

# «Αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο Νηπιαγωγείο και η συμβολή τους στην ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου»

Τεκερή Κυριακή<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Νηπιαγωγός, 22<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Σταυρούπολης  
[sunteker@gmail.com](mailto:sunteker@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενασχόληση με θέματα που αφορούν εθνικές επετείους αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα του αναλυτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Ωστόσο, η παρούσα παρέμβαση της αξιοποίησης των ιστορικών πηγών στο νηπιαγωγείο, ήταν αποτέλεσμα της προσπάθειας να γίνει η προσέγγιση του έπους του '40 με περισσότερο ελκυστικό και δημιουργικό τρόπο για τα παιδιά. Κύρια επίδιωξη ήταν να γίνει η υπέρβαση του καθιερωμένου τρόπου προσέγγισης -αποστήθιση ποιημάτων και τραγουδιών- και η επίτευξη μιας περισσότερο βιωματικής και διερευνητικής διεργασίας με τη συνδρομή των ΤΠΕ.

Από την άποψη του σχεδιασμού επιλέχθηκε μια θεματική προσέγγιση που ενέπλεκε πολλούς τομείς και θέματα στην πορεία για την αναζήτηση της γνώσης των ιστορικών γεγονότων.

Κατά την εφαρμογή επιλέχθηκαν τρεις κατηγορίες πηγών: α)φωτογραφίες, β)γελοιογραφίες, γ)προσωπικές μαρτυρίες. Η καθεμιά από αυτές αξιοποιήθηκε με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε να εμπλακούν διαφορετικά γνωστικά πεδία όπως της γλώσσας -μέσα από τη δημιουργία και αφήγηση φανταστικής ιστορίας-, της μελέτης περιβάλλοντος -μέσα από την αλληλουχία εικόνων- και της θεατρικής αγωγής -μέσα από τη δημιουργία αυτοσχέδιου θεατρικού έργου. Το αποτέλεσμα των δράσεων αναρτήθηκε [στο ιστολόγιό μας](#).

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Αξιοποίηση ιστορικών πηγών, ιστορικές πηγές, ιστορία και νηπιαγωγείο.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εισήγηση πραγματεύεται την αξιοποίηση των ιστορικών πηγών στο νηπιαγωγείο ως προς τη συμβολή τους στην ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου. Έτσι οι ιδιαιτερότητες στη δυσκολία κατανόησης της έννοιας του χρόνου, και κατ' επέκταση του ιστορικού χρόνου, υπήρξαν ένα από τα θέματα που η παρούσα εισήγηση έπρεπε να διαχειριστεί. Επιπλέον, η παρέμβαση που περιγράφεται αποτελεί μια διαθεματικού τύπου προσπάθεια προσέγγισης της ιστορίας, με την συνδρομή των ΤΠΕ.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Η ανάπτυξη της έννοιας του χρόνου

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η συνεισφορά των ψυχολόγων στη μελέτη της αντίληψης του χρόνου από τον άνθρωπο υπήρξε ιδιαίτερα σημαντική. Πρώτος ο Piaget έκανε το χρόνο αντικείμενο εμπειρικής διερεύνησης και με το έργο του θεμελίωσε την Ψυχολογία του χρόνου, παρέχοντας έναν πίνακα αναφοράς και χρονικής κατάταξης για τη διαδοχή, τη

συγκρότηση και την κατασκευή της έννοιας. Το ενδιαφέρον του εστιάζοταν στη διαδοχή του μηχανισμού συγκρότησης των εννοιών, παρά στη διαδοχή των ίδιων των εννοιών, καθώς αναζητούσε ένα γενικό μηχανισμό για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Πλακίτση, 2001).

Πιο συγκεκριμένα «ο Piaget (1996) συσχετίζει την ανάπτυξη των χρονικών εννοιών με εκείνες του χώρου, με την κίνηση και την ταχύτητα και υποστηρίζει, ότι χρειάζεται να ξεπεραστούν οι γνωστικοί περιορισμοί, που οφείλονται κυρίως στον εγωκεντρισμό, στην έλλειψη διατηρησιμότητας και στην ανικανότητα λογικών συλλογισμών αιτίου - αιτιατού, ώστε, σταδιακά, οι εσωτερικευμένες νοητικές πράξεις να υποκαταστήσουν την αισθησιοκινητική εμπειρία. Κατά τον Piaget η κατάκτηση της έννοιας του χρόνου ολοκληρώνεται, όταν το άτομο γίνει ικανό για αφηρημένη σκέψη» (Σαμσαρέλου, 2009:1-2).

Ωστόσο, εκτός από τον Piaget και άλλοι ερευνητές (πβ. ενδεικτικά Fraisse, 1964; Friedman, 1982; Richards, 1982; Lewin, 1982; Girrin, 1984; Andrede, 1992) πραγματοποίησαν έρευνες σε παιδιά αλλά και ενήλικες και προσέφεραν πλούσιο υλικό στην Εξελικτική Ψυχολογία του χρόνου, επεκτείνοντας τον ατομικό δομισμό του Piaget στον κοινωνικό εποικοδομισμό της γνώσης. Αυτή η επέκταση του ατομικού δομισμού στην κοινωνική κατασκευή και αποδοχή της γνώσης υπήρξε ιδιαίτερα χρήσιμη (Πλακίτση, 2001).

Συνεπικουρώντας «ο Cobb (1994) διαπιστώνει ότι οι ερμηνευτικές διαστάσεις ανάμεσα στις δύο προσεγγίσεις είναι οριακές καθώς η σχέση της αμοιβαίας οικοδόμησης της κοινωνικής γνώσης και της ιδιαίτερης εμπειρίας της κοινωνικής ζωής είναι διαλεκτική» (Κασιμάτη, 2003:3).

Στην ουσία τα παιδιά καλούνται να συμβιβάσουν ένα κοινωνικά συμβατό σύστημα εκφρασμένο μέσω συμβόλων (ώρας, λεπτών κ.λ.π. - φυσικός χρόνος) και της γλώσσας (τότε, τώρα, μια φορά κι έναν καιρό κ.λ.π.) με το δικό τους υποκειμενικό αντιληπτικό σύστημα, το οποίο είναι βασισμένο στην εμπειρία τους για τις αλλαγές (βιωματική αντίληψη για την εναλλαγή μέρας-νύχτας κ.λ.π. -ψυχολογικός χρόνος) και για τις αλλαγές που συμβαίνουν στα ίδια καθώς μεγαλώνουν (ηλικία -βιολογικός χρόνος) (Πλακίτση, 2001).

Ορόσημο στη ζωή του παιδιού είναι η μετάβασή του στο Νηπιαγωγείο ή σε άλλο φορέα προσχολικής αγωγής, όπου δέχεται την επίδραση ενός πολύπλοκου κοινωνικού συστήματος που έχει ως αποτέλεσμα, να περάσει από τον προσωπικό βιωμένο χρόνο στον «κοινωνικό χρόνο», δηλαδή στο χρόνο που μοιράζεται με άλλους σε κοινές δραστηριότητες. «Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2001) δίνεται η ευκαιρία στα νήπια μέσα από τις προγραμματισμένες ή αναδυόμενες δραστηριότητες και τις εμπειρίες της καθημερινής ζωής α)να τοποθετήσουν στο χρόνο γεγονότα που συνέβησαν ή προγραμματίζονται και αφορούν στον εαυτό τους, στην τάξη, στην οικογένεια ή στην κοινότητα και β) να ανακαλύψουν σχέσεις αιτιότητας, που οφείλονται είτε στη λογική σειρά, είτε σε μια αυθαίρετη τακτοποίηση» (Ζακοπούλου, 1993, παρατίθεται στη Σαμσαρέλου, 2009:2).

Κατά συνέπεια «οι εμπειρίες των παιδιών, αποτελούν τον οδηγό για το σχεδιασμό δραστηριοτήτων ενταγμένων στη ζωή τους, που θα ενισχύσουν την κατανόηση και τον χειρισμό των εννοιών του χρόνου. Οι συζητήσεις μεταξύ τους ή με άλλους ανθρώπους (ενήλικες ή όχι) γύρω από το παρελθόν ή το μέλλον, η διατύπωση ερωτήσεων και ο προβληματισμός, επιτρέπουν την ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών και παρέχουν το πλαίσιο μέσα στο οποίο μαθαίνουν την κοινωνική σημασία του χρόνου» ( Σαμσαρέλου, 2009:3).

Παρομοίως η ανάπτυξη ιστορικών εννοιών συσχετίζεται με πολιτισμικούς παράγοντες όπως η γλώσσα και το περιβάλλον του παιδιού γι' αυτό και αναζητούνται εναλλακτικοί τρόποι προσέγγισής τους. «Μερικοί από αυτούς είναι η διάκριση παρελθόντος, παρόντος, μέλλοντος, η τοποθέτηση γεγονότων σε σειρά, η αναπαράσταση συνθηκών ζωής στο παρελθόν, η δημιουργία κατάλληλων συνθηκών κατά τη διαδικασία της μάθησης (χρήση εικόνων, αντικειμένων, αφήγηση ιστοριών, επισκέψεις σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους κ.ά.)» (Δημητριάδου, 2002:98).

### **Η χρήση των ιστορικών πηγών ως μέσο ανάπτυξης της έννοιας του ιστορικού χρόνου**

Η ιστοριογραφία, παρά τους μετασχηματισμούς που γνώρισε (θετικισμός, ιστορικισμός, ιδεαλισμός, κλπ), δεν έπαψε να θεωρεί σημαντική τη χρήση και τη σημασία των ιστορικών πηγών. Οι ιστορικοί συνεχίζουν να τις αξιοποιούν, να τις αναλύουν, να τις ερμηνεύουν και να εξαγάγουν τα συμπεράσματά τους, κοινοποιώντας τα στο ευρύ κοινό (Μαυροσκούφης, 2005). Τις χρησιμοποιούν ως μέσο τεκμηρίωσης με «σκοπό να ανασυγκροτήσουν το νεκρό μα ταυτόχρονα και ζωντανό παρελθόν, καθώς στοιχεία του επιβιώνουν στο σύγχρονο άνθρωπο ως μέρος της ατομικής ή συλλογικής κληρονομιάς» (Husbands, 2004, παρατίθεται στον Μαυροσκούφη, 2005:16).

Οι μετασχηματισμοί της ιστοριογραφίας στον 20<sup>ο</sup> αιώνα επέκτειναν τις οπτικές και τα ενδιαφέροντα των ιστορικών. Έτσι δημιουργήθηκαν νέα ιστορικά πεδία (οικονομική ιστορία, κοινωνική ιστορία κ.λ.π.) αλλά και διεύρυνση της έννοιας των ιστορικών πηγών, σε σημείο να «θεωρείται ως πηγή οποιοδήποτε ανθρώπινο δημιούργημα του ανθρώπου διασώθηκε» (πβ. ενδεικτικά Black - MacRaild 2000; Ferro 1999; Frendo 1999, Κόκκινος 1998α; 2004; Marwick 1985; Tosh 1984, παρατίθεται στον Μαυροσκούφη, 2005:20).

Αυτή η πληθώρα πηγών που προέκυψε, διεύρυνε το πεδίο τους και παράλληλα οδήγησε σε μια σειρά από μεθοδολογικά προβλήματα, ένα από τα οποία είναι η δυσχερέστερη ταξινόμησή τους. Παρά τα προβλήματα κατά καιρούς, προτάθηκαν διάφορα ταξινομητικά συστήματα, όμως επικράτησαν οι κλασικές κατηγοριοποιήσεις. Μια διάκριση ως προς τις γενικές κατηγορίες πηγών τις κατατάσσει σε πρωτογενείς ή άμεσες, σε δευτερογενείς ή έμμεσες κ.λ.π. Μια δεύτερη διάκριση των πηγών γίνεται ως προς τις μορφές-είδη τους σε: α) γραπτές πηγές, β) παραστατικές πηγές (οπτικές, ακουστικές, κ.ά.) (Μαυροσκούφης, 2005).

Στην παρούσα παρέμβαση ασχοληθήκαμε με **οπτικές πηγές** (φωτογραφίες, βίντεο, γελοιογραφίες), αφενός λόγω της αδυναμίας κατανόησης του γραπτού λόγου από τα νήπια και αφετέρου λόγω των σημαντικών παιδαγωγικών και μαθησιακών πλεονεκτημάτων τους. Κάποια από τα πλεονεκτήματα που αναφέρονται (πβ. ενδεικτικά Βρεττός, 1994; Strong, 1967) είναι ότι η αξιοποίηση των εικόνων ως ιστορικών πηγών παρουσιάζει κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών, αίσθηση της αμεσότητας, ενίσχυση της παρατηρητικότητας, ανάπτυξη της ενσυναισθητικής ικανότητας, ουσιαστική συμβολή στην κατανόηση των γεγονότων και των αφηρημένων εννοιών, με τη διαδικασία μετάβασης από την εικονική στη συμβολική και τη διανοητική αναπαράσταση (Μαυροσκούφης, 2005:228).

Ειδικότερα για τη **φωτογραφία**, ο Μαυροσκούφης (2005) αναφέρει ότι ο Freund (1996) τη χαρακτηρίζει ως «το πιο δυνατό μέσο για την αναπαράσταση της πραγματικότητας» και ο Barthes (1984) υποστηρίζει ότι η ισχύς της έγκειται όχι μόνο στο ότι «αποκαθιστά αυτό που έχει καταλυθεί από το χρόνο ή την

απόσταση, αλλά στο ότι πιστοποιεί ότι αυτό που παρουσιάζει έχει πραγματικά υπάρξει» (Μαυροσκούφης, 2005:78). Γι' αυτό «οι ιστορικοί σέβονται τη φωτογραφία ως τύπο μαρτυρίας, ως κάτοπτρο των ιστορικών γεγονότων και δε διστάζουν να τη χρησιμοποιήσουν ως μέσο τεκμηρίωσης και ενίσχυσης των γραπτών μαρτυριών» (Μαυροσκούφης, 2005:78).

**Η γελοιογραφία** σχετίζεται με τη σάτιρα και τις σατιρικές αρχαιοελληνικές και ρωμαϊκές αναπαραστάσεις, αλλά δημιουργείται το 18<sup>ο</sup> αιώνα όταν διαδίδεται η τυπωμένη εφημερίδα. Ως ιστορική πηγή είναι ιδιαίτερα σημαντική για την κατανόηση των πολιτιστικών, πολιτικών και κοινωνικών γεγονότων. Από σημειωτική άποψη θεωρείται εξαιρετικά πρόσφορη για την ανάλυση του εννοιολογικού πλαισίου μιας εποχής, του πώς δηλαδή εκφράζονται οι απόψεις και οι πεποιθήσεις για τα σημαντικά ζητήματα. Ο γελοιογράφος χρησιμοποιεί τις συμβάσεις και τα σύμβολα της εποχής του, για να αποτυπώσει στο σκίτσο το θέμα του, που αποτελεί συνήθως αιχμηρό σχόλιο πάνω στην επικαιρότητα, λαμβάνοντας υπόψη του το πολιτισμικό και γνωστικό υπόβαθρο των αναγνωστών του (Μαυροσκούφης, 2005:95).

Τέλος **το βίντεο** προσφέρεται για ανάπτυξη των γνώσεων πάνω στις ιστορικές αναπαραστάσεις και αφηγήσεις και βοηθά στην απόδοση νοήματος με τρόπο άμεσο σε γεγονότα που οι μαθητές δεν έχουν άμεση αντίληψη, παρέχοντας τους τη δυνατότητα για μια «εκ των έσω» εξέταση εμπειριών, σκέψεων, συναισθημάτων των αυτόπτων μαρτύρων (Μαυροσκούφης, 2005:240).

Αυτές οι τρεις πηγές αποτέλεσαν το αντικείμενο και ταυτόχρονα το έναυσμα για να δρομολογηθούν στην παρούσα παρέμβαση δραστηριότητες διαθεματικού τύπου, που ενέπλεξαν τα γνωστικά πεδία της γλώσσας, μελέτης περιβάλλοντος και θεατρικής αγωγής.

### **Διαθεματικότητα και ιστορία**

Η ψυχολογική και φιλοσοφική βάση της διαθεματικής προσέγγισης θεμελιώνεται στα πορίσματα της Μορφολογικής Ψυχολογίας (Lewin, 1942). Τα κύρια γνωρίσματά της όπως τα αναφέρει η Πλακίση (2001:165) είναι τα εξής: Προσανατολίζουμε το μαθητή προς το θέμα της ενότητας (για την παρούσα εισήγηση ήταν το έπος του '40), τον τοποθετούμε μπροστά στο πρόβλημα (στην περίπτωσή μας ήταν το ερώτημα: «Πώς ξέρουμε ότι αυτά που μας λένε για το '40 έχουνε συμβεί;»). Στη συνέχεια ενεργούμε ώστε να κατανοήσει το πρόβλημα (στην περίπτωσή μας: για να υπάρχει γεγονός πρέπει να υπάρχουν και ντοκουμέντα-πηγές) και να επισημάνει τις πτυχές που το συνθέτουν (στην περίπτωσή μας: ανάγκη διερεύνησης πηγών –έντυπα, φωτογραφίες, βίντεο κ.ά.). Κατόπιν μεθοδεύουμε την ανάληψη δράσης από μέρος του (αναζήτηση και διερεύνηση πηγών) για τη λύση του προβλήματος (να διαπιστωθεί ότι πράγματι έχει συμβεί). Η κίνηση είναι από το όλο προς τα μέρη και ανασύνθεση των μερών για πληρέστερη κατανόηση του όλου. Έτσι η εμπειρία του μαθητή οργανώνεται σε μορφές και υποβοηθείται η κατανόηση της ουσίας των πραγμάτων.

Η διαθεματική προσέγγιση μεταβάλλει το μαθητή σε ερευνητή, μέσα από ένα προσωπικό προβληματισμό και κοινωνική αλληλεπίδραση, διαμορφώνοντας μια πορεία μάθησης που έχει ιδιαίτερο νόημα γι' αυτόν. Κατ' αυτόν τον τρόπο «εντάσσεται στο πλαίσιο της υπόθεσης της εποικοδόμησης της γνώσης και χρησιμοποιεί τις τεχνικές επίλυσης προβλήματος, καθώς επίσης και ενεργητικές δραστηριότητες ανακαλυπτικού τύπου, επομένως

εξυπηρετεί τις σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και στη μάθηση» (Πλακίτση, 2001:166).

### **Η χρήση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία**

Ο Vygotsky με τον όρο «εργαλεία» εννοεί όλα εκείνα τα μέσα που αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της κοινής γνώσης μιας κοινωνίας και μεταδίδονται από τη μια γενιά στην άλλη. Αυτά τα «εργαλεία» μπορεί να είναι συστήματα σημείων π.χ. η γλώσσα ή να έχουν φυσική οντότητα π.χ. τεχνολογικά μέσα. Όταν αυτά τα μέσα εσωτερικεύονται, διαμορφώνουν την ανθρώπινη νόηση και διευκολύνουν την κατάκτηση των ανώτερων ψυχικών λειτουργιών. Στην κατηγορία των τεχνολογικών μέσων ανήκει ο υπολογιστής και κατέχει κυρίαρχο ρόλο στην καθημερινότητα της ζωής όπως βιώνεται στις μέρες μας (Vygotsky, 1988; Vygotsky, 2000). Ιδιαίτερα στις μέρες μας, ο υπολογιστής έχει ξεπεράσει τη διάσταση του απλού τεχνολογικού μέσου και έχει χαρακτηριστεί ως μέσο μαζικής επικοινωνίας κι ενημέρωσης («media») καθώς παρέχει τρόπους (μέσω της δυνατότητάς του για παραγωγή και διακίνηση της εικόνας-πληροφορίας) για αναπαράσταση του κόσμου και για επικοινωνία (Buckingham, 2007).

Σ' αυτό το πνεύμα κινείται το ΔΕΠΠΣ (2001) όπου «ο υπολογιστής και τα μέσα που τον συνοδεύουν, πέρα από τη χρησιμότητά του ως εργαλεία διεκπεραίωσης καθημερινών εργασιών, συμβάλουν στην καλλιέργεια τόσο μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης (διευκολύνοντας νέους ενεργητικούς τρόπους μάθησης), όσο και στην ανάπτυξη νέων στάσεων και δεξιοτήτων. Κάτω από το πρίσμα αυτό, καθίσταται **διεπιστημονικό εργαλείο** προσέγγισης της γνώσης σε όλο σχεδόν το φάσμα του προγράμματος σπουδών» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2001:19591).

Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011:114) όπου οι ΤΠΕ «εντάσσονται οργανικά στις καθημερινές δραστηριότητες του Νηπιαγωγείου ως εποπτικά μέσα διδασκαλίας, ως εργαλεία διερεύνησης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων και ως εργαλεία διαχείρισης πληροφοριών, ψηφιακού γραμματισμού και έκφρασης με πολλαπλούς τρόπους, δημιουργίας, επικοινωνίας και συνεργασίας».

Επιπλέον το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011:117) αναφέρει ότι οι διδακτικές προσεγγίσεις για τη μαθησιακή περιοχή των «ΤΠΕ» διαμορφώνονται σύμφωνα με δύο αρχές: α) να λειτουργούν σε σχέση με τις άλλες μαθησιακές περιοχές, β) να μη χρησιμοποιούνται ως αυτοσκοπός. Όταν η χρήση των ΤΠΕ διέπεται από αυτές τις αρχές, διασφαλίζεται η προστιθέμενη αξία της τεχνολογίας και η δυνατότητά της να είναι πιο αποτελεσματική σε σχέση με άλλα μέσα κατά την εκπαιδευτική πρακτική. Παράλληλα όταν τα παιδιά επιλέγουν τα ίδια τη χρήση τους, σε ένα τέτοιο πλαίσιο καθημερινών δραστηριοτήτων, αναπτύσσονται αβίαστα οι δεξιότητες ψηφιακού εγγραμματος.

### **ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ**

Σε ευθυγράμμιση μ' αυτές τις απόψεις η παρούσα παρέμβαση επιχείρησε να εναρμονίσει τη μαθησιακή περιοχή της πληροφορικής (κυρίως μέσα από την χρήση του διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Blog)) με τις άλλες μαθησιακές περιοχές, της γλώσσας (με τη δημιουργία-αφήγηση ιστορίας), της μελέτης περιβάλλοντος (μέσα από την παραγωγή πίνακα με αλληλουχία εικόνων) και της δημιουργίας και έκφρασης (με τη δημιουργία

αυτοσχέδιου θεατρικού έργου). Το αποτέλεσμα της παρέμβασης αναρτήθηκε [στο ιστολόγιό μας](#).

Η ανάρτηση έδωσε τη δυνατότητα στους μαθητές να αποκτήσουν εμπειρίες «μιντιακού γραμματισμού» (media literacy) και να αναδειχθούν σε ενεργούς «συμμετέχοντες» και όχι απλά «καταναλωτές» της «μιντιακής κουλτούρας» (Buckingham, 2007:145).

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η πρώτη κατά το σχ. έτος 2014-15 και περιελάμβανε τις δραστηριότητες που αφορούσαν στην αξιοποίηση μόνο δύο ειδών πηγών, των φωτογραφιών και της γελοιογραφίας. Την επόμενη χρονιά (2015-16), αφού επαναλήφθηκαν οι ίδιες δραστηριότητες, με τις ίδιες πηγές, προστέθηκε και τρίτο είδος πηγής, η προφορική μαρτυρία (βιντεοσκοπημένη συνέντευξη). Η σύνθεση της ομάδας των παιδιών είχε αλλάξει, εκτός από 5 που ήταν ίδια ως προνήπια της πρώτης χρονιάς.

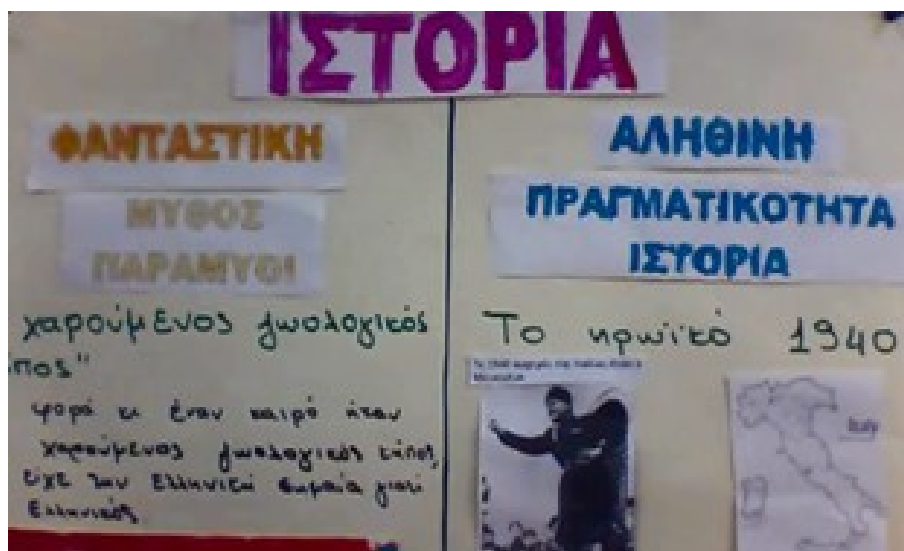
Επισημαίνεται ότι σε παράλληλο χρόνο μ' αυτές τις δράσεις, πραγματοποιούνταν και οι καθιερωμένες που γίνονται κάθε χρόνο και αφορούν στην προσέγγιση του έπους του '40. Έτσι πριν φτάσουμε στην πρώτη δραστηριότητα, είχαν προηγηθεί συζητήσεις, αναζήτηση και εκτύπωση στο διαδίκτυο εικόνων, ακρόαση τραγουδιών, θέαση σχετικών βίντεο κ.ά. Ακόμη είχε προηγηθεί επίσκεψη στο Πολεμικό Μουσείο Θεσσαλονίκης. Τέλος όταν ολοκληρώθηκε το πρόγραμμα έγινε παρουσίασή του στους γονείς, όπως αναρτήθηκε στη διεύθυνση: <https://sunteker1.wordpress.com/>

### **Δημιουργία-αφήγηση φανταστικής ιστορίας σε αντιπαραβολή με την αληθινή ιστορία του '40 όπως αυτή αποτυπώνεται μέσα από τις φωτογραφίες.**

Η αφήγηση μπορεί να συναντάται σε διάφορες μορφές, στη λογοτεχνία, στην ιστορία, στην καθημερινή ζωή. Κατά τον Bruner (1997:138) «Η αφηγηματική ευαισθησία είναι ριζωμένη στον άνθρωπο από τη γέννησή του ως προδιάθεση και θεμελιακή γνώση και τροφοδοτείται από την ανάγκη δημιουργίας νοήματος».

Ως εκ τούτου η αφήγηση εντάσσεται στο ΔΕΠΠΣ (2003:603) στο πρόγραμμα της γλώσσας όπου τα παιδιά « Ενθαρρύνονται να αφηγούνται ένα παραμύθι. Παροτρύνονται να συσχετίζουν τις ιστορίες που ακούν με τη δική τους ζωή και με τις δικές τους εμπειρίες. Παροτρύνονται να συνθέτουν ιστορίες με ή χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς.». Ομοίως στη μελέτη περιβάλλοντος τίθενται οι στόχοι «Να προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες... Να βάζουν σε χρονική σειρά τις δικές τους αφηγήσεις (φανταστικές ιστορίες) και να χρησιμοποιούν λέξεις και φράσεις που σχετίζονται με τη ροή του χρόνου». Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011:213) όπου στην ενότητα της γλώσσας, προτείνει να «Διηγούνται ιστορίες ή παραμύθια που έφτιαξαν τα ίδια χρησιμοποιώντας κωδικοποιημένες φράσεις έναρξης και λήξης. Π.χ. «μια φορά και έναν καιρό» κ.λ.π.

Με βάση αυτές τις κατευθύνσεις το εγχείρημά μας σχεδιάστηκε ως εξής: Ζητήσαμε από τα παιδιά να δημιουργήσουν μια φανταστική ιστορία με αφορμή μια ζωγραφιά δυο κοριτσιών της τάξης. Η ιστορία τους καταγράφηκε στη μια πλευρά ενός χαρτιού του μέτρου μαζί με τις αντίστοιχες δικές τους ζωγραφίες που τη σηματοδοτούσαν. Ακριβώς δίπλα υπήρχε η αληθινή ιστορία του '40 με χαρακτηριστικές φωτογραφίες της εποχής και λεζάντες πάνω από αυτές (στη φωτογραφία 1 φαίνεται η δραστηριότητα του σχ. έτους 2013-14).



Εικόνα 1: Η ιστορία του σχ. έτους 2013-14

Τα παιδιά αφηγήθηκαν την ιστορία τους σε αντιπαραβολή με την αληθινή ιστορία. Το βίντεο που έδειχνε βήμα-βήμα την αφήγηση των παιδιών καθώς ο φακός διέτρεχε τις εικόνες από την ιστορία των παιδιών και στη συνέχεια των γεγονότων του '40 αναρτήθηκε στο [ιστολόγιο](#).

#### **Συνδυασμός τραγουδιού με γελοιογραφίες μέσα από αλληλουχία εικόνων.**

Το ΔΕΠΠΣ (2003:603) στην ενότητα ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση, και αναφορικά με μια θεμελιώδη αρχή της διαθεματικής προσέγγισης, το χρόνο, αναφέρει ως επιδίωξη να μπορούν τα παιδιά «Να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων»

και κατ' επέκταση « Να αναδιηγούνται ό,τι έχουν ακούσει και να ακολουθούν τη χρονική αλληλουχία γεγονότων». Ακόμη επιδίωξη είναι τα παιδιά «Να αναπαριστούν γεγονότα σύμφωνα με τη χρονική τους ακολουθία» και αυτό επιτυγχάνεται όταν «Τα παιδιά ασκούνται στο να αναπαριστούν γεγονότα με σωστή χρονική σειρά και με πολλούς τρόπους».

Με γνώμονα αυτές τις επιδιώξεις η παρούσα δραστηριότητα διαχειρίστηκε ως γεγονός τα λόγια του τραγουδιού [\(«Βάζει ο Ντούτσε τη στολή του»\)](#) σε συσχετισμό με τις εικόνες των γελοιογραφιών, όπου αυτές μπορούσαν να τα σηματοδοτήσουν και να τα απεικονίσουν παραστατικά. Έτσι, έπειτα από μια εκτενή ενασχόληση μέσα από ακροάσεις και συζητήσεις του τραγουδιού και παράλληλα μέσα από διερεύνηση γελοιογραφιών (σε σύγχρονες εφημερίδες αλλά και του '40), επιτεύχθηκε η δημιουργία ενός πίνακα με εικόνες από παραστατικές γελοιογραφίες, που έφεραν από επάνω τους λεζάντες με τα αντίστοιχα λόγια του τραγουδιού(στη φωτογραφία 2 φαίνεται ο πίνακας με τις γελοιογραφίες). Η δράση ολοκληρώθηκε με ένα βίντεο που έδειχνε βήμα-βήμα την ακολουθία των εικόνων-γελοιογραφιών, ενώ ταυτόχρονα ακουγόταν το τραγούδι από τα παιδιά. Το βίντεο αυτό αναρτήθηκε [στο ιστολόγιο](#).



Εικόνα 2: Γελοιογραφίες εφημερίδων του '40 σε συνδυασμό με το τραγούδι

### Δημιουργία αυτοσχέδιου θεατρικού έργου που αναπαριστούσε τη νηπιακή ανάμνηση του μάρτυρα από την εποχή του '40.

Μέσα στις επιδιώξεις του ΔΕΠΠΣ (2003:608) είναι τα παιδιά μέσα από θεατρικά παιχνίδια και δικά τους θεατρικά δρώμενα, να παρατηρούν το περιβάλλον τους και να αναπτύσσουν ιδέες, συναισθήματα και να επικοινωνούν. Επίσης μέσα από το ελεύθερο δραματικό παιχνίδι, ενθαρρύνονται να αναλαμβάνουν ρόλους, να απεικονίζουν την πραγματική ζωή, να μιμούνται τον «κόσμο των μεγάλων». Ακόμη μέσα από το δημιουργικό δράμα αναπτύσσουν τη γλώσσα και καλλιεργούν την επικοινωνία. Επιπλέον τα παιδιά ενθαρρύνονται να «παιζουν» και να «διασκευάζουν» τους διάλογους ενός σεναρίου δοσμένου ή αυτοσχέδιου. Επιπροσθέτως παροτρύνονται να συνεργάζονται για να «ανεβάσουν» μια παράσταση και να μοιράζονται ευθύνες και ρόλους. Ακόμη να δραματοποιούν μύθους, ιστορίες, παραμύθια και να αντιλαμβάνονται βασικά στοιχεία του δράματος, όπως την ένταση, τη σύγκρουση και το συμβολισμό. Τέλος παρωθούνται να αξιοποιούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους, με ασφάλεια την τεχνολογία (μαγνητόφωνο, φωτογραφική μηχανή, υπολογιστή κ.ά.)

Ομοίως στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011:272) στην ενότητα, θέατρο και στους στόχους που αφορούν στο συνδυασμό σκέψης και έκφρασης, προτείνεται τα παιδιά «να χρησιμοποιούν τα στοιχεία του θεάτρου όπως ρόλο, κίνηση, λόγο, χώρο, χρόνο, σύμβολα για να εκφράζονται και να επικοινωνούν». Αυτό το πετυχαίνουν όταν «συζητούν και αποφασίζουν ποια πρόσωπα/ήρωες της ιστορίας θα δραματοποιήσουν, τι χρειάζονται για να φτιάξουν το περιβάλλον κ.ο.κ.».

Με γνώμονα αυτές τις επιδιώξεις στην παρούσα παρέμβαση ξεκίνησε η απόπειρα αναπαράστασης της κυρίαρχης ανάμνησης του μάρτυρα, στην αρχή με δραστηριότητες δραματοποίησης, αλλά στη συνέχεια, εξελίχθηκε σε αυτοσχέδιο θεατρικό έργο, επειδή θα κάλυπτε καλύτερα τις ανάγκες της παράστασης (διανομή ρόλων με συγκεκριμένα λόγια κ.λ.π.) (Άλκισις, 2012).

Η αρχική ιδέα προέκυψε ύστερα από παρότρυνση της εκπαιδευτικού, που παρουσίασε στα παιδιά ένα βίντεο με μια συνέντευξη που δημιουργήθηκε για να τη δούνε τα ίδια. Η συνέντευξη αφορούσε [στην προφορική μαρτυρία ενός \(80χρονου\) αυτόπτη μάρτυρα](#) του πολέμου του 1940, που ήταν τότε κι ο ίδιος



νήπιο. Η κύρια ανάμνηση του μάρτυρα ήταν η άφιξη του ταχυδρόμου στην πλατεία-καφενείο του χωριού για τη διανομή της αλληλογραφίας. Συγκεκριμένα, η πιο έντονη ανάμνηση του μάρτυρα ήταν το σφύριγμα του μουσικού-ταχυδρομικού κέρατος που σηματοδοτούσε την άφιξη του. Μετά τη θέαση του βίντεο, η εκπαιδευτικός μετέφερε στα παιδιά την επιθυμία του αυτόπτη μάρτυρα να δει αυτή την σκηνή «παιγμένη» από τα παιδιά (επειδή έμαθε ότι ήταν εξαιρετικοί ηθοποιοί....)

Στη συνέχεια άρχισε εκτενής συζήτηση για τις πληροφορίες που έδινε ο μάρτυρας και το πώς μπορεί να γίνει η προετοιμασία του έργου (επίλυση προβλήματος). Αποφασίστηκε να γίνει μέσα από τον υπολογιστή η αναζήτηση και διερεύνηση των

πληροφοριών, που ήταν απαραίτητες για να ετοιμαστεί η παράσταση. Αρχικά αναζητήθηκαν

στο διαδίκτυο αντίστοιχα έργα που να δείχνουν παρόμοια θέματα, πλατείες χωριών κ.λ.π. Στην πορεία ανακαλύφθηκε [η ταινία 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου Ώρα 5.30' \(Καραγιάννης, 1971\)](#), η οποία έδειχνε ακριβώς μια παρόμοια σκηνή με την άφιξη του ταχυδρόμου στην πλατεία του χωριού. Αυτή στάθηκε η αφορμή για να στηθεί και η πλοκή της παράστασης που πιλοφορήθηκε

«Ο ταχυδρόμος του '40» και να δημιουργηθούν κάποιοι κύριοι ρόλοι.

Στην αρχή της προσπάθειας έγιναν συζητήσεις και δραματοποιήσεις των ρόλων της ταινίας, ώστε τα παιδιά να βιώσουν τα συναισθήματα των ηρώων. Κατόπιν συνεχίστηκαν οι δραματοποιήσεις κι εμπλουτίστηκαν οι ρόλοι με τις ιδέες που πρότειναν τα παιδιά και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Στην πορεία -με κίνητρο το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών και την ενθουσιώδη συμμετοχή τους- το εγχείρημα εξελίχθηκε σε [αυτοσχέδιο θεατρικό έργο](#) που αναρτήθηκε.

Τον κορμό του έργου αποτέλεσε η αναπαράσταση της κύριας ανάμνησης του μάρτυρα, όπως αυτή διαμορφώθηκε μέσα από το δανεισμό στοιχείων από την ταινία που είδαν τα παιδιά (πλοκή, ονόματα ηρώων κ.ά). Η βαρύτητα δόθηκε στην αναπαράσταση της ανάμνησης του μάρτυρα, ωστόσο για λόγους σκηνικής οικονομίας (Ματακιάς, 1999:223), τα γεγονότα που ακολούθησαν έως την απελευθέρωση παρουσιάστηκαν μέσα από τον συνδυασμό μουσικής με κίνηση. Έτσι τα δεινά του πολέμου, η επέλαση των Γερμανών και των Ιταλών και οι φρικαλεότητες στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, δόθηκαν μέσα από χαρακτηριστικά μουσικά κομμάτια ([ηπειρώτικο μοιρολόι](#), γερμανικό τραγούδι ([«Erika»](#)) και [«Ο Αντώνης»](#) από το «Η μπαλάντα του Μαουτχάουζεν») που συνοδεύονταν από αντίστοιχες συμβολικές κινήσεις των παιδιών.

Παράλληλα γινόταν το στήσιμο των σκηνικών πάλι με τη βοήθεια αντίστοιχων εικόνων που αναζητήθηκαν στον υπολογιστή (στις φωτογραφίες 3 & 4 εικόνες από τις δράσεις). Ακόμη χρησιμοποιήθηκαν από το youtube διάφοροι ήχοι όπως καμπάνες, λάλημα κόκορα κλπ, που ήταν χρήσιμοι για την παράσταση. Η παράσταση βιντεοσκοπήθηκε και παρουσιάστηκε στα ίδια τα παιδιά αρκετές φορές για αυτοαξιολόγηση. Επίσης παρουσιάστηκε στους γονείς ζωντανά και στη συνέχεια αναρτήθηκε [στο ιστολόγιο](#).



**Εικόνα 3:**Αναζητώντας ιδέες για την επιγραφή του καφενείου



**Εικόνα 4:**Η εφαρμογή των ιδεών

### **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ -ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Αρχικά οι στόχοι που είχαν τεθεί ήταν να γίνει η προσέγγιση του έπους του '40 μέσα από τη συνδρομή των ΤΠΕ, ώστε ο ρόλος των παιδιών να είναι πιο ενεργητικός και δημιουργικός. Αυτός ο αρχικός στόχος επιτεύχθηκε στο έπακρο. Τα παιδιά ενεπλάκησαν σε όλες τις δραστηριότητες με μεγάλο ενθουσιασμό χωρίς φειδώ κόπου και χρόνου. Ο υπολογιστής αποτέλεσε μια πλούσια και άμεση πηγή για εποπτικό υλικό όπως φωτογραφίες, βίντεο, κείμενο, ηχητικά αρχεία. Χρειάστηκαν πολλές ώρες αναζήτησης στο διαδίκτυο, όπου

παρατηρήθηκαν φωτογραφίες, ακούστηκαν μαρτυρίες, επίκαιρα, τραγούδια κλπ. Έγιναν εκτυπώσεις φωτογραφιών, πρωτοσέλιδων εφημερίδων της εποχής και γελοιογραφιών. Ακόμη χρειάστηκαν πολλές ηχογραφήσεις για να βγει το τελικό αποτέλεσμα της αφήγησης ή πολλές πρόβες για να έχει η παράσταση την τελική της μορφή. Ιδιαίτερα στην παράσταση φάνηκε ότι βίωσαν όλη τη συγκίνηση που ενέπνευσε το έργο και με τη στάση τους το μετέδωσαν στους γονείς. Εξέφρασαν πολλές σκηνοθετικές ιδέες κατά την εξέλιξη του έργου, σε σημείο μάλιστα που ξεπέρασαν τις προσδοκίες της εκπαιδευτικού. Ακόμη η

ανάρτηση των δραστηριοτήτων στο ιστολόγιο, όπου το κοινό θα ήταν ευρύτερο, έκανε το ενδιαφέρον τους πιο ζωνικό. Αυτό πιθανόν να συνέβη, επειδή τα εργαλεία του Web 2.0, όπως τα Blogs, είναι πολύ κοντά στους προσανατολισμούς των παιδιών, ώστε να αποτελούν κίνητρο δημιουργίας και επικοινωνίας (Kieler, 2010). Και ακόμη επειδή κατάφεραν να γίνουν «ενεργητικοί μαθητές», διαμέσου αυτού του τύπου της αλληλεπίδρασης, καθώς δημιούργησαν «μια αλησμόνητη μαθησιακή εμπειρία για τον εαυτό τους και τους άλλους» (Kieler, 2010:52).

Συμπερασματικά θα επισημαίνουμε, ότι όλοι οι στόχοι, που είχαν τεθεί αρχικά, εκπληρώθηκαν με έναν ενεργητικό και ψυχαγωγικό τρόπο. Τα παιδιά μέσα από τις ποικίλες δραστηριότητες προσέγγισαν χρονικές έννοιες (τότε, τώρα κλπ) και ιστορικές έννοιες (έπος του 1940). Προσέγγισαν τις συνθήκες ζωής του παρελθόντος και μάλιστα μέσα από δραστηριότητες ενδεδειγμένες έρευνας, προκειμένου να εκπληρώσουν κάποιο δικό τους στόχο (δημιουργία παράστασης). Ταυτόχρονα ήρθαν σε επαφή με κάποια είδη ιστορικών πηγών (όπως ήταν ο αρχικός σχεδιασμός), αλλά αυτή η επαφή έγινε με τρόπο αβίαστο και ψυχαγωγικό. Διαπιστώθηκε για ακόμη μια φορά, πως όσο πιο πολύ εμπλέκονται τα παιδιά στη διερεύνηση και την προετοιμασία για την υλοποίηση κάποιου στόχου (που βρίσκεται κοντά στα ενδιαφέροντά τους), τόσο περισσότερο ενεργητικά και αποτελεσματικά γίνονται.

#### **ΕΠΕΚΤΑΣΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ**

Η ιδέα να προστεθεί τη δεύτερη χρονιά η προφορική μαρτυρία και να αποτελέσει έναυσμα για δραματοποίηση, ήταν πολύ αποτελεσματική όπως διαπιστώθηκε στην πορεία από τον ενθουσιασμό των παιδιών. Διαφάνηκε ότι με βάση αυτό τον προσανατολισμό, θα μπορούσαν να προστίθενται κάθε φορά κι άλλες ιστορικές πηγές π.χ. κάποια αντικείμενα ή λογοτεχνικά κείμενα, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών και των εκπαιδευτικών και να αποτελούν έναυσμα για παρόμοιες δράσεις.

#### **ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Άλκηστις. (2012). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Πεδίο & Άλκηστις Κοντογιάννη.

Βυγκότσκι, Λ. (1988). *Σκέψη και γλώσσα*. Αθήνα: Γνώση.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Δημητριάδου, Κ. (2002). *Ιστορία και Γεωγραφία. Εφαρμογή και αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στον ιστορικό χώρο*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

*Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο*.

(2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κασιμάτη, Κ. (2003). *Η δόμηση της μαθηματικής σκέψης στην προσχολική ηλικία*. Ανακτήθηκε στις 3 Φεβρουαρίου 2016 από τη διεύθυνση:

[http://dipe-a-athin.att.sch.gr/Domisi\\_Mathimatikis\\_Skepsis.pdf](http://dipe-a-athin.att.sch.gr/Domisi_Mathimatikis_Skepsis.pdf)

Ματακιάς, Α. (1999). *Λεξικό λογοτεχνικών όρων*. Αθήνα: Πελεκάνος

Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

ΜΕΡΑΚΛΗΣ. (2015, Μάιος 13). *Ηπειρώτικο μοιρολόι*. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2015 από τη διεύθυνση: <https://www.youtube.com/watch?v=nsnRSJJ3NuA>

Parianna C. (2012, Νοέμβριος 13). *Ο Αντώνης (Μαουτχάουζεν)*. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2015 από τη διεύθυνση: <https://youtu.be/FTpWTrwYg28>.

Πλακίτση, Α. (2001). *Οι αντιλήψεις των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την έννοια του χρόνου και οι επιπτώσεις τους στην κατανόηση εννοιών των φυσικών επιστημών: μια πρόταση για διαθεματική διδακτική διαμεσολάβηση*. Ανακτήθηκε στις 29 Ιανουαρίου 2015 από τη διεύθυνση: <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/20782#page/184/mode/2up>

Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Ρωμανός, Ν. (2013, Οκτώβριος 29). *28η Οκτωβρίου ώρα 5:30*. Ανακτήθηκε στις 19 Οκτωβρίου 2016 από τη διεύθυνση: <https://youtu.be/EKfQm6uRzMA>

Σαμσαρέλου, Ε. (2009). *Οι χρονικές έννοιες στο Νηπιαγωγείο: μια πρόταση διδακτικής*

*παρέμβασης με τη χρήση των ΤΠΕ*. Ανακτήθηκε στις 31 Ιανουαρίου 2016 από τη διεύθυνση:

<http://www.etpe.gr/conf?cid=14>

ΥΠΕΠΘ – ΠΙ (2001). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. ΦΕΚ 1376,τ. Β, άρθρο 6, 19569 – 19640.

Bruner, J. (1997). *Πράξεις νοήματος*. Μτφ. Καλομοίρης, Γ., Ρόκου, Η. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Buckingham, D. (2007). *Beyond technology*. Cambridge: Polity Press

ELENI\* Ν. Μ. (2014, Οκτώβριος 26). *Βάζει ο Ντούτσε τη στολή του*. Ανακτήθηκε στις 2 Οκτωβρίου 2015 από τη διεύθυνση: [https://www.youtube.com/watch?v=iL\\_m6UqdUtg](https://www.youtube.com/watch?v=iL_m6UqdUtg)

Kieler, L. *Trials in using digital storytelling effectively with the gifted*. *Gifted Child Today*, 33(3), pp.48-52.

Parianna C. (2012, Νοέμβριος 13). *Ο Αντώνης (Μαουτχάουζεν)*. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2015 από τη διεύθυνση: <https://youtu.be/FTpWTrwYg28>.

SHIZZLOR. (2011, Μάρτιος 4). *Erika*. Ανακτήθηκε στις 21 Οκτωβρίου 2015 από τη διεύθυνση: <https://youtu.be/u1sEt3NjHNA>

Sunti st. (2016, Μάρτιος 3). *vid 20151018 142323*. Ανακτήθηκε στις 3 Μαρτίου 2016 από τη διεύθυνση:

<https://www.youtube.com/watch?v=iNnUjWUzKrE>

Vygotsky, L. S. (2000). *Νους στην κοινωνία. Η ανάπτυξη των Ανώτερων Ψυχολογικών Διαδικασιών - ανατύπωση*. (Επιμέλεια : Στέλλα Βοσνιάδου , Μετάφραση : Άννα Μπίμπου & Στέλλα Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg