

Η ψηφιακή αφήγηση στην ομαλή ένταξη στο σχολείο μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού

Εμμανουήλ Φωκίδης, Ph. D.
Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
fokides@aegean.gr

Ασημίνα Σαρρή, M. Ed.
Εκπαιδευτικός
premnt15037@aegean.gr

Περίληψη

Η μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην ομαλή ένταξη των μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού στο σχολικό περιβάλλον. Η παρέμβαση στηρίχθηκε στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία και στη μοντελοποίηση για την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών. Λόγω της μικρής τους ηλικίας, ο ερευνητής λειτούργησε ως το "χέρι" τους, εκτελώντας τις οδηγίες τους κατά την υλοποίηση της ιστορίας. Παράλληλα, και με έμμεσο τρόπο, τους κατεύθυνε σε σημεία που έπρεπε να τονιστούν, χωρίς να φαίνεται ότι κάτι τους "διδάσκει". Από τα αποτελέσματα συνάγεται ότι περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες προσαρμογής εξομαλύνθηκαν γρήγορα και παράλληλα το κλίμα στην τάξη βελτιώθηκε. Τέλος, λόγω της σύντομής της διάρκειας της παρέμβασης μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα, χωρίς αλλαγές του ωρολογίου προγράμματος.

Λέξεις-κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, σχολική προσαρμογή, σχολική ετοιμότητα, μοντελοποίηση

Εισαγωγή

Οι πρώτες μέρες στο σχολείο σηματοδοτούν τη μετάβαση του παιδιού σε μία νέα πραγματικότητα, από την ασφάλεια του σπιτιού και το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, αυτό του σχολείου. Είναι μια δύσκολη περίοδος για γονείς και παιδιά. Ο φόβος του άγνωστου, ο αποχωρισμός από τους γονείς, η απώλεια της αίσθησης της μοναδικότητας που το παιδί είχε στο σπίτι, είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Fabian & Dunlop, 2007). Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν και να εφαρμόσουν όσο το δυνατόν συντομότερα, τους κανόνες και τις αρχές του σχολείου. Ο χρόνος προσαρμογής για κάθε παιδί εξαρτάται από τα προβλήματα που αυτό μπορεί να αντιμετωπίσει και έχει στενή σχέση με αυτό που ονομάζεται σχολική ετοιμότητα. Σε γενικές γραμμές, η σχολική ετοιμότητα είναι η ικανότητα τα παιδιά να κατανοούν και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που το σχολικό περιβάλλον υπαγορεύει (Carlton & Winsler, 1999). Απαιτεί ορισμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως αναγνωστικές και μαθηματικές γνώσεις, αλλά επίσης συμπεριφορικές δεξιότητες, όπως η ρύθμιση των συναισθημάτων και η κοινωνική συμπεριφορά (Duncan et al., 2007; Denham, 2006; Ladd, Herald & Kocheil, 2006). Υποστηρίζεται ότι η σχολική ετοιμότητα είναι το αποτέλεσμα κι άλλων ειδών ετοιμότητας: νοητικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, και σωματικής, που όλες μαζί επιτρέπουν στο παιδί να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσίνου κ.α., 2009). Αναμφίβολα,

βιολογικοί παράγοντες (η ηλικία) διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο (Gesell, 1982), αλλά κοινωνικοί παράγοντες, όπως ο πλούτος ή η στέρηση ερεθισμάτων από την πρώιμη παιδική ηλικία, επηρεάζουν επίσης τη σχολική ετοιμότητα (Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1998).

Η ομαλή σχολική προσαρμογή μπορεί να συναντήσει προβλήματα από διάφορες αιτίες, ανάλογα με την ηλικία και το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Τέτοιες είναι η αλλαγή του τόπου κατοικίας, το διαζύγιο των γονιών, η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, η κακή συμπεριφορά του δασκάλου ή των μαθητών (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Azizi, 2011). Οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τη προσαρμογή των μαθητών στο σχολείο, αλλά και για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία την αποκλίνουσα συμπεριφορά στην τάξη, χρησιμοποιούν ποικιλία τεχνικών ώστε να δημιουργηθεί ένα παραγωγικό και αποτελεσματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον (Rogers, 2003). Αυτές οι τεχνικές περιγράφονται με τον όρο "διαχείριση συμπεριφοράς" (Zirpoli, 2008; Maag, 1999), κι έχουν ταξινομηθεί σε δύο μεγάλες κατηγορίες: (α) τεχνικές ενίσχυσης της θετικής συμπεριφοράς, και (β) τεχνικές οι οποίες στοχεύουν στη μείωση των αρνητικών συμπεριφορών. Στην παρούσα εργασία, αξιοποιήθηκε μια τεχνική που ανήκει στην πρώτη κατηγορία, η οποία και αναλύεται στην επόμενη ενότητα.

Η ψηφιακή αφήγηση

Η αφήγηση χρησιμοποιείται από την αρχή σχεδόν της ανθρώπινης ιστορίας, λόγω της δυνατότητάς της να δημιουργεί συναισθήματα τόσο στον αφηγητή όσο και στον ακροατή. Μέσα από τη σύνθεση και μέσα από την αφήγηση μίας ιστορίας, ο αφηγητής εξωτερικεύει και επικοινωνεί τα συναισθήματά του στο κοινό. Επίσης, ο τρόπος αφήγησης είναι δυνατό να δημιουργήσει μια ισχυρή συναισθηματική συμμετοχή του ακροατή, τόση που μερικές φορές ταυτίζει τον εαυτό του με ένα χαρακτήρα της ιστορίας (Robin, 2006. Έτσι, μέσα από την αφήγηση, κι ο ακροατής διαχειρίζεται κι επικοινωνεί με τα συναισθήματά του (Παπαγιώργης, 1983). Οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι ένας συνδυασμός της συμβατικής προφορικής ή γραπτής αφήγησης με στοιχεία πολυμέσων και υπερμέσων (Lathem, 2005). Μέσω αυτής της διαδικασίας, ενισχύεται το γραπτό ή προφορικό κείμενο (Robin, 2008). Σε γενικές γραμμές, οι ψηφιακές ιστορίες είναι προσωπικές αφηγήσεις που γίνονται χρησιμοποιώντας κείμενο, εικόνες, ήχο και βίντεο (Coventry & Oppermann, 2009).

Η αφήγηση, είτε ψηφιακή είτε συμβατική, αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του δασκάλου. Σύμφωνα με τον Matthews (1977), ο τρόπος κωδικοποίησης και παρουσίασης της γνώσης, επηρεάζει σημαντικά την ικανότητα των ανθρώπων να την απομνημονεύσουν και να την ανακαλέσουν. Δεδομένου ότι οι αφηγήσεις προκαλούν το έντονο ενδιαφέρον των μαθητών, τους βοηθά να εδραιώσουν και να αφομοιώσουν εύκολα τις πληροφορίες (Coventry, 2008). Όταν πρόκειται για τις ψηφιακές αφηγήσεις, αυτές επιτρέπουν στα παιδιά να γίνουν δημιουργικά μέσω της διαδικασίας επιλογής ενός θέματος, διεξαγωγής έρευνας για τη συλλογή υλικού, συγγραφής σεναρίου, και σχεδίασης μίας ενδιαφέρουσας πλοκής. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να καταγράψουν τις ιδέες τους, απαλλαγμένοι από το φόβο της αποτυχίας ή της

αποδοκιμασίας, σε περίπτωση που εφαρμοστούν με "λάθος" τρόπο. Αυτό που είναι σημαντικό δεν είναι η αρχή, η μέση και το τέλος, αλλά η παραγωγή ιδεών (Semali, 2003).

Τα οφέλη γίνονται πιο εμφανή όταν οι μαθητές έχουν αναλάβει το καθήκον δημιουργίας της δικής τους ψηφιακής ιστορίας, τόσο ατομικά, όσο και ομαδικά. Αυτή η δημιουργική διαδικασία παρέχει στους μαθητές ένα ισχυρό θεμέλιο σε αυτό που ονομάζεται "δεξιότητες του 21ου αιώνα" (Trilling & Fadel, 2009). Η ώθηση για τους μαθητές να αποκτήσουν τέτοιες ικανότητες γραμματισμού, διευκολύνεται από την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακών ιστοριών. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επικοινωνίας, γιατί μαθαίνουν να ρωτούν, να οργανώνουν τις ιδέες τους, να συνδιαλέγονται, να εκφράζουν τις απόψεις τους και να δημιουργούν αφηγήσεις με κάποιο νόημα (Robin, 2006). Οι μαθητές που συμμετέχουν στη διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας μαθαίνουν επίσης να ασκούν κριτική στη δική τους δουλειά, αλλά και στο έργο των άλλων, διευκολύνοντας έτσι την κοινωνική μάθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη (Robin, 2008).

Σκεπτικό και μεθοδολογία έρευνας

Η σχολική προσαρμογή και τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές τις πρώτες εβδομάδες στο σχολείο, ήταν το κίνητρο για μία παρέμβαση η οποία πραγματοποιήθηκε στην πρώτη τάξη δημοτικού σχολείου της Ρόδου, με δείγμα 24 μαθητές. Η διάρκειά της ήταν από τα μέσα Σεπτεμβρίου, μέχρι τα τέλη Οκτωβρίου, 2014. Βασίστηκε στην ανάπτυξη μίας ψηφιακής ιστορίας για την εξέταση του εάν αυτό το εργαλείο μπορεί: (α) να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν τη λειτουργία του σχολείου, και (β) να συμβάλει στην αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς τους, επιτυγχάνοντας έτσι μία πιο ομαλή προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον. Οι φάσεις της μελέτης ήταν: (α) παρατήρηση-αρχική αξιολόγηση της τάξης (μία εβδομάδα, μέσα Σεπτεμβρίου), (β) ανάπτυξη της ψηφιακής ιστορίας (δύο εβδομάδες, επτά δίωρες συνεδρίες, τέλη Σεπτεμβρίου, και (γ) επαναληπτική παρακολούθηση της τάξης (μία εβδομάδα, τέλη Οκτωβρίου). Για τη συλλογή δεδομένων, πέρα από τις παρατηρήσεις του ερευνητή, χρησιμοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις, δεδομένου ότι οι μαθητές δεν ήταν ακόμη σε θέση να διαβάζουν και να γράφουν. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων αφορούσαν τη συμπεριφορά των μαθητών εντός και εκτός σχολείου, τους λόγους αυτής της συμπεριφοράς και του τι θεωρούν ως "σωστή" συμπεριφορά στο σχολείο. Επιπλέον, η δασκάλα έδωσε συνέντευξη πριν και μετά την επέμβαση, αναφορικά τα προβλήματα που αντιμετωπίζει από τη συμπεριφορά των μαθητών, τις σκέψεις και τις απόψεις της πάνω σε αυτό το θέμα.

Κατά την πρώτη φάση, διαπιστώθηκε ότι οι τέσσερις μαθητές (2 αγόρια και 2 κορίτσια) είχαν σημαντικά προβλήματα προσαρμογής, παρουσιάζοντας δύο ή και περισσότερα από τα ακόλουθα: (α) έλλειψη αυτοσυγκράτησης/πειθαρχίας, (β) έλλειψη ενδιαφέροντος για τα μαθήματα, (γ) χρήση υβριστικού λεξιλογίου (ενάντια στους άλλους μαθητές και τη δασκάλα), και (δ) άρνηση υπακοής σε κανόνες. Οι

υπόλοιποι μαθητές (18), είχαν μικρά προβλήματα, μέσα στα όρια των προβλημάτων που εμφανίζουν τα παιδιά που μόλις αρχίζουν το σχολείο. Η αρχική συνέντευξη της δασκάλας επιβεβαίωσε τα παραπάνω.

Για την ενίσχυση της θετικής συμπεριφοράς των μαθητών, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της μοντελοποίησης (modeling). Σύνθετες συμπεριφορές μπορούν να αποκτηθούν μέσω της ρύθμισης της συμπεριφοράς με εκπαίδευση ή/και μέσα από μίμηση -ή αλλιώς μοντελοποίηση- της συμπεριφοράς κάποιου προτύπου (Akers, 1977). Η μάθηση με μίμηση συνίσταται στην παρατήρηση ενός μοντέλου που εκφράζει την επιθυμητή συμπεριφορά και, στη συνέχεια, υιοθέτηση αυτής της συμπεριφοράς (Rogers, 2003).

Το μοντέλο μίμησης ήταν η ψηφιακή ιστορία. Όμως, παρουσιάζοντας στους μαθητές μία έτοιμη ιστορία, θα ήταν απλά παρατηρητές. Δεν θα υπήρχε η ενεργός συμμετοχή τους στην διαδικασία της κατανόησης του τι είναι λάθος στη συμπεριφορά τους και τι συμπεριφοριστικό πρότυπο θα έπρεπε να ακολουθήσουν. Έτσι, αποφασίστηκε ο ερευνητής να ενεργήσει ως το "χέρι" τους. Με τη χρήση του βίντεο-προβολέα, όλοι οι μαθητές μπορούσαν να δουν το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για την ανάπτυξη της ιστορίας, τα μενού και όλες τις διαθέσιμες επιλογές. Οι μαθητές ήταν αυτοί που συλλογικά καθόριζαν τι να κάνει ο ερευνητής (την πορεία της ιστορίας, τους χαρακτήρες, τους διαλόγους, τις εικόνες, κτλ.) και ο ερευνητής ήταν αυτός που υλοποιούσε τις εντολές τους. Η κύρια ιδέα ήταν να δημιουργηθεί μια ιστορία που: (α) να εκτυλίσσεται σε ένα σχολείο, (β) μαθητές και δάσκαλοι να είναι οι χαρακτήρες αυτής της ιστορίας, και (γ) να έχει δύο μέρη. Το πρώτο μισό θα απεικόνιζε τη λάθος συμπεριφορά στο σχολείο και το δεύτερο μισό θα απεικόνιζε την ιδανική συμπεριφορά. Το λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε ήταν το StoryMaker της εταιρείας SpaSoft (<http://www.questaslimited.co.uk/SPA/>). Είναι εξαιρετικά εύκολο στη χρήση του και επιτρέπει τη δημιουργία αλληλεπιδραστικών ιστοριών με καρτουνίστικο χαρακτήρα. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το σενάριο της ιστορίας δεν ήταν προκαθορισμένο. Σε γενικές γραμμές πάντως, αποτύπωνε μικρά περιστατικά από την καθημερινότητα των παιδιών στο σχολείο.

Η όλη διαδικασία σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε οι μαθητές να έχουν την εντύπωση ότι αυτοί είχαν τον έλεγχο. Στην πραγματικότητα ο ερευνητής τους καθοδηγούσε ώστε να συνειδητοποιήσουν τι συνιστά μία εσφαλμένη συμπεριφορά και τι αναμένεται από αυτούς όσον αφορά την τήρηση των κανόνων και την υιοθέτηση ορισμένων συμπεριφορών στο σχολείο. Αυτό επιτεύχθηκε με συνεχείς ερωτήσεις στους μαθητές σχετικά με τις συνθήκες που επικρατούν στην τάξη τους και αναθέτοντας μία πραγματική συμπεριφορά σε ένα χαρακτήρα της ιστορίας (πρώτο μέρος) και πώς φαντάζονται μία τάξη με κανένα πρόβλημα και πάλι αντιστοιχίζοντας μια σωστή συμπεριφορά σε ένα χαρακτήρα της ιστορίας (δεύτερο μέρος). Σε περίπτωση που οι μαθητές ήθελαν να απεικονίσουν κάτι άλλο, ο ερευνητής υπάκουε, αλλά επανέφερε το θέμα σε επόμενη σκηνή της ιστορίας.

Μετά την ανάπτυξη της ψηφιακής ιστορίας, αυτή παρουσιάστηκε σε ολόκληρη την τάξη και οι μαθητές απάντησαν σε ερωτήσεις που προσπαθούσαν να προσδιορίσουν τα συναισθήματά τους και σε ποιο βαθμό κατανόησαν τη συμπεριφορική αντίθεση ανάμεσα στα δύο μέρη της. Ένα μήνα αργότερα, ο ερευνητής επισκέφθηκε πάλι το σχολείο και παρατήρησε τη συμπεριφορά των μαθητών για μια εβδομάδα και πήρε συνέντευξη για μία ακόμα φορά από τη δασκάλα.

Αποτελέσματα

Όπως ήδη αναφέρθηκε, τέσσερις μαθητές παρουσίαζαν ορισμένα προβλήματα προσαρμογής στο δημοτικό σχολείο. Αν και δεν επρόκειτο για ακραίες περιπτώσεις, μαζί με τα λιγότερο σημαντικά προβλήματα των άλλων μαθητών, δημιουργούσαν ένα δυσλειτουργικό περιβάλλον. Δυσκολίες παρουσιάστηκαν και κατά τις δύο πρώτες συνεδρίες της ανάπτυξης της ιστορίας, αλλά μόλις οι μαθητές κατανόησαν τους ρόλους τους και τη μέθοδο ανάπτυξης της ιστορίας, η όλη διαδικασία λειτούργησε ομαλά κι όλοι οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά. Βρήκαν την ιδέα ότι ο ερευνητής ήταν το "χέρι" τους και ότι αυτοί ήταν ο "εγκέφαλος" πολύ ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική, και του ζητούσαν διαρκώς να προσθέσει περισσότερα στοιχεία στην ιστορία. Έτσι, το τελικό αποτέλεσμα είναι καθαρά δικό τους προϊόν, αποτέλεσμα των ιδεών και των απόψεών τους.

Κατά την ανάπτυξη του πρώτου μέρους, ήταν αρκετά εύκολο για τον ερευνητή να καθοδηγήσει τους μαθητές ώστε να απεικονίσουν τους χαρακτήρες της ιστορίας και τη λάθος συμπεριφορά στο σχολείο. Αυτό γιατί οι χαρακτήρες αντιπροσώπευαν στην πραγματικότητα τη λάθος συμπεριφορά τους. Ο ερευνητής παρείχε απλά ένα σημείο εκκίνησης, με τη μορφή σύντομων ερωτήσεων, όπως: "τι να κάνει αυτό το παιδί κατά τη διάρκεια του μαθήματος;", "τι να σκέφτεται η δασκάλα για όλα αυτά;". Αυτό που δεν αναμενόταν ήταν οι μαθητές να απεικονίσουν εύκολα το δεύτερο μέρος, δηλαδή τις ιδανικές συνθήκες λειτουργίας της τάξης. Όχι μόνο το κατάφεραν χωρίς κόπο, αλλά κατά τη διάρκεια του πρώτου μέρους ασκούσαν συνεχώς κριτική για τη λανθασμένη συμπεριφορά των χαρακτήρων της ιστορίας.

Όλες οι βασικές λειτουργίες και κανόνες που διέπουν το σχολείο φάνηκε να έχουν γίνει κατανοητοί και το ίδιο ισχύει και για το τι θεωρείται κατάλληλη συμπεριφορά στην τάξη. Καθοδήγηση ήταν απαραίτητη για την κατανόηση των συνεπειών της λανθασμένης συμπεριφοράς ή της μη τήρησης των κανόνων. Ο ερευνητής βοήθησε τους μαθητές στη δημιουργία αυτών των συνδέσεων, κάνοντας ερωτήσεις όπως: "αν αυτό το μικρό κορίτσι συνεχίσει να συμπεριφέρεται έτσι, τι μπορεί να συμβεί;". Απέφυγε να αναφερθεί ρητά σε κανόνες και συμπεριφορές και να κάνει "μάθημα" στους μαθητές. Αντ' αυτού, αναφερόταν πάντα σε καταστάσεις που υπήρχαν ήδη μέσα στην ιστορία. Από τα παραπάνω, μπορεί να υποθεθεί ότι η σχολική προσαρμογή -τουλάχιστον εν μέρει- βασίζεται στη δημιουργία συνδέσεων μεταξύ των κανόνων και των συμπεριφορών και των συνεπειών τους.

Αυτή η έλλειψη σύνδεσης μεταξύ συμπεριφορών και κανόνων και κατανόησης των επιπτώσεων, επιβεβαιώθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης των μαθητών. Σχεδόν όλοι τους επεσήμαναν ότι ενώ -λίγο ως πολύ- ξέρουν πως να συμπεριφερθούν στο σχολείο, επειδή οι γονείς ή οι δάσκαλοι τους το έχουν πει, εντούτοις, δεν μπορούσαν να φανταστούν τι συνέπειες μπορεί να υπάρχουν ή για ποιο λόγο υπάρχουν τόσοι πολλοί κανόνες που πρέπει να ακολουθηθούν. Πρέπει να υπενθυμίσουμε ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε περίπου δύο εβδομάδες μετά την έναρξη του σχολείου και οι μαθητές ήταν ακόμη σε περίοδο προσαρμογής. Επίσης, οι τέσσερις μαθητές που παρουσίαζαν τις περισσότερες δυσκολίες, δήλωσαν ότι θα προσπαθήσουν να αλλάξουν τη συμπεριφορά τους.

Τέλος, κατά τη διάρκεια της τρίτης φάσης, παρατηρήθηκε ότι τα προβλήματα προσαρμογής είχαν μειωθεί σημαντικά, τουλάχιστον σε τέτοιο βαθμό που δεν συνιστούσαν πλέον πρόβλημα. Φυσικά, μπορεί να υποστηριχτεί ότι ο χρόνος που είχε παρέλθει από την έναρξη της σχολικής χρονιάς ήταν αρκετός για να συμβούν τέτοιες αλλαγές. Από την άλλη όμως πλευρά, αξίζει να σημειωθεί ότι ο δάσκαλος συχνά αναφερόταν στην ψηφιακή ιστορία, κάθε φορά που ήθελε να νουθετήσει κάποιον μαθητή ή να επαναφέρει στην τάξη κάποιους άλλους. Επίσης, οι μαθητές έκαναν συχνά αναφορά σε ορισμένες σκηνές της ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι η ψηφιακή ιστορία ενήργησε ως πρότυπο συμπεριφοράς.

Συζήτηση-Συμπεράσματα

Οι πρώτες μέρες στο σχολείο είναι ένα σημείο καμπής στη ζωή ενός παιδιού. Νέοι κανόνες και συμπεριφορές πρέπει να αφομοιωθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ο βαθμός σχολικής ετοιμότητας δεν είναι ο ίδιος για όλα τα παιδιά, αλλά τελικά προσαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον μετά από κάποιο χρονικό διάστημα (ημέρες, εβδομάδες ή και μήνες). Ο στόχος όμως είναι το διάστημα της προσαρμογής να είναι σύντομο. Αυτός άλλωστε ήταν ο σκοπός της παρέμβασης. Ξεκίνησε νωρίς (μέσα Σεπτεμβρίου) και ήταν σύντομης διάρκειας (δύο εβδομάδες, οκτώ δίωρες συνεδρίες). Τα αποτελέσματά της επιτεύχθηκαν στην κρίσιμη περίοδο που οι μαθητές είναι ακόμη σε φάση προσαρμογής. Επομένως, κάποιος μπορεί να υποστηρίξει ότι οι αλλαγές στη συμπεριφορά που διαπιστώθηκαν, μπορούν να αποδοθούν στην παρέμβαση, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό.

Η μεθοδολογική προσέγγιση ήταν η ενίσχυση των θετικών συμπεριφορών, χρησιμοποιώντας μία παραλλαγή του modeling. Αν κι η μέθοδος στηρίζεται στη μίμηση ενός έτοιμου μοντέλου που εκφράζει την επιθυμητή συμπεριφορά, στην παρούσα περίπτωση το μοντέλο κατασκευάστηκε από τους ίδιους τους μαθητές. Αυτό πιθανώς να κατέστησε πιο αποτελεσματική τη διαδικασία. Διαφέρει από το να παρουσιάζει ο δάσκαλος την επιθυμητή συμπεριφορά/μοντέλο και να ζητεί από τους μαθητές να το ακολουθήσουν. Κάτι τέτοιο μπορεί να έμοιαζε με προσπάθεια επιβολής της άποψής του, επειδή θεωρεί κάτι σημαντικό ή ότι έτσι πρέπει να γίνει. Επίσης, η όλη διαδικασία της δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας ήταν διασκεδαστική και ελκυστική στους μαθητές. Η κατανόηση και, στη συνέχεια, η

υιοθέτηση της επιθυμητής συμπεριφοράς μπορεί να αποδοθεί και σε αυτό το στοιχείο. Τέλος, ο δάσκαλος έκανε καλή χρήση της ψηφιακής ιστορίας. Υπενθυμίζοντας στους μαθητές τμήματά της, ήταν σε θέση να αντιμετωπίσει καταστάσεις όπου οι μαθητές επανέρχονταν σε προηγούμενες, ανεπιθύμητες συμπεριφορές.

Η μελέτη έχει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να αναφερθούν. Παρότι είχαν ληφθεί όλα τα αναγκαία μέτρα, κανείς δεν μπορεί να είναι σίγουρος αν οι μαθητές εξέφρασαν τις πραγματικές σκέψεις και τα συναισθήματά τους κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεών τους. Δεδομένου ότι η έρευνα ήταν περιορισμένη μόνο σε ένα σχολείο και είχε έναν περιορισμένο αριθμό συμμετεχόντων, τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευθούν. Απαιτούνται περαιτέρω μελέτες, προκειμένου να εντοπιστούν διαφορές ή ομοιότητες με τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και να υπάρξουν έτσι πιο αξιόπιστα αποτελέσματα. Ωστόσο, τα ευρήματα υποστηρίζουν την ιδέα ότι η ψηφιακή ιστορία βοήθησε τους μαθητές -τουλάχιστον σε ένα βαθμό- στην κατανόηση της λειτουργίας του σχολείου, στην αλλαγή των στάσεων και συμπεριφορών τους, υιοθετώντας ένα θετικό μοντέλο συμπεριφοράς. Ως εκ τούτου, κάποιος μπορεί να υποστηρίξει την ιδέα ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης για τη σχολική προσαρμογή, με τον τρόπο που αναλύθηκε στις προηγούμενες ενότητες, είναι μια καλή πρακτική, την οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υλοποιήσουν με ευκολία στην τάξη τους, χωρίς να ανατρέπεται το ωρολόγιο πρόγραμμα.

Βιβλιογραφία

- Δροσίνου, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β. & Χρηστάκης, Κ. (2009). *Μαθησιακές δραστηριότητες ετοιμότητας*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζη, Α. (2011). *Προσαρμογή στο Σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουτσουβάνου, Ε. & Γιαλαμάς, Β. (1998). Προαναγνωστικές ασκήσεις δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 10 2.
- Παπαγιώργης, Κ. (1983). Ο παντογνώστης αφηγητής. *Το Δένδρο vol. 32*, 38-39.
- Akers, R. L. (1977). *Deviant Behavior: A Social Learning Approach* (2nd ed.). Belmont: Wadsworth.
- Carlton, M. P. & Winsler, A. (1999). School readiness: The need for a paradigm shift. *School Psychology Review*, 28(3), 338–352.
- Coventry, M., & Oppermann, M. (2009). From Narrative to Database: Multimedia Inquiry in a Cross-Classroom Scholarship of Teaching and Learning Study. *Academic Commons (Jan.)*, 1-18.

- Coventry, M. 2008. Cross-currents of pedagogy and technology: A forum on digital storytelling and cultural critique. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(2), 165-170.
- Czarnecki, K. (2009). How digital storytelling builds 21st century skills. *Library Technology Reports*, 45(7), 15-19.
- Denham, S. A. (2006). Social-emotional competence as support for school readiness: What is it and how do we assess it? *Early Education and Development*, 17(1), 57-89.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., . . . Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43(6), 1428–1446.
- Fabian, H. & Dunlop, A-W.A. (2007). The first days at school. In J. Moyles (ed.). *Beginning Teaching, Beginning Learning* (3rd ed.). Maidenhead: Open University Press.
- Gesell Institute of Human Development. (1982). *A gift of time... A developmental point of view*. New Haven, CN: Author.
- Ladd, G. W., Herald, S. L. & Kochel, K. P. (2006). School readiness: Are there social prerequisites? *Early Education and Development*, 17(1), 115-150.
- Lathem, S.A. (2005). Learning Communities and Digital Storytelling: New Media for Ancient Tradition. In C. Crawford et al. (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005* (pp. 2286-2291). Chesapeake, VA: AACE.
- Maag, J. W. (1999). *Behavior management: From theoretical implications to practical applications*. Wadsworth Publishing Company.
- Matthews, R. C. (1977). Semantic Judgments as Encoding Operations: The Effects of Attention to Particular Semantic Categories on the Usefulness of Interterm Relations in Recall. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 3, 160–173.
- Robin, B. (2006). The educational uses of digital storytelling. *Proceedings Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (Vol. 2006, No. 1, 709-716).
- Robin, B. (2008). The effective uses of digital storytelling as a teaching and learning tool. *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts*. New York: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rogers, B. (2003). *Behaviour recovery: Practical programs for challenging behaviour and children with emotional behaviour disorders in mainstream schools*. Australian Council for Educational Research.
- Semali, L. (2003). Ways with Visual Languages: Making the Case for Critical Media Literacy. *Clearing House*, 76 (6), 271-277
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons
- Zirpoli, T. J. (2008). *Behavior management: Applications for teachers*. Prentice Hall.



«Η εκπαίδευση στην εποχή των Τ.Π.Ε.»
Τα Πρακτικά του Συνεδρίου
Αθήνα, 5 και 6 Νοεμβρίου 2016
(e-Book/pdf)

Επιμέλεια τόμου: Φ. Γούσινας

ISBN: 978-618-82301-1-8

ΑΘΗΝΑ 2016

Σελ.	346	03.Θ.Ε. Ψηφιακά Κόμικς. Ανάπτυξη διδακτικού σεναρίου για την υλοποίηση ενός συνεργατικού μαθήματος με τη βοήθεια των Tablet PCs (iPad) και των εργαλείων Web 2.0
Σελ.	356	04.Θ.Ε. Οι Τ.Π.Ε. στην Ειδική Αγωγή. Χρησιμότητα - Προοπτικές
Σελ.	364	05.Θ.Ε. Αξιολογώντας τη χρήση και αξιοποίηση των video games στην διδασκαλία στη σχολική τάξη. Μέρος Α: Βιβλιογραφική Μελέτη
Σελ.	380	05.Θ.Ε. Επίδραση της εξάσκησης μέσω ψηφιακού κιναισθητικού παιχνιδιού στον οπτικό-κινητικό συντονισμό και στη διαχείριση μαθηματικών εννοιών: Μια μελέτη περίπτωσης
Σελ.	391	05.Θ.Ε. Η αξιοποίηση ηλεκτρονικών παιχνιδιών στην εκπαίδευση
Σελ.	399	05.Θ.Ε. Η μαθησιακή δυναμική διάσταση των video games: Η περίπτωση του Lara Croft και του System Shock 2
Σελ.	410	05.Θ.Ε. Ψηφιακά παιχνίδια ρόλων: Στοιχεία που τροφοδοτούν την ελκυστικότητά τους σε παίκτες όλων των ηλικιών
Σελ.	416	05.Θ.Ε. Ψηφιακό περιβάλλον προσβάσιμου εκπαιδευτικού υλικού για μαθητές με αυτισμό
Σελ.	425	06.Θ.Ε. E-portfolio και αξιολόγηση μαθητών
Σελ.	434	06.Θ.Ε. Η αξιοποίηση εργαλείων web 2.0 στην υλοποίηση προγράμματος Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη
Σελ.	442	06.Θ.Ε. Η χρήση των WebQuests στα projects
Σελ.	449	07.Θ.Ε. Βιβλιογραφική έρευνα για τη χρήση του Facebook στην Ελληνική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση
Σελ.	460	07.Θ.Ε. Διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων οικονομολόγων εκπαιδευτικών ως προς την προοπτική ενστάλαξης της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στα οικονομικά μαθήματα και η δημιουργία εκπαιδευτικού ιστότοπου - ιστολογίου..
Σελ.	468	07.Θ.Ε. Εικονικά μουσεία και διαδικτυακές δραστηριότητες στη διδασκαλία του πολιτισμού.
Σελ.	478	07.Θ.Ε. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση συνεργατικών εργαλείων σε ένα έργο eTwinning
Σελ.	486	07.Θ.Ε. Η ψηφιακή αφήγηση στην ομαλή ένταξη στο σχολείο μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού
Σελ.	495	07.Θ.Ε. Ιστολόγιο (Blog) και Wiki: Η εκπαιδευτική χρήση συνεργατικών εργαλείων
Σελ.	503	07.Θ.Ε. Παραδείγματα αξιοποίησης της προστιθέμενης παιδαγωγικής αξίας εφαρμογών web 2.0

Η ψηφιακή αφήγηση στην ομαλή ένταξη στο σχολείο μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού

Φωκίδης Εμμανουήλ
Ph.D, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
fokides@aegean.gr

Σαππίη Ασημίνα
Εκπαιδευτικός, M. Ed.
premnt15037@aegean.gr

Περίληψη

Η μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα της χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στην ομαλή ένταξη των μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού στο σχολικό περιβάλλον. Η παρέμβαση στηρίχθηκε στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών στην διαδικασία και στη μοντελοποίηση για την ενίσχυση θετικών συμπεριφορών. Λόγω της μικρής τους ηλικίας, ο ερευνητής λειτούργησε ως το "χέρι" τους, εκτελώντας τις οδηγίες τους κατά την υλοποίηση της ιστορίας. Παράλληλα, και με έμμεσο τρόπο, τους κατεύθυνε σε σημεία που έπρεπε να τονιστούν, χωρίς να φαίνεται ότι κάτι τους "διδάσκει". Από τα αποτελέσματα συνάγεται ότι περιπτώσεις παιδιών με δυσκολίες προσαρμογής εξομαλύνθηκαν γρήγορα και παράλληλα το κλίμα στην τάξη βελτιώθηκε. Τέλος, λόγω της σύντομής της διάρκειας της παρέμβασης μπορεί να εφαρμοστεί εύκολα, χωρίς αλλαγές του ωρολογίου προγράμματος.

Λέξεις-Κλειδιά: ψηφιακή αφήγηση, σχολική προσαρμογή, σχολική ετοιμότητα, μοντελοποίηση

Εισαγωγή

Οι πρώτες μέρες στο σχολείο σηματοδοτούν τη μετάβαση του παιδιού σε μία νέα πραγματικότητα, από την ασφάλεια του σπιτιού και το περιβάλλον του νηπιαγωγείου, σε ένα διαφορετικό περιβάλλον, αυτό του σχολείου. Είναι μια δύσκολη περίοδος για γονείς και παιδιά. Ο φόβος του άγνωστου, ο αποχωρισμός από τους γονείς, η απώλεια της αίσθησης της μοναδικότητας που το παιδί είχε στο σπίτι, είναι μόνο μερικά από τα προβλήματα που μπορεί να προκύψουν (Fabian & Dumlup, 2007). Επιπλέον, οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν και να εφαρμόσουν όσο το δυνατόν συντομότερα, τους κανόνες και τις αρχές του σχολείου. Ο χρόνος προσαρμογής για κάθε παιδί εξαρτάται από τα προβλήματα που αυτό μπορεί να αντιμετωπίσει και έχει στενή σχέση με αυτό που ονομάζεται σχολική ετοιμότητα. Σε γενικές γραμμές, η σχολική ετοιμότητα είναι η ικανότητα τα παιδιά να κατανοούν και να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις που το σχολικό περιβάλλον υπαγορεύει (Carlton & Winsler, 1999). Απαιτεί ορισμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες, όπως αναγνωστικές και μαθηματικές γνώσεις, αλλά επίσης συμπεριφορικές δεξιότητες, όπως η ρύθμιση των συναισθημάτων και η κοινωνική συμπεριφορά (Duncan et al., 2007; Denham, 2006; Ladd, Herald & Kochel, 2006). Υποστηρίζεται ότι η σχολική ετοιμότητα είναι το αποτέλεσμα κι άλλων ειδών ετοιμότητας: νοητικής, συναισθηματικής, κοινωνικής, και σωματικής, που όλες μαζί επιτρέπουν στο παιδί να δεχτεί, να επεξεργαστεί και να αξιοποιήσει τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος (Δροσίνου κ.α., 2009). Αναμφίβολα, βιολογικοί παράγοντες (η ηλικία) διαδραματίζουν