



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

**Η συμβολή των παραμυθιών στη γνωστική και τη συναισθηματική
ανάπτυξη των παιδιών**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΠΑΥΛΟΥ ΓΕΡΑΣΙΜΙΝΑ

Αθήνα, 2022



HAROKOPIO UNIVERSITY

SCHOOL OF ENVIRONMENT, GEOGRAPHY & APPLIED
ECONOMICS

DEPARTMENT OF ECONOMICS & SUSTAINABLE
DEVELOPMENT

POSTGRADUATE PROGRAMME EDUCATION & CULTURE
EDUCATIONAL PSYCHOLOGY & TEACHING PRACTICE

**The impact of fairytales on the cognitive and emotional development
of children**

Master Thesis

GERASIMINA PAVLOU



ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

**ΣΧΟΛΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ, ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ &
ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΩΝ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΒΙΩΣΙΜΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ & ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ**

Τριμελής Εξεταστική Επιτροπή

**Επιβλέπουσα
Κωνσταντίνα Κουτρούμπα
Καθηγήτρια
Τμήμα Οικονομίας & Βιώσιμης Ανάπτυξης
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Μέλη
Ελένη Αν. Ζενάκου
Ε. Ε. Π., Διδάκτωρ
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

**Γεώργιος Τσίτσας
Ε.ΔΙ.Π., Διδάκτωρ
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο**

Εγώ, η Γερασιμίνα Παύλου, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- 1) Είμαι η κάτοχος των πνευματικών δικαιωμάτων της πρωτότυπης αυτής εργασίας και από όσο γνωρίζω η εργασία μου δε συκοφαντεί πρόσωπα, ούτε προσβάλει τα πνευματικά δικαιώματα τρίτων.
- 2) Αποδέχομαι ότι η ΒΚΠ μπορεί, χωρίς να αλλάξει το περιεχόμενο της εργασίας μου, να τη διαθέσει σε ηλεκτρονική μορφή μέσα από τη ψηφιακή Βιβλιοθήκη της, να την αντιγράψει σε οποιοδήποτε μέσο ή/και σε οποιοδήποτε μορφότυπο καθώς και να κρατά περισσότερα από ένα αντίγραφα για λόγους συντήρησης και ασφάλειας.

ΑΦΙΕΡΩΣΗ

Την παρούσα εργασία την αφιερώνω στην οικογένειά μου.

Life itself is the most wonderful fairytale of all.

~Hans Christian Anderson

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας συνέβαλαν πολλοί άνθρωποι που στάθηκαν σημαντικοί αρωγοί μπροστά στις δυσκολίες που χρειάστηκε να αντιμετωπίσω αυτήν τη δύσκολη χρονιά, που συνοδεύτηκε όμως με μεγάλη προσωπική, επαγγελματική και ακαδημαϊκή πρόοδο. Θα ήθελα να εκφράσω τις ιδιαίτερες ευχαριστίες μου στην αγαπημένη μου Διδάσκουσα και μέλος της Επιτροπής κυρία Ελένη Ζενάκου, που με την αισιοδοξία και την στήριξη της κατάφερα να συνεχίσω το δύσκολο ταξίδι της έρευνας και συγγραφής. Στάθηκε δίπλα μου σε δύσκολες στιγμές, πίστεψε σε μένα και με βοήθησε να ανακαλύψω δύναμη που δε-θεωρούσα πως ήταν δυνατό να κρύβω μέσα μου. Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω την αγαπημένη μου οικογένεια, Ανδρέα, Ιουλία και Παναγιώτη που είναι πάντα στο πλευρό μου και με στηρίζουν ηθικά και συναισθηματικά. Χάρης σε εσάς κατάφερα να ολοκληρώσω τις προπτυχιακές σπουδές μου και να γίνω μία μικρή ερευνήτρια-παιδαγωγός που ελπίζει ακόμα ότι θα αλλάξει τον κόσμο. Ακόμα, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την Καθηγήτρια κυρία Κουτρούμπα και τον καθηγητή κύριο Τσίτσα που με εμπιστεύτηκαν, δέχτηκαν να συνεργαστούν μαζί μου και μου έδωσαν σημαντικά εφόδια κατά τη διάρκεια της φοίτησης μου στο Μεταπτυχιακό, που με βοήθησαν να εξελιχθώ παιδαγωγικά και επαγγελματικά. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Κωνσταντίνο και τη φίλη μου Ελένη που έκαναν υπομονή και μου έδωσαν θάρρος για να συνεχίσω το δύσκολο έργο μου. Τέλος, ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους αγαπημένους μου ανθρώπους που στάθηκαν στο πλευρό μου και πίστεψαν σε μένα και φυσικά στους αγαπημένους μου μαθητές/τριες και τις αγαπημένες μου μαθήτριες που με γεμίζουν αγάπη και δύναμη.

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη	9
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ.....	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητικές και εννοιολογικές προσεγγίσεις.....	14
1.1. Εισαγωγή	14
1.2. Τα χαρακτηριστικά του ευρωπαϊκού παραμυθιού.....	15
1.3. Ιστορική αναδρομή	17
1.4. Το παραμύθι ως ψυχογραφικό εργαλείο	19
1.5. Το παραμύθι στην εκπαίδευση	21
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Συγγραφή και ανάγνωση παραμυθιών	24
2.1. Η συγγραφή παραμυθιών στον σύγχρονο κόσμο	24
2.2. Ψηφιακή αφήγηση παραμυθιών- Digital storytelling	25
2.3. Κριτική ανάλυση παραμυθιών	30
2.3.1. Η ωραία κοιμωμένη και η σχέση της με την αντιήρωα Maleficent (La Belle au bois dormant)	32
2.3.2. Η Σταχτοπούτα (Cinderella)	34
2.3.3. Η πεντάμορφη και το τέρας (La Belle et la Bête) (Γκαμπριέλ-Σουζάν Μπαρμπο ντε Βιλενέβ, 1741)	36
2.3.4. Η μικρή κοκκινোসκουφίτσα (The little red riding hood).....	38
2.4. Το παραμύθι στην εκπαίδευση	40
2.4.1. Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη.....	40
2.4.2. Τα παραμύθια ως μέσο προώθησης της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών	43
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:Μεθοδολογία.....	48
3.1. Εισαγωγή	48

3.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα	48
3.3. Επιλογή ερευνητικής στρατηγικής.....	49
3.4. Έρευνα Δράσης- Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων	50
3.5. Χώρος Διεξαγωγής της έρευνας- Ιδιωτικό σχολείο	53
3.6. Δειγματοληψία	54
3.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	55
3.8. Εκπαιδευτική παρέμβαση	56
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	92
4.1. Αποτελέσματα έρευνας.....	92
4.2. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	98
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	108
Ερωτηματολόγιο 1	108
Φυλλάδιο γραμματικής	108
Παρουσίαση	111
Φυλλάδιο εμπέδωσης κειμένου	118

Περίληψη

Οι σύγχρονες κοινωνικοπολιτικές συνθήκες επιτάσσουν τη συναισθηματική και τη διανοητική ανάπτυξη του ανθρώπου, προκειμένου να ανταποκριθεί με επιτυχία στις αναδυόμενες προκλήσεις της καθημερινότητας. Αυτό είναι δυνατό να καταστεί εφικτό μέσα από την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται επιτυχώς τα συναισθήματα του, να νοηματοδοτεί τα κοινωνικά σχήματα που δημιουργούνται και εξελίσσονται. Η εκπαιδευτική κοινότητα επιχειρεί να αξιοποιήσει καινοτόμες μεθόδους και τεχνικές με σκοπό την επίτευξη της ολόπλευρης ανάπτυξης του σύγχρονου μαθητή και της σύγχρονης μαθήτριας (ολιστική προσέγγιση) και κατ' επέκταση την προετοιμασία του/της για το σύγχρονο κόσμο. Υπό αυτήν την οπτική, η παιδική λογοτεχνία φαίνεται να αποτελεί ένα εξέχον εργαλείο, το οποίο δημιουργεί τις κατάλληλες συνθήκες, που θα ενισχύσουν τη συναισθηματική και τη διανοητική ανάπτυξή τους.

Στην παρούσα Διπλωματική εργασία περιγράφεται η θετική συμβολή των παραμυθιών στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και ο ρόλος της ενσωμάτωσης και της αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας στο ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα. Ενδεικτικά περιγράφεται ένα σχέδιο παρέμβασης το οποίο εκτείνεται σε διάρκεια οκτώ εβδομάδων. Στην πρώτη ενότητα γίνονται αναφορές σχετικά με τα οφέλη των παραμυθιών για τη συναισθηματική και τη διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, παρουσιάζονται τα δεδομένα ερευνών που έχουν διεξαχθεί και συνηγορούν στην παιδαγωγική αξία των παραμυθιών, ενώ παράλληλα διαφαίνεται η συμβολή των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων στην ψυχοσυναισθηματική και τη διανοητική ανάπτυξη των μαθητών/ριών. Στη δεύτερη ενότητα περιγράφεται εκτενώς ένα σχέδιο εκπαιδευτικής παρέμβασης, αναλύονται τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί και παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας.

Λέξεις κλειδιά: [παραμύθι, ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη, διανοητική ανάπτυξη, επικοινωνιακή προσέγγιση]

Abstract

The contemporary social and political reality requires the emotional and cognitive development of the people, in order to successfully deal with the daily challenges of life. This means that each person should recognize, accept and manage his/her emotions, signify the meaning of the different social situations he/she finds him/herself into and make use of his/her cognitive skills in order to successfully unravel complicated situations. For this reason, the education society ventures to discover, introduce and apply innovative methods of teaching that aim to the holistic development of the contemporary student and by extension their adequate preparation for the modern reality. On that basis, children's literature is recognized as an exceptional tool that can create an ideal context, through which students can come into contact with important stimuli that can lead to their emotional and cognitive growth.

The current study describes the positive impact of fairytales on the holistic development of the students and underlines the importance of the incorporation of children's literature in the main curriculum at schools. In this paper, an 8-week educational intervention is presented. The collected data is thoroughly organized and analyzed, in order to highlight the impact of the pedagogical methods and techniques that are used in an interactive and communicative teaching environment. The first part of the paper provides useful information concerning the contribution of teaching through fairytales in the emotional and cognitive growth of the students. Also, some important findings from past researches are presented. The data that is provided proves the importance of fairytales use, as a means, through which, the cognitive and psychoemotional development of the children is achieved. In the second part a detailed description of an education intervention is presented. The main research questions are introduced and the most important results are analyzed.

Keywords: holistic development, cognitive growth, emotional growth, interactive, communicative methods of teaching

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΚΟΝΩΝ

Εικ.1. Απεικόνιση Εξωφύλλου παραμυθιού.....σ.	64
Εικ.2. Εικόνες Δραστηριότητας.....σ.	65
Εικ.3. Πρώτη Δραστηριότητα Ε΄ Δημοτικού.....σ.	70
Εικ.4.Πρώτη Δραστηριότητα Δ΄ Δημοτικού.....σ.	72
Εικ.5. Δεύτερη Δραστηριότητα Ε΄ Δημοτικού.....σ.	79
Εικ.6. Τρίτη Δραστηριότητα Ε΄ Δημοτικού.....σ.	80
Εικ.7. Δεύτερη Δραστηριότητα Δ΄ Δημοτικού.....σ.	82

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΣΧΗΜΑΤΩΝ

Σχ.1: Επιχειρήματα Ε' δημοτικού-Επιχειρηματικός λόγος.....σ. 73

Σχ.2: Επιχειρήματα Δ' δημοτικού-Επιχειρηματικός λόγοςσ. 76

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίν.1: Αποτελέσματα φυλλαδίου εμπέδωσης Simple Past, Past Continuous Ε' Δημ.....σ.57	
Πίν.2: Αποτελέσματα φυλλαδίου εμπέδωσης Simple Past, Past Continuous Δ' Δημ....σ.60	
Πίν.3: Ερωτηματολόγιο Ε' Δημοτικού.....σ. 63	
Πίν.4: Ερωτηματολόγιο Δ' Δημοτικού.....σ.67	
Πίν.5: Αποτελέσματα φυλλαδίου εμπέδωσης Simple Past, Past Continuous Ε' Δημ....σ.83	
Πίν.6: Ερωτηματολόγιο Ε' Δημοτικού.....σ.84	
Πίν.7: Αποτελέσματα φυλλαδίου εμπέδωσης Simple Past, Past Continuous Δ' Δημ...σ.88	
Πίν.8: Ερωτηματολόγιο Δ' Δημοτικού.....σ.89	

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Θεωρητικές και εννοιολογικές προσεγγίσεις

1.1. Εισαγωγή

Το παραμύθι αποτελεί ένα διαχρονικό εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο φέρει ιστορικά, κοινωνικά και πολιτιστικά αποτυπώματα. Η κριτική προσέγγισή των παραμυθιών και η λεπτομερής μελέτη της ψυχοσύνθεσης των ηρώων, των αφηγηματικών μέσων, η επιλογή λέξεων και η πλοκή οδηγεί στην εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων σχετικά με ιδεολογικά στοιχεία, το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον και τις εθιμοτυπικές διαδικασίες που εξελίσσονται χωροχρονικά. Η διαχρονικότητα όπως και η αναβίωση των παραμυθιών μέσα στον χρόνο, καθώς και η ανάπτυξή τους με τρόπο που να ανταποκρίνεται στο εκάστοτε εθνικό και ιστορικό πλαίσιο οδηγεί ερευνητές και εκπαιδευτικούς να επικεντρώνονται στην ανάλυσή τους. Όπως αποδίδεται και από την Νυčκονίć (2018) η εξέλιξη του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους αποτελεί μία επαναστατική και επιβλητική παρουσίαση μίας αλληγορικής πραγματικότητας που ενσαρκώνεται μέσα από μεταφορές και συμβολικές μεταθέσεις. Τα παραμύθια αποτελούν μία σημαντική πολιτισμική και λογοτεχνική κληρονομιά.

Τα παραμύθια έχουν βρει την θέση τους και στον σύγχρονο κόσμο. Η ευμετάβλητη φύση τους φαίνεται να ανταποκρίνεται επιτυχώς στις ανάγκες της σύγχρονης εκπαιδευτικής πραγματικότητας που θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή και την μαθήτριά συμμορφώνεται με κονστρουβιστικές θεωρήσεις σχετικά με την αξία του βιωματικού χαρακτήρα της μάθησης (Fosnot, 2005· Kalantzis, Cope & Harvey, 2003). Η ευχάριστη συνήθως δομή που παρουσιάζουν σε συνδυασμό με το ουτοπικό φιλτράρισμα της πραγματικότητας κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, ενώ ταυτόχρονα εξυπηρετούν την μετάδοση ηθικών και αξιακών μηνυμάτων. Το παραμύθι συνιστά συνεπώς ένα εκπαιδευτικό μέσο που είναι δυνατό να συντελέσει στη συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (Bae, Kim & Seo, 2017· Sayer, Kristiawan & Agustina, 2018). Η αξιοποίηση των παραμυθιών μέσα στην τάξη μπορεί να

συντελεστεί με την ανάγνωση τους ή και την συμμετοχή των μαθητών, μαθητριών στον σχεδιασμό και συγγραφή ιστοριών-παραμυθιών ατομικά ή συνεργατικά. Τα σύγχρονα τεχνολογικά μέσα εξυπηρετούν τόσο την πρόσβαση σε παραμύθια από διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά και ιστορικά υπόβαθρα, όσο και την παροχή τεχνολογικών μέσων για την ενίσχυση του συγγραφικού έργου των μαθητών και των μαθητριών (digital storytelling). Τα οπτικό-ακουστικά εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν δίνουν την δυνατότητα δυναμικής έκφρασης στους μαθητές/τριες και τις μαθήτριες, εξάπτουν την φαντασία τους ως αναγνώστες και αναγνώστριες, ενισχύουν την πολυπροοπτικότητα, δηλαδή την προσέγγιση της διαφορετικής οπτικής του «άλλου», και θέτουν τον μαθητή ή την μαθήτρια στο επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται διασκέδαση και επιτυγχάνονται οι τιθέμενοι μαθησιακοί στόχοι.

1.2. Τα χαρακτηριστικά του ευρωπαϊκού παραμυθιού

Ο Silverman (2004) περιγράφει το παραμύθι ως μία ιστορία που χαρακτηρίζεται από την παρουσίαση θαυμαστών χαρακτήρων, μαγικών σκηνικών και φανταστικών γεγονότων που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της πλοκής. Σύμφωνα με τον Zipes (2016) αποτελούν ένα λογοτεχνικό κράμα ιδεών και πληροφοριών βασισμένο σε λαϊκές παραδόσεις. Οι εν λόγω ιστορίες μεταδίδονταν σε διαφορετικά πολιτισμικά εδάφη, μέσω του προφορικού λόγου. Από τον 14^ο έως τον 18^ο αιώνα ξεκίνησε η καταγραφή ποικίλων προφορικών ιστοριών και σταδιακά επετεύχθη η συγκρότηση μίας χαρακτηριστικής λογοτεχνικής ταυτότητας. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι τα πρώτα παραμύθια απευθύνονταν αποκλειστικά σε κληρικούς, αριστοκράτες και σε μικρό αριθμό ανθρώπων που ανήκαν σε μεσαία κοινωνικά στρώματα, ενώ το στυλ, η γλώσσα, η πλοκή και τα υπολανθάνοντα μηνύματα που παρουσιάζονταν συχνά προέβαλαν τον τρόπο σκέψης και ζωής των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, των γυναικών και των παιδιών, οι οποίοι δεν είχαν πρόσβαση στην ανάγνωσή τους.

Η ειδοποιός διαφορά του παραμυθιού από τον μύθο είναι τα διακριτά όρια μεταξύ πραγματικότητας και φανταστικού, ούτως ώστε ο αναγνώστης ή η αναγνώστρια να αποδέχεται τους νόμους και τις συνθήκες του εξωπραγματικού δίχως να αναζητά την

αναγνώριση και μετάθεση τους στον πραγματικό κόσμο (Vučković 2018). Σε αυτό συνηγορεί η συχνή ύπαρξη συγκεκριμένων συμβάσεων (για παράδειγμα η αρχή των παραμυθιών με την φράση: *once upon a time* και η ολοκλήρωση της ιστορίας με : *happily ever after*), υπογραμμίζοντας έτσι τόσο την αρχή όσο και την λήξη της φανταστικής ιστορίας (Todorov, 1973).

Ένα βασικό χαρακτηριστικό των παραμυθιών είναι η έννοια της μεταμόρφωσης, της θαυματουργικής αλλαγής ή μετάβασης από μία κατάσταση σε μία άλλη (Zipes, 2016). Ακόμα τα παραμύθια φέρουν θρησκευτικά κατάλοιπα και επιχειρούν να εμφυσήσουν στον αναγνώστη την πίστη, τον σεβασμό και την ικανοποίηση, καθώς συχνά η προσπάθεια για βελτίωση των προβλημάτων που παρουσιάζονται στέφεται με επιτυχία, δίνοντας έτσι την εντύπωση για μεταστροφή αρνητικών καταστάσεων. Μάλιστα, στις πρώιμες φανταστικές ιστορίες οι άνθρωποι που παρουσιάζονται ως αφελείς, ταπεινοί ή υιοθετούν έναν απλοϊκό τρόπο ζωής και δραστηριοποίησης τείνουν να επιτυγχάνουν στην ζωή τους και αυτό γιατί δεν έχουν διαβρωθεί από τον πλούτο και την απληστία. Αντιθέτως, οι αντιήρωες συνήθως δεν σέβονται την φύση και επιχειρούν να αποκτήσουν εξουσία παρεμποδίζοντας την μεταστροφή των γεγονότων και ικανοποιώντας με αυτόν τον τρόπο τα ατομικά τους συμφέροντα.

Επιπρόσθετα, τα παραμύθια συχνά εκφράζουν ένα έντονο αίσθημα απελευθέρωσης από μία δυσάρεστη κατάσταση και χαρακτηρίζονται από ένα ταξίδι προς την αυτογνωσία, όπου τόσο ο πρωταγωνιστής, όσο και ο αναγνώστης, η αναγνώστρια ή ο ακροατής, η ακροάτρια έρχονται σε επαφή με γεγονότα και καταστάσεις που φέρουν διδακτικό ρόλο (Zipes, 2016). Το συχνά ευχάριστο τέλος, δίνει το αίσθημα της ικανοποίησης και αποτελεί ταυτόχρονα μία έμμεση διδαχή για τον ενδεδειγμένο τρόπο συμπεριφοράς και για την ηθική ως μέσο για την εκπλήρωση των προσδοκιών του ατόμου.

Πλήθος πρώιμων φανταστικών ιστοριών τόσο προφορικών, όσο και γραπτών επικεντρώνονται στην παρουσίαση και ανάλυση συγκεκριμένων ηρωικών τύπων και ενός μοτίβου που παρουσιάζει διακριτά χαρακτηριστικά. Ο κεντρικός ήρωας ή η κεντρική ηρωίδα συνήθως έρχονται αντιμέτωποι με μία δύσκολη κατάσταση, ως συνέπεια της διάπραξης ενός λάθους και αναλαμβάνει έτσι την εκπλήρωση μίας

δύσκολης αποστολής. Εξαιτίας αυτού, έρχεται σε επαφή με πλήθος δευτεραγωνιστών (ζώα, ανθρώπους, μαγικά πλάσματα) που τον ή την εξαπατούν, χρειάζονται την υποστήριξη του/της ή του/της προσφέρουν βοήθεια. Ακολουθεί μία ξαφνική πτώση και η μάχη/μάχες με τον αντιήρωα ή την αντιηρώίδα. Με την θαυματουργή αρωγή δευτερευόντων συντελεστών ο πρωταγωνιστής ή η πρωταγωνίστρια επικρατεί στον αγώνα και αποκτά πλούτο, γνώση ή/και οργανώνει έναν επιτυχημένο γάμο (Zipes, 2016). Επιπλέον, τα περιβάλλοντα στα οποία ξετυλίγεται η ιστορία μεταβάλλονται γρήγορα και ενυπάρχει σε αυτά το στοιχείο της μαγείας (Warner, 1995). Ταυτόχρονα, συχνά κάνουν την εμφάνισή τους υπερφυσικά όντα που παρεμποδίζουν την διέλευση των ηρώων και των ηρωίδων από διάφορες περιοχές, μαγικά ρούχα (μαγικός χιτώνας κ.α.) και εργαλεία (μουσικά όργανα κ.α.) (Zipes, 2016).

1.3. Ιστορική αναδρομή

Πλήθος ερευνητών έχει αποφανθεί σχετικά με την χρονολογική οριοθέτηση των παραμυθιών. Σύμφωνα με τους Vučković (2018) και Todorov (1973) τα πρώτα δείγματα συγγραφής παραμυθιών εντοπίζονται ήδη στους πρώτους αιώνες μ.Χ. Ενώ ανάλογες έρευνες φανερώνουν πως η ιστορία των παραμυθιών ενδεχομένως να ξεκινά από αρχαίους πολιτισμούς (όπως τους Αιγυπτίους και τους Κινέζους). Ταυτόχρονα, γίνεται λόγος και για την παρουσία τους σε ευρήματα που εντοπίζονται πριν από 7000 χρόνια (Da Silva & Tehrani, 2016). Παρά τις διχογνωμίες που υφίστανται είναι σαφές πως σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η άνθιση της συγγραφικής δραστηριότητας, καθώς και η διάδοση των παραμυθιών ξεκίνησε ύστερα από την εφεύρεση της τυπογραφίας, την επίσημη αναγνώριση των τοπικών διαλέκτων, την ανάδυση νέων λογοτεχνικών ειδών και κατ' επέκταση την εκδήλωση ενδιαφέροντος για την ανάγνωση και μελέτη παρόμοιων λογοτεχνικών κειμένων (1450-1700) (Zipes, 2016).

Όπως υποστηρίζεται, τα πρώιμα παραμύθια έφεραν στοιχεία από τον προφορικό λόγο εμπλουτισμένο με εκφραστικά μέσα και αναφορές σε μυθικά γεγονότα, ενώ η αναγνώριση τους ως ανεξάρτητο είδος με διακριτά λογοτεχνικά χαρακτηριστικά οριοθετείται τον Μεσαίωνα. Ακόμα, απευθύνονταν αποκλειστικά σε

υψηλότερα κοινωνικά στρώματα, γράφονταν στα λατινικά, αγγλικά, γαλλικά, ισπανικά, ιταλικά ή γερμανικά και το περιεχόμενο τους ήταν διδακτικό (Zipes, 2016).

Στο τέλος του 13^{ου} αιώνα συγγραφείς όπως ο Boccaccio (*The Decameron*, 1349-50) και ο Chaucer (*The Canterbury Tales*, 1387) αναδείχτηκαν μέσα από τα έργα τους. Το 1650 φαίνεται να υπάρχει μία κάμψη της δημοτικότητας των παραμυθιών λόγω των αναδυόμενων κοινωνικών και πολιτικών αλλαγών (πουριτανισμός). Ενώ το 1690 ξεκινά η συγγραφική πορεία σημαντικών γυναικείων φιγούρων, όπως οι Mme D'Aulnoy, Mme D'Auneuil, Mme de Murat, Mlle L'Héritier, Mme de la Force, γεγονός επαναστατικό για την εποχή. Το 1720 αποτελεί ημερομηνία ορόσημο για την μετέπειτα πορεία των παραμυθιών, καθώς αναγνωρίστηκε ως ανεξάρτητο είδος παρουσιάζοντας διακριτά χαρακτηριστικά, ενώ ταυτόχρονα ενισχύθηκε η διάδοση τους στο ευρύ κοινό. Το γεγονός αυτό διευκολύνθηκε από την μετάφραση τους σε διαφορετικές γλώσσες και την ελεύθερη διανομή τους (χωρίς να υπόκεινται σε κοινωνικούς περιορισμούς όπως προγενέστερα).

Πρωτοποριακό γεγονός αποτέλεσε επίσης η συγγραφή παραμυθιών που απευθύνονταν σε παιδιά από τον Fénelon (1690), με σκοπό την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Αλλά και η ύστερη δημοσίευση του *Magasin des Enfants* της Madame Leprince de Beaumont (1756) που περιείχε λογοτεχνικά αριστουργήματα όπως την «Πεντάμορφη και το τέρας». Πολύ σύντομα, μεταξύ του 17^{ου} -19ου αιώνα ξεκίνησε η αφήγηση παραμυθιών σε παιδιά, σε αριστοκρατικές συναθροίσεις. Έπειτα η ευθύνη μετατέθηκε σε ειδικούς παιδαγωγούς, μητέρες ή/και οικοδιδασκάλους οι οποίοι είχαν ως στόχο την μεταλαμπάδευση γνώσεων σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων, τις ηθικές υποχρεώσεις του ατόμου και την ενδεδειγμένη κοινωνική συμπεριφορά. Ήδη τον 18^ο αιώνα ξεκίνησε η μαζική συγγραφή και πώληση βιβλίων που απευθύνονταν αποκλειστικά σε παιδιά με φανερό το στοιχείο της μαγείας.

Η συγγραφική πορεία σπουδαίων παραμυθογράφων συνέχισε με μεγαλύτερους εκπροσώπους τους αδερφούς Grimm (*Children's and Household Tales*, 1812/15). Μάλιστα τα έργα τους έστρεψαν το ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού σε παραμύθια του παρελθόντος, προφορικές ιστορίες, θρύλους και άλλα παρόμοια είδη που είχαν παραγκωνιστεί από την ελιτιστική συγγραφή έργων που απευθύνονταν σε

ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Μέσα από τα έργα τους επιχείρησαν να προωθήσουν την γλώσσα, την ιστορία και την μυθολογία της χώρας τους, εμπνέοντας πολλούς μεταγενέστερους συγγραφείς να ακολουθήσουν το παράδειγμά τους (Ranke, 1966). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Zipes (2016) τα έτη 1812-1912 υπήρξαν η χρυσή εποχή της συγγραφής παραμυθιών τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην Βόρεια Αμερική. Την περίοδο εκείνη ενισχύθηκε η συγγραφική δραστηριότητα των παραμυθογράφων, η μαζική έκδοση και διανομή τους.

Λίγο αργότερα τον 19^ο αιώνα ξεκίνησε η συγγραφή περίπλοκων παραμυθιών με έντονο το στοιχείο του εξωπραγματικού, από γερμανούς ρομαντικούς συγγραφείς. Με αυτόν τον τρόπο τα παραμύθια άρχισαν να αποκτούν φιλοσοφικό χαρακτήρα προβάλλοντας επαναστατικές ιδέες που αντιτίθονταν στην βία και τον απολυταρχισμό του ισχύοντος πολιτικού καθεστώτος και στις καταστροφές που έπονταν της Γαλλικής επανάστασης. Παράλληλα, στο τέλος του 18^{ου} αιώνα παρατηρήθηκε μία στροφή προς την απλούστευση των παιδικών παραμυθιών, διότι αμφισβητήθηκε η παιδαγωγική τους αξία και ο ρόλος τους στην μετάδοση προσδοκώμενων μηνυμάτων, μία στάση ωστόσο που γρήγορα εγκαταλείφθηκε. Πράγματι, λίγο αργότερα (1830-1900) καταγράφηκε μία αισθητή αλλαγή στο περιεχόμενο των παραμυθιών και μία διάθεση για άρση των αυστηρών πλαισίων που είχαν τεθεί. Πλέον τα παραμύθια παρουσίαζαν περισσότερα σατιρικά στοιχεία, είχαν έντονο το στοιχείο του παραλόγου και ο βασικός τους στόχος ήταν η ψυχαγωγία του αναγνωστικού κοινού (Lewis Carroll's *Alice in Wonderland*, 1865· Oscar Wilde's *The Happy Prince and Other Stories*, 1888). Η προώθηση των έργων αυτών ενισχύθηκε ακόμα περισσότερο με την άνθηση του κινηματογράφου και την παραγωγή ταινιών. Σημαντικός εκπρόσωπος υπήρξε ο Walt Disney (1937), ο οποίος παρουσίασε τα πρώτα κινούμενα σχέδια και ενίσχυσε την διαφήμιση τους και την ύστερη διάδοσή τους σε όλον τον κόσμο.

1.4. Το παραμύθι ως ψυχογραφικό εργαλείο

Το παραμύθι έχει αξιοποιηθεί αρκετά και στον χώρο της παιδοψυχολογίας, διότι όπως έχει πολλάκις εξεταστεί, το προσφιλές περιεχόμενό του επιτρέπει στον Ψυχολόγο να διεισδύσει στον ψυχισμό του παιδιού και να αντλήσει σημαντικές πληροφορίες

σχετικά με τις σκέψεις του, τα τραύματα που φέρει και τα βιώματα του. Σύμφωνα με την Zinkevich-Evstigneeva (2000) μέσα από την παραμυθοθεραπεία το παιδί μαθαίνει να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τα προβλήματα που το απασχολούν, διότι τα εξωπραγματικά γεγονότα που εμπεριέχουν, περικλείουν περίτεχνα στοιχεία και καταστάσεις της πραγματικότητας. Είναι σαφές πως το παιδί αρκετές φορές δυσκολεύεται να παραδεχτεί, να αναγνωρίσει και να αντιμετωπίσει άμεσα μία κατάσταση που είναι επώδυνη για εκείνο. Τα παραμύθια δημιουργούν το ασφαλές περιβάλλον που αναζητούν, μέσα στα οποία όλα επιτρέπονται. Μεταθέτοντας λοιπόν τα συναισθήματά τους σε μία παράλληλη πραγματικότητα είναι δυνατό να αναλάβουν ενεργό δράση μέσα από την ασφάλεια του συμβατικού περιβάλλοντος, επιτρέποντας τόσο στον Ψυχοθεραπευτή, όσο και στον ίδιο τους τον εαυτό να διαχειριστεί καλύτερα κάποιες προβληματικές καταστάσεις. Σε αυτήν την προσέγγιση, ο Ψυχοθεραπευτής επιλέγει την ανάγνωση και κριτική ανάλυση παραμυθιών που ανταποκρίνονται στις ανάγκες και το προφίλ του θεραπευόμενου (mirror task). Συμπληρωματικά ο Vachkon (2016) κάνει λόγο για την τεχνική του κρυστάλλου που περιλαμβάνει πολλά παρακλάδια (δραματοθεραπεία, μουσικοθεραπεία κ.α.) και βασίζεται στην δημιουργική απασχόληση του ασθενή, η οποία αποτελεί μέρος της θεραπευτικής διαδικασίας. Ενώ υφίσταται και η τεχνική σχεδιασμού ενός προσωπικού σεναρίου του παιδιού, μέσα από το οποίο διαφαίνεται ο τρόπος σκέψης και έκφρασης τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραπάνω κατευθύνσεις γίνεται αντιληπτό ότι τα παραμύθια αποτελούν ένα καταφύγιο δημιουργικής έκφρασης, προσφέροντας στους ειδικούς τα μέσα για εξαγωγή σημαντικών συμπερασμάτων.

Ο Noctor (2006) αναφέρει πως τα παραμύθια αποτελούν ένα δημιουργικό πεδίο άντλησης πληροφοριών σχετικά με την σύνθεση της αυτοεικόνας του παιδιού. Πράγματι, τα παιδιά διακατέχονται από μία έντονη επιθυμία για προσδιορισμό της ταυτότητας τους, κατανόησης του κόσμου που τους περιστοιχίζει, αλλά και την θέση που καταλαμβάνουν μέσα σε αυτόν. Συχνά μέσα από τα παραμύθια λαμβάνουν τα μηνύματα και τις πληροφορίες που αναζητούν. Μάλιστα το θετικό αυτής της διαδικασίας έγκειται στην ελεύθερη συμμετοχή του παιδιού στην αποκαλυπτική διαδικασία, δίχως να αισθάνονται ότι εκτελούν ηθικούς κανόνες που τους έχουν

επιβληθεί (Kurniasih, 2017). Σύμφωνα με τον VisikoKnox -Johnson (2016), η ατέρμονη μάχη μεταξύ καλού και κακού στα παραμύθια αντικατοπτρίζει την εσωτερική μάχη που καλείται να διαχειριστεί το παιδί εξαιτίας των βιολογικών αναγκών και ενορμήσεων του και της διάθεσης για την εκπλήρωση των προσωπικών προσδοκιών του (id, ego). Όταν τα παιδιά υποφέρουν από μία βίαια ή καταπιεστική συμπεριφορά που ενεργείται εις βάρος τους, συχνά βρίσκουν παρηγοριά σε παραμύθια που παρουσιάζουν ένα μοτίβο σύγκρουσης αντικρουόμενων δυνάμεων και καταφέρνουν να εντοπίσουν ή και σχεδιάσουν μία έξοδο διαφυγής. Με αυτόν τον τρόπο, μέσα από τα παραμύθια δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να αναγνωρίσουν, να καταπολεμήσουν ποικίλα αρνητικά συναισθήματα(φόβο, άγχος κτλ) και να διαχειριστούν προβληματικές καταστάσεις (χωρισμό, απώλεια κ.τ.λ.) (Bettelheim, 2010). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από την Nicolouroulou (2008) τα παραμύθια αποτελούν εγχειρίδια προσδιορισμού της αγάπης και της δύναμης, ενώ ταυτόχρονα καθοδηγούν τα παιδιά στο μονοπάτι της γαλήνιας επιστροφής σε γνώριμα και ασφαλή μέρη.

Με βάση όσα έχουν προαναφερθεί όταν ένας εκπαιδευτικός ενδιαφέρεται για την πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και την διαμόρφωση μίας υγιούς και ισορροπημένης προσωπικότητας, μπορεί να ανακαλύψει λύσεις και να εντοπίσει διαδραστικές μεθόδους στον χώρο της παραμυθοθεραπείας. Η αξιοποίηση ποικίλων τεχνικών που συστήνει, είναι δυνατό να ενισχύσουν το θετικό κλίμα της τάξης και να αποτελέσουν σημαντική αρωγή στην αντιμετώπιση κρίσεων, να συμβάλλουν στην άρση στερεοτυπικών συμπεριφορών και απόψεων, να υπογραμμίσουν την αποδοχή της «αλήθειας του άλλου» και την ενθάρρυνση και ενίσχυση της ψυχολογίας των μαθητών και των μαθητριών που εντάσσονται στο εκάστοτε εκπαιδευτικό σχήμα.

1.5. Το παραμύθι στην εκπαίδευση

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που έχουν διεξαχθεί στοχεύουν στην ενδελεχή μελέτη και ανάδειξη της θετικής συμβολής των παραμυθιών στην ανάπτυξη των παιδιών (Manney, 2008 · Vučković, 2018· Wangid, Mustadi & Putri, 2018). Αρχικά ο Manney (2008) υποστηρίζει ότι τα παραμύθια ενισχύουν την ενσυναίσθηση των

μαθητών, διότι όσο ξετυλίγεται η εκάστοτε ιστορία, ο αναγνώστης γίνεται συνοδοιπόρος στο ταξίδι ανακάλυψης. Αποκτά ανεπανάληπτες εμπειρίες, ταξιδεύει σε πραγματικούς και φανταστικούς προορισμούς, διεισδύει στην ψυχοσύνθεση των ηρώων, διευρύνονται οι ορίζοντές του, αναστοχάζεται και αποκτά αξίες και ιδανικά. Όλα αυτά τα υπέροχα οφέλη διεκδικούνται από το παιδί σε μία σφαίρα ασφαλείας, όπου μπορεί να σκεφτεί ελεύθερα και να συμμετάσχει στην ιστορία ενεργά, χωρίς να αναλάβει το βάρος των ευθυνών μίας ενδεχόμενης λανθασμένης επιλογής. Συμπληρωματικά οι Wangid, Mustadi & Putri (2018) θεωρούν ότι μέσα από τα παραμύθια, το παιδί αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, αποκτά κοινωνική ευελιξία, μαθαίνει να αποδέχεται την διαφορετικότητα και να σέβεται τους συνανθρώπους του. Επίσης, διαβάζοντας παραμύθια τα παιδιά αναλαμβάνουν μία είδους ηθική καθοδήγηση και είναι σε θέση να διακρίνουν, να διερευνήσουν, αλλά και να παρατηρήσουν τα ενδεχόμενα αποτελέσματα μεταξύ της «σωστής» και «λανθασμένης» συμπεριφοράς (Vučkonić, 2018). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον VisikoKnox-Johnson (2016) τα παραμύθια συμβάλουν σημαντικά στην ανάπτυξη του παιδιού. Η θεατρική αναπαράστασή τους από τα παιδιά συμβάλει στην ηθική ανάπτυξη τους και στην καλύτερη διαχείριση της παρορμητικής συμπεριφοράς τους. Συμπληρωματικά η Vučkonić (2018) υποστηρίζει πως η προσεκτική επιλογή παραμυθιών είναι δυνατό να ενισχύσει την αισιοδοξία του αναγνώστη. Μάλιστα, προτείνει την σύγκριση όμοιων ή διαφορετικών παραμυθιών, παραμυθιών με τις αντίστοιχες ταινίες που έχουν προβληθεί και την κριτική ανάλυση της εικονογράφησης που τα περιστοιχίζουν. Αυτές και άλλες παρόμοιες τεχνικές είναι δυνατό να ενισχύσουν τον ενεργό ρόλο του μαθητή και την άντληση πληροφοριών από την σκοπιά του εξωτερικού παρατηρητή.

Επιπρόσθετες έρευνες αποδεικνύουν ότι η σωστή αξιοποίηση των παραμυθιών μπορεί να συντελέσει θετικά στην ανάδειξη και εκμάθηση της κοινωνικά ενδεδειγμένης συμπεριφοράς. Για παράδειγμα σύμφωνα με τους Sayer και συν. (2018) τα παραμύθια μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση και τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, διότι μέσα από την κριτική προσέγγιση τους και την εκπόνηση σχετικών εργασιών ενισχύεται και η συνεργατικότητα των μαθητών. Μέσα από την ανάληψη ομαδικών εργασιών και την διεκδίκηση όμοιων προσδοκιών είναι δυνατό να

ενισχυθούν οι σχέσεις των εκπαιδευόμενων και να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, η επιλογή των κατάλληλων παραμυθιών είναι δυνατό να οδηγήσει σε συζητήσεις για την επίλυση εγειρόμενων προβλημάτων, στη βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας και στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» (οικουμενική τάξη).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμα η άποψη του Bentley (2015) σχετικά με την αξιοποίηση παραμυθιών ως μέσα για την εκμάθηση μίας γλώσσας. Μέσα από την βιωματική προσέγγιση τους είναι δυνατό οι μαθητές/τριες να αντλήσουν ποικίλες πληροφορίες, να αντιληφθούν καλύτερα τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του υπό μελέτη γλωσσικού συστήματος, γεγονός που θα συντελέσει στη βαθύτερη κατανόηση, την ενίσχυση των προφορικών, γραπτών και ακουστικών δεξιοτήτων (McKenry & Foley, 2012) και κατ' επέκταση στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή (Taylor, 2000). Επιπρόσθετα η επιλογή ιστοριών που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, είναι δυνατό να ενθαρρύνουν την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, προβλέποντας με αυτόν τον τρόπο τη σταδιακή επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Αυτό μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την ανάληψη project και problem-based εργασιών (Fosnot, 2005• Kalantzis et al., 2003• Vučković, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Συγγραφή και ανάγνωση παραμυθιών

2.1. Η συγγραφή παραμυθιών στον σύγχρονο κόσμο

Εκτός από την αφήγηση και την ανάγνωση παραμυθιών, που αποτελεί και την πιο συνηθισμένη δραστηριότητα με την οποία έρχονται σε επαφή τα παιδιά ήδη από τα πρώτα έτη της ζωής τους, η ενασχόληση τους με την προφορική ή/και γραπτή παραγωγή ιστοριών αποτελεί μία δραστηριότητα που αποκτά όλο και περισσότερο κύρος στον χώρο της σύγχρονης εκπαίδευσης. Αδιαμφισβήτητα, η συμμετοχή των παιδιών στην συγγραφή παραμυθιών φέρει πολλαπλά οφέλη τόσο σχετικά με την συναισθηματική όσο και τη διανοητική ανάπτυξη τους. Μάλιστα στο γεγονός αυτό συμβάλλει σημαντικά η ανάπτυξη τεχνολογικών μέσων και οπτικοακουστικών εργαλείων, με την αξιοποίηση των οποίων δίνεται η δυνατότητα αποδόμησης και αναδιάρθρωσης μίας εναλλακτικής πραγματικότητας.

Όταν τα παιδιά αναλαμβάνουν τον συγγραφικό τους ρόλο, αποκτούν την απόλυτη δύναμη διαχείρισης και επεξεργασίας των γεγονότων, της πλοκής, της διαμόρφωσης της προσωπικότητας των ηρώων, της δημιουργίας και ολοκλήρωσης της ιστορίας (Bae et al., 2017). Αποκτούν την δύναμη του απόλυτου σχεδιασμού μίας ιστορίας που είναι δυνατό να εγείρει την περιέργεια και τον θαυμασμό του ακροατή. Όλη αυτή η διαδικασία προϋποθέτει την καλή οργάνωση από το μέρος του συγγραφέα, αλλά και την διάθεση προσωπικού χρόνου. Η προσπάθεια αυτή είναι δυνατό να στεφθεί με μεγαλύτερη επιτυχία, όταν το παραμύθι είναι αποτέλεσμα σύμπραξης και συμμετοχής μίας ομάδας παιδιών που φροντίζουν να συνεισφέρουν στο κομμάτι του σχεδιασμού και της οργάνωσης και να αναλάβουν την πραγμάτωση των εργασιών όπου ανταπεξέρχονται με μεγαλύτερη επιτυχία. Σύμφωνα με τους Liu, Liu, Chen, Lin & Chen (2011) η συλλογική συγγραφή ιστοριών περιλαμβάνει την γραμμική και την μη γραμμική επεξεργασία των πληροφοριών. Η πρώτη αναφέρεται στην ανεξάρτητη οργάνωση διαφορετικών επεισοδίων από διαφορετικούς μαθητές/τριες, διαδικασία που συχνά δεν φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα καθώς περιορίζει τον βαθμό αλληλεπίδρασης των μαθητών. Ενώ η μη γραμμική μέθοδος στοχεύει στον από κοινού σχεδιασμό και οργάνωση μίας ιστορίας που παρουσιάζει ενιαία δομή και περιεχόμενο.

Η συλλογική συγγραφική δραστηριοποίηση παρουσιάζει πολλαπλά οφέλη διότι όπως έχει συχνά αναφερθεί τα παιδιά μέσω αυτής έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εμπειρίες και απόψεις, προσεγγίζουν την ιδιοσυγκρασία και τον τρόπο σκέψης του άλλου και αποκτούν ενσυναίσθηση (Denning, 2002). Ταυτόχρονα οι μαθητές/τριες μέσα από την ανταλλαγή των πληροφοριών που πραγματοποιείται, είναι δυνατό να υιοθετήσουν νέες απόψεις (Fischer, Giaccardi, Eden, Sugimoto, & Ye, 2005) και μέσα από την επεξεργασία του περιεχομένου να προωθήσουν τις δικές τους σκέψεις και προβληματισμούς (Wood & O'Malley, 1996). Μάλιστα, με την συμβολή των προηγμένων τεχνολογικών μέσων που διατίθενται, οι μαθητές/τριες είναι σε θέση να ενισχύσουν κάθε στοιχείο της φαντασίας τους αξιοποιώντας εφαρμογές όπως οι StoryBuilder (Antle, 2003), Kidpad (Hourcade, 2008) και FaTe2 (Garzotto & Forfori, 2006) και να δημιουργήσουν ηλεκτρονικά βιβλία με τη προσθήκη ηχογραφήσεων, σχεδίων, βίντεο και άλλων πολυμέσων, ενισχύοντας ακόμα περισσότερο τις δυνατότητες τους για δημιουργική επεξεργασία των παραμυθιών. Μέσα από τα social media οι δυνατότητες των παιδιών δεν υπάγονται σε περιορισμούς, καθώς πλέον είναι σε θέση να ανταλλάξουν απόψεις, να συνδιαλεχθούν, να λάβουν ή να ασκήσουν κριτική και να συνεργαστούν σε παγκόσμιο επίπεδο, δίνοντας έτσι την ευκαιρία για μία πολυπολιτισμική σύμπραξη για την ανάδειξη ενός νέου είδους παραμυθιού που υπερβαίνει τα εθνικά και πολιτισμικά όρια (Alexander & Levine, 2008· Kaplan & Haenlein, 2010).

2.2. Ψηφιακή αφήγηση παραμυθιών- Digital storytelling

Η σύγχρονη τεχνολογική πρόοδος σε συνδυασμό με την στρόφη του εκπαιδευτικού κόσμου στον εντοπισμό και την αξιοποίηση μέσων για την ενίσχυση της ενεργούς συμμετοχής του μαθητή στην μαθησιακή διαδικασία (μαθητοκεντρική προσέγγιση) έχει συμβάλλει θετικά στην ανάδυση πρωτοποριακών παιδαγωγικών τεχνικών. Το digital storytelling ή αλλιώς η ψηφιακή συγγραφή παραμυθιών αποτελεί μία καινοτόμο μέθοδο που φαίνεται να καταλαμβάνει πρωταρχική θέση στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σύμφωνα με τον Robin (2006) ως digital storytelling ορίζεται η ψηφιακή ενσωμάτωση πολυμέσων για την δημιουργία παραμυθιών.

Συνήθως διαρκούν μερικά λεπτά, ακριβώς διότι ο άρτιος σχεδιασμός τους απαιτεί την διάθεση χρόνου από τους μαθητές/τριες και τον εκπαιδευτικό και εντάσσονται σε διαφορετικές κατηγορίες, ανάλογα με το περιεχόμενο που φέρουν (προσωπική αφήγηση, ιστορική αφήγηση, ενημερωτική/διδακτική αφήγηση).

Όπως έχει προαναφερθεί τα παραμύθια μπορούν να παραχθούν είτε από τους εκπαιδευτικούς ή από τους μαθητές/τριες εξυπηρετώντας διαφορετικούς στόχους σε κάθε περίπτωση. Ο διδάσκοντας για παράδειγμα μπορεί να κατασκευάσει ψηφιακές ιστορίες για την ανάκληση προηγούμενων γνώσεων, την εισαγωγή νέων πληροφοριών και τον έλεγχο του βαθμού κατανόησης της παρεχόμενης γνώσης. Με αυτόν τον τρόπο η διαδικασία της μάθησης γίνεται παιχνίδι και το ενδιαφέρον του παιδιού διατηρείται αμείωτο. Επίσης, οι οπτικοακουστικές πληροφορίες που μεταδίδονται είναι πιο εύκολο να απομνημονευθούν από τους μαθητές/τριες (Burmark, 2004· Ormrod, 2004).

Αντίστροφα, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να αναθέσουν στους μαθητές/τριες τους την συγγραφή ιστοριών ως μέρος ενός ευρύτερου πρότζεκτ για την παρουσίαση πληροφοριών σε ένα υπό μελέτη θέμα. Μέσω της συγγραφής ψηφιακών ιστοριών τα παιδιά εξοικειώνονται με την χρήση του διαδικτύου και της τεχνολογίας, αναπτύσσουν την δημιουργικότητα τους, αποκτούν ποικίλες δεξιότητες(επικοινωνιακές, οργανωτικές, τεχνολογικές κ.α.), βελτιώνουν τον γραπτό και τον προφορικό τους λόγο (Robin, 2006). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τους Brown, Bryan & Brown (2005) το digital storytelling προσφέρει βασικές γνώσεις του 21^{ου} αιώνα (όπως ψηφιακό γραμματισμό, τεχνογνωσία, οπτικό γραμματισμό). Ακόμα και στις περιπτώσεις που τα παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες σχετικά με την οργάνωση, τη σύνθεση και την καταγραφή των ιδεών που παράγουν διατίθενται εκπαιδευτικά εργαλεία (Questioning Toolkit- <http://www.fno.org/nov97/toolkit.html>) που προσφέρουν πολύτιμη βοήθεια στους «επίδοξους» συγγραφείς.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τους Thang, Sim, Mahmud, Lin, Zabidi, & Ismail, (2014) η ψηφιακή συγγραφή παραμυθιών συντελεί στην βελτίωση της επικοινωνίας των μαθητών, ενισχύει το αίσθημα κοινωνικής ευθύνης και την δημιουργικότητα των συγγραφέων. Προκειμένου να εγείρουν το ενδιαφέρον του αναγνωστικού κοινού και να υποδείξουν τις γνώσεις τους, οργανώνουν με συνέπεια και προσοχή κάθε λεπτομέρεια,

σκέφτονται κριτικά και αναλαμβάνουν την επίλυση των προβλημάτων που προκύπτουν (problem solving δεξιότητες), διαδικασίες που προωθούν την αυτονομία του μαθητή. Ακόμα, οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν μεγάλο ενδιαφέρον για την περάτωση της εργασίας, αναλαμβάνουν ευθύνες και αφοσιώνονται στην διαδικασία, αναπτύσσοντας δεξιότητες απαραίτητες για τις συνθήκες εργασίας και διαβίωσης του 21^{ου} αιώνα (Jakes, 2006· Paull, 2002· Salpeter, 2005). Ταυτόχρονα, παρουσιάζουν βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων τους και διάνθιση του λεξιλογίου που χρησιμοποιούν για να αποδώσουν με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη λεπτομέρεια τις σκέψεις και τις εικόνες που έχουν στο μυαλό τους (Burmark 2004· Kajder & Swenson, 2004· Papadopoulou & Ioannis, 2010). Επιπλέον σύμφωνα με τους Duman & Göcen (2015) η ψηφιακή συγγραφή παραμυθιών αποτελεί παρακλάδι της δημιουργικής γραφής. Υπερβαίνει τα όρια του πραγματικού και προβάλλει πρωτοποριακές σκέψεις δίχως να συμμορφώνεται με συμβατικές στιλιστικές τεχνικές. Δίνει την δυνατότητα στα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα και να ανακαλύψουν την γλώσσα και τις δυνατότητές της μέσα από τον πειραματισμό. Οι μαθητές/τριες που συνεργάζονται αισθάνονται ασφαλείς να μεταφέρουν τις προσωπικές τους σκέψεις και να τις συνδυάσουν με τις σκέψεις των συμμαθητών τους, παρουσιάζουν ευελιξία, μαθαίνουν να χρησιμοποιούν καλύτερα εκφραστικά μέσα, βελτιώνουν την γραμματική και το συντακτικό τους, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους (Duman, & Göcen, 2015). Συνολικά τα ευρήματα ερευνών που έχουν εκπονηθεί αναγνωρίζουν το γεγονός ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές/τριες παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης παραμυθιών στο βασικό αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης (Thang, Sim et al., 2014).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ακόμα η άποψη για αξιοποίηση του τεχνικών και εργαλείων ψηφιακής αφήγησης παραμυθιών στην τάξη για την εκμάθηση ξένων γλωσσών. Όπως πολύ χαρακτηριστικά αναφέρεται από τις Tsigani & Nikolakopoulou (2018) η σύγχρονη πραγματικότητα προβάλλει την ανάγκη για εκμάθηση των ξένων γλωσσών μέσω της επικοινωνιακής/διαδραστικής προσέγγισης της γνώσης. Προς αυτήν την κατεύθυνση συναινεί και η διάθεση για αξιοποίηση τεχνολογικών μέσων. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές θεωρίες υπογραμμίζουν την ανάγκη για διδασκαλία των ξένων

γλωσσών με τρόπο όμοιο με αυτόν της εκμάθησης της μητρικής γλώσσας του μαθητή. Οι προϋποθέσεις που αναζητούνται, απαντώνται στον χώρο της ψηφιακής συγγραφής διότι δίνει την δυνατότητα στον μαθητή για επαφή με διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία και χαρακτηριστικά. Επιπλέον μέσω της συνεργατικής συγγραφής ενθαρρύνεται η χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η αίσθηση της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών. Τα παιδιά-συγγραφείς αποκτούν κίνητρα για μάθηση και ενθαρρύνεται η χρήση πιο άρτια δομημένου και εκλεπτυσμένου λόγου (Tsigani & Nikolakopoulou, 2018). Η δυνατότητα ανάρτησης της ιστορίας τους στο διαδίκτυο και τα σχόλια που λαμβάνουν μεταβάλλουν την οπτική τους θεώρηση, ενώ η εκπόνηση εργασιών σε διαφορετική θεματολογία, διευρύνει τις γνώσεις που αποκτούν.

Ο Gregori-Signes (2008) υπογραμμίζει επίσης την ευελιξία της ψηφιακής αφήγησης παραμυθιών για συμπερίληψη όλων των μαθητών στην συγγραφική διαδικασία ανεξαρτήτως γνωστικού υποβάθρου, καθώς και την δυνατότητα αξιοποίησης του για την εκπλήρωση διαφορετικών μαθησιακών στόχων. Αποτελεί ένα πρόγραμμα που φέρει αυθεντικό περιεχόμενο και οι μαθητές/τριες είναι δυνατό να το αξιοποιήσουν με τρόπο που ανταποκρίνεται στο μαθησιακό προφίλ που παρουσιάζουν. Η ολιστική προσέγγιση της γνώσης προετοιμάζει μαθητές/τριες που είναι σίγουροι για τις δυνατότητές τους και πρόθυμοι να αλληλεπιδράσουν και να εκτεθούν, λαμβάνοντας ενεργό ρόλο στην μαθησιακή διαδικασία, μέσα από την χρήση της γλώσσας για την επίλυση problem-based εργασιών (συνεργατική διαδικασία επίλυσης προβλημάτων). Η δυνατότητα αξιοποίησης ποικίλων μέσων και τεχνικών για την δημιουργία μίας ιστορίας που ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες και επιθυμίες του μαθητή, αναδεικνύουν ακόμα πιο πολύ την παιδαγωγική τους αξία και την ελεύθερη συμμετοχή σε μία οικουμενική τάξη, όπου όλοι συμμετέχουν ισότιμα, απολαμβάνοντας ίσες ευκαιρίες μάθησης.

Το ψηφιακό παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί και στην διαφοροποιημένη διδασκαλία, διότι δίνει την ευκαιρία στους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ισότιμα στην διαδικασία μάθησης ανεξαρτήτως των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Πιο συγκεκριμένα οι Hettiarachchi & Ranaweera (2013) αναφέρουν πως μέσα από την χρήση και τη συγγραφή διαδραστικών ιστοριών και την αξιοποίηση πολυμέσων είναι

δυνατό να ενισχυθεί η εκμάθηση της γλώσσας που χρησιμοποιείται, να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των μαθητών που συμμετέχουν στην συγκεκριμένη διαδικασία και να αντιμετωπιστεί η λεκτική δυσπραξία ή/και ενδεχόμενες δυσκολίες στην γλωσσική έκφραση. Εφαρμόζοντας σε ερευνητικό επίπεδο την ψηφιακή συγγραφή παραμυθιών διαπιστώθηκε πως ύστερα από τρεις εβδομάδες παρέμβασης τα παιδιά που συμμετείχαν και αντιμετώπιζαν δυσκολίες στην χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου, ανέπτυξαν κίνητρα και διάθεση για συμμετοχή, παρουσίασαν ενδιαφέρον ως προς το διδακτικό αντικείμενο και ενίσχυση του λεξιλογίου που χρησιμοποιούσαν (Hettiarachchi & Ranaweera, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η χρήση πολυμέσων και εικόνων-ιστοριών χρησιμοποιείται εκτενώς στην λογοθεραπεία, διότι τα οπτικά ερεθίσματα που λαμβάνει το παιδί, ενισχύουν την συμμετοχή του και διευκολύνουν την χρήση και την ανάπτυξη του προφορικού και του γραπτού λόγου. Μπορεί συνεπώς να χρησιμοποιηθεί και σε μαθητές/τριες που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Η φιλική δομή και το ενδιαφέρον περιεχόμενό τους είναι δυνατό να ενισχύσει το κίνητρο συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών.

Επιπλέον η αξιοποίηση προγραμμάτων ψηφιακής συγγραφής παραμυθιών είναι δυνατό να δώσει την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς για καλύτερο εντοπισμό και αξιολόγηση των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών και κατ' επέκταση καλύτερη οργάνωση του διδακτικού πλάνου (Hettiarachchi & Ranaweera, 2013). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από την Mellon (2014) ο συνδυασμός φαντασίας, απεικονίσεων και ήχου ενισχύουν την γραπτή και την προφορική έκφραση του μαθητή, ο οποίος αποκτά καλύτερη αντίληψη του υπό μελέτη αντικειμένου (McGregor, 2008). Συμπληρωματικά σύμφωνα με τους Hettiarachchi & Ranaweera (2013) τα παραδοσιακά παραμύθια παρουσιάζουν απλή δομή και επαναλαμβανόμενο μοτίβο, γεγονός που τα καθιστά εύκολα στην παρακολούθηση, την απομνημόνευση και την ανάκληση πληροφοριών από τους μαθητές/τριες όταν χρειαστεί.

Για όλους τους λόγους που έχουν προαναφερθεί, κρίνεται σημαντική η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης παραμυθιών σε τάξεις μικτής ικανότητας. Μάλιστα όπως προκύπτει από την έρευνα των Hettiarachchi & Ranaweera (2013) όταν ο εκπαιδευτικός ενισχύει την σύνθεση μεικτών ομάδων και την συνεργατική συμμετοχή

τους στην ψηφιακή συγγραφή παραμυθιών, επιτυγχάνει την σύσφιξη των σχέσεων των μαθητών και την αλληλοαποδοχή τους, έχοντας ως αποτέλεσμα την ενίσχυση της ενότητας και του θετικού κλίματος της τάξης. Επιπροσθέτως, εξυπηρετούνται οι ανάγκες όλων των μαθητών ανεξαρτήτως μαθησιακού στυλ (παρουσιάζονται κιναισθητικά, οπτικά και ακουστικά ερεθίσματα) και ο καθένας αναλαμβάνει τον ρόλο που του ταιριάζει συμμετέχοντας ενεργά στην συγγραφή και την παρουσίαση του ψηφιακού παραμυθιού.

2.3. Κριτική ανάλυση παραμυθιών

Τα παραμύθια αποτελούν ένα λογοτεχνικό κειμήλιο που φέρει στοιχεία από το εγγύς και το μακρινό παρελθόν. Η κριτική προσέγγιση τους ενισχύει την μετάδοση σημαντικών μηνυμάτων, που κρίνονται απαραίτητα για την ανάπτυξη του παιδιού. Όπως αναφέρεται από τον VisikoKnox-Johnson (2016) τα παραμύθια συνιστούν έναν παιδικό οδηγό διαβίωσης, προβάλλουν σημαντικά παραδείγματα για την επιτυχή διαχείριση κρίσεων, επιθυμιών και αντιπαραθέσεων με έναν υγιή τρόπο. Επιπροσθέτως, η ανάγνωση και η αναπαράσταση τους από τα παιδιά συντελούν στην ανάπτυξη της συνείδησης και της ηθικής τους. Σαφώς κρίνεται σημαντικό να εντοπίζονται τα ενδεχόμενα στερεοτυπικά κατάλοιπα που εμπεριέχουν, να αναγνωρίζονται και να συζητούνται με τα παιδιά εκτενώς (κριτική ανάλυση των υπό μελέτη παραμυθιών). Με αυτόν τον τρόπο παρεμποδίζεται η υποσυνείδητη υιοθέτηση παρωχημένων προτύπων συμπεριφοράς και αξιοποιούνται θετικά τα στοιχεία που είναι δυνατό να ενισχύσουν την υγιή ανάπτυξη των παιδιών.

Όπως υποστηρίζεται από τον Rosenblatt (1983) η κριτική ανάλυση των παραμυθιών ενισχύει την συμμετοχή των παιδιών στον εντοπισμό της γνώσης. Ταυτόχρονα ο Janks (2009) υποστηρίζει ότι η κριτική αποδόμηση των μηνυμάτων που προωθούνται από ένα παραμύθι δίνει την δυνατότητα στα παιδιά ανεξαρτήτου ηλικίας, κοινωνικής προέλευσης και φύλου να προσεγγίσουν θέματα που αφορούν την κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη. Ακόμα, μέσα από τον βιωματικό χαρακτήρα των παραμυθιών τα παιδιά μπορούν να εμπνευστούν για την ανάληψη ευθυνών και την μη συμμόρφωση σε καταστάσεις αδικίας (Hadjioannou & Fu, 2007• Norris, Lucas, &

Prudhoe, 2012). Επιπρόσθετα, τα παιδιά χρειάζεται να συλλογίζονται και συζητούν θέματα που αφορούν στη συγγραφή του κειμένου (εθνικό, κοινωνικό, ιστορικό υπόβαθρο) και να κατανοούν πως όλες οι ιστορίες βασίζονται στην υποκειμενική διάσταση που τους δίνει ο συγγραφέας (Beck, 2005· McLaughlin & DeVoogd, 2004).

Οι Harwood (2011) και Wee, Kim & Lee (2019) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται διαρκώς να αμφισβητούν τις υποθέσεις που σχηματίζουν τα παιδιά απέναντι σε συγκεκριμένες ιστορίες, χαρακτήρες, φυλετικούς ρόλους και να τα προκαλούν να σκεφτούν πέρα από το αναμενόμενο. Επίσης, να τους υποβάλλουν πολλές ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προκειμένου τα παιδιά να αναστοχαστούν και να εντοπίσουν την σύνδεση που υφίσταται μεταξύ των προβαλλόμενων ιδεών και της εφαρμογής τους στον δικό τους κόσμο και στην δική τους πραγματικότητα (Freire, 2000). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσεκτικοί στην επιλογή των κατάλληλων παραμυθιών και να οργανώνουν με λεπτομέρεια τις δραστηριότητες που θα τα συνοδεύσουν (Meller, Richardson & Hatch, 2009). Μάλιστα, σύμφωνα με τον Harste (2000) η θεματολογία που εξετάζεται θα πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύψουν τις αντιθέσεις που υφίστανται στον πραγματικό κόσμο και να εξερευνήσουν τα συναισθήματα των μειονοτήτων, αναλαμβάνοντας ενεργό δράση απέναντι σε σημαντικά κοινωνικά ζητήματα. Όταν πάλι προσεγγίζουν παραδοσιακά παραμύθια είναι σημαντικό να στρέφουν την προσοχή του παιδιού στα σημεία εκείνα όπου υπολείπονται και να ενθαρρύνεται η συμπλήρωση ή η τροποποίηση τους από τις ιδέες και δραστηριότητες που εκπονούνται από τους ίδιους τους μαθητές/τριες (Wee et al., 2019).

Στην συνέχεια παρουσιάζονται επιλεκτικά δημοφιλή παιδικά παραμύθια, αποκωδικοποιούνται τα μηνύματα που φέρουν και προβάλλονται παραδείγματα για τον προτεινόμενο τρόπο αξιοποίησής τους. Ακόμα, παρουσιάζονται σύγχρονες διασκευές που στρέφουν την προσοχή του αναγνώστη σε καινοτόμες ιδέες και επαναστατικές θεωρήσεις της πραγματικότητας.

2.3.1. Η ωραία κοιμωμένη και η σχέση της με την αντιήρωα Maleficent (La Belle au bois dormant)

Το κλασικό παραμύθι της ωραίας κοιμωμένης υπήρξε μέρος της συγγραφικής συλλογής «The Pentamerone» (1636) του Ιταλού συγγραφέα Giambattista Basile και ήταν γνωστό με τον τίτλο «Sun, Moon, and Talia». Το 1729 παρουσιάστηκε μία τροποποιημένη εκδοχή του παραμυθιού από τον Charles Perrault's *Fairytales* και σύντομα μεταφράστηκε στα αγγλικά από τον Robert Samber. Η τροποποίηση και επανέκδοση του από την σύζευξη περιεχομένου των δύο προγενέστερων εκδοχών από τους αδερφούς Grimms οδήγησε στην μεγάλη διάδοση και δημοτικότητα του εν λόγω παραμυθιού (Khan, 2017).

Στη σύγχρονη εκδοχή του παραμυθιού η κεντρική ηρωίδα «Η ωραία κοιμωμένη» είναι ένα συνηθισμένο συμβατικό κορίτσι που χαρακτηρίζεται από την ομορφιά και την αγαθή της ψυχή. Είναι έρμαιο της μοίρας της και των κακών συνθηκών που αντιμετωπίζει, καθώς ήδη από νεαρή ηλικία πέφτει σε βαθύ ύπνο, από ένα αδράχτι που ενεργοποιεί ένα κακό ξόρκι. Η κεντρική ηρωίδα παρουσιάζει παθητική συμπεριφορά και αδυνατεί να διαχειριστεί τα εγείρομενα προβλήματα. Η μοναδική διέξοδος που παρουσιάζεται είναι μέσω του φίλιού που της δίνεται από έναν γενναίο πρίγκιπα, ο οποίος την σώζει από τον κίνδυνο και την «κατακτά» σαν ένα άλλο τρόπαιο γενναιότητας (Khan, 2017). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Khan (2017) το συγκεκριμένο παραμύθι προβάλλει παρωχημένες εικόνες και ιδέες σχετικά με την παθητικοποιημένη συμπεριφορά των γυναικών και την άμεση εξάρτησή τους από ένα πατριαρχικό πρότυπο. Οι γυναίκες δεν έχουν την δύναμη να απελευθερωθούν από μόνες τους.

Το 2014 η συγγραφέας-σεναριογράφος Linda Woolverton επεμβαίνει και τροποποιεί το κλασικό παραμύθι, παρουσιάζοντας μία μεταμοντέρνα εκδοχή του (Tatar, 2002), θέλοντας να ανατρέψει ενδεχόμενα στερεοτυπικά κατάλοιπα που ενυπάρχουν και να προσθέσει μία πιο δυναμική απόδοση της συμπεριφοράς και ενδεδειγμένης δραστηριοποίησης των ηρωίδων. Ο Khan (2017) επιχειρεί να αναλύσει την μετά-μοντέρνα εκδοχή του παραδοσιακού παραμυθιού της Ωραίας κοιμωμένης,

παρουσιάζοντάς το μέσα από τα μάτια του άσπονδου εχθρού της, της Maleficent. Όπως έχει αναφερθεί αναλυτικά ο σύγχρονος κόσμος απαιτεί μία πιο ρεαλιστική θεώρηση της πραγματικότητας και μία αποδέσμευση από τα αυστηρά όρια των κοινωνικών συμβάσεων. Για την αποκατάσταση της εικόνας ενός αδύναμου χαρακτήρα (Aurora), που προσμένει το φίλι του πρίγκιπα για να ξυπνήσει από τον λήθαργο, αναλαμβάνει δράση η Maleficent (2019) που φαίνεται να προσφέρει μία εναλλακτική οπτική της ιστορίας. Η αντλήρωας αποκαλύπτει την κρυφή αλήθεια, ερχόμενη σε συμφωνία με τους κανόνες και τις συνθήκες της σύγχρονης εποχής. Πρόκειται για μία βασανισμένη ψυχή που δέχεται τα πυρρά του αποκλεισμού λόγω της διαφορετικότητας που παρουσιάζει. Εμπιστεύεται και προδίδεται από την φίλια, εκτίθεται και γελοιοποιείται. Της ανατίθεται ο ρόλος του αποδιοπομπαίου τράγου, αποτελεί το τρόπαιο ενός άνδρα και το εμπόδιο μπροστά στην εξουσία που επιχειρεί να λάβει. Παρότι ορκίζεται να εκδικηθεί το παιδί του βασιλιά που της επιτέθηκε εκτελώντας ένα ξόρκι, αφιερώνει την ζωή της στην ανατροφή της Aurora, αποδεικνύοντας την μεγαλοψυχία της. Τα μάγια λύνονται με το φίλι της Maleficent στο κορίτσι, το οποίο αποτελεί και την πραγματική ένδειξη αγάπης (συμβολική σχέση μητέρας-κόρης), σε αντίθεση με τα κλισέ φίλια της σωτηρίας που προσφέρονται αποκλειστικά από μία ανδρική φιγούρα.

Η συγκεκριμένη διασκευή του γνωστού παραμυθιού παρουσιάζει πολλά ανατρεπτικά σύμβολα και πληροφορίες που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του σύγχρονου αναγνωστικού κοινού. Όπως αναφέρεται από τον Khan (2017), σύμφωνα με τον παραγωγό και σκηνοθέτη της ταινίας, το δαχτυλίδι που προσφέρει ο βασιλιάς στην Maleficent την καίει, διότι ο σύγχρονος ήρωας δεν υποτάσσεται σε υλιστικές «υποσχέσεις». Ακόμα, η Maleficent ανατρέπει την σύνδεση του μαύρου χρώματος με την ενδεχόμενη κακή τύχη που το συνοδεύει. Παρότι η ενδυμασία της είναι στα μαύρα, δεν την περιορίζει από το να αναδείξει όλα τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς της. Επίσης, το κοράκι είναι ο σύμμαχός της, καταρρίπτοντας στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με την «σατανική του φύση». Αποτελεί έναν πολύτιμο σύμμαχο και προάγγελο αισιόδοξων, θετικών μηνυμάτων. Επιπρόσθετα, οι γυναίκες σε αυτήν την ιστορία είναι ανεξάρτητες, έχουν δύναμη και ορθώνουν το ανάστημά τους. Μέσα από τις δυσκολίες και από την συνεργασία τους εμφανίζονται όλο και πιο δυνατές, καταρρίπτοντας

παρωχημένες απόψεις για την αναγκαιότητα προστασίας από μία ανδρική φιγούρα. Την άποψη αυτή προσυπογράφει ή ίδια η πριγκίπισσα Aurora η οποία αφηγείται στην αρχή του παραμυθιού την ιστορία μίας ιστορίας που ο αναγνώστης δεν γνωρίζει σωστά. Επισημαίνοντας ότι το βασίλειο σώθηκε από μία γυναίκα που είναι και ήρωας και εχθρός (Khan,2017).

2.3.2. Η Σταχτοπούτα (Cinderella)

Η Σταχτοπούτα είναι ένα κλασικό παραμύθι που έχει λάβει μεγάλη δημοσιότητα και έχει παρουσιαστεί σε 700 διαφορετικές εκδοχές παγκοσμίως. Στοιχεία του παραμυθιού εντοπίζονται σε κείμενα του 850-860 μ.Χ. στην Κίνα, ενώ στον δυτικό κόσμο έχουν υπερισχύσει οι εκδοχές των αδερφών Grimm και του Perrault, βάσει των οποίων δημιουργήθηκαν αργότερα (1950) και κινηματογραφικές παραγωγές από την Disney (Parsons, 2004).

Η «Σταχτοπούτα» είναι ένα παραμύθι που αφηγείται τις περιπέτειες ενός αθώου, υπάκουου κοριτσιού, απόγονος μίας πλούσιας οικογένειας. Το κορίτσι ήδη από νεαρή ηλικία χάνει την μητέρα της από αιφνίδιο θάνατο και μεγαλώνει με μία άλλη γυναίκα που επιλέγει να παντρευτεί ο πατέρας της. Η μητριά της και οι θετές της αδερφές είναι σκληρές και κακές μαζί της. Η Σταχτοπούτα μεγαλώνει στο σπίτι της σαν υπηρέτρια και υπακούει πιστά τις διαταγές των κοριτσιών και της μητριάς της και ικανοποιεί τις παράλογες απαιτήσεις τους. Στο τέλος της ιστορίας, η Σταχτοπούτα με την βοήθεια μίας μαγικής νεράιδας καταφέρνει να εντυπωσιάσει έναν πρίγκιπα και να ζήσει ευτυχισμένη, έχοντας πλέον ανακτήσει την κοινωνική της θέση (El Shaban, 2017).

Όπως υποστηρίζεται από τον VisikoKnox-Johnson (2016) το παραμύθι της Σταχτοπούτας ανάλογα με την οπτική που επιλέγει να το προσεγγίσει ο αναγνώστης είναι δυνατό να μεταδώσει αντικρουόμενα μηνύματα. Χαρακτηριστικά αναφέρεται σε απόψεις ψυχολόγων που υποστηρίζουν ότι το συγκεκριμένο παραμύθι είναι δυνατό να ενισχύσει την υποτακτική συμπεριφορά και ανοχή σε δυσάρεστες ή επικίνδυνες καταστάσεις, μιμούμενοι την παθητική αποδοχή των καταστάσεων της κεντρικής

ηρωίδας, η οποία υπομένει δίχως να αντιτίθεται στις αρνητικές επιπτώσεις του βίαιου κύκλου στον οποίο δραστηριοποιείται. Η πίστη για μεταστροφή της καταχρηστικής συμπεριφοράς ενός ατόμου μέσα από την αγάπη, είναι δυνατό να ενισχύσει την θυματοποίηση του και την παραμονή σε καταστάσεις και σχέσεις που δεν ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του. Ταυτόχρονα σύμφωνα με τους Skeen, Covi, & Robinson (1985) το εν λόγω παραμύθι είναι δυνατό να ερμηνευτεί λανθασμένα από το παιδί αναγνώστη σχετικά με την δυσκολία επικοινωνίας που παρουσιάζεται μεταξύ των μελών μίας ανασυσταμένης/μεικτής οικογένειας. Κρίνεται για αυτόν τον λόγο σημαντικό, η ανάγνωση του να έπεται συζητήσεων με τον γονιό ή τον εκπαιδευτικό που το παρουσιάζει. Αντίθετα, ο Hill (1992) αναφέρει πως τα αγαπημένα παραμύθια των παιδιών μπορούν να λειτουργήσουν ως καθρέπτες για αυτά, λαμβάνοντας μέσα εκείνων δύναμη για την διαχείριση προβλημάτων που τα ταλανίζουν. Ως παράδειγμα αναφέρεται στην περίπτωση ενός κοριτσιού που αντιμετώπιζε διατροφικές διαταραχές και το παραμύθι της Σταχτοπούτας αποτελούσε κινητήριο δύναμη για τον αγώνα που έδινε απέναντι στο πρόβλημα υγείας της. Για αυτή η Σταχτοπούτα αποτελούσε μία γυναίκα πρότυπο, διότι κατάφερε να υπερβεί τους κοινωνικούς περιορισμούς που της επιβάλλονταν. Ακόμα, επισήμανε την συμβολή του δάσους και των ζώων στην σωτηρία της, κάνοντας ενδεχομένως την δική της έκκληση για βοήθεια. Μέσα από το ταξίδι σωτηρίας της Σταχτοπούτας, έψαχνε τρόπους για τη δική της σωτηρία και έτσι υποσυνείδητα γινόταν όλο και πιο αποφασιστική ως προς την κατεύθυνση της επίλυσης της προβληματικής κατάστασης που βίωνε. Επίσης, σύμφωνα με τον El Shaban (2017) η Σταχτοπούτα αποτελεί μία σύγχρονη ηρωίδα η οποία καταφέρνει να αναδυθεί, προβάλλοντας τα θετικά στοιχεία της προσωπικότητάς της και να αντικρούσει τον φόβο –κίνδυνο που αντιμετωπίζει προβάλλοντας αντίσταση απέναντι στην κακία μητριά (σύμβολο της καταπίεσης και εκφοβισμού). Επιλέγει να πάει στον χορό, πραγματοποιώντας τα όνειρά της, ρισκάροντας για μια καλύτερη ζωή. Αποτελεί μια δυναμική γυναικεία φιγούρα που δεν διστάζει να δείξει το γοβάκι στον πρίγκιπα, να αρπάξει την ευκαιρία και να εγκαταλείψει την φυλακή της.

2.3.3. Η πεντάμορφη και το τέρας (La Belle et la Bête) (Γκαμπριέλ-Σουζάν Μπαρμπό ντε Βιλενέβ, 1741)

Η Πεντάμορφη και το Τέρας είναι ένα κλασσικό παραμύθι, που αφηγείται μια ιστορία αγάπης μεταξύ ενός μαγεμένου πρίγκιπα, που φέρει την μορφή τέρατος, και μίας πολύ όμορφης νεαρής κοπέλας. Η πρώτη έκδοση του παραμυθιού έγινε το 1741 στο *La Jeune Américaine et les contes marins* από την γαλλίδα μυθιστοριογράφο Γκαμπριέλ-Σουζάν Μπαρμπό ντε Βιλενέβ. Η ιστορία ξαναγράφηκε και επανεκδόθηκε ενώ η δημοφιλία που έλαβε συντέλεσε στην επανέκδοση του σε διαφορετικές εκδοχές ανά την Ευρώπη και την μετέπειτα προσαρμογή του σε ταινίες από την Walt Disney (Prabawati, 2018).

Το κεντρικό πρόσωπο του παραμυθιού είναι η Πενταμορφη, μία γενναία και έξυπνη κοπέλα που ονειρεύεται να δημιουργήσει μία καλύτερη ζωή για την ίδια και την οικογένειά της. Λατρεύει την ανάγνωση βιβλίων και δεν εντυπωσιάζεται από την υλιστική πραγματικότητα. Από την άλλη, ο Γκαστόν αποτελεί μία συμβατική ανδρική φιγούρα που ενδιαφέρεται μόνο για την εξωτερική ομορφιά και την υπεροχή μέσω της επίδειξης της σωματικής του δύναμης. Ο Γκαστόν ενσαρκώνει τον ρόλο του περιζήτητου «συντρόφου» και διεκδικεί την Μπελ προκειμένου να ενισχύσει την δημοτικότητά του στο χωριό. Επιπλέον, το Τέρας, ζει μία μίζερη ζωή στο δάσος, απομακρυσμένος από ανθρώπους και απογοητευμένος από την ζωή. Η πρότερη αλαζονική συμπεριφορά του προκάλεσε την μεταμόρφωσή του σε ένα ειδικό τέρας. Η μορφή του είναι δυνατόν να επανέλθει μόνο αν κάποια κοπέλα τον αγαπήσει πραγματικά (Prabawati, 2018). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Prabawati (2018) η αγάπη που δημιουργείται μεταξύ της Μπελ και του Τέρατος φέρει πνευματικό περιεχόμενο, επειδή είναι αυθεντική και ρομαντική, βασίζεται σε βαθιά συναισθήματα και υπερβαίνει στερεοτυπικά κατάλοιπα σχετικά με την ερωτευσιμότητα των εξωτερικών χαρακτηριστικών ενός ανθρώπου.

Σύμφωνα με τον Cummins (1995) το κλασσικό παραμύθι «Πεντάμορφη και το τέρας» διαφέρει σημαντικά από άλλα όμοια παραμύθια με πριγκίπισσες διότι η

κεντρική ήρωας, η Μπελ, είναι μία δυνατή ανεξάρτητη γυναικεία φιγούρα που δεν αναζητά τον έρωτα και τον γάμο για να ευτυχήσει. Αντιθέτως, στοχεύει στην πνευματική της καλλιέργεια και απομακρύνεται από συμβατικές σκέψεις που προωθούν την σύναψη σχέσης με στόχο την προσωπική ολοκλήρωση. Επιπλέον, έχει ταπεινή καταγωγή και δεν δραστηριοποιείται στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ο πατέρας της δουλεύει σκληρά για να κερδίσει χρήματα και να παρέχει στην κόρη του την ευκαιρία για εκπαίδευση. Η κόρη του από την άλλη διαβάζει βιβλία, κάνει όνειρα για μία καλύτερη ζωή, αναζητά την ελευθερία, ρισκάρει και επιθυμεί να ταξιδέψει και να γνωρίσει τον κόσμο μέσα από τα δικά της μάτια. Όπως παρουσιάζεται η Μπελ ενσαρκώνει την πορεία της γυναίκας προς την ωριμότητα και την ενηλικίωση.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται ο χαρακτήρας της βρίσκεται σε απόλυτη ασυμφωνία με «την ενδεδειγμένη κοινωνική συμπεριφορά». Είναι μία σύγχρονη γυναίκα που δεν αναμένει την βοήθεια του άνδρα για την διαχείριση των προβλημάτων που αντιμετωπίζει, αλλά αναλαμβάνει ενεργό δράση και παλεύει για τις αξίες και τα ιδανικά που υποστηρίζει. Ο Γκαστόν αντιθέτως αποτελεί την ειρωνική ενσάρκωση ενός λανθασμένου προτύπου συμπεριφοράς και δραστηριοποίησης. Συνιστά έναν χαρακτήρα που μέσα από τα λόγια και τις πράξεις του σατιρίζει την προώθηση της βίας και επιβολής εις βάρος των άλλων. Όπως συχνά μονολογεί «δεν είναι πρόπον για μια γυναίκα να διαβάζει, γιατί μαθαίνει να σκέφτεται», και έτσι θέτει σε κίνδυνο την πατριαρχία. Η υπεροχή της Μπελ επισημαίνεται ακόμα περισσότερο, μέσα από την αφελή συμπεριφορά του. Η ομορφιά άλλωστε διαφαίνεται μέσα από τον τρόπο που σκέφτεται και κινείται, από την ωριμότητα που παρουσιάζει και όχι από τα εξωτερικά της χαρακτηριστικά (Cummins, 1995) .

Σε μία μάταιη προσπάθεια του Γκαστόν να κερδίσει την προσοχή της Μπελ, πετάει τα βιβλία στην λάσπη, καταστρέφοντάς τα με βία, αποδεικνύοντας ακόμα περισσότερο την άγνοια και ανωριμότητά του. Σε μία αντίστοιχη προσπάθεια το τέρας παρουσιάζει την βιβλιοθήκη του καταφέροντας να κεντρίσει το ενδιαφέρον της. Αυτή η αντιπαραβολή αποδεικνύει εμφανώς την σημασία που φέρει η προσεκτική επιλογή συντροφιάς. Η εσωτερική εμφάνιση υπερτερεί της εξωτερικής. Ένας καλλιεργημένος άνθρωπος δεν περιορίζεται στην επιφάνεια των πραγμάτων, αλλά αναζητά το βαθύτερο

νόημα. Η Μπελ και το τέρας περνούν χρόνο μαζί και προσπαθούν να βελτιώσουν τον εαυτό τους, αποκτώντας την γνώση μέσα από συζητήσεις και προσεκτική επικοινωνία. Όταν φτάνει επομένως η ώρα που αποχωρίζονται η Μπελ αισθάνεται θλίψη διότι αντιλαμβάνεται πως έχει αγαπήσει την προσωπικότητά του. Συνοψίζοντας, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται η Μπελ προβάλλει μία ολοκληρωμένη προσωπικότητα, επιδεικνύει ηρωισμό και αυτοθυσία για την προστασία τόσο του τέρατος όσο και του πατέρα της, φανερώνει μεγάλη δύναμη και θάρρος, αγωνίζεται για τα όνειρα και τις προσδοκίες της και διεκδικεί μία καλύτερη ζωή (Cummins, 1995) .

2.3.4. Η μικρή κοκκινοσκουφίτσα (The little red riding hood)

Το παραμύθι «η Κοκκινοσκουφίτσα» έγινε αρχικά γνωστό μέσα από την έκδοση της συλλογής «Tales of Olden Times» (1697) από τον Perrault και από την μετέπειτα έκδοση της συλλογής «Children's and Household Tales» (1812) από τους αδερφούς Grimm. Κεντρική ηρωίδα του παραμυθιού είναι η μικρή Κοκκινοσκουφίτσα, στην οποία ανατίθεται να παραδώσει ένα δέμα στην άρρωστη γιαγιά της που ζει στο δάσος. Παραβλέποντας τις υποδείξεις της μαμάς της, η Κοκκινοσκουφίτσα δεν ακολουθεί το σωστό μονοπάτι και συναντά τον κακό λύκο, ο οποίος αποσπά πληροφορίες από την Κοκκινοσκουφίτσα σχετικά με το σπίτι της γιαγιάς, την οποία εντοπίζει και τελικά καταβροχθίζει. Σύντομα η Κοκκινοσκουφίτσα έρχεται αντιμέτωπη με τον λύκο, ο οποίος μεταμφιεσμένος με τα ρούχα της γιαγιάς της, προσπαθεί να την εξαπατήσει και εν τέλει της επιτίθεται. Στο τέλος της ιστορίας, ένας γενναίος κυνηγός, σκοτώνει τον λύκο και σώζει την νεαρή κοπέλα (Bonner, 2006).

Σύμφωνα με τον Garner (2000) η Κοκκινοσκουφίτσα αποτελεί μια αλληγορική αναπαράσταση των επιπτώσεων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Η ανάγκη για ανεξαρτησία και εγκατάλειψη του «ηθικού» δρόμου που συνιστάται και υπογραμμίζεται από την μητέρα φέρει κινδύνους και δυσκολίες. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται το μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης περιλαμβάνει διαλόγους στους οποίους παρουσιάζονται καλά καμουφλαρισμένες διδαχές για την αποφυγή

δυσάρεστων καταστάσεων. Επιπρόσθετα, όπως υποστηρίζεται στο τέλος της ιστορίας η κοκκινοσκουφίτσα αποσιωπάται, μειώνεται η δύναμή της και περιορίζεται ο ρόλος της εξαιτίας της υπεροχής του κοινωνικού κατεστημένου και της επιβολής ενός αμετάβλητου πατριαρχικού μοτίβου.

Από μία εναλλακτική σκοπιά, θέλοντας να σατιρίσει τις κοινωνικές συμβάσεις και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από τους ισχύοντες νόμους, ο Dahl στην ποιητική συλλογή του “*Revolt Rhymes*” (1982), περιγράφει μία ενδιαφέρουσα διαστρέβλωση της παραδοσιακής ιστορίας. Η κοκκινοσκουφίτσα αναλαμβάνει πρωταγωνιστικό ρόλο χωρίς πλέον να αποτελεί σύμβολο κοινωνικής υποταγής, αντιθέτως παρουσιάζεται ως μία έξυπνη ανεξάρτητη γυναίκα, έτοιμη να αντιμετωπίσει τους κινδύνους που συναντά και να διεκδικήσει την ζωή που επιθυμεί να έχει. Πιο συγκεκριμένα, αναλαμβάνει ενεργό δράση, απαντά καυστικά στον λύκο από τον οποίο κινδυνεύει και δίχως να αναμένει την βοήθεια ενός εξωτερικού ήρωα/ από μηχανής θεό πρίγκιπα, τον έμπειρο κυνηγό, στοχεύει η ίδια στον λύκο-κατεστημένο και τον ανατρέπει, καταστρέφοντας έτσι όλα τα στερεότυπα που δεν της επιτρέπουν να ζήσει με ελευθερία. Η εν λόγω ιστορία, όπως αναφέρεται αποτελεί μια προσπάθεια του ίδιου να ευαισθητοποιήσει τον αναγνώστη, να στρέψει την προσοχή του στην σύγχρονη πραγματικότητα, δίνοντάς του ενεργό ρόλο στην αποκωδικοποίηση των συμβατικών συμβόλων που προωθούνται. Μέσα από τα μάτια της μικρής αθώας κοκκινοσκουφίτσας, αναγεννιέται μία σύγχρονη ηρωίδα που έρχεται να αμφισβητήσει το παρελθόν της και να ανακατασκευάσει μια πιο ρεαλιστική εκδοχή της πραγματικότητας.

Η σύγκριση, μελέτη και αντιπαραβολή ιστοριών που φέρουν διαφορετικές πληροφορίες, οι συζητήσεις και η εκπόνηση εργασιών είναι σημαντική για την εξαγωγή αξιολογών συμπερασμάτων. Η έκθεση των παιδιών σε διαφορετικές απόψεις, ιδέες και οπτικές συνηγορεί στην ενίσχυση του ενεργού τους ρόλου, της κριτικής ικανότητας και της αυτονομίας τους. Είναι επομένως σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να επιτρέπουν την πρόσβαση και ενασχόληση με σημαντικά κοινωνικά ζητήματα όπως αυτά ευγενικά προωθούνται μέσα από τα παραμύθια και με αυτόν τον τρόπο να αναγνωρίζουν την θέση που έχουν μέσα στον κόσμο δίχως να αναπαράγουν πληροφορίες που μπορούν να

καταστούν επικίνδυνες. Η ανάγνωση και επεξεργασία παραμυθιών χρειάζεται να είναι μία πολυδιάστατη διαδικασία που επιτρέπει στον αφηγητή και αναγνώστη να σκεφτεί σφαιρικά και να είναι σε θέση να εντοπίσει τόσο τα θετικά, όσο και τα αρνητικά μηνύματα που ενυπάρχουν. Άλλωστε λόγω της μακροβιότητας των παραμυθιών είναι πιθανό να εμπεριέχουν αναχρονιστικές απόψεις. Αν το παιδί μάθει από μικρή ηλικία να αναγνωρίζει και να αποκωδικοποιεί τις ιστορίες που διαβάζει, τότε η ενδυνάμωση και δημιουργία κριτικών στοχαστών φαντάζει εφικτή.

2.4. Το παραμύθι στην εκπαίδευση

2.4.1. Συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη

Ένας μεγάλος αριθμός ερευνών που έχουν διεξαχθεί στοχεύουν στην προσεκτική μελέτη και ανάδειξη της θετικής συμβολής των παραμυθιών στην ανάπτυξη των παιδιών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Κυλβδαβα, (2020) η ενσωμάτωση των παραμυθιών στην διδασκαλία συντελεί στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης, στην διάνθηση της προσωπικότητας και στην δόμηση της ψυχοσύνθεσης και της θεώρησης του κοινωνικού γίνεσθαι από την ασφαλή σκοπιά του εξωτερικού παρατηρητή. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά σύντομα έρχεται σε επαφή με τις κοινωνικές συμβάσεις, την διάκριση μεταξύ της ηθικής και μη ηθικής συμπεριφοράς και έτσι μέσω της έμμεσης συμμετοχής στην δράση της ιστορίας αναγνωρίζει και ανακαλύπτει συναισθήματα που δεν αντιλαμβάνεται, ενώ ταυτόχρονα νοσηματοδοτεί την συναισθηματική και κοινωνική δραστηριοποίηση του εαυτού του και του περιβάλλοντος του. Όλα αυτά τα στοιχεία, του εμφυσούν κοινωνικές αξίες, σημαντικές για την ψυχοσυναισθηματική του επιβίωση. Το παιδί-αναγνώστης καθώς ακολουθεί την δράση και εξέλιξη της ιστορίας, έρχεται σε επαφή με ποικίλα συναισθήματα και σκέψεις που αποτελούν την βάση της αυτοαντίληψης τους (Johnson, Koss & Martinez, 2018). Ο ήρωας που «ταιριάζει» στον εκάστοτε αναγνώστη, λειτουργεί ως καθρέπτης που αντικατοπτρίζει πληροφορίες σχετικά με τον εσωτερικό ψυχισμό του παιδιού. Τα μυστικά αίρονται και το παιδί ανακαλύπτει πτυχές της προσωπικότητας και της

δραστηριοποίησης του που προηγουμένως αγνοούσε. Η αναγνώριση αυτή εξυπηρετεί την ταυτόχρονη μεταστροφή της θεώρησης των συνθηκών που δημιουργούνται από την δραστηριοποίηση ενός άλλου ανθρώπου και θέτουν το παιδί στον ρόλο του αποδέκτη και όχι επικριτή ή αρνητή την διαφορετικότητας (King, 2020). Έτσι, το παιδί αναγνώστης παρακολουθεί μία εναλλακτική εκδοχή της πραγματικότητας και γίνεται περισσότερο δεκτικό προς την αλλαγή, είναι έτοιμο να ακούσει την ιστορία του «άλλου», πριν υποβάλει την προσωπική του άποψη. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, τα παραμύθια είναι «παράθυρα» μέσα από τα οποία συναντάς και αποκτάς γνώσεις που υπερβαίνουν τις εμπειρίες και τις γνώσεις που προσκομίζει ο αναγνώστης μέσα από την καθημερινή δραστηριοποίηση του στον πραγματικό κόσμο. Αυτή η γνώση θέτει την βάση για την πραγμάτωση σημαντικών θετικών αλλαγών από την μεριά του παιδιού, γεγονός που δύσκολα θα μπορούσε να επιτευχθεί με τόσο γρήγορους ρυθμούς σε συνθήκες διαφορετικές από αυτές που δημιουργεί η βιωματική μάθηση. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Martono (2019) η αξιοποίηση παραμυθιών είναι δυνατό να συντελέσει στην διαμόρφωση και ενίσχυση θετικών στοιχείων της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς μέσα από τα παραμύθια προωθείται συχνά η αγάπη και ο σεβασμός προς το περιβάλλον, η προσεκτική διαχείριση των καταστάσεων και δυσκολιών που προκύπτουν, η καταστροφική φύση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και η σημασία του αναστοχασμού και ανάλυσης τόσο των ατομικών συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων του «άλλου». Ταυτόχρονα, όπως υποστηρίζει η διαμόρφωση της προσωπικότητας των παιδιών βασίζεται σε μεγάλο βαθμό από την εκπαίδευση που λαμβάνουν. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της ανάγνωσης και ανάλυσης λογοτεχνικών κειμένων βελτιώνεται η πνευματική ικανότητα του ατόμου, ενισχύεται η δημιουργική και αφαιρετική του σκέψη, το παιδί αποκτά σύνεση και πειθαρχία, γεγονός που οδηγεί στην συναισθηματική και κοινωνική του ωριμότητα. Ακόμα, οι μαθητές/τριες που μελετούν και εξετάζουν, αναγνωρίζουν συζητούν και διαπραγματεύονται για θέματα που αφορούν κοινωνικές, πολιτισμικές και εθνικές πληροφορίες, με την σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, είναι δυνατό να ενδυναμωθούν συναισθηματικά, να αποδεχθούν τον εαυτό τους και τον «άλλο» και να συμβάλουν θετικά στην βελτίωση των σύγχρονων συνθηκών ζωής.

Επιπλέον, ο Manney (2008) υποστηρίζει ότι τα παραμύθια ενισχύουν την ενσυναίσθηση των μαθητών, διότι όσο ξετυλίγεται η εκάστοτε ιστορία, ο αναγνώστης γίνεται συνοδοιπόρος στο ταξίδι ανακάλυψης. Αποκτά ανεπανάληπτες εμπειρίες, ταξιδεύει σε πραγματικούς και φανταστικούς προορισμούς, διεισδύει στην ψυχosύνθεση των ηρώων, διευρύνονται οι ορίζοντές του, αναστοχάζεται και αποκτά αξίες και ιδανικά. Όλα αυτά τα υπέροχα οφέλη διεκδικούνται από το παιδί σε μία σφαίρα ασφαλείας, όπου μπορεί να σκεφτεί ελεύθερα και να συμμετάσχει στην ιστορία ενεργά, χωρίς να αναλάβει το βάρος των ευθυνών μίας ενδεχόμενης λανθασμένης επιλογής. Συμπληρωματικά οι Wangid και συν. (2018) θεωρούν ότι μέσα από τα παραμύθια, το παιδί αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, αποκτά κοινωνική ευελιξία, μαθαίνει να αποδέχεται την διαφορετικότητα και να σέβεται τους συνανθρώπους του. Επίσης, διαβάζοντας παραμύθια τα παιδιά αναλαμβάνουν μία είδους ηθική καθοδήγηση και είναι σε θέση να διακρίνουν, να διερευνήσουν, αλλά και να παρατηρήσουν τα ενδεχόμενα αποτελέσματα μεταξύ της «σωστής» και «λανθασμένης» συμπεριφοράς (Vučković & Masnic, 2018). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται η θεατρική αναπαράστασή των παραμυθιών από τα παιδιά συμβάλλει στην ηθική ανάπτυξη και στην καλύτερη διαχείριση της παρορμητικής συμπεριφοράς τους. Συμπληρωματικά, η προσεκτική επιλογή παραμυθιών είναι δυνατό να ενισχύσει την αισιοδοξία του αναγνώστη. Μάλιστα, οι Vučković & Masnic (2018) προτείνουν την σύγκριση όμοιων ή διαφορετικών παραμυθιών, παραμυθιών με τις αντίστοιχες ταινίες που έχουν προβληθεί και την κριτική ανάλυση της εικονογράφησης που τα περιστοιχίζουν. Αυτές και άλλες παρόμοιες τεχνικές είναι δυνατό να ενισχύσουν τον ενεργό ρόλο του μαθητή και την άντληση πληροφοριών από την σκοπιά του εξωτερικού παρατηρητή.

Επιπρόσθετες έρευνες αποδεικνύουν ότι η σωστή αξιοποίηση των παραμυθιών μπορεί να συντελέσει θετικά στην ανάδειξη και εκμάθηση της κοινωνικά ενδεδειγμένης συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τους Sayer, Kristiawan & Agustina (2018) τα παραμύθια μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση και διατήρηση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη, διότι μέσα από την κριτική προσέγγιση τους και την εκπόνηση σχετικών εργασιών ενισχύεται η συνεργατικότητα των μαθητών. Με άλλα λόγια μέσα από την

ανάληψη ομαδικών εργασιών και την διεκδίκηση όμοιων προσδοκιών είναι δυνατό να ενισχυθούν οι σχέσεις των εκπαιδευόμενων και να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η επιλογή των κατάλληλων παραμυθιών είναι δυνατό να οδηγήσει σε συζητήσεις για την επίλυση εγχειρόμενων προβλημάτων, στην βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας και στην ενίσχυση του αισθήματος του «ανήκειν» (οικουμενική τάξη).

2.4.2. Τα παραμύθια ως μέσο προώθησης της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών

Είναι σαφές πως η συνεχής βελτίωση και ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της διανοητικής δραστηριοποίησης των μαθητών αποτελεί τον θεμέλιο λίθο για την μετέπειτα πνευματική ανάπτυξη, κατανόηση, εμβάθυνση και δημιουργική αξιοποίηση της γνώσης στην καθημερινή τους ζωή. Προκειμένου να αυτοματοποιηθεί η εν λόγω διαδικασία, κρίνεται σημαντικό οι εκπαιδευόμενοι να αναγνωρίσουν την αξία της αυτόνομης και ανεξάρτητης άντλησης πληροφοριών και γνώσης από ποικίλες εκπαιδευτικές πηγές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Dragići (2017) η δυναμική φύση της δομής και οργάνωσης ενός παραμυθιού αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την παροχή πληροφοριών, ανάκληση της παρεχόμενης γνώσης, ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας και της συλλογιστικής πορείας του αναγνώστη. Το γεγονός αυτό βασίζεται κυρίως στην τάση του αναγνώστη να ανταποκρίνεται και επεξεργάζεται τα φανταστικά γεγονότα που προβάλλονται στα παραμύθια σαν μία εναλλακτική πραγματικότητα. Όπως χαρακτηριστικά περιγράφεται από την νευροψυχολογία ο εγκέφαλος του ανθρώπου προσεγγίζει τα φανταστικά περιβάλλοντα ως ένα μέσο για την βαθύτερη κατανόηση και προσέγγιση της γνώσης του πραγματικού κόσμου (Keen, 2007· Nikolajeva, 2014 · Vermeule, 2010). Υπό αυτήν την βάση ο μαθητής/τρια αναλαμβάνει ενεργό ρόλο κατά την ανάγνωση και επεξεργασία ενός παραμυθιού, προκειμένου να (ανά)συνθέσει την δική του ερμηνεία και κατανόηση μέσα από την δημιουργική αξιοποίηση προηγούμενων πληροφοριών κοινωνικού και πολιτισμικού περιεχομένου (Kemelbekova, Shengelbaeva, Mukasheva, Korbayeva, 2014). Επιπρόσθετα, η έκθεση σε προσεκτικά επιλεγμένα παραμύθια συνιστά στην ενίσχυση

της λογικής, κατανόησης και κριτικής επεξεργασίας λογοτεχνικών κειμένων από την μεριά του παιδιού-αναγνώστη ήδη από την νεαρή ηλικία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύεται η αναγνωστική τους ικανότητα, η σύνθεση και αξιοποίηση επιχειρημάτων και η αφαιρετική τους σκέψη (Dragići, 2017). Μάλιστα, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, οι εκπαιδευτικοί είναι δυνατό να ενισχύσουν την διανοητική ανάπτυξη των παιδιών με την διατύπωση ερωτήσεων που προωθούν την επίλυση προβλημάτων, την ανάλυση αντικρουόμενων απόψεων και πληροφοριών και μέσα από την οργάνωση ποικίλων εργασιών και δραστηριοτήτων που πλαισιώνουν το υπό μελέτη αντικείμενο και ενισχύουν την ανάληψη πρωτοβουλιών ή την επίλυση νοητικών προκλήσεων. Επίσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να δίνεται η ευκαιρία για ελεύθερη επεξεργασία πληροφοριών και αποτύπωση προσωπικών σκέψεων και απόψεων με σκοπό την διάνθιση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών, την ενεργητική ακρόαση και αποδοχή της διαφορετικής άποψης και την ενίσχυση της ενσυναισθητικής κατανόησης (Dragići, 2017). Ακόμα, σύμφωνα με τις Kulikovskaya & Andrienko (2016) η προσεκτική διαλογή των παραμυθιών από τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να συμβάλλει στην διαμόρφωση και προώθηση συγκεκριμένων απόψεων που αφορούν την ηθική δραστηριοποίηση των παιδιών. Ταυτόχρονα, η συμμετοχή σε παιχνίδια ή θεατρικές αναπαραστάσεις των καταστάσεων και συνθηκών που προβάλλονται, αποτελεί βάση για την ανάπτυξη της ελεύθερης και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, καθώς αλληλεπιδρούν με το κείμενο, τους ήρωες και την ιστορία σε μία παράλληλη πραγματικότητα, ενώ ταυτόχρονα δίνουν την δική τους πινελιά στην ανάλυση και αποτύπωση των γεγονότων που παρουσιάζονται. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αξιοποιούν τεχνικές για την προώθηση και επεξεργασία του παραμυθιού με τρόπο που θα κεντρίζει το ενδιαφέρον των μαθητών, παρέχοντας έτσι κίνητρα για την συμμετοχή τους στις εργασίες που το πλαισιώνουν (Dragići, 2017).

Όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα ποικίλων ερευνών που έχουν διεξαχθεί, τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν την βάση για την ενίσχυση και ανάπτυξη του γραπτού λόγου των παιδιών (Ligorio, Talamo & Pontecorvo, 2005• Yavuz & Celik, 2017). Αδιαμφισβήτητα, η δημιουργία και διατύπωση μίας ιστορίας ή μίας έκθεσης ιδεών αποτελεί συχνά ένα δύσκολο εγχείρημα για τους μαθητές/τριες, καθώς η

παραγωγή γραπτού λόγου συνιστά τόσο την συναισθηματική όσο και την διανοητική εμπλοκή του μαθητή στην συγγραφική παραγωγή. Ωστόσο, η εξοικείωση με την δομή και την οργάνωση των παραμυθιών είναι δυνατό να καταστήσει πιο εύκολα διαχειρίσιμες τις δυσκολίες που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι μαθητές/τριες, και να αποτελέσει την βάση για την περαιτέρω συγγραφική τους ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Yavuz & Celik (2017) τα παραμύθια παρουσιάζουν μία δομή απλή που εμπεριέχει συγκεκριμένα επαναλαμβανόμενα μοτίβα (μαγικά ζώα ή αντικείμενα κ.τ.λ), εύκολο λεξιλόγιο, ήρωες που φέρουν κοινά χαρακτηριστικά. Όλες αυτές οι συμβάσεις είναι κοινώς αποδεκτές και αναγνωρίσιμες, επομένως το παραμύθι αποτελεί ένα ασφαλές πεδίο συγγραφικού πειραματισμού για τους μαθητές/τριες που επιχειρούν να δοκιμάσουν τα πρώτα τους βήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, με την κατασκευή παραμυθιών τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αξιοποιήσουν την φαντασία τους προωθώντας τις ιδέες τους με ασφάλεια σε ένα γνώριμα δομημένο σχήμα. Ταυτόχρονα, στη συγγραφή παραμυθιών χρησιμοποιούνται παρελθοντικοί χρόνοι, επομένως τα παιδιά δεν χρειάζεται να επιλέξουν κάθε φορά μεταξύ διαφορετικών γραμματικών φαινομένων, γεγονός που μπορεί να καταστήσει την διαδικασία κουραστική ή δύσκολη για κάποιους. Η συγγραφή παραμυθιών είναι συνεπώς συμπεριληπτική και εξυπηρετεί την ελεύθερη συμμετοχή των μαθητών στην κατασκευή της γνώσης (μαθητοκεντρική προσέγγιση). Τέλος, όπως υποστηρίζεται από τις Ligorio, et al.(2005) η συνεργασία των μαθητών/τριών για την συνέχιση μίας ιστορίας ή τον από κοινού σχεδιασμό μίας νέας συντελεί στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών-συγγραφέων, διότι απαιτεί τον συντονισμό και διαπραγμάτευση των συμμετεχόντων στο επικοινωνιακό σχήμα για την δημιουργία ενός κειμένου που θα παρουσιάζει ενδιαφέρουσα δομή και αξιοπρεπή οργάνωση.

Συμπληρωματικά, οι Ockey & Ogden (1997) αναφέρονται στην σημασία αξιοποίησης εικονών ή/και βίντεο για την κινητροδότηση των μαθητών και την ενίσχυση της διάθεσης για συμμετοχή στην παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου. Παράλληλα οι Tursunmurotovich, Ismatov & Shuhratovich (2020) επιμένουν στην αξιοποίηση, προσεκτική μελέτη και ανάλυση της εικονογράφησης των παραμυθιών

κάθε φορά που παρουσιάζεται ένα νέο παραμύθι. Όπως υποστηρίζουν, η εικονογράφηση λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς την ανάλυση του κειμένου και υπογραμμίζει πληροφορίες που είναι πιθανό να υπολανθάνουν στο κυρίως κείμενο. Επίσης, συχνά αποτελεί ένα μέσο καλύτερης κατανόησης των πληροφοριών που μεταδίδονται και δημιουργεί ένα νοητικό στήριγμα μεταξύ του κειμένου και της φανταστικής σημασιοδότησης του παιδιού-αναγνώστη. Μάλιστα, όπως διαφαίνεται η αξιοποίηση των εικόνων σε παιχνίδια ή δραστηριότητες που πλαισιώνουν την μαθησιακή διαδικασία είναι δυνατό να συντελέσουν στην ενίσχυση του προφορικού λόγου των παιδιών. Μέσω της ανάλυσης τους οι εκπαιδευτικοί αντλούν πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές/τριες, ενώ ταυτόχρονα τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιήσουν τις εικόνες ως βάση για την ανάπτυξη του περιγραφικού λόγου και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των εκπαιδευόμενων.

Επιπρόσθετα ο Κυльδαба (2020), αναφέρει πως τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν την βάση για την καλύτερη εκμάθηση της μητρικής γλώσσας του αναγνώστη/ακροατή και/ή μίας ξένης γλώσσας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει, η ανάλυση και μελέτη παραμυθιών είναι δυνατό να ενισχύσει την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, αλλά και την ορθή χρήση του τόσο στον προφορικό, όσο και τον γραπτό λόγο. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις συνεχείς λεκτικές επαναλήψεις που παρουσιάζονται μέσα στα παραμύθια και στις ιδιότυπες αναφορές που καθιστούν ευκολότερη την κατανόηση και απορρόφηση πληροφοριών. Επιπλέον, πολλά παραμύθια παρουσιάζουν ομοιοκαταληξία και έναν συγκεκριμένο ρυθμό που ενισχύουν την φωνολογική ανάπτυξη των μαθητών. Ταυτόχρονα ενισχύεται η ακουστική αντίληψη των παιδιών, ενώ οι μαθητές/τριες/τριές αντιλαμβάνονται καλύτερα την χρήση και λειτουργία των γραμματικών φαινομένων που χρησιμοποιούνται. Ομοίως, σύμφωνα με τον Bentley (2015) μέσα από την βιωματική προσέγγιση των παραμυθιών (CLIL) είναι δυνατό οι μαθητές/τριες/τριές να αντλήσουν ποικίλες πληροφορίες και να αντιληφθούν επαρκώς τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του υπό μελέτη γλωσσικού συστήματος, γεγονός που συντελεί στην βαθύτερη κατανόηση, ενίσχυση των προφορικών, γραπτών και ακουστικών δεξιοτήτων και κατ' επέκταση στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή (McKenry & Foley, 2012). Επιπρόσθετα η επιλογή

ιστοριών που ανταποκρίνονται στις προσδοκίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών, είναι δυνατό να ενθαρρύνουν την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, να ενισχύσουν την αυτοπεποίθησή τους και την αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, προβλέποντας με αυτόν τον τρόπο την σταδιακή επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ασφαλώς αυτό μπορεί να γίνει πραγματικότητα μέσα από την ανάληψη project και problem-based εργασιών (Fosnot, 2005• Kalantzis et al., 2003• Vučković, 2018).

ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:Μεθοδολογία

3.1. Εισαγωγή

Σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, το δείγμα της έρευνας, καθώς και ο χώρος διεξαγωγής της. Μέσω της ποιοτικής προσέγγισης συγκεντρώθηκαν και αναλύθηκαν τα βασικότερα δεδομένα. Επίσης για τους σκοπούς της έρευνας αξιοποιήθηκε το διαδικτυακό παραμύθι “Pirates Next Door” (Duddle, 2012). Η επιλογή του συγκεκριμένου παραμυθιού ήταν αποτέλεσμα ενδεδειγμένης έρευνας. Στόχος ήταν να αξιοποιηθεί ένα παραμύθι που προβάλλει σημαντικά μηνύματα σε σχέση με την αποδοχή της διαφορετικότητας.

3.2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Είναι γεγονός πως στις σύγχρονες ερευνητικές μελέτες εμφανίζεται η θετική συμβολή της αξιοποίησης των παραμυθιών στην σχολική τάξη. Ωστόσο, παρά την ερευνητική στροφή υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στην βιβλιογραφία αναφορικά με αναλυτικά σχέδια παρέμβασης. Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι να καταγραφεί και να αναδειχθεί η θετική συμβολή των παραμυθιών στην πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Ο σχεδιασμός της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής προσέγγισης και δομείται γύρω από τους παρακάτω στόχους/ερευνητικά ερωτήματα:

1. Είναι εφικτό μέσα από την αξιοποίηση των παραμυθιών στην εκπαίδευση να ενισχυθεί η εκμάθηση γραμματικών φαινομένων;
2. Μπορεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρέμβασης που βασίζεται στη διδασκαλία μέσω παραμυθιού να προωθήσει την εκμάθηση και μεταγενέστερα τη χρήση του νέου λεξιλογίου;
3. Σε ποιο βαθμό μπορεί να ενισχυθεί η χρήση του προφορικού και του γραπτού λόγου στην αγγλική γλώσσα;

4. Σε ποιο βαθμό μπορεί να ενισχυθεί το ομαδικό πνεύμα συνεργασίας των μαθητών/τριών;
5. Ποιες κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες προωθούνται μέσα από την ανάλυση και την αξιοποίηση ενός παραμυθιού στην εκπαίδευση;
6. Σε ποιο βαθμό ενισχύεται η δημιουργική και η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών;

Η παρούσα ερευνητική μελέτη δε διατυπώνει υποθέσεις, οι οποίες θα εξετασθούν εάν επαληθεύονται ή διαψεύδονται, εφόσον σκοπός της είναι να διερευνηθούν τα αποτελέσματα της αξιοποίησης παραμυθιών στην μαθησιακή διαδικασία. Αναμένεται πως μέσω της παρουσίασης και ανάλυσης της οπτικής των μαθητών θα δοθεί μελλοντικά η δυνατότητα να σχεδιαστούν καταλληλότερα προγράμματα εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε δεν επιτρέπει την άμεση γενίκευση των αποτελεσμάτων αλλά προτείνει, μέσω της διερευνητικής της φύσης, μελλοντικές ερευνητικές μεθόδους και κατευθύνσεις.

3.3. Επιλογή ερευνητικής στρατηγικής

Ως ποιοτική έρευνα ορίζεται μία «πλαισιοθετημένη δραστηριότητα» που βασίζεται στην παρατήρηση, ανάλυση και ερμηνεία πραγματικών συνθηκών και συγκεκριμένων φαινομένων (Auerbach & Silverstein, 2003· Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Η ποιοτική μέθοδος επιλέγεται από τους/τις ερευνητές/τριες που ενδιαφέρονται για την νοηματοδότηση της συμπεριφοράς και των εμπειριών των συμμετεχόντων, αλλά και για την διερεύνηση απόψεων σχετικά με το κοινωνικό, ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο που δραστηριοποιούνται (Ιωσηφίδης, 2008). Πιο συγκεκριμένα μέσα από την ποιοτική έρευνα ο/η ερευνητής/τρια επιδιώκει να αναπτύξει δεσμούς επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες, επιχειρώντας να κατανοήσει σε βάθος τις πεποιθήσεις, τις υποκειμενικές αντιλήψεις που φέρουν, καθώς και τα προσωπικά τους βιώματα (Ιωσηφίδης, 2008). Συνεπώς, η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην ανάλυση και μελέτη των υποκειμενικών εμπειριών και έτσι το δείγμα που συμμετέχει επιλέγεται βάση των

κριτηρίων που θέτει ο ίδιος ο ερευνητής. Συχνά ο αριθμός συμμετεχόντων είναι μικρός προκειμένου να μελετηθούν επαρκώς τα υπό μελέτη φαινόμενα (σκοπίμη δειγματολειτουργία- purposive sampling) (Mantzoukas, 2007).

Αναφορικά με τις μεθόδους συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα, ο/η ερευνητής/τρια συνήθως αξιοποιεί την παρατήρηση και την (μη δομημένη) συνέντευξη, διότι με αυτόν τον τρόπο δίνει χώρο στους συμμετέχοντες να εκφράσουν ελεύθερα και δίχως περιορισμούς τις εμπειρίες τους, τα συναισθήματα που βιώνουν, καθώς και τις αντιλήψεις τους σχετικά με το υπό μελέτη θέμα. Είναι σημαντικό ο/η ερευνητής/τρια να παρατηρεί την διαδικασία συμμετοχής και δραστηριοποίησης των συμμετεχόντων δίχως να εμπλέκεται ή προσχεδιάζει το αντικείμενο παρατήρησης. Η μη αυστηρή δόμηση των μεθόδων συλλογής δεδομένων, επιτρέπουν στον ερευνητή ή την ερευνήτρια να καταγράψουν τα λόγια και τις πράξεις των συμμετεχόντων όπως αυτά θα συνέβαιναν δίχως την παρουσία τους. Ασφαλώς, στην περίπτωση που οι ερευνητές επιθυμούν να διερευνήσουν ή/και εξετάσουν ένα συγκεκριμένο ερώτημα είναι δυνατό να αξιοποιήσουν και κάποιες ημί -δομημένου τύπου ερωτήσεις (Mantzoukas, 2007). Άλλωστε όπως αναφέρεται και από τους Ίσαρη & Πουρκός (2015). «δεν υπάρχει η σωστή μεθοδολογία», αλλά αυτή που ορίζεται και σχεδιάζεται βάσει των αναγκών που προκύπτουν. Τέλος, για την ανάλυση των δεδομένων, βασική προϋπόθεση είναι η καταγραφή των πληροφοριών ή/και μαγνητοσκόπηση τους, η κωδικοποίηση των αποτελεσμάτων και η σύγκριση των αποτελεσμάτων με την βιβλιογραφία αναφοράς (Mantzoukas, 2007).

3.4. Έρευνα Δράσης- Εργαλεία συλλογής και ανάλυσης δεδομένων

Προκειμένου να συγκεντρωθούν επαρκή στοιχεία και δεδομένα και για την εξαγωγή αξιόπιστων συμπερασμάτων αξιοποιήθηκε η ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση. Όπως ορίζεται από τον Ιωσηφίδη (2008) η βασική στοχοθεσία που προωθείται μέσω της αξιοποίησης της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η καταγραφή και εις βάθος μελέτη ποικίλων κοινωνικών καταστάσεων και φαινομένων. Αφορά τόσο την

παρατήρηση, όσο και την ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας. Η λεπτομερής και άρτια οργάνωση μίας ποιοτικής έρευνας μπορεί να οδηγήσει στη συλλογή σημαντικών πληροφοριών και δεδομένων σχετικά με το μαθησιακό περιβάλλον και την εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο συγκεκριμένα για την διερεύνηση των τιθέμενων ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκε η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης περιγράφεται ως μία μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης που στοχεύει στη μελέτη μίας κοινωνικής κατάστασης και στο σχεδιασμό μίας εκπαιδευτικής δράσης που επιχειρεί να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία (Carr & Kemmis, 1986). Ως ερευνητικό σχέδιο, βασίζεται στην θεωρία του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού υπογραμμίζοντας την ανάγκη για συμμετοχή στην κατασκευή της γνώσης, μέσα από την μελέτη των κοινωνικών σχέσεων, την παρατήρηση με στόχο την κατανόηση του τρόπου σκέψης των συμμετεχόντων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τον μετέπειτα συλλογή κριτικό αναστοχασμό των ερευνητών (Koshy, 2010). Σύμφωνα με την Koutselini (2008) η έρευνα δράσης επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς-ερευνητές να αποκτήσουν μία αυθεντική αίσθηση κατανόησης της μαθησιακής διαδικασίας και να επιχειρήσουν την ενδεχόμενη επανεξέταση και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών πρακτικών που αξιοποιούνται, βάσει των στάσεων και αντιλήψεων που επηρεάζουν τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των εκπαιδευτικών πρακτικών, που τείνει να επιλέγει ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός.

Επιπρόσθετα, η έρευνα δράσης παρουσιάζει κάποια διακριτά χαρακτηριστικά που επιτρέπουν την διαφοροποίηση της από άλλα είδη έρευνας. Αρχικά, φέρει συνεργατικό και συμμετοχικό χαρακτήρα, επιτρέπει δηλαδή την ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευόμενου στη μαθησιακή διαδικασία (Koutselini, 1997· 2006). Επιπλέον αποτελεί μία εκπαιδευτική πρακτική που μετουσιώνει την εκπαιδευτική πράξη και θεωρία και εστιάζει στην ποιοτική βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας. Ταυτόχρονα, φέρει δημοκρατικά χαρακτηριστικά, που επιτρέπουν την αξιοποίηση της από όλους τους εκπαιδευτικούς δίχως να υπόκειται σε περιορισμούς, καθώς αποτελεί μία ευέλικτη πρακτική που έχει ως βασικό στόχο την κριτική προσέγγιση τη μαθησιακής διαδικασίας και τον αναστοχασμό για την βελτίωση της μαθησιακής εμπειρίας (McNiff, Lomax & Whitehead, 2003). Τέλος, η έρευνα δράσης χαρακτηρίζεται ως μία εξελισσόμενη

σπειροειδής διαδικασία, βάσει της οποίας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι κατανοούν την μαθησιακή διαδικασία και τον ρόλο που φέρουν σε ένα πραγματικό περιβάλλον μάθησης και δραστηριοποίησης (Freire, 2000). Μέσα από την δράση των συμμετεχόντων διευρύνονται οι γνώσεις και η αντίληψη τους αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που επιτρέπει τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών και εκπαιδευόμενων και κατ' επέκταση τον μετέπειτα σχεδιασμό νέων δράσεων που βασίζονται στην αλλαγή αντίληψης και κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (McNiff, 1999).

Ως μέθοδοι συλλογής δεδομένων, επιλέχθηκαν η χρήση ερωτηματολογίου, οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση. Αρχικά, οι ελεύθερου τύπου συνεντεύξεις που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα, αποτελούν μία αποτελεσματική μέθοδο που εξασφαλίζει τον απαιτούμενο χώρο δραστηριοποίησης των εκπαιδευόμενων για την σύνθεση επιχειρημάτων και διατύπωση προσωπικών απόψεων. Επίσης, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμπληρώσουν σύντομες φόρμες ανατροφοδότησης, να διατυπώσουν τις απόψεις τους σχετικά με το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής παρέμβασης και να αναλάβουν ενεργό δράση στην διαδικασία συγκέντρωσης πληροφοριών μέσω της συνέντευξης των συμμαθητών/τριών τους. Επιπλέον, συμμετείχαν σε συζητήσεις ανοικτού τύπου, ενώ απάντησαν και σε πολλές ερωτήσεις κλειστού τύπου. Ακόμα, συμπλήρωσαν δελτία εισόδου και εξόδου προκειμένου να γίνει μελέτη και σύγκριση των ενδεχόμενων αλλαγών που θα προκύψουν ύστερα από την εκπαιδευτή παρέμβαση, ενώ συμμετείχαν και στην συγγραφή ιστορικών κειμένων. Τέλος, πραγματοποιήθηκε περιγραφική παρατήρηση, με την μορφή ημερολογίου (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006) και καταγράφηκαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την συμμετοχή και τις αναφορές των μαθητών ανά δραστηριότητα.

Συνοψίζοντας, η ανάλυση δεδομένων βασίστηκε στις φόρμες αυτοαναφοράς, ανατροφοδότησης των μαθητών, στα φυλλάδια εργασιών που συμπλήρωσαν, καθώς και στα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα ημερολόγια παρατήρησης. Αφού ολοκληρώθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση έγινε προσεκτική μελέτη και σύγκριση των δεδομένων.

3.5. Χώρος Διεξαγωγής της έρευνας- Ιδιωτικό σχολείο

Η έρευνα διεξήχθη σε ένα μεγάλο ιδιωτικό σχολείο που στεγάζεται στην Ανατολική Αττική. Οι εγκαταστάσεις βρίσκονται σε ένα φυσικό καταπράσινο περιβάλλον μέσα στο δάσος. Οι χώροι του σχολείου περιλαμβάνουν μεγάλες φωτεινές και άρτια εξοπλισμένες αίθουσες με πολλά τεχνολογικά μέσα, στα οποία έχουν πρόσβαση όλοι οι εκπαιδευτικοί (προτζέκτορες, ηλεκτρονικοί υπολογιστές/λάπτοπ, διαδραστικοί πίνακες κτλ). Βασική φιλοσοφία του σχολείου είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Η πνευματική, ηθική και κοινωνική καλλιέργεια αποτελεί βασικό γνώμονα για τον σχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος και του συνόλου των δραστηριοτήτων που προσφέρονται. Το σχολείο δίνει την δυνατότητα πλήρους φοίτησης των μαθητών καθώς περιλαμβάνει πρόγραμμα φοίτησης προσχολικής ηλικίας, πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η επιτυχής πορεία του εν λόγω ιδιωτικού σχολείου βασίζεται στην εμπιστοσύνη που δείχνει για ενσωμάτωση και αξιοποίηση καινοτόμων τεχνολογικών προγραμμάτων και πρωτοποριακών μεθόδων διδασκαλίας.

Η επιλογή του σχολείου βασίζεται σε σημαντικούς παράγοντες. Αρχικά η πολυετής εργασία μου στο σχολείο, το καθιστά ένα προσφιλή χώρο δραστηριοποίησης, όπου έχω άμεση πρόσβαση σε ποικίλα τεχνολογικά μέσα και είμαι εξοικειωμένη με τις μεθόδους διδασκαλίας και την στοχοθεσία που σχεδιάζεται από το αγγλικό τμήμα. Επίσης οι τάξεις των αγγλικών είναι μικρές (μέγιστος αριθμός 19 παιδιά/τάξη) και έτσι δίνεται η δυνατότητα να προσεγγίσω και εξετάσω με λεπτομέρεια τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών που τις απαρτίζουν, καθώς και να επιτύχω ευκολότερα τους μαθησιακούς στόχους που θέτω. Ακόμα, το γεγονός ότι το σχολείο προσφέρει ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης για την εκμάθηση των αγγλικών με τρόπο όμοιο με αυτόν που πραγματοποιείται η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, η αξιοποίηση καινοτόμων πρακτικών και η συχνότητα των μαθημάτων ανά τάξη (έξι ώρες/ανά εβδομάδα), μου δίνει την δυνατότητα να παρακολουθήσω με ακρίβεια την πρόοδο των μαθητών μου και την εξέλιξη που μπορεί να προκύψει ύστερα από μία σειρά παρεμβάσεων. Επιπρόσθετα, παρότι ο εκπαιδευτικοί του αγγλικού τμήματος

ακολουθούν έναν γενικό κοινό σχεδιασμό, προκειμένου να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με συγκεκριμένα γραμματικά και λεξιλογικά φαινόμενα, δίνεται επίσης η ελευθερία προσαρμογής του μαθήματος στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών ανά τμήμα. Επομένως η/ο εκάστοτε εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να αποκλίνει σε ένα βαθμό από το αναλυτικό πρόγραμμα και να επιχειρεί την υλοποίηση επιπρόσθετων στόχων. Τέλος, ο σχεδιασμός των τμημάτων των αγγλικών βασίζεται στην φιλοσοφία της οργάνωσης ομάδων μαθητών που παρουσιάζουν κατά προσέγγιση όμοιες μαθησιακές ανάγκες, με σκοπό την επίτευξη των μέγιστων μαθησιακών αποτελεσμάτων.

3.6. Δειγματοληψία

Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αφορά ένα μικρό αριθμό ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Οι συμμετέχοντες επιλέγονται προσεκτικά, προκειμένου να ανταποκρίνονται στους ειδικούς και γενικούς σκοπούς την ερευνητικής διαδικασίας (Ιωσηφίδης, 2008). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη ο αριθμός των συμμετεχόντων καθορίστηκε στους 31 (Αγόρια= 18, Κορίτσια=13), ωστόσο στην τελική αξιολόγηση συμμετείχαν 30 λόγω μίας απουσίας στην Ε δημοτικού.

Το δείγμα των μαθητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα αποτελείται από δεκαπέντε μαθητές/τριες και μαθήτριες της Δ δημοτικού (Αγόρια n=10, Κορίτσια n=5) (μέση ηλικία=9 έτη). Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών έχουν ξεκινήσει τη φοίτησή τους στο σχολείο από την ηλικία των 5 ετών, όπου και ήρθαν σε πρώτη επαφή με τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Το επίπεδο των γνώσεων αγγλικών των μαθητών/τριών του δείγματος είναι B senior+. Το συγκεκριμένο τμήμα αγγλικών αποτελείται από πολύ συνεπείς μαθητές/τριες, με πολύ ανεπτυγμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, ενώ θεωρείται το καλύτερο τμήμα της Δ δημοτικού σε κλίμακα επίδοσης και μαθησιακών αποτελεσμάτων. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών είναι επιμελείς και έχουν κίνητρο για συμμετοχή και εμπλουτισμό των γνώσεών τους στην αγγλική γλώσσα. Οι μαθητές/τριες και οι μαθήτριες προέρχονται από διαφορετικά τμήματα της Δ τάξης με αποτέλεσμα η πλειοψηφία αυτών να μη γνωρίζονται ακόμη καλά μεταξύ τους, ούτε να έχουν συνεργαστεί ξανά στο παρελθόν. Σχετικά με το κοινωνικό και το οικονομικό

υπόβαθρο των οικογενειών τους, οι μαθητές/τριες προέρχονται κατά βάση από μεσαία και υψηλά κοινωνικά στρώματα.

Ο αριθμός των μαθητών/τριών της Ε' δημοτικού που συμμετείχαν στην έρευνα είναι δεκαέξι, ίσος αριθμός αγοριών και κοριτσιών (Αγόρια n=8, Κορίτσια n=7) (μέση ηλικία=10 έτη). Ομοίως με τους/τις μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού οι μαθητές/τριες της Ε' Δημοτικού παρακολουθούν το αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα από την πρώτη παιδική τους ηλικία, επομένως συμμετέχουν στο πρόγραμμα του σχολείου για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας ήδη έξι χρόνια (με εξαίρεση δύο νέες μαθήτριες). Το επίπεδο των αγγλικών τους είναι C senior και βάσει της ενιαίας κλίμακας αξιολόγησης αποτελεί το δεύτερο τμήμα αγγλικών της Ε' δημοτικού του σχολείου (από το γενικό σύνολο επτά υποτμημάτων). Οι μαθητές/τριες και μαθήτριες του συγκεκριμένου τμήματος διακρίνονται για το ήθος τους και το κίνητρο για συμμετοχή σε διαδραστικές εκπαιδευτικές ενέργειες. Απολαμβάνουν ιδιαίτερα τα πρότζεκτς, ωστόσο πολλοί/ές από αυτούς είναι ανασφαλείς σε σχέση με την χρήση της αγγλικής γλώσσας και παρουσιάζουν χαμηλή αυτοπεποίθηση. Οι εν λόγω μαθητές/τριες προέρχονται επίσης από διαφορετικά τμήματα της Ε τάξης και δε γνωρίζονται μεταξύ τους. Σχετικά με το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους, οι μαθητές/τριες προέρχονται κατά βάση από μεσαία και υψηλά κοινωνικά στρώματα.

3.7. Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία της συγκεκριμένης έρευνας υποστηρίχθηκε αρχικά μέσα από τη διατήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων/ουσών και το σεβασμό των προσωπικών τους δεδομένων. Επίσης, η ερευνήτρια υιοθέτησε μία ουδέτερη στάση καθ' όλη τη διάρκεια των έξι εβδομάδων των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων, κατέγραφε με προσοχή τα λόγια των συμμετεχόντων/ουσών και αφιέρωσε χρόνο για την προσεκτική σύνθεση των ερωτημάτων με τρόπο που δεν επηρεάζουν τις αποφάσεις και τις απαντήσεις (Ιωσηφίδης, 2008).

Ακόμα, ο σχεδιασμός του προγράμματος παρέμβασης και της επιλογής του χρόνου, του χώρου και του δείγματος της έρευνας βασίστηκαν σε λεπτομερή μελέτη. Η

εκπαιδευτική εμπειρία σε θέματα παιδαγωγικής και διδασκαλίας, συντέλεσαν στην προσεκτική σύνθεση των προς εφαρμογή διδακτικών πλάνων.

Τέλος, η τριγωνοποίηση της έρευνας, δηλαδή η αξιοποίηση ποικίλων εργαλείων για συγκέντρωση πληροφοριών και δεδομένων προσυπογράφει το βαθμό εγκυρότητας και αξιοπιστίας των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Μαγγόπουλος, 2014· Σταλίκας, 2005).

3.8. Εκπαιδευτική παρέμβαση

Θεματική ενότητα Α΄

Διδασκαλία γραμματικού φαινομένου μέσω παραμυθιού-ανίχνευση γνωστικού υποβάθρου μαθητών/τριών.

Διάρκεια παρέμβασης: 135' (3 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Ε΄ Δημοτικού-Επίπεδο γνώσεων Αγγλικής γλώσσας C senior

Συνολικός αριθμός μαθητών/τριών τάξης: 16 (Αγόρια=8, Κορίτσια=8) Στην εκπαιδευτική παρέμβαση συμμετείχαν 15 μαθητές/τριες (1 μαθήτρια απύσα λόγω ασθένειας).

Στόχοι:

1. Οι μαθητές/τριες να μπορούν να αναγνωρίζουν τα δύο γραμματικά φαινόμενα που χρησιμοποιούνται ως βασικοί αφηγηματικοί χρόνοι (Simple Past & Past continuous).
2. Να μπορούν να τους χρησιμοποιούν στον προφορικό και το γραπτό λόγο.
3. Να εντοπίσουν και να κατασκευάσουν μόνοι/ες τους, τους κανόνες επιλογής και χρήσης των δύο χρόνων.

Σε αυτήν τη θεματική ενότητα οι μαθητές/τριες της Ε τάξης δημοτικού κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα φυλλάδιο με γραμματικές ερωτήσεις για τους χρόνους Simple Past και Past continuous (Φυλλάδιο γραμματικής, βλ. Παράρτημα) που έχουν διδαχθεί

και την προηγούμενη σχολική χρονιά προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός εξοικείωσής τους. Όπως διαπιστώθηκε τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να ανακαλέσουν βασικές πληροφορίες τόσο για τη σύνθεση όσο και τη χρήση των δύο χρόνων. Μάλιστα πέντε από αυτά αγχώθηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, επειδή θεώρησαν ότι πρόκειται για γραπτή εξέταση για την οποία θα βαθμολογούνταν. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 ΑΓΟΡΙΑ= 8 ΚΟΡΙΤΣΙΑ=7

	Q1=13 points	Q2=5 points	Q3=6 points	Q4=6 points
Student 1	7	-	6	3
Student 2	0	3	-	-
Student 3	7	1	5	3
Student 4	6	-	2	4
Student 5	3	-	2	4
Student 6	8	5	5	5
Student 7	0	3	0	4
Student 8	6	2	6	4
Student 9	4	5	6	4
Student 10	8	5	5	5
Student 11	2	5	2	5
Student 12	6	5	5	6
Student 13	8		4	3
Student 14	2	5	4	4
Student 15	3	-	3	5

Μ.Ο. επιτυχίας ανά ερώτημα: Ερώτηση 1: **4,6/13**, Ερώτηση 2: **3/5**, Ερώτηση 3: **3,6/6**, Ερώτηση 4: **3,9/6**

Μετά από την ανίχνευση των δυσκολιών των μαθητών/τριών στο επόμενο στάδιο παρουσιάστηκε power point (power point, βλ. Παράρτημα), στο οποίο προβλήθηκαν οι δύο παρελθοντικοί χρόνους σαν σούπερ ήρωες και πρωταγωνιστές ενός αποσπάσματος παραμυθιού. Τα παιδιά κλήθηκαν να εξάγουν όλες τις σημαντικές

πληροφορίες σχετικά με τη χρήση των δύο χρόνων μέσα από τις διαφάνειες που προβλήθηκαν και να καταγράψουν σημειώσεις που θα τους βοηθούσαν στη μελέτη τους. Κατά τη διάρκεια της προβολής του Power point τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ενθουσιασμένα, σχολίαζαν την πλοκή και τους ήρωες, διατύπωναν πολλές ερωτήσεις όπως «Πότε έζησε ο Ed;» και σχολίαζαν «Εγώ είμαι οι Did thieves». Με την παρότρυνση της εκπαιδευτικού καταγράφηκαν όλες οι σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τους δύο χρόνους, τις οποίες και θα έπρεπε να μελετήσουν για το επόμενο μάθημα. Μετά την ολοκλήρωση της παρουσίασης τα παιδιά ήταν πολύ ευδιάθετα και σχολίαζαν «Είναι πιο διασκεδαστικό να μαθαίνουμε έτσι τους χρόνους», «Νομίζω ότι έτσι θα τους θυμάμαι καλύτερα», «Η γραμματική είναι βαρετή, μα αυτή η παρουσίαση ήταν αστεία», «Να μαθαίνουμε με αυτόν τον τρόπο όλους τους χρόνους», «Έχει πολλές ωραίες εικόνες, μου αρέσει πολύ», «Εμένα μου αρέσουν οι κλέφτες» *(Σημειώνεται ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν την αγγλική γλώσσα μέσα στην τάξη, στη συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζεται η ελληνική απόδοση)*. Μαθησιακά αναμενόταν μετά την παρουσίαση και την ενασχόληση με το παραμύθι που έχει επιλεγεί, οι μαθητές/τριες να είναι καλύτερα εξοικειωμένοι/ες με τη χρήση των δύο χρόνων. Βασικός μαθησιακός στόχος ήταν να μπορέσουν να αντιληφθούν τις διαφορετικές περιπτώσεις όπου επιλέγεται η χρήση των δύο χρόνων και σταδιακά να μπορούν να τους εντάξουν σε επόμενες γλωσσικές δραστηριότητες στον προφορικό και το γραπτό τους λόγο. Ακολούθησαν ατομικές ερωτήσεις όπως «Σε ποιες περιπτώσεις χρησιμοποιούμε τον Simple Past και τον Past Continuous», «Αναφέρετε δικές σας συνήθειες που αφορούν το παρελθόν», «Συντάξετε προτάσεις στις οποίες να διαφαίνεται η διακοπή μίας κατάστασης που βρίσκεται σε εξέλιξη από μία άλλη» και το ομαδικό παιχνίδι “Make an oral story-continue the words of the previous speaker”, όπου ανά ομάδες κλήθηκαν να σχεδιάσουν και να ολοκληρώσουν μία ιστορία συνεχίζοντας τα λόγια του/της προηγούμενου/ης ομιλητή/τριας.

Ας σημειωθεί ότι στα μαθήματα που ακολούθησαν βάσει του αναλυτικού προγράμματος και του γενικού σχεδιασμού του αγγλικού τμήματος του σχολείου, έγινε επανάληψη στα irregular verbs και εξάσκηση στη χρήση τους στον προφορικό και το γραπτό λόγο. Τέλος, η συνολική αξιολόγηση των μαθητών/τριών βασίστηκε στη

συμμετοχή των παιδιών μέσα στην τάξη, στην αξιοποίηση των φαινομένων στον προφορικό και το γραπτό λόγο μέσα από συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν μέσα στην τάξη καθώς και από τα αποτελέσματα που σημειώθηκαν στο τεστ κατάταξης ύστερα από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Στα επόμενα μαθήματα τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις που περιέχουν τα δύο γραμματικά φαινόμενα και συχνά χρησιμοποίησαν ως βοηθητικές τις εικόνες και την ιστορία που περιγράφηκε στο power point για να λύσουν τις αντίστοιχες ασκήσεις. Αισθάνθηκαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και η πλειοψηφία των μαθητών/τριών συμμετείχε και ανταποκρίθηκε με αποτελεσματικότητα στις γραπτές και τις προφορικές δοκιμασίες.

Δεύτερο μέρος εκπαιδευτικής παρέμβασης

Διάρκεια παρέμβασης: 145' (περίπου 3 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Δ' Δημοτικού-Επίπεδο γνώσης Αγγλικής γλώσσας B Senior +

Συνολικός αριθμός μαθητών: 15 (10 αγόρια, 5 κορίτσια)

Ομοίως με τους μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού, οι μαθητές/τριες της Δ' συμμετείχαν στο ίδιο entry test προκειμένου να εξεταστεί ο βαθμός εξοικείωσής τους στη χρήση των δυο χρόνων (Simple Past & Past Continuous). Ας σημειωθεί ότι επειδή οι μαθητές/τριες βρίσκονταν σε διαφορετικά τμήματα γνώσεων της αγγλικής γλώσσας την προηγούμενη σχολική χρονιά, κάποιοι/ες από αυτούς/ές δεν έχουν διδαχθεί καθόλου τον Past Continuous. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών (N=12) χρειάστηκαν παραπάνω από 45 λεπτά για να ολοκληρώσουν τις ερωτήσεις. Όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα του Πίνακα 2 όλοι/ες οι μαθητές/τριες δεν τα κατάφεραν να λύσουν την τελευταία άσκηση.

Πίνακας 2 ΑΓΟΡΙΑ= 10 ΚΟΡΙΤΣΙΑ=5

	Q1:13 points	Q2:5 points	Q3:6 points	Q4:6 points
Student 1	10	5	4	-
Student 2	3	1	3	-
Student 3	4	5	5	-
Student 4	3	-	5	-
Student 5	1	2	2	-
Student 6	1	0	0	-
Student 7	2	1	3	-
Student 8	5	-	4	-
Student 9	5	-	2	-
Student 10	4	5	5	-
Student 11	2	5	-	-
Student 12	5	-	6	-
Student 13	3	-	0	-
Student 14	4	-	3	-
Student 15	-	-	-	0

Μ.Ο. επιτυχίας ανά ερώτημα Ερώτηση 1: 3,5/13, Ερώτηση 2: 1,6/5, Ερώτηση 3: 2,8/6

Μετά την συμπλήρωση του φυλλαδίου προβλήθηκε στο διαδραστικό πίνακα το power point για τη διδασκαλία των δύο χρόνων (Simple Past & Past Continuous). Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν και σχολίασαν τις εικόνες στην αγγλική γλώσσα. Το παραμύθι των σούπερ ηρώων, τους κέντρισε το ενδιαφέρον και φάνηκε να αδημονούσαν για τη συνέχεια. Ακόμα και οι πιο διστακτικοί/ές μαθητές/τριες εξέφρασαν απορίες και φάνηκε ότι ταυτίζονται με τους ήρωες της ιστορίας. Μερικά από τα σχόλια που εξέφρασαν είναι τα εξής: «Ο Ed είναι πολύ δυνατός και ευγενικός», «Τον λένε Ed επειδή είναι red, σωστά;», «Είμαι μεγάλος φαν του Ed», «Βρήκαμε και νέο Marvel super hero», «Μου αρέσει πολύ αυτή η παρουσίαση», «Τι θα γίνει μετά;», «Ποια είναι η ιστορία των αντιηρώων;», «Πόσων χρόνων είναι ο Ed;». Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να διατυπώσουν

τις παραπάνω ερωτήσεις στα αγγλικά. Ακόμα και οι μαθητές/τριες που παρουσιάζουν συχνά αποκλίνουσα συμπεριφορά και τείνουν να μην είναι προσεκτικοί/ές καθ' όλη την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ήταν πολύ αφοσιωμένοι/ες.

Η παρουσίαση αποτέλεσε τη βάση για μία μεγάλη συζήτηση, καθώς τα παιδιά αξιοποίησαν τη φαντασία τους, εκφράζοντας ερωτήσεις και πιθανά σενάρια για τη συνέχεια. Με αυτόν τον τρόπο ήδη από την αρχή, χρησιμοποίησαν τους δύο χρόνους στον προφορικό λόγο. Ταυτόχρονα, εντόπισαν τα σημαντικά στοιχεία για το σχηματισμό και τη χρήση των γραμματικών φαινομένων και τα κατέγραψαν προκειμένου να τα μελετήσουν στο σπίτι τους. Στα επόμενα μαθήματα που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη ακολουθώντας το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου τα παιδιά μελέτησαν τα ανώμαλα ρήματα και έλυσαν απλές γραμματικές ασκήσεις για περαιτέρω εξάσκηση. Όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα αν και οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν κατά την επίλυση του αρχικού entry test, κατά την ενασχόληση τους με τις ασκήσεις ύστερα από την παρουσίαση του power point ανταποκρίνονταν με πολύ μεγαλύτερη επιτυχία.

Θεματική ενότητα Β'

Αναγωγή στο θέμα- Δραστηριότητες και Ερωτηματολόγιο

Διάρκεια παρέμβασης: 135' (3 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Ε' Δημοτικού-Επίπεδο γνώσης Αγγλικής γλώσσας C Senior

Αριθμός μαθητών: 15 (8 αγόρια, 7 κορίτσια)

Στόχοι:

1. Αναγωγή στο θέμα, άντληση γενικών πληροφοριών σχετικά με τους κεντρικούς ήρωες του παραμυθιού.
2. Συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις απόψεις και τις στάσεις των παιδιών αναφορικά με τους πειρατές και κατ' επέκταση άλλες κοινωνικές ομάδες.
3. Ενίσχυση προφορικού και γραπτού λόγου.

Η αναγωγή στο θέμα έγινε μέσω της παρουσίασης δύο κειμένων που φέρουν γενικές πληροφορίες σχετικά με την ζωή και τις συνήθειες των πειρατών. Τα εν λόγω φυλλάδια εργασιών χρησιμοποιήθηκαν από ένα διαδικτυακό εκπαιδευτικό site (www.easyteaching.net- Φυλλάδιο εμπέδωσης κειμένου, βλ. Παράρτημα). Αφού ολοκληρώθηκε η ανάγνωση των κειμένων τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν προφορικά στις ερωτήσεις εμπέδωσης που περιστοιχίζουν το κείμενο. Ύστερα ζητήθηκε από τα παιδιά να αναπαράγουν αυτά που συγκράτησαν με δικά τους λόγια στα αγγλικά. Τα παιδιά ανέφεραν τα βασικά στοιχεία των δύο κειμένων και ξεκίνησε μία συζήτηση σχετικά με τους πειρατές «Κυρία εμένα δεν μου αρέσουν οι πειρατές γιατί κλέβουν συνεχώς», «Έχουν πάντα παπαγάλους και κλέβουν πράγματα», «Μου αρέσουν οι πειρατές επειδή είναι περιπετειώδεις», «Μπορεί μερικές φορές οι πειρατές να είναι καλοί». Αφού επιβεβαιώνεται ότι οι μαθητές/τριες είχαν κατανοήσει τις βασικότερες πληροφορίες κλήθηκαν να συμπληρώσουν ατομικά ένα ερωτηματολόγιο (Ερωτηματολόγιο 1, βλ. Παράρτημα), μέσα από το οποίο φάνηκε πιο λεπτομερώς η στάση τους απέναντι στους πειρατές. Ο σχεδιασμός του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου έγινε με σκοπό να εντοπιστούν διάχυτες στερεοτυπικές απόψεις που ενδέχεται να ενυπάρχουν στην σκέψη των παιδιών σχετικά με κοινωνικές ομάδες ή πρόσωπα τα οποία παρουσιάζουν θεμελιώδεις διαφορές από την κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά ή εμφάνιση. Επίσης, είναι σημαντικό να εξεταστεί το ενδεχόμενο της μεταστροφής της οπτικής θεώρησης των συμμετεχόντων. Τέλος, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, ενεργοποιούν την φαντασία τους και τα προετοιμάζουν για τις δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν. Τα αποτελέσματα του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται συνοπτικά στον κάτωθι πίνακα (Πίνακας 3).

Πίνακας 3

	<u>Q1</u>	<u>Q2</u>	<u>Q3</u>	<u>Q4</u>	<u>Q5</u>	<u>Q6</u>	<u>Q7</u>	<u>Q8</u>
Yes	4		3	1	1	6	4	
No	4		6	11	9	4	3	6
Maybe	7		6	3	5	5	8	9
Happy		2						
Scared		5						
Curious		6						
Other		2						

Στην πρώτη ερώτηση «Θεωρείς ότι οι πειρατές είναι καλοί άνθρωποι;» υπήρξε ισοψηφία μεταξύ των θετικών και των αρνητικών απαντήσεων, ενώ η πλειοψηφία (n= 7) των μαθητών/τριών απάντησαν «ίσως». Στη δεύτερη ερώτηση «Πως θα ένιωθες αν οι γείτονες σου ήταν πειρατές;» δύο παιδιά απάντησαν πως θα ήταν χαρούμενα, έξι παιδιά απάντησαν πως θα ήταν περίεργοι να μάθουν ποιοι είναι, ενώ οι υπόλοιποι επτά εξέφρασαν συναισθήματα φόβου. Στην ερώτηση τρία «Αν οι πειρατές μπορούν να είναι καλοί φίλοι», μόνο τρεις μαθητές/τριες απάντησαν θετικά, οι υπόλοιποι/ες επέλεξαν την απάντηση «ίσως» και «όχι». Στην τέταρτη ερώτηση «Είναι περιποιημένοι οι πειρατές;» οι μαθητές/τριες απάντησαν κατά πλειοψηφία όχι (n=11). Στην πέμπτη ερώτηση «Είναι ευγενικοί οι πειρατές;» οι εννιά στους δεκαπέντε απάντησαν επίσης αρνητικά (έναντι των πέντε απαντήσεων «ίσως» και της μίας θετικής απάντησης). Στην έκτη ερώτηση «Θα ήθελες να τους γνωρίσεις;» έξι μαθητές/τριες απάντησαν θετικά, τέσσερις αρνητικά και οι υπόλοιποι απάντησαν ίσως. Στην έβδομη ερώτηση «Αν ένας συμμαθητής/τρια σας ήταν πειρατής θα παίζατε μαζί του/της;» οκτώ μαθητές/τριες απάντησαν ίσως, τρεις όχι και τέσσερις ναι, ενώ στην ερώτηση «Θα τους αποφεύγατε;» έξι απάντησαν όχι και εννέα ίσως. Στην όγδοη ερώτηση σημειώθηκαν έξι αρνητικές απαντήσεις και εννιά «ίσως». Τέλος, στην ερώτηση εννέα «Αν οι γείτονές σας ήταν πειρατές τι θα τους λέγατε;» μερικές από τα απαντήσεις ήταν οι εξής: «Σταματήστε να

κλέβετε», «Έχετε άλλη δουλειά;», «Πως είναι να είσαι πειρατής;», «Έχεις βρει κανένα θησαυρό;», «Θεωρείς ότι είναι καλό να είσαι πειρατής;», «Πως νιώθεις όταν ταξιδεύεις;», «Έχετε οικογένεια; Μπορείτε να βρείτε φίλους;», «Δε θέλω να είστε γείτονές μου, φοβάμαι! Μια μέρα θα έρθετε και θα με κλέψετε!», «Έχετε παπαγάλο;», «Σας αρέσει να κλέβετε ανθρώπους;», «Σταματήστε να σκοτώνετε ανθρώπους για να πάρετε χρυσό, βρείτε κάποια άλλη δουλειά», «Αν οι γείτονές μου ήταν πειρατές θα τους απέφευγα, δε θα ήθελα να είναι φίλοι μου, τους φοβάμαι.», «Αν προσπαθήσετε να ληστέψετε το σπίτι μου θα σας εκδικηθώ», «Θα ήθελα να έχω πειρατές γείτονες γιατί έχουν ταξιδέψει σε πολλά μέρη και έχουν αποκτήσει πολλές περιπέτειες». Στην τελευταία ερώτηση η πλειοψηφία των μαθητών (n=9) εξέφρασαν αρνητικά συναισθήματα και φόβο μέσα από τα υποθετικά λόγια που θα απεύθυναν στους πειρατές. Μόνο ένα κορίτσι ήταν θετικά προσκείμενο.

Μετά την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου προβλήθηκε η εικόνα του εξωφύλλου του παραμυθιού (Εικόνα 1) και ζητήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες να την περιγράψουν με λεπτομέρεια. Δόθηκαν βοηθητικές ερωτήσεις όπως: «Τι φοράνε οι πειρατές;», «Παρατηρείτε κάτι περίεργο στην εικόνα;», «Πως θεωρείτε πως νιώθουν;», «Τι μπορεί να σημαίνει η επιγραφή στη σημαία;»

Εικόνα 1



Στην συνέχεια ανακοινώθηκε η επόμενη δραστηριότητα για μία παραλλαγή του κλασσικού παιχνιδιού «Guess who». Στον πίνακα προβλήθηκαν οι εικόνες των βασικών

ηρώων του παραμυθιού (Εικόνα 2) που έχουν προηγουμένως εντοπίσει στο εξώφυλλο του. Η ιδιαιτερότητα του παιχνιδιού έγκειται στο ότι οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να περιγράψουν τον/την ήρωα/ίδα που έχουν στο μυαλό τους χωρίς να δίνουν στοιχεία σχετικά με την εμφάνιση του/της, παρά μόνο αναφέροντας στοιχεία προσωπικότητας που θεωρούν ότι τους ταιριάζουν. Στόχος του παιχνιδιού είναι οι συμμαθητές/τριες τους να μαντέψουν τους ήρωες που περιγράφουν. Στην αρχή τα παιδιά παραξενεύτηκαν από τους κανόνες του παιχνιδιού, σύντομα όμως άρχισαν την περιγραφή τους και οι συμμαθητές/τριες τους ξεκίνησαν να μαντεύουν. Η Εκπαιδευτικός έγραψε μερικά επίθετα στον πίνακα (mature, neat, friendly, sensible, polite, immature, unfriendly, rude, peculiar, crazy), ενώ οι μαθητές/τριες μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν και δικά τους επίθετα εφόσον το επιθυμούσαν. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τα εξής επίθετα για την περιγραφή τους: Immature (n=5), Mature (n=2), Unfriendly (n=5), Friendly (n=6), Peculiar (n=11), Neat (n=6), Crazy (n=7), Sensible (n=5), Rude (n=6), Polite (n=2), Mean=(5), Funny (n=1).

Όπως διαπιστώνεται η πλειοψηφία των μαθητών/τριών περιέγραψαν τους/τις ήρωες/ίδες χρησιμοποιώντας επίθετα με αρνητικό πρόσημο, ενώ τα επίθετα που έχουν θετική σημασία χρησιμοποιήθηκαν αποκλειστικά για την περιγραφή των γυναικείων φιγούρων. Είναι αρκετά αξιοσημείωτο ότι οι μαθητές/τριες έβρισκαν τους/τις ήρωες/ίδες που περιγράφονταν με την πρώτη ή δεύτερη φορά που μάντευαν, δίχως να αναφέρουν επιπρόσθετα στοιχεία, παρά μόνο χρησιμοποιώντας το συνδυασμό των επιθέτων που έχουν προαναφερθεί.

Εικόνα 2



Δεύτερο μέρος παρέμβασης

Διάρκεια παρέμβασης: 180' (4 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Δ' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών B senior +

Συνολικός αριθμός μαθητών: 15 (10 αγόρια, 5 κορίτσια)

Η αναγωγή στο θέμα έγινε μέσω της παρουσίασης δύο κειμένων που φέρουν γενικές πληροφορίες σχετικά με την ζωή και τις συνήθειες των πειρατών (www.easyteaching.net- Φυλλάδιο εμπέδωσης κειμένου, βλ. Παράρτημα). Αφού μελετήθηκαν, τα παιδιά εντόπισαν τις βασικότερες πληροφορίες και ακολούθησε μία εκτενής συζήτηση σχετικά με τους πειρατές. Τα παιδιά ανέφεραν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα «Οι πειρατές έχουν μεγάλες βάρκες και παπαγάλους», «Φοράνε καπέλα και οι βάρκες τους είναι ξύλινες», «Φορούν μεγάλα μαύρα καπέλα και έχουν ξύλινα πόδια», «Πάντα κάνουν άσχημες πράξεις και θέλουν να βρίσκουν θησαυρούς», «Έχουν κανόνια, επιτίθενται όταν δεν νιώθουν ασφαλείς», «Φοράνε σκισμένα ρούχα». Η πλειοψηφία των παιδιών ήταν ενθουσιασμένα σχετικά με το θέμα και ήθελαν να συζητήσουν εκτενέστερα για τους πειρατές. Προκειμένου να ενισχυθεί ο προφορικός τους λόγος και να δοθούν ίσες ευκαιρίες συμμετοχής σε όλους τους μαθητές/τριες, χωρίστηκαν σε ομάδες των δύο και συμμετείχαν στην επόμενη δραστηριότητα η οποία περιλάμβανε την περιγραφή μίας φιγούρας πειρατή που φαντάζονταν από τον/την ένα/μία μαθητή/τρια και την ζωγραφική του από τον/την άλλο/η μαθητή/τρια σύμφωνα με τις οδηγίες που του/της δίνονταν. Οι μαθητές/τριες ήταν ενθουσιασμένοι με το θέμα και την δραστηριότητα. Παιδιά που δεν συνηθίζουν να συναναστρέφονται κοινωνικά συνεργάστηκαν επιτυχώς και φάνηκε να το διασκεδάζουν. Σημειώνεται ότι η επιλογή αυτής της επιπλέον δραστηριότητας σχετίζεται με τις μαθησιακές ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών της Δ' δημοτικού. Τα παιδιά αυτού του τμήματος είναι συνήθως αρνητικά σχετικά με την ενασχόληση με διαδραστικές ασκήσεις και την συνεργασία με παιδιά που δεν έχουν συνάψει φιλικές σχέσεις. Μέσω αυτής της δραστηριότητας έγινε το πρώτο βήμα για την υπέρβαση των φόβων τους και την ενίσχυση της ενότητας της ομάδας.

Ύστερα από την ολοκλήρωση των δύο προηγούμενων δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες της Δ' δημοτικού συμπλήρωσαν ατομικά το ερωτηματολόγιο (Ερωτηματολόγιο 1). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν παρουσιάζονται αναλυτικά στον κάτωθι πίνακα (Πίνακας 4).

Πίνακας 4

	<u>Q1</u>	<u>Q2</u>	<u>Q3</u>	<u>Q4</u>	<u>Q5</u>	<u>Q6</u>	<u>Q7</u>	<u>Q8</u>
Yes	10		1	1		3	5	4
No	1		3	13	10	8	5	7
Maybe	4		11	1	5	4	5	4
Happy								
Scared		11						
Curious		3						
Other		1						

Στην πρώτη ερώτηση «Θεωρείς ότι οι πειρατές είναι καλοί άνθρωποι;» η πλειοψηφία των μαθητών απάντησαν «ναι». Στην δεύτερη ερώτηση «Πως θα ένιωθες αν οι γείτονες σου ήταν πειρατές;» οι περισσότεροι μαθητές/τριες εξέφρασαν συναισθήματα φόβου (11). Στην ερώτηση τρία «Αν οι πειρατές μπορούν να είναι καλοί φίλοι» οι περισσότεροι μαθητές/τριες απάντησαν «ίσως» . Στην τέταρτη ερώτηση «Είναι περιποιημένοι οι πειρατές;» οι μαθητές/τριες απάντησαν κατά πλειοψηφία όχι (13/15). Στην πέμπτη ερώτηση «Είναι ευγενικοί οι πειρατές;» οι δέκα στους δεκαπέντε απάντησαν επίσης αρνητικά (έναντι των πέντε απαντήσεων «ίσως»). Στην έκτη ερώτηση «Θα ήθελες να τους γνωρίσεις;» οκτώ μαθητές/τριες απάντησαν αρνητικά, τρεις θετικά και οι υπόλοιποι απάντησαν ίσως. Στην έβδομη ερώτηση «Αν ένας συμμαθητής/τρια σας ήταν πειρατής θα παίζατε μαζί του/της;» υπήρξε ισοψηφία μεταξύ των απαντήσεων «ναι», «ίσως», «όχι». Στην όγδοη ερώτηση «Αν ο/η συμμαθητής/τρια σας

ήταν πειρατής θα τον/την αποφεύγατε;» τέσσερις μαθητές/τριες απάντησαν «ίσως» και «ναι», ενώ επτά μαθητές/τριες απάντησαν «όχι». Τέλος στην ερώτηση εννέα «Αν οι γείτονές σας ήταν πειρατές τι θα τους λέγατε;» μερικές από τα απαντήσεις ήταν οι εξής: «Πώς είναι η πειρατική ζωή;», «Γιατί μένετε εδώ;», «Μπορώ να έρθω μόνο για σήμερα μαζί σας;», «Είσαι αληθινός πειρατής», «Κλέβετε από τους ανθρώπους όπως και εγώ;», «Είστε επικίνδυνοι;», «Πως αποφασίσατε να γίνετε πειρατές;», «Σε φοβάμαι, αντίο!», «Σε παρακαλώ μην κλέψεις κάτι από το σπίτι μου», «Θα σας σκοτώσω», «Είναι αστεία η ζωή σας;»

Μετά την ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου προβλήθηκε η εικόνα του εξωφύλλου του παραμυθιού (Εικόνα 1) και ζητήθηκε από τους μαθητές/τριες να την περιγράψουν με λεπτομέρεια. Δόθηκαν βοηθητικές ερωτήσεις όπως: « Τι φοράνε οι πειρατές;», «Παρατηρείτε κάτι περίεργο στην εικόνα;», «Πως θεωρείτε πως νιώθουν;», «Τι μπορεί να σημαίνει η επιγραφή στην σημαία;»

Στην συνέχεια ανακοινώθηκε η επόμενη δραστηριότητα που αφορούσε την παραλλαγή του παιχνιδιού «Guess who» . Σε αντίθεση με τα παιδιά της Ε δημοτικού που αρχικά εξέφρασαν απορίες σχετικά με το πώς θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί η περιγραφή των χαρακτήρων μόνο με την χρήση στοιχείων της προσωπικότητας των βασικών ηρώων (βλ, Εικόνα 2) οι μαθητές/τριες της Δ δημοτικού δεν εξέφρασαν καμία απορία και ξεκίνησαν να συμμετέχουν δίχως να ζητήσουν διευκρινιστικές ερωτήσεις. Οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τα εξής επίθετα για την περιγραφή τους (Crazy 6, Peculiar 4, Impolite 1, Rude 1 , Aggressive 5, Dishonest 3 , Mean 4, Honest 3 , Polite 1, Nice 3). Όπως διαπιστώνεται η πλειοψηφία των μαθητών/τριών περιέγραψαν τους ήρωες χρησιμοποιώντας επίθετα με αρνητικό πρόσημο. Επίσης και σε αυτήν την περίπτωση οι μαθητές/τριες έβρισκαν με σχετική ευκολία τον χαρακτήρα που περιέγραφαν οι συμμαθητές/τριες τους. Οι τρεις περιπτώσεις που τους δυσκόλευαν ήταν όταν στην περιγραφή τους οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούσαν λέξεις με θετικό πρόσημο, τότε συχνά οι μαθητές/τριες σχολίαζαν «Μα, σίγουρα δεν είναι ευγενικός αυτός ο χαρακτήρας», «Γιατί χρησιμοποίησες την λέξη nice αφού δεν ταιριάζει στην περιγραφή; κτλ.).

Θεματική ενότητα Γ'

Διάρκεια παρέμβασης: 90' (2 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Ε' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών C senior

Αριθμός μαθητών: 15 (8 αγόρια, 7 κορίτσια)(1 απύουσα)

Στόχοι:

- 1.Εμπλουτισμός λεξιλογίου
2. Ενίσχυση προφορικού λόγου
3. Ενίσχυση κριτικής και δημιουργικής σκέψης
4. Ενίσχυση συνεργατικότητας

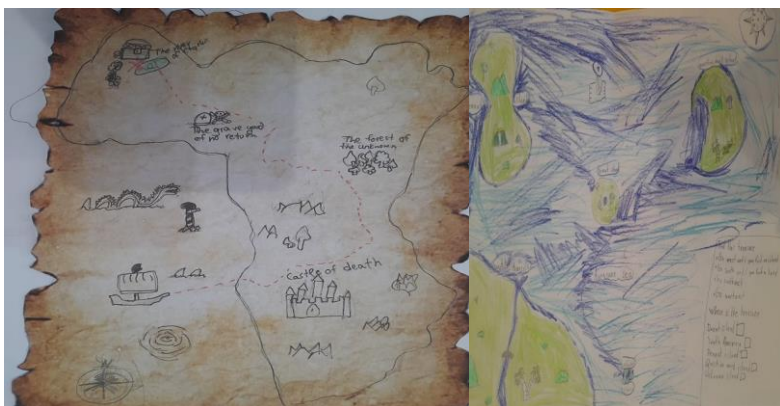
Αυτή η θεματική ενότητα ξεκίνησε με την προβολή του παραμυθιού στον διαδραστικό πίνακα. Τα παιδιά παρακολούθησαν με ενδιαφέρον, σχολίαζαν τις σκηνές και εξέφραζαν απορίες. Σε κάθε σκηνή σταματούσε η προβολή και κατέγραφαν οι μαθητές/τριες τις άγνωστες λέξεις τους σε ένα τετράδιο. Διαβάζοντάς τες από το παραμύθι προσπαθούσαν να καταλάβουν την σημασία τους και με την βοήθεια της εκπαιδευτικού τις κατέγραφαν στα αγγλικά. Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας ήταν να αναπτύξουν αυτονομία, ανεξαρτησία και αυτοπεποίθηση. Είναι γεγονός πως συχνά οι μαθητές/τριες εμμένουν στον εντοπισμό της σημασίας όλων των αγγλικών λέξεων στα ελληνικά και νιώθουν ματαιώση όταν διαβάζουν ένα κείμενο και δεν γνωρίζουν όλες τις λέξεις. Μέσα από αυτήν την δραστηριότητα αντιλήφθηκαν ότι η εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας βασίζεται περισσότερο στην συμμετοχή για κατασκευή της γνώσης παρά στην στείρα απομνημόνευση. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στην δραστηριότητα και κατάφεραν να εντοπίσουν και κατασκευάσουν από μόνοι τους την σημασία των άγνωστων για αυτούς λέξεων στα αγγλικά. Το παραμύθι προβλήθηκε μέχρι και το λεπτό 6:33 όπου φαίνεται ότι οι ενοχλημένοι από του πειρατές πολίτες συγκεντρώνουν υπογραφές για να τους διώξουν από την πόλη. Ως εργασία για το σπίτι ανατέθηκε στους /τριες να φτιάξουν πειρατικούς χάρτες και/ή πειρατικά ποιήματα αξιοποιώντας το νέο λεξιλόγιο που είχαν προηγουμένως καταγράψει (Σημειώνεται ότι οι μαθητές/τριες

έχουν συνθέσει ξανά στο παρελθόν ποιήματα στα αγγλικά οπότε είναι εξοικειωμένοι με την διαδικασία). Οι εργασίες που ανατέθηκαν ήταν ομαδικές. Δόθηκε χώρος και χρόνος στους μαθητές/τριες να δημιουργήσουν ομάδες δύο ή τριών ατόμων. Στόχος ήταν η ενίσχυση της δημιουργικότητας και η σύσφιξη των σχέσεων των μαθητών μέσα από την εκπόνηση των ομαδικών εργασιών. Στο επόμενο μάθημα οι μαθητές/τριες παρουσίασαν στα αγγλικά τις εργασίες που εκπόνησαν. Περιέγραψαν τους χάρτες και συζήτησαν την δική τους εκδοχή σχετικά με την διαδρομή που ακολούθησαν οι πειρατές. Κάποιες από τις εργασίες παρουσιάζονται στην συνέχεια (Εικόνα 3).

Εικόνα 3

Map

- Once upon a time, there was a strange map and the pirates found it, but the map was cursed because if you took it you have bad luck, but the pirates didn't know it. When the pirates arrives to the skull island where the treasure was, they saw skeleton pirates and they wanted to kill them. They were protecting the treasure. They won against the skeleton pirates, but it was very hard. Then they grabbed the treasure chest and took it to the pirate ship. They started sailing home, but the ship sank because of the cursed map. Don't look for the map. NEVER!!!



Δεύτερο μέρος παρέμβασης

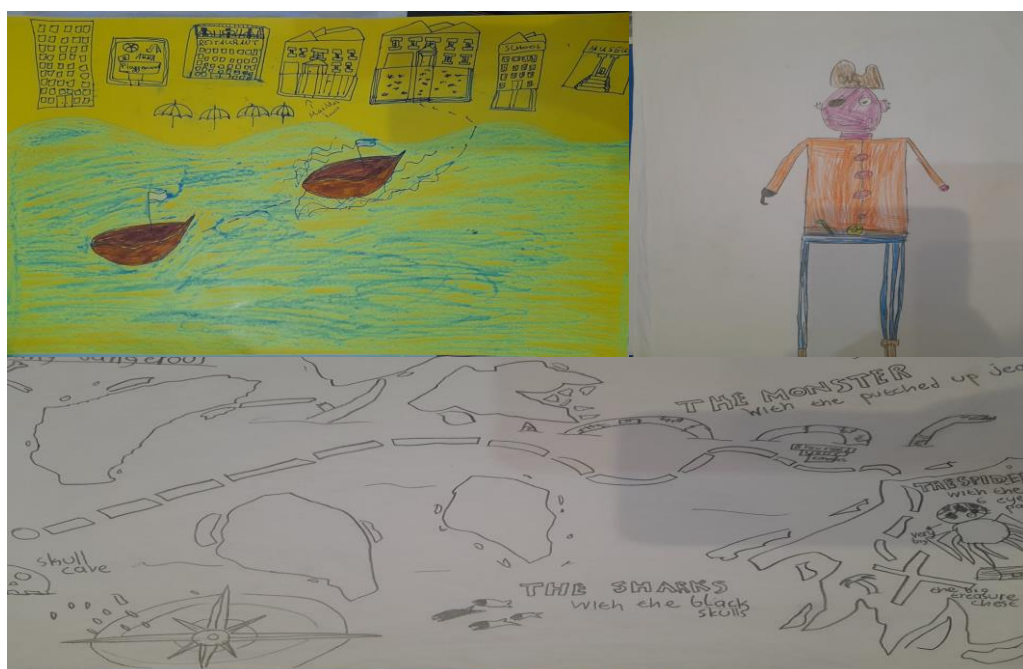
Διάρκεια παρέμβασης: 90' (2 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Δ' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών B senior +

Συνολικός αριθμός μαθητών: 15 (10 αγόρια, 5 κορίτσια)

Ομοίως οι μαθητές/τριες της Δ' δημοτικού παρακολούθησαν με προσοχή και συγκέντρωση την ιστορία που φάνηκε να τους κεντρίζει το ενδιαφέρον. Κατά την διάρκεια της προβολής οι μαθητές/τριες σχολίαζαν και ήταν αρνητικά προκατειλημμένοι/ες απέναντι στους πειρατές. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν «Είναι αγενείς», «Είναι ενοχλητικοί». Ένας εκ των μαθητών που συχνά παρουσιάζει αποκλίνουσα συμπεριφορά φαίνεται ότι ταυτίστηκε με τους πειρατές και απάντησε στους συμμαθητές/τριες του/της «Δεν είναι κακοί, απλά όλοι τους παρεξηγούν, γιατί δεν μπορούν να τους καταλάβουν». Κατά την διάρκεια της προβολής του παραμυθιού, οι μαθητές/τριες εντόπισαν άγνωστες λέξεις και με την βοήθεια της εκπαιδευτικού συνέθεσαν την σημασία τους στα αγγλικά. Για το σπίτι τους ανατέθηκε να δουλέψουν ομαδικά κατασκευάζοντας πειρατικούς χάρτες πάνω στους οποίους διαγράφεται η διαδρομή των πειρατών πριν αγκυροβολήσουν στο καινούριο λιμάνι, καθώς και να γράψουν προτάσεις με τις νέες λέξεις που έμαθαν και τους κέντρισαν το ενδιαφέρον. Τα παιδιά της τετάρτης δημοτικού δυσκολεύτηκαν να συνθέσουν ποιήματα και έτσι ανατέθηκαν άλλες δραστηριότητες στις οποίες μπορούσαν να ανταποκριθούν με μεγαλύτερη ευκολία. Στο επόμενο μάθημα οι μαθητές/τριες παρουσίασαν στα αγγλικά τις εργασίες που εκπόνησαν. Περιέγραψαν τους χάρτες και συζήτησαν την δική τους εκδοχή σχετικά με την διαδρομή που ακολούθησαν οι πειρατές. Κάποιες από τις εργασίες παρουσιάζονται στην συνέχεια (Εικόνα 4).

Εικόνα 4



Θεματική ενότητα Δ'

Διάρκεια παρέμβασης: 90' (2 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Ε' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών C senior

Αριθμός μαθητών: 15 (8 αγόρια, 7 κορίτσια)

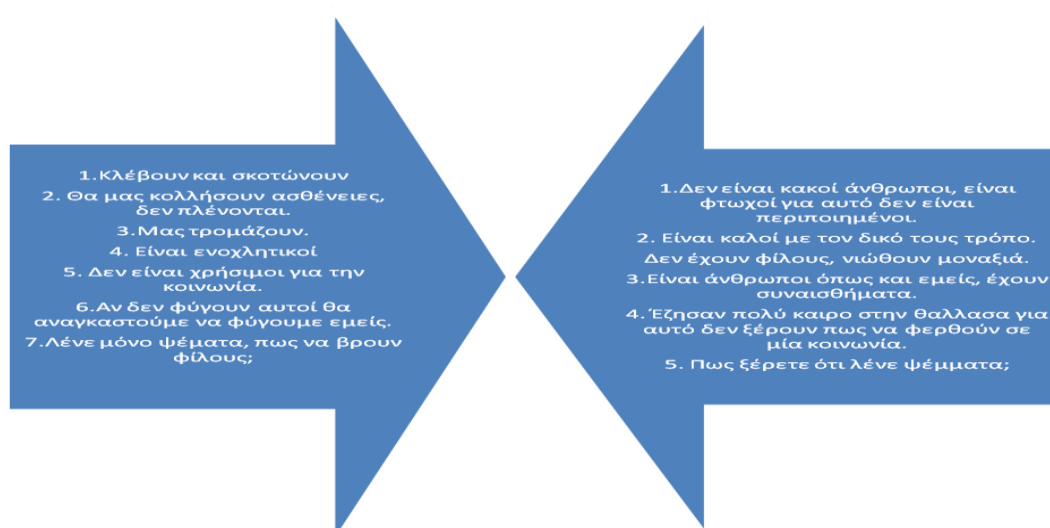
Στόχοι:

1. Εμπλουτισμός λεξιλογίου
2. Ενίσχυση προφορικού λόγου
3. Ενίσχυση κριτικής σκέψης και συνεργατικότητας.
4. Σύνθεση επιχειρημάτων.

Η εκπαιδευτικός επαναπρόβαλε εν τάχει τις κύριες σκηνές του παραμυθιού και συζήτησε με τους μαθητές/τριες σχετικά με τα κύρια γεγονότα. Έπειτα ανακοινώθηκε ο διαχωρισμός δύο μεγάλων ομάδων. Η μία ομάδα απαρτιζόταν από τους μαθητές/τριες που είναι υπέρ των πειρατών ενώ η άλλη ομάδα από τους μαθητές/τριες που υποστηρίζουν τις απόψεις των πολιτών, δηλαδή τον εκδιωγμό των πειρατών. Η ομάδα

που ήταν υπέρ των πειρατών αποτελείτο από έξι κορίτσια, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές/τριες ήταν κατά των πειρατών. Στους μαθητές/τριες δόθηκαν περίπου είκοσι λεπτά προετοιμασίας των επιχειρημάτων τους. Το debate ξεκίνησε και οι μαθητές/τριες σηκώθηκαν σε дуάδες στον πίνακα μαζί με τις σημειώσεις τους. Οι ομάδες χρειάστηκε να προβάλλουν αδιάσειστα επιχειρήματα αλλά και να απαντήσουν στα επιχειρήματα της αντίπαλης ομάδας. Όλα τα παιδιά ήταν πολύ ενθουσιασμένα με την διαδικασία. Οι μαθήτριες της ομάδας που τάχθηκαν υπέρ των πειρατών είναι πιο ανασφαλείς διότι θεωρούσαν ότι είχαν διαλέξει την «λάθος πλευρά» με τα λιγότερα επιχειρήματα. Όλοι οι μαθητές/τριες παρουσίαζαν κίνητρο για συμμετοχή. Στην δραστηριότητα αυτή δόθηκε χρόνος σε όλους τους μαθητές/τριες να μιλήσουν και να προβάλουν τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα. Μερικά από τα πιο σημαντικά επιχειρήματα παρουσιάζονται στο κάτωθι διάγραμμα (Σχήμα 1). Οι μαθητές/τριες ήταν πολύ ενθουσιασμένοι/ες με την δραστηριότητα. Ζητούσαν επανειλημμένα να εντάξουμε τον διπλωματικό λόγο ως εβδομαδιαία δραστηριότητα. Ακόμα, συνεργάστηκαν επιτυχώς και αρκετοί μαθητές/τριες που διστάζουν και δυσκολεύονται με την χρήση της Αγγλικής γλώσσας στον προφορικό λόγο, προέβαλλαν σημαντικά επιχειρήματα τα οποία υποστήριξαν με θάρρος. Επίσης αξιοποίησαν μεγάλο μέρος του λεξιλογίου που συνάντησαν στο παραμύθι.

Σχήμα 1



Έπειτα από την ολοκλήρωση του debate η εκπαιδευτικός παρουσίασε μία καινούρια δραστηριότητα η οποία περιελάμβανε role playing και συνέντευξη. Τρεις μαθητές/τριες εθελοντές ενσάρκωσαν τον ρόλο του πειρατή, της Ματίλντα (μοναδικού ήρωα του παραμυθιού που υποστηρίζει τους πειρατές) και ενός πολίτη (που τάσσεται σθεναρά εναντίον των πειρατών). Οι μαθητές/τριες που ενσάρκωσαν τον εκάστοτε χαρακτήρα, απάντησαν στις ερωτήσεις των συνομιλητών τους. Τα παιδιά ήθελαν πολύ να συντάξουν ερωτήσεις και να ακούσουν τις απαντήσεις των ηρώων. Μερικές από τις πιο σημαντικές ερωτοαποκρίσεις αναφέρονται στην συνέχεια.

Διάλογος με πειρατή

1.- Πώς νιώθεις που όλοι σε μισούν;

-Λυπημένος.

2.-Θες να φύγεις;

-Ναι

3. Είσαι χαρούμενος που έχεις την Ματίλντα στην ζωή σου;

-Ναι

4. Αν δεν είναι έτοιμο το πλοίο σου έγκαιρα για να φύγεις από εδώ, τι θα κάνεις;

-Θα πάω σε άλλο μέρος.

Διάλογος με πολίτη

1.- Γιατί θες να φύγουν οι πειρατές;

-Είναι ενοχλητικοί, λένε πειρατικά τραγούδια και εμένα δεν μου αρέσουν.

2.-Σε τρομάζουν;

-Ναι.

3.-Θα τους έδινες άλλη ευκαιρία;

-Όχι.

4. Αν οι πειρατές δεν φύγουν τι θα κάνεις;

-Θα φύγω εγώ ή θα καλέσω την αστυνομία!

5.-Τους έχεις γνωρίσει;

-Ναι, τους έχω δει στον κήπο μου.

Διάλογος με Ματίλντα

1.-Τι θα κάνεις αν διώξουμε τους πειρατές;

-Θα πάω μαζί τους.

2. Θεωρείς ότι οι πειρατές έχουν καλή προσωπικότητα;

-Ναι, Πιστεύω ότι είναι λίγο άγριοι αλλά δεν θέλουν να κάνουν σε κανέναν κακό.

3. Γιατί επέλεξες να τους συμπαθείς και όχι να τους μισείς, όπως όλοι;

-Είναι καλοί, προσπαθούν να έχουν μία καλή ζωή.

4.Αν δεν σου επέτρεπαν οι γονείς σου να πας μαζί τους;

- Θα ήμουν λυπημένη.

Μετά από την ολοκλήρωση των δύο δραστηριοτήτων τα παιδιά ανέφεραν: «Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε και είμαστε μία καλή ομάδα», «Εμένα μου άρεσε που είδαμε τι πιστεύουν όλοι οι ήρωες και πως νιώθουν». «Θα θέλαμε να κάνουμε ξανά τις δραστηριότητες αυτές».

Δεύτερο μέρος παρέμβασης

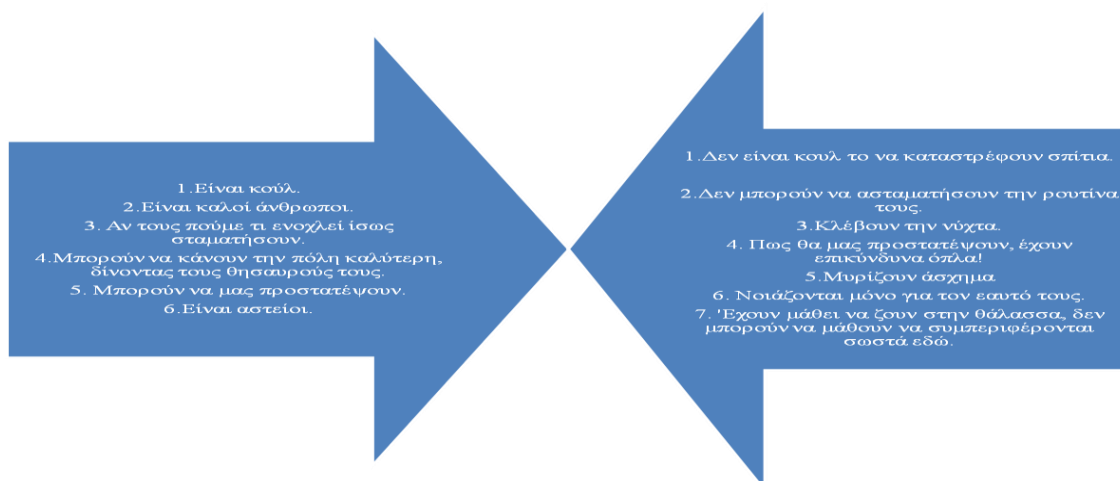
Διάρκεια παρέμβασης: 90' (2 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Δ' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών B senior +

Συνολικός αριθμός μαθητών: 15 (10 αγόρια, 5 κορίτσια)

Ομοίως, οι μαθητές/τριες της Δ' δημοτικού συμμετείχαν στην δραστηριότητα του debate. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στην ομάδα που προβάλλει επιχειρήματα υπέρ των πειρατών, ενώ μόλις τρεις μαθητές/τριες τάχθηκαν κατά των πειρατών. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με την δραστηριότητα και συνεργάστηκαν επιτυχώς. Οι μαθητές/τριες που ήταν κατά των πειρατών εξέφραζαν αρνητικά συναισθήματα. Όλα τα παιδιά παρουσίασαν τα επιχειρήματά τους και απάντησαν στα επιχειρήματα της άλλης ομάδας. Μερικά από τα πιο σημαντικά επιχειρήματα προβάλλονται στο κάτωθι διάγραμμα (Σχήμα 2).

Σχήμα 2



Ύστερα από την ολοκλήρωση του debate η πλειοψηφία των μαθητών/τριών άρχισε να εκφράζει αρνητικά συναισθήματα κατά των πειρατών. Όπως αναφέρουν «Να φύγουν», «Δεν μου αρέσουν οι πειρατές», «Είναι ενοχλητικοί». Τα επιχειρήματα της ομάδας που τάθηκε κατά των πειρατών φάνηκε πως επηρέασε την γνώμη της ολομέλειας.

Στην συνέχεια οι μαθητές/τριες συμμετείχαν στην δραστηριότητα «Συνέντευξη-Role playing». Τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για συμμετοχή και μερικές από τις πιο σημαντικές ερωτοαποκρίσεις αναφέρονται στην συνέχεια.

Διάλογος με πειρατή

1.- Γιατί είσαι εδώ; Πρέπει να φύγεις.

- (Το παιδί δεν απαντά)

2.- Γιατί πρέπει οπωσδήποτε να είσαι σε αυτό το σχολείο, κανένας δεν σε θέλει.

- Η μαμά μου μου είπε να έρθω εδώ.

3. Γιατί είσαι τόσο θορυβώδης;

- Έτσι είμαστε οι πειρατές.

4. Γιατί παίζεις με επικίνδυνα παιχνίδια;

- Είναι το μόνο που έχω.

Διάλογος με πολίτη

1.- Σε ενοχλούν οι πειρατές;

- Ναι, δεν φοράνε κανονικά ρούχα.

2.- Αν οι άνθρωποι δέχονταν τους πειρατές τι θα έκανες;

- Θα έφευγα.

3.- Θα ήθελες να τους σκοτώσεις;

- Ναι.

4. Γιατί θες να φύγουν;

- Βρωμάνε, είναι ενοχλητικοί και καταστρέφουν πράγματα.

Διάλογος με Ματίλντα

1.-Γιατί θες να μείνουν;

-Είναι διασκεδαστικοί.

2. Γιατί θεωρείς ότι είναι κούλ;

-Αν τους γνωρίσεις καλύτερα, θα καταλάβεις.

3. Πως νιώθεις που είσαι η μόνη που τους υποστηρίζεις;

- Αγχώνομαι γιατί μπορεί να φύγουν.

Μετά την ολοκλήρωση των δύο δραστηριοτήτων οι μαθητές/τριες εκφράζουν την δυσαρέσκειά τους κατά των πειρατών. Θεωρούν ότι οι πολίτες έχουν δίκιο που επιθυμούν να εγκαταλείψουν την πόλη τους.

Θεματική ενότητα Ε'

Διάρκεια παρέμβασης: περίπου 67' (1.5 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Ε' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών C senior

Αριθμός μαθητών: 15 (8 αγόρια, 7 κορίτσια)

Στόχοι:

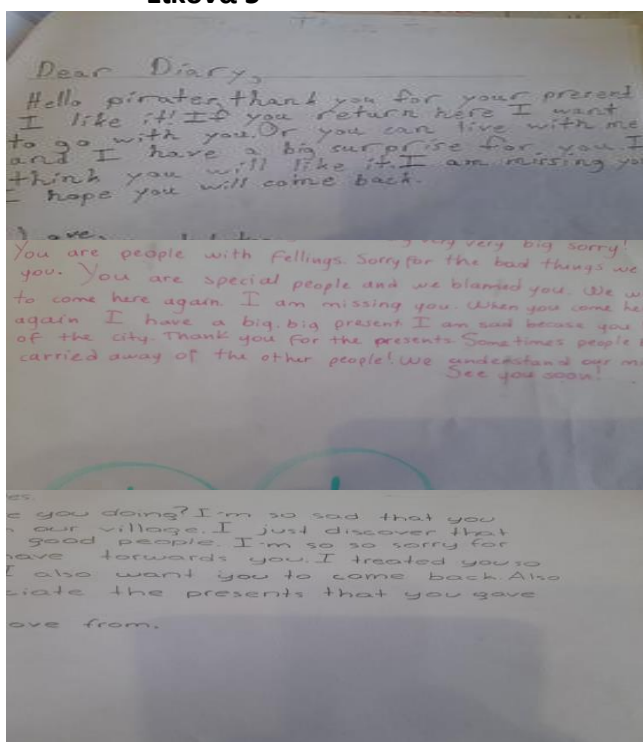
- 1.Ενίσχυση ενσυναίσθησης.
2. Ενίσχυση κριτικής σκέψης, σύνθεση επιχειρημάτων.
3. Ενίσχυση προφορικού και γραπτού λόγου.

Οι μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού ήταν πλέον κατά πλειοψηφία υπέρ της απομάκρυνσης των πειρατών από την πόλη για την διασφάλιση της κοινωνικής ισορροπίας. Σε αυτήν την θεματική ενότητα οι μαθητές/τριες ενθαρρύνθηκαν να

παρατηρήσουν λεπτομέρειες από την προβολή του παραμυθιού. Η εκπαιδευτικός επέστησε την προσοχή τους σε μία από τις φράσεις που αναγράφονται στο παραμύθι «Οι πειρατές δεν είναι κανονικοί, όπως εμείς». Έπειτα οι μαθητές/τριες παρατήρησαν αρκετά σύμβολα (όπως ονόματα, κρυφές επιγραφές κτλ) που ενθαρρύνθηκαν να αποκωδικοποιήσουν και σταδιακά αναγνώρισαν στοιχεία που προβάλλουν την υποκριτική συμπεριφορά των πολιτών. Μετά την προβολή της συνέχειας του παραμυθιού, οι μαθητές/τριες φάνηκε να έχουν επηρεαστεί συναισθηματικά και παρουσίασαν μία έντονη μεταστροφή στον τρόπο που σκέφτονταν. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν: «Οι πειρατές δεν είναι κακοί, είναι σαν και εμάς.», «Οι άνθρωποι φτιάχνουν σενάρια από το μυαλό τους για να τους κατηγορούν», «Τους φοβούνται», «Οι πολίτες μοιάζουν με τους πειρατές και εμφανισιακά», «Τους ζηλεύουν», «Όλοι οι άνθρωποι χρειάζονται φίλους», «Δεν πρέπει να κρίνουμε κανέναν από την εξωτερική εμφάνιση», «Οι άνθρωποι πολλές φορές κρίνουν χωρίς να ξέρουν την ιστορία που κρύβεται πίσω από κάθε άνθρωπο», «Συχνά γινόμαστε κάτι που δεν είμαστε για να μας αποδεχτούν οι υπόλοιποι».

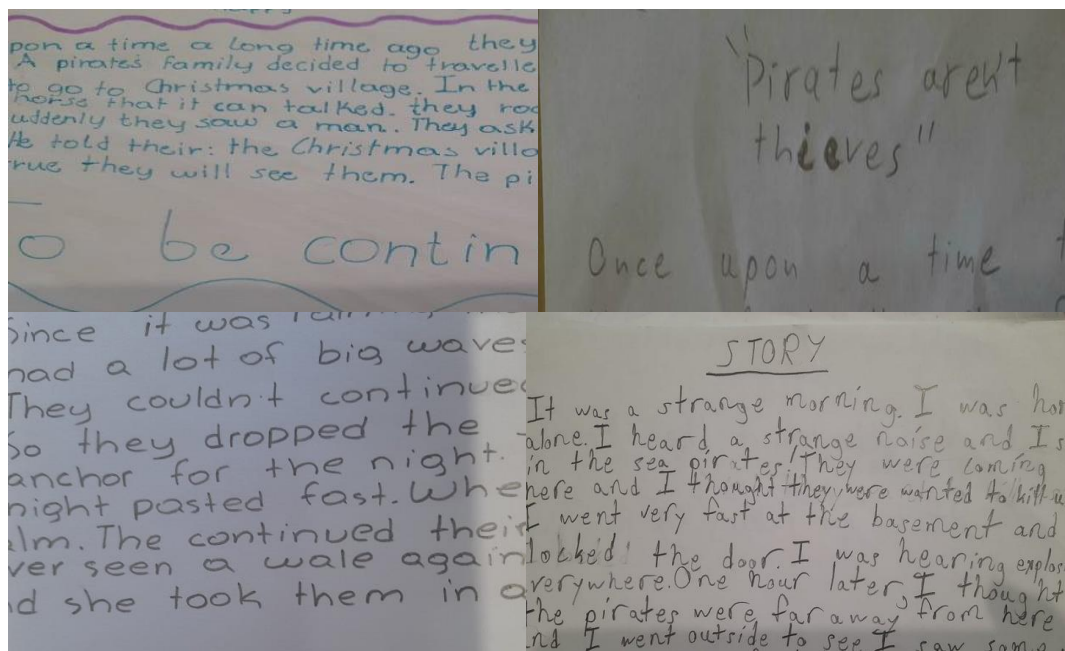
Έπειτα ανατέθηκε στους μαθητές/τριες να γράψουν γράμματα στους πειρατές ως πολίτες που έχουν πλέον λάβει δώρα μετά την αποχώρησή τους. Τα παιδιά εξέφρασαν θετικά συναισθήματα και έγραψαν ευχαριστήριες κάρτες, όπου απολογούνταν για την πρότερη συμπεριφορά τους. Μερικά αποσπάσματα προβάλλονται στην συνέχεια (Εικόνα 5).

Εικόνα 5



Τέλος, η εκπαιδευτικός παρουσίασε την τελευταία διαφάνεια του power point (Παράρτημα 2) για την χρήση του Simple Past και Past Continuous στην συγγραφή ιστοριών και ζήτησε από τους μαθητές/τριες να συνθέσουν την δική τους πειρατική ιστορία σε συνεργασία με έναν συμμαθητή/τρια τους. Σύμφωνα με τους κανόνες της δραστηριότητας και τα δύο μέλη της ομάδας έγραψαν την δική τους προσωπική αρχή μίας ενδιαφέρουσας πειρατικής ιστορίας, την οποία ολοκλήρωσε ο/η συνεργάτης τους. Σκοπός αυτής της δραστηριότητας ήταν να χρησιμοποιηθεί μέρος του λεξιλογίου που συνάντησαν στο κείμενο για την δική τους ιστορία. Επίσης μέσα από την ιστορία αξιολογήθηκε η χρήση των γραμματικών φαινομένων. Ακόμα οι μαθητές/τριες συνεργάστηκαν για την παραγωγή ενός κειμένου από κοινού και μελέτησαν την διαφορετική οπτική που παρουσιάστηκε από τον συμμαθητή/τρια τους. Όπως φαίνεται οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν με επιτυχία μέρος του λεξιλογίου που έμαθαν και χρησιμοποίησαν τους δύο χρόνους επιτυχώς, δίχως να παρουσιάζουν πολλά λάθη τα κείμενα που παρήγαγαν. Ακόμα παρουσίασαν έντονο ενδιαφέρον για συμμετοχή και συνεργάστηκαν επιτυχώς. Παρακάτω παρουσιάζεται μέρος της δουλειάς τους (Εικόνα 6):

Εικόνα 6:



Δεύτερο μέρος παρέμβασης

Διάρκεια παρέμβασης: 90' (2 διδακτικές ώρες)

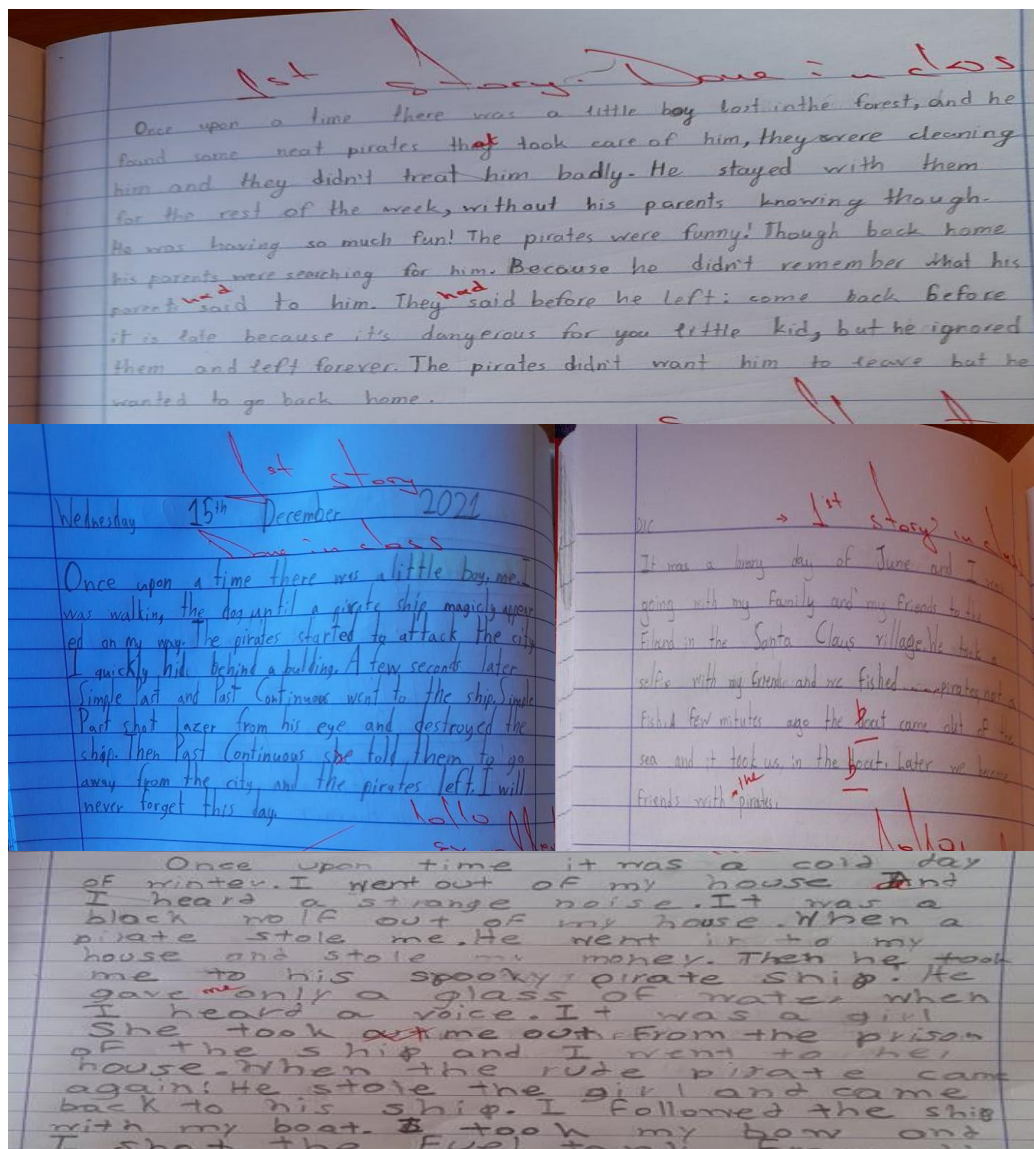
Τάξη: Δ' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών B senior +

Συνολικός αριθμός μαθητών: 15 (10 αγόρια, 5 κορίτσια)

Αντίστοιχα οι μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού ενθαρρύνθηκαν να εντοπίσουν βασικές λεπτομέρειες και να αποκωδικοποιήσουν τα σύμβολα που προβάλλονταν στο παραμύθι. Με την βοήθεια της εκπαιδευτικού παρατήρησαν ότι οι κατηγορίες των πολιτών βασίζονταν σε φήμες και όχι πραγματικά στοιχεία. Έπειτα παρατήρησαν τις εικόνες και σύντομα άρχισαν να παρουσιάζουν απόψεις πολύ αντίθετες από αυτές που υποστήριζαν μετά την ολοκλήρωση της προηγούμενης δραστηριότητας. Αφού προβλήθηκε η συνέχεια του παραμυθιού, τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματά τους: «Οι πολίτες είναι οι κύριοι τέλειοι», «Τελικά οι πειρατές ήταν οι καλοί», «Οι άνθρωποι φέρθηκαν απαίσια», «Πως ξέρουν ότι τα παιδιά των πειρατών έχουν ψείρες;», «Πως βγάζουν συμπεράσματα οι άνθρωποι για τους πειρατές;». Στην συνέχεια τα παιδιά καλούνται να γράψουν γράμματα ενσαρκώνοντας τον ρόλο των πολιτών, στα οποία παρουσιάζουν τα συναισθήματά τους. Μερικά αποσπάσματα παρουσιάζονται στην συνέχεια:

Στην συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν την πρώτη τους ιστορία ακολουθώντας το πλάνο που παρουσιάζεται από τον διαδραστικό πίνακα (Παράρτημα 2). Οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό στην συγγραφή ιστοριών ακόμα και αν ήταν η πρώτη φορά που δοκίμασαν να συνθέσουν μία ιστορία στα αγγλικά. Όλες οι ιστορίες είχαν καλή δομή, ωραίο λεξιλόγιο, ενδιαφέρουσες ιδέες και σωστή γραμματική. Μέρος της δουλειάς τους παρουσιάζεται στην συνέχεια (Εικόνα 7):

Εικόνα 7



Θεματική ενότητα Ζ'

Διάρκεια παρέμβασης: περίπου 90' (2 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Ε' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών C senior

Αριθμός μαθητών: 15 (8 αγόρια, 7 κορίτσια)

Σε αυτήν την ενότητα δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να αξιολογήσουν τις προηγούμενες δραστηριότητες και να προτείνουν ενδεχόμενες αλλαγές ή επισημάνσεις. Επίσης δόθηκαν ξανά το φυλλάδιο γραμματικής (Φυλλάδιο

γραμματικής, βλ. Παράρτημα) και το ερωτηματολόγιο (Ερωτηματολόγιο 1, βλ. Παράρτημα) που συμπλήρωσαν πριν την ανάγνωση του παραμυθιού και την εκπόνηση των δραστηριοτήτων που το πλαisiώσαν. Τα αποτελέσματα των δελτίων εξόδου στην συνέχεια θα συγκριθούν με τα αποτελέσματα των δελτίων εισόδου για να εξεταστούν οι ενδεχόμενες αλλαγές που έχουν προκύψει ύστερα από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ακολούθως παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της συμπλήρωσης του φυλλαδίου γραμματικής (Πίνακας 5) και του Ερωτηματολογίου (Πίνακας 6) αντίστοιχα.

Πίνακας 5

	Q1:13 points	Q2:5 points	Q3:6 points	Q4:6 points
Student 2	10	-	6	4
Student 3	8	2	3	-
Student 4	7	4	6	6
Student 5	10	4	4	6
Student 6	6	5	5	6
Student 7	3	2	4	6
Student 8	6	5	6	6
Student 9	4	-	6	5
Student 10	7	5	6	5
Student 11	8	5	6	5
Student 12	6	5	6	6
Student 13	7	4	6	5
Student 14	9	5	6	6
Student 15	6	3	5	5

Από τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ο μέσος όρος ανά ερώτημα περιγράφεται ως εξής: Ερώτηση 1: 6,9/13, Ερώτηση 2: 3,5/5, Ερώτηση 3: 5,3/6, Ερώτηση 4: 5,1/6, έναντι των αρχικών αποτελεσμάτων που περιγράφονται ως εξής: Ερώτηση 1: 4,6/13, Ερώτηση 2: 3/5, Ερώτηση 3: 3,6/6, Ερώτηση 4: 3,9/6 Παρατηρείται

ότι συγκριτικά με τα αρχικά αποτελέσματα παρουσιάζεται μια σημαντική βελτίωση στην χρήση των δύο γραμματικών φαινομένων, που ενδεχομένως σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την αξιοποίηση τους σε πολλά γραπτά κείμενα και προφορικές δοκιμασίες που πλαισίωσαν το παραμύθι.

Στην συνέχεια διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια (Πίνακας 6) και μαζί με αυτά οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το σύνολο των δραστηριοτήτων που αξιοποιήθηκαν.

Πίνακας 6

	<u>Q1</u>	<u>Q2</u>	<u>Q3</u>	<u>Q4</u>	<u>Q5</u>	<u>Q6</u>	<u>Q7</u>	<u>Q8</u>
Yes	9		9	1	3	4	8	
No	1			7	2	3	2	8
Maybe	4		5	6	9	7	4	6
Happy		3						
Scared		4						
Curious		7						
Other		1						

Στην πρώτη ερώτηση «Θεωρείς ότι οι πειρατές είναι καλοί άνθρωποι;» η πλειοψηφία των μαθητών απάντησαν «ναι», ενώ η πλειοψηφία των απαντήσεων που είχαν δοθεί πριν την παρέμβαση ήταν ίσως. Στην δεύτερη ερώτηση «Πως θα ένιωθες αν οι γείτονες σου ήταν πειρατές;» τρία παιδιά απάντησαν πως θα ήταν χαρούμενα, επτά παιδιά απάντησαν πως θα ήταν περίεργοι να μάθουν ποιοι είναι, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις εξέφρασαν συναισθήματα φόβου. Σε αντίθεση με τις αρχικές απαντήσεις που ήταν δύο, έξι, επτά αντίστοιχα. Στην ερώτηση τρία «Αν οι πειρατές μπορούν να είναι καλοί φίλοι» μόνο τρεις μαθητές/τριες είχαν απαντήσει θετικά στην αρχή ενώ μετά την ολοκλήρωση του πρότζεκτ εννιά μαθητές/τριες απάντησαν θετικά και δεν υπήρχε καμία αρνητική απάντηση. Στην τέταρτη ερώτηση «Είναι περιποιημένοι οι

πειρατές;» οι μαθητές/τριες είχαν απαντήσει κατά πλειοψηφία όχι (11/15), ενώ στην τελική αξιολόγηση επτά μαθητές/τριες απάντησαν όχι, έξι ίσως και ένας/μία ναι. Στην πέμπτη ερώτηση «Είναι ευγενικοί οι πειρατές;» οι εννιά στους δεκαπέντε είχαν απαντήσει αρνητικά (έναντι των πέντε απαντήσεων «ίσως» και της μίας θετικής απάντησης), ενώ όπως παρουσιάζεται στον παραπάνω πίνακα μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης οι μαθητές/τριες έδωσαν εννιά απαντήσεις «ίσως», τρεις θετικές και δύο αρνητικές. Στην έκτη ερώτηση «Θα ήθελες να τους γνωρίσεις;» η πλειοψηφία των μαθητών απάντησαν «ίσως», τέσσερις απάντησαν «ναι» και μόλις τρεις απάντησαν αρνητικά, αποτελέσματα όμοια με τις αρχικές απαντήσεις. Στην έβδομη ερώτηση «Αν ένας συμμαθητής/τρια σας ήταν πειρατής θα παίζατε μαζί του/της;» οκτώ μαθητές/τριες είχαν απαντήσει ίσως, τρεις όχι και τέσσερις ναι, ενώ στην τελική αξιολόγηση υπήρχαν οκτώ θετικές απαντήσεις, δύο αρνητικές και τέσσερις ίσως. Επιπρόσθετα στην ερώτηση οκτώ «Θα τους αποφεύγατε;» έξι απάντησαν ίσως και οκτώ όχι, σε αντίθεση με τα αρχικά αποτελέσματα που ήταν έξι όχι και εννέα ίσως. Στην τελευταία ερώτηση οι σημαντικότερες απαντήσεις ήταν οι εξής: «Αν είστε φιλικοί μπορούμε να γίνουμε φίλοι και να μείνετε δίπλα μου», «Θα θέλατε να παίξετε μαζί μας, ξέρουμε ότι δεν είστε κακοί άνθρωποι, μην ανησυχείτε δεν θα σας κάνουμε κακό», «Είναι εύκολη η ζωή σας;», «Θα θέλατε να γίνουμε φίλοι; Αρκεί να μην με ενοχλείτε όταν θέλω να κοιμηθώ», «Θα θέλατε να έχετε περισσότερους φίλους;», «Θα ήμουν πολύ χαρούμενη αν γινόμουν φίλη μαζί σας».

Για την ανατροφοδότηση σχετικά με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, οι μαθητές/τριες απάντησαν στις εξής ερωτήσεις: 1.«Καταγράψτε συνοπτικά ότι σας άρεσε ή δεν σας άρεσε σχετικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων όπου συμμετείχατε(αφήγηση και ανάλυση παραμυθιού, κατασκευή χάρτη, σύνθεση ποιήματος, debate, συνέντευξη πρωταγωνιστών)», 2. «Πόσα αστέρια δίνετε στο σύνολο των δραστηριοτήτων (όπου 5 αστέρια είναι η καλύτερη βαθμολογία), 3. «Τι αποκομίσατε από το πρότζεκτ;», 4. «Κατάγραψτε μερικές από τις λέξεις που μάθατε».

Στην πρώτη ερώτηση «Καταγράψτε συνοπτικά ότι σας άρεσε ή δεν σας άρεσε σχετικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων όπου συμμετείχατε: αφήγηση και ανάλυση παραμυθιού, κατασκευή χάρτη, σύνθεση ποιήματος, debate, συνέντευξη

πρωταγωνιστών», μερικές από τις σημαντικότερες απαντήσεις ήταν οι εξής: «Μου άρεσαν οι δραστηριότητες γιατί είχαν πλάκα και ήταν ενδιαφέρουσες, οι περισσότερες ήταν εύκολες, δεν υπήρχε κάτι που να μην μου αρέσει», «Μου άρεσε η συνέντευξη και το debate», «Μου άρεσε πολύ το debate», «Μου άρεσε που μάθαμε μέσω παιχνιδιών και πρότζεκτ» «Μου άρεσε πολύ το πρότζεκτ που αφορά την διαφορετικότητα», «Μου άρεσε που κάναμε διαφορετικά πράγματα από ότι συνήθως, ήταν ενδιαφέροντα. Επίσης μου άρεσε που παρουσιάσαμε τις εργασίες μας στην τάξη», «Μου άρεσε που αφού συμμετείχαμε στα πρότζεκτ άλλαξε η αρχική μου άποψη σχετικά με διάφορα θέματα», «Μου άρεσαν όλα όσα κάναμε γιατί ήταν διασκεδαστικά. Μου άρεσε περισσότερο που φτιάξαμε πειρατικό χάρτη και γράψαμε πειρατικά ποιήματα.», «Μου άρεσαν όλα αυτά που κάναμε, κυρίως απόλαυσα το debate, ήταν διασκεδαστικό.», «Μου άρεσε που έμαθα πολλά πράγματα και ταυτόχρονα διασκέδασα», «Μου άρεσε που συνεργαστήκαμε στις δραστηριότητες και που βρήκαμε τρόπους να υποστηρίξουμε την άποψη μας.», «Μου άρεσε που έμαθα να δέχομαι «διαφορετικούς» ανθρώπους, μου άρεσαν όλες οι δραστηριότητες, δεν υπάρχει κάτι που να μην μου άρεσε», «Μου άρεσαν όλα, μα είχα περίεργα συναισθήματα που στην αρχή κατηγορούσαν όλοι τους πειρατές και στο τέλος είδαμε την πραγματικότητα», «Συνήθως δεν απολαμβάνω τις ασκήσεις μα αυτές μου άρεσαν όλες».

Στην δεύτερη ερώτηση («Πόσα αστέρια δίνετε στο σύνολο των δραστηριοτήτων -όπου 5 αστέρια είναι η καλύτερη βαθμολογία») 12 μαθητές/τριες έδωσαν 5 αστέρια, 1 μαθήτρια έδωσε 4,5 αστέρια, 1 μαθητής έδωσε 4 αστέρια.

Στην τρίτη ερώτηση «Τι αποκομίσατε από το πρότζεκτ;», οι μαθητές/τριες απάντησαν: «Έμαθα να περιγράφω καλύτερα τους ανθρώπους», «Έμαθα να χρησιμοποιώ πιο σωστά τους χρόνους», «Έμαθα να είμαι καλύτερος άνθρωπος και να φέρομαι στους άλλους ανθρώπους με τον τρόπο που θα ήθελα και εκείνοι να μου φέρονται» «Έμαθα ότι υπάρχουν τρόποι να βοηθήσουμε άλλους ανθρώπους.», «Έμαθα ότι δεν πρέπει να κρίνω κανέναν άνθρωπο από την εμφάνιση.», «Ένα από τα πράγματα που έμαθα είναι ότι πρέπει να αποδέχομαι την διαφορετικότητα», «Έμαθα να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές/τριες μου και να εκφράζω την άποψή μου για

διάφορα θέματα», «Έμαθα να είμαι ευγενικός και να μην κρίνω άλλους ανθρώπους», «Έμαθα να σέβομαι».

Στην τέταρτη ερώτηση «Καταγράψτε μερικές από τις λέξεις που μάθατε», μερικές από τις λέξεις που ανέφεραν οι μαθητές/τριες είναι οι εξής: treasure chest, different, canons, patched up jeans, judge, gloomy, trimmed, population, alarming, shut down, chop off, nails, neat, appearance, equal, matter, eye patch, seaside, population, average age, neighbors, curious, island, dig holes, polite.

Όπως παρατηρείται από τις τελικές αναφορές των παιδιών, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης όλοι οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως απόλαυσαν τις δραστηριότητες που οργανώθηκαν. Επίσης όπως υποστηρίζουν άντλησαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ενδεδειγμένη κοινωνική συμπεριφορά και προβληματίστηκαν για κάποιες από τις αρχικές τους απόψεις. Επιπρόσθετα συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δελτίων εισόδου και εξόδου διαφαίνεται ότι οι μαθητές/τριες βελτιώθηκαν σε σχέση με την χρήση της γραμματικής και φάνηκε να είναι θετικά προσκείμενοι προς τους χαρακτήρες του παραμυθιού, σε αντίθεση με τις αρχικές τους αναφορές. Ακόμα μέσα από την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τους δύο αφηγηματικούς χρόνους με μεγαλύτερη επιτυχία και αξιοποίησαν μεγάλο μέρος του λεξιλογίου που συνάντησαν κατά την διάρκεια της ανάλυσης του παραμυθιού. Επιπρόσθετα, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για συμμετοχή και συνεργάστηκαν αποτελεσματικά ακόμα και παιδιά που δεν γνωρίζονταν αρκετά μεταξύ τους, διότι προέρχονται από διαφορετικά τμήματα ελληνικών. Είναι αξιοσημείωτο ότι μετά την ολοκλήρωση του πρότζεκτ τα παιδιά ζήτησαν να συλλέξουν στοιχεία και να κατασκευάσουν αφίσες σχετικά με την διαφορετικότητα τα οποία και παρουσιάστηκαν, συζητήθηκαν μέσα στην τάξη.

Δεύτερο μέρος παρέμβασης

Διάρκεια παρέμβασης: 90' (2 διδακτικές ώρες)

Τάξη: Δ' Δημοτικού-Επίπεδο Αγγλικών B senior +

Συνολικός αριθμός μαθητών: 15 (10 αγόρια, 5 κορίτσια)

Ομοίως στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της συμπλήρωσης του φυλλαδίου γραμματικής (*Πίνακας 7*) και του ερωτηματολογίου (*Πίνακας 8*) από την Δ δημοτικού.

Πίνακας 7

	Q1:13 points	Q2:5 points	Q3:6 points	Q4:6 points
Student 1	10	5	6	5
Student 2	5	5	6	3
Student 3	4	5	6	6
Student 4	8	-	6	5
Student 5	4	3	-	2
Student 6	6	5	6	3
Student 9	6	5	4	5
Student 10	8	5	5	4
Student 11	5	-	3	4
Student 12	9	-	6	5
Student 13	4	1	-	4
Student 14	4	5	6	2
Student 15	4	4	4	5

Στην αρχική αξιολόγηση συγκεντρώθηκαν τα εξής στοιχεία *Ερώτηση 1: 3,5/13, Ερώτηση 2: 1,6/5, Ερώτηση 3: 2,8/6 Ερώτηση 4: -/6*. Ύστερα από τον υπολογισμό των νέων απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές/τριες τα αποτελέσματα είναι τα εξής:

Ερώτηση 1: 5,1/13, Ερώτηση 2: 2,9/5, Ερώτηση 3: 4/6, Ερώτηση 4: 3,5/6. Από τους μέσου όρους των απαντήσεων παρατηρείται ότι οι μαθητές/τριες διαχειρίζονται πολύ καλύτερα την γραμματική μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι μαθητές/τριες της Δ' δημοτικού σε αντίθεση με τους μαθητές/τριες της Ε' δημοτικού, δεν έχουν διδαχθεί όλα τα irregular verbs ακόμα, ούτε τον Past Continuous. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν βασίζονται σχεδόν αποκλειστικά στην εξάσκηση που έγινε μέσω των δραστηριοτήτων που προαναφέρονται.

Στην συνέχεια διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια (Πίνακας 8) και μαζί με αυτά οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αξιολογήσουν το σύνολο των δραστηριοτήτων που αξιοποιήθηκαν.

Πίνακας 8

	<u>Q1</u>	<u>Q2</u>	<u>Q3</u>	<u>Q4</u>	<u>Q5</u>	<u>Q6</u>	<u>Q7</u>	<u>Q8</u>
Yes	11		5		4	6	8	
No			3	7	6	5	2	10
Maybe	2		5	6	3	2	3	3
Happy		3						
Scared		4						
Curious		5						
Other		1						

Στην πρώτη ερώτηση «Θεωρείς ότι οι πειρατές είναι καλοί άνθρωποι;» η πλειοψηφία των μαθητών απάντησαν «ναι» ομοίως με τα αποτελέσματα πριν την παρέμβαση. Στην δεύτερη ερώτηση «Πως θα ένιωθες αν οι γείτονες σου ήταν πειρατές;» οι περισσότεροι μαθητές/τριες είχαν εκφράσει συναισθήματα φόβου (11), ενώ μετά την παρέμβαση τρεις μαθητές/τριες απάντησαν «χαρούμενοι/ες», τέσσερις «φοβισμένοι/ες» και πέντε εξ αυτών θα ήταν περίεργοι/ες να τους γνωρίσουν. Στην ερώτηση τρία «Αν οι πειρατές μπορούν να είναι καλοί φίλοι» οι περισσότεροι

μαθητές/τριες είχαν απαντήσει «ίσως» , ενώ μετά την παρέμβαση πέντε μαθητές/τριες απάντησαν «ναι», πέντε «ίσως» και μόλις τρεις «όχι» . Στην τέταρτη ερώτηση «Είναι περιποημένοι οι πειρατές;» οι μαθητές/τριες απάντησαν κατά πλειοψηφία όχι (13/15), ενώ μετά την παρέμβαση επτά μαθητές/τριες απάντησαν «όχι» και έξι «ίσως». Στην πέμπτη ερώτηση «Είναι ευγενικοί οι πειρατές;» οι δέκα στους δεκαπέντε είχαν απαντήσει αρνητικά (έναντι των πέντε απαντήσεων «ίσως»), στην τελική αξιολόγηση ωστόσο τέσσερις απάντησαν «ναι», έξι «όχι» και τρεις «ίσως». Στην έκτη ερώτηση «Θα ήθελες να τους γνωρίσεις;» οκτώ μαθητές/τριες απάντησαν αρνητικά, τρεις θετικά και οι υπόλοιποι απάντησαν ίσως αρχικά, ενώ μετά την παρέμβαση συγκεντρώθηκαν έξι θετικές απαντήσεις, πέντε αρνητικές και δύο «ίσως». Στην έβδομη ερώτηση «Αν ένας συμμαθητής/τρια σας ήταν πειρατής θα παίζατε μαζί του/της;» υπήρξε ισοψηφία μεταξύ των απαντήσεων «ναι», «ίσως», «όχι», ενώ την δεύτερη φορά που απάντησαν οι οκτώ μαθητές/τριες δήλωσαν «ναι», οι τρεις «ίσως» και μόλις οι δύο «όχι». Στην όγδοη ερώτηση «Αν ο συμμαθητής/τρια σας ήταν πειρατής θα τον/την αποφεύγατε δέκα μαθητές/τριες απάντησαν «όχι» και τρεις «ίσως», έναντι των αρχικών απαντήσεων που ήταν επτά «όχι» τέσσερα «ίσως» και τέσσερα «ναι». Τέλος στην ερώτηση εννέα «Αν οι γείτονές σας ήταν πειρατές τι θα τους λέγατε;» μερικές από τα απαντήσεις ήταν οι εξής: «Είναι εύκολη η ζωή σας εδώ;», «Οι πειρατές είναι φίλοι μας», «Τι κάνετε στον ελεύθερό σας χρόνο;», «Θα μείνετε εδώ;», «Καλωσορίσατε στην πόλη μας, να προσέχετε να μην χαθείτε», «Θα ήθελα να μείνετε μαζί μας για πάντα.», «Γεια σας και καλωσορίσατε»,

Για την ανατροφοδότηση σχετικά με τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, οι πιο σημαντικές απαντήσεις είναι οι εξής:

Στην πρώτη ερώτηση 1.«Καταγράψτε συνοπτικά ότι σας άρεσε ή δεν σας άρεσε σχετικά με το σύνολο των δραστηριοτήτων όπου συμμετείχατε(αφήγηση και ανάλυση παραμυθιού, κατασκευή χάρτη, σύνθεση ποιήματος, debate, συνέντευξη πρωταγωνιστών)», οι μαθητές/τριες δήλωσαν : «Μου άρεσαν πολύ όλα», «Μου άρεσε πολύ που φτιάξαμε πειρατικούς χάρτες και οι συνεντεύξεις», «Μου άρεσε πολύ το ντιμπέιτ, η συνέντευξη και οι πειρατικοί χάρτες», «Μου άρεσαν πολύ όλα, ήταν όλα διασκεδαστικά και ενδιαφέροντα, τα λάτρεψα!». Στη δεύτερη ερώτηση 10

μαθητές/τριες έδωσαν 5 αστέρια, 1 μαθητής/τρια έδωσε 4,5 αστέρια, 1 μαθητής/τρια έδωσε 4 αστέρια. Στην τρίτη ερώτηση οι μαθητές/τριες απάντησαν: «Έμαθα ότι και οι διαφορετικοί άνθρωποι μπορούν να είναι φίλοι», «Έμαθα ότι είναι πιθανό να είναι ευγενικός κάποιος που μοιάζει διαφορετικός από εμάς», «Έμαθα πολλά πράγματα», «Έμαθα πολλά για τους πειρατές», «Έμαθα ότι ποτέ δεν πρέπει να κρίνω κάποιον άνθρωπο από την εμφάνιση». Στην τέταρτη ερώτηση μερικές από τις λέξεις που ανέφεραν οι μαθητές/τριες είναι οι εξής: allergic, polite, lice, population, avoid, treasure chest, neat.

Όπως συμπεραίνεται από τις τελικές αναφορές των παιδιών, μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης όλοι/ες οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως απόλαυσαν τις δραστηριότητες που οργανώθηκαν. Επίσης, όπως υποστηρίζουν άντλησαν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με την ενδεδειγμένη κοινωνική συμπεριφορά και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Επιπρόσθετα συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των δελτίων εισόδου και εξόδου διαφαίνεται ότι οι επιδόσεις των μαθητών/τριών βελτιώθηκαν σε σχέση με τη χρήση της γραμματικής και φάνηκε να είναι θετικά προσκείμενοι προς τους χαρακτήρες του παραμυθιού, παρά τις αρχικές αμφιβολίες που είχαν. Ακόμα μέσα από την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες χρησιμοποίησαν τους δύο αφηγηματικούς χρόνους με μεγάλη επιτυχία και αξιοποίησαν σημαντικό μέρος του λεξιλογίου που συνάντησαν κατά τη διάρκεια της ανάλυσης του παραμυθιού, ενώ έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για συμμετοχή και συνεργάστηκαν αποτελεσματικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

4.1. Αποτελέσματα έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό γίνεται μία λεπτομερής ανάλυση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν σε συνάρτηση με τη σχετική βιβλιογραφία που εξετάστηκε.

Αρχικά όπως προέκυψε από την ανάλυση και τη σύγκριση των αποτελεσμάτων των δελτίων εισόδου-εξόδου και των δραστηριοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου όπου συμμετείχαν και οι δύο ομάδες διαπιστώθηκε μία σημαντική βελτίωση στη χρήση των υπό εξέταση αφηγηματικών χρόνων (Simple Past & Past continuous). Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνονται και από την υφιστάμενη βιβλιογραφία και παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τον Bentley (2015) οι δραστηριότητες βιωματικής μάθησης συντελούν στην προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και στην καλύτερη αντίληψη των γραμματικών και των λεξιλογικών φαινομένων της γλώσσας. Επίσης, η ανάλυση ενός παραμυθιού βάσει της εικονογράφησης που το πλαισιώνει και οι αναφορές στα ιστορικά γεγονότα που παρουσιάζονται, ενισχύουν την αξιοποίηση των γραμματικών φαινομένων στον προφορικό λόγο και την εύκολη σύνθεση επιχειρημάτων και την ανάκληση πληροφοριών αναφοράς (Ockey & Ogden, 1997). Επομένως το νοητικό στήριγμα που δόθηκε στους/τις μαθητές/τριες, μέσω του power point για τη συγγραφή της ιστορίας, σε συνδυασμό με την ενεργό συμμετοχή στην ανάλυση του κειμένου, ενίσχυσε τη σωστή αξιοποίηση των γραμματικών φαινομένων. Ταυτόχρονα το γεγονός ότι στο παραμύθι χρησιμοποιούνται κατά κύριο λόγο τα δύο υπό μελέτη γραμματικά φαινόμενα διευκολύνει τη συχνή αξιοποίησή τους, καθώς παρέχει στους/τις μαθητές/τριες την ασφάλεια σε σχέση με την επιλογή των σωστών χρόνων αναφοράς (Yavuz & Celik, 2017).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά στην εκμάθηση και χρήση νέου λεξιλογίου από τους/τις μαθητές/τριες, κατά την διάρκεια του εκπαιδευτικού προγράμματος φάνηκε οι μαθητές/τριες και μαθήτριες να αντλούν και

να ενσωματώνουν μέρος του λεξιλογίου που εντοπίστηκε στο παραμύθι στον προφορικό και το γραπτό τους λόγο. Πιο συγκεκριμένα, νέο λεξιλόγιο χρησιμοποιήθηκε στη σύνθεση των γραπτών ιστοριών «πειρατικού περιεχομένου», των ποιημάτων, στην παρουσίαση των πειρατικών χαρτών, στις συνεντεύξεις των βασικών χαρακτήρων του παραμυθιού και στο debate. Όπως επιβεβαιώνεται από τους Tursunmurotovich, Ismatov & Shuhratovich (2020) συχνά η εικονογράφηση ενός παραμυθιού αποτελεί τη βάση για άντληση, καλύτερη αντίληψη και κατ' επέκταση απομνημόνευση βασικού λεξιλογίου σχετικά με το κυρίως θέμα που παρουσιάζεται. Επιπλέον σύμφωνα με τον Κυльбаба (2020) τα παραμύθια μπορούν να υποστηρίξουν την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, καθώς η ανάλυσή τους ενισχύει την εκμάθηση νέου λεξιλογίου, αλλά και την ορθή χρήση του τόσο στον προφορικό, όσο και το γραπτό λόγο. Το γεγονός αυτό οφείλεται στις συνεχείς λεκτικές επαναλήψεις που παρουσιάζονται μέσα στα παραμύθια και στις ιδιότυπες αναφορές που καθιστούν ευκολότερη την κατανόηση και την απορρόφηση πληροφοριών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά στο ενδεχόμενο ενίσχυσης του γραπτού και του προφορικού λόγου. Όπως συμπεραίνεται από τις παρατηρήσεις και από τα αποτελέσματα συγγραφικής δραστηριότητας των μαθητών/τριών η εν λόγω εκπαιδευτική παρέμβαση αποτέλεσε τη βάση για συμμετοχή των παιδιών στη χρήση της αγγλικής γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στο γραπτό λόγο. Μάλιστα στις δραστηριότητες του debate και με το σχολιασμό των γεγονότων του παραμυθιού σημειώθηκε μία γενική διάθεση για συμμετοχή και συζήτηση από το μεγαλύτερο μέρος των μελών της εκάστοτε ομάδας. Ακόμα και οι πιο διστακτικοί/ές μαθητές/τριες εξέφρασαν τις απόψεις τους και ανέλαβαν πρωτοβουλίες για συμμετοχή και παρουσίαση των ιδεών τους. Το γεγονός ότι μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων που συμμετείχαν ήταν ομαδικές θεωρείται ότι συντέλεσε βοηθητικά προς αυτήν την κατεύθυνση. Τα παιδιά αισθάνθηκαν ελεύθερα να συμμετέχουν και να υποστηρίξουν τα επιχειρήματά τους, διότι δεν ένιωθαν πως εξεταζόταν η επίδοσή τους, αλλά πως συμμετείχαν ενεργά στην επίλυση μίας κατάστασης (problem based activity). Το κίνητρο για συμμετοχή σε συνδυασμό με το βιωματικό χαρακτήρα της προσέγγισης υποστήριζε τη διάδραση και την ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία ανακάλυψης της γνώσης. Τα

παραπάνω δεδομένα έρχονται σε πλήρη συμφωνία με βιβλιογραφική αναφορά. Σύμφωνα με τον Dragići (2017) η ελεύθερη επεξεργασία πληροφοριών και η έκφραση προσωπικών σκέψεων και απόψεων σε συνδυασμό με την επικοινωνία και την ενεργητική ακρόαση των απόψεων των υπολοίπων μελών της ολομέλειας έχει ως αποτέλεσμα την ενίσχυση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών και κατ' επέκταση τη διάνθιση του προφορικού τους λόγου.

Παράλληλα σύμφωνα με τους Tursunmurotovich, Ismatov & Shuhratovich (2020) η αξιοποίηση των εικόνων ενός παραμυθιού σε παιχνίδια ή δραστηριότητες που πλαισιώνουν τη μαθησιακή διαδικασία είναι επίσης δυνατό να συντελέσουν στην ενίσχυση του προφορικού λόγου των παιδιών. Ταυτόχρονα, η δομή και ο ρυθμός του συγκεκριμένου συγγραφικού είδους υποστηρίζει τη φωνολογική ανάπτυξη των μαθητών/τριών και την ενίσχυση της ακουστικής τους αντίληψης (Кульбаба, 2020). Αναφορικά με τη χρήση του γραπτού λόγου, η εύκολη δομή των παραμυθιών, το επαναλαμβανόμενο μοτίβο που παρουσιάζουν και το εύκολο λεξιλόγιο διευκολύνει τη συγγραφική ανάπτυξη των μαθητών/τριών (Ligorio, Talamo & Pontecorvo, 2005· Yavuz & Celik, 2017). Πράγματι, όλες αυτές οι συμβάσεις είναι κοινώς αποδεκτές και αναγνωρίσιμες, επομένως το παραμύθι αποτελεί ένα ασφαλές πεδίο συγγραφικού πειραματισμού για τους/τις μαθητές/τριες που επιχειρούν να δοκιμάσουν τα πρώτα τους βήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου. Επιπλέον, με την κατασκευή παραμυθιών τα παιδιά αισθάνονται ελεύθερα να εκφράσουν τις απόψεις τους και να αξιοποιήσουν τη φαντασία τους προωθώντας τις ιδέες τους με ασφάλεια σε ένα γνώριμα δομημένο σχήμα.

Στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων της εκπαιδευτικής παρέμβασης οι μαθητές/τριες και μαθήτριες των δύο τμημάτων συμμετείχαν σε ποικίλες συνεργατικές ασκήσεις και εργασίες. Μάλιστα παρά το γεγονός ότι τα παιδιά όπως έχει προαναφερθεί δεν αισθάνονταν οικειότητα μεταξύ τους λόγω της μη προηγούμενης συναναστροφής τους και προέρχονταν από διαφορετικά τμήματα της τάξης τους, φάνηκε ότι με την ενθάρρυνση για γνωριμία και αλληλεπίδραση συνεργάστηκαν επιτυχώς και συνδιαλλάχθηκαν με υπομονή και ευγένεια. Μάλιστα, οι εν λόγω ομαδικές δραστηριότητες φάνηκε ότι συντέλεσαν στην ενίσχυση του αισθήματος του

«ανήκειν» και της σύσφιξης των σχέσεων της ομάδας. Όπως επιβεβαιώνεται και από τη σχετική βιβλιογραφία η σωστή επιλογή παραμυθιών και η προσεκτική διαλογή δραστηριοτήτων μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση και τη διατήρηση ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη (Sayer et al., 2018). Επιπρόσθετα, μέσα από την ανάληψη ομαδικών εργασιών και τη διεκδίκηση όμοιων προσδοκιών είναι δυνατό να ενισχυθούν οι σχέσεις των εκπαιδευόμενων και να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία. Τέλος, η επιλογή των κατάλληλων παραμυθιών είναι δυνατό να οδηγήσει σε συζητήσεις για την επίλυση αναδυόμενων προβλημάτων, στη βαθύτερη κατανόηση της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας και στην ενίσχυση της συνεργατικότητας των μελών της ολομέλειας (οικουμενική τάξη) (Sayer et al., 2018).

Όσον αφορά στην ανάπτυξη των κοινωνικών και των συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών, ένα σημαντικό μέρος των δεδομένων που αντλήθηκαν βασίζονται στην ανατροφοδότηση των μαθητών/τριών, στις αναφορές τους σχετικά με την αποδοχή της διαφορετικότητας, στη μεταστροφή του τρόπου σκέψης τους και στα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου που διανεμήθηκε ως δελτίο εισόδου και εξόδου. Η πλειοψηφία των μαθητών/τριών και στις δύο τάξεις ήταν αρχικά αρνητικά προκατειλημμένοι/ες απέναντι στους πειρατές, σε μία προσπάθεια «συμμόρφωσης» με την κοινή γνώμη. Δεν ανέλυναν κριτικά τις πληροφορίες που παρουσιάζονταν στην ιστορία και υιοθετούσαν τις απόψεις που προβάλλονταν δίχως να παρουσιάζουν πειστικά επιχειρήματα. Σύντομα όλα τα παιδιά παρασύρθηκαν από τα επιχειρήματα της αντίθετης ομάδας. Η επιλογή του συγκεκριμένου παραμυθιού έγινε με σκοπό οι μαθητές/τριες να ευαισθητοποιηθούν και να κρίνουν από άλλη σκοπιά ανθρώπους που γίνονται αποδέκτες ρατσιστικών σχολίων και βρίσκονται περιθωριοποιημένοι λόγω των στερεοτύπων που συνοδεύουν την καταγωγή ή την εμφάνιση τους. Ύστερα από την προβολή ολόκληρου του παραμυθιού και το σχολιασμό του, το σύνολο των παιδιών άρχισαν να είναι θετικά προσκείμενα και εξέφρασαν συναισθήματα και απόψεις υπέρ της διαφορετικότητας. Σε ένα μεγάλο βαθμό τα δεδομένα που προέκυψαν από την ανάλυση των σημειώσεων του ημερολογίου και των κειμένων ανατροφοδότησης υπογράμμισαν την αλλαγή στον τρόπο σκέψης των παιδιών. Μάλιστα οι μαθητές/τριες /τριες της Ε' δημοτικού ανέλαβαν την πρωτοβουλία

για εκπόνηση εργασιών υπέρ της διαφορετικότητας. Επιπλέον σε πολλά μαθήματα που ακολούθησαν, το εν λόγω παραμύθι αποτέλεσε βάση αναφοράς σχετικά με την ενδεδειγμένη κοινωνική και ηθική συμπεριφορά. Πράγματι, όπως υποστηρίζεται και από τους Kulikovskaya & Andrienko (2016) η προσεκτική διαλογή των παραμυθιών από τους εκπαιδευτικούς είναι δυνατό να συμβάλλει στη διαμόρφωση και την προώθηση συγκεκριμένων απόψεων που αφορούν στην ηθική δραστηριοποίηση των παιδιών.

Επιπρόσθετα σύμφωνα με τον Кγльδбада (2020) η ενσωμάτωση των παραμυθιών στη διδασκαλία συντελεί στη διάνθιση της προσωπικότητας και στη δόμηση της ψυχосύνθεσης και της θεώρησης του κοινωνικού γίνεσθαι από την ασφαλή σκοπιά του εξωτερικού παρατηρητή. Το παιδί σύντομα έρχεται σε επαφή με τις κοινωνικές συμβάσεις, τη διάκριση μεταξύ της ηθικής και της μη ηθικής συμπεριφοράς και έτσι μέσω της έμμεσης συμμετοχής στη δράση της ιστορίας αναγνωρίζει και ανακαλύπτει συναισθήματα που δεν αντιλαμβάνεται, ενώ ταυτόχρονα νοηματοδοτεί τη συναισθηματική και την κοινωνική δραστηριοποίηση του εαυτού του και του περιβάλλοντος του. Όλα αυτά τα στοιχεία του εμφυσούν κοινωνικές αξίες, σημαντικές για την ψυχосυναισθηματική του επιβίωση. Ταυτόχρονα σύμφωνα με τους Johnson και συν. (2018) ο ήρωας που «ταιριάζει» στον/την εκάστοτε αναγνώστη/τρια, λειτουργεί ως καθρέπτης που αντικατοπτρίζει πληροφορίες σχετικά με τον εσωτερικό ψυχισμό του παιδιού. Τα μυστικά αίρονται και το παιδί ανακαλύπτει πτυχές της προσωπικότητας και της δραστηριοποίησης του που προηγουμένως αγνοούσε. Η αναγνώριση αυτή εξυπηρετεί την ταυτόχρονη μεταστροφή της θεώρησης των συνθηκών που δημιουργούνται από τη δραστηριοποίηση ενός άλλου ανθρώπου και θέτουν το παιδί στον ρόλο του αποδέκτη και όχι επικριτή ή αρνητή της διαφορετικότητας (King, 2020). Έτσι, το παιδί ως αναγνώστης παρακολουθεί μία εναλλακτική εκδοχή της πραγματικότητας και γίνεται περισσότερο δεκτικό προς την αλλαγή, είναι έτοιμο να ακούσει την ιστορία του «άλλου», πριν υποβάλει την προσωπική του άποψη. Ακόμα, οι μαθητές/τριες που μελετούν και εξετάζουν, αναγνωρίζουν, συζητούν και διαπραγματεύονται θέματα που αφορούν κοινωνικές πληροφορίες, με τη σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είναι δυνατό να ενδυναμωθούν συναισθηματικά και να αποδεχθούν τον εαυτό τους και τον συνάνθρωπό τους (Martono, 2019). Επιπλέον,

σύμφωνα με τον Manney (2008) τα παραμύθια ενισχύουν την ενσυναίσθηση των μαθητών/τριών. Ομοίως, οι Wangid και συν. (2018) θεωρούν ότι μέσα από τα παραμύθια το παιδί αναπτύσσει κοινωνικές δεξιότητες, αποκτά κοινωνική ευελιξία, μαθαίνει να αποδέχεται τη διαφορετικότητα και να σέβεται τους συνανθρώπους του. Τέλος, διαβάζοντας παραμύθια τα παιδιά αναλαμβάνουν μία είδους ηθική καθοδήγηση και είναι σε θέση να διακρίνουν, να διερευνήσουν, αλλά και να παρατηρήσουν τα ενδεχόμενα αποτελέσματα μεταξύ της «σωστής» και της «λανθασμένης» συμπεριφοράς (Vučković & Masnić, 2018) .

Ακόμα πολλές από τις δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν, φάνηκαν να ενισχύουν τη δημιουργική συμμετοχή των μαθητών/τριών για την παραγωγή πρωτότυπων κειμένων και εργασιών. Οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν τη φαντασία τους, συνδιαλέχθηκαν και ανακάλυψαν εντυπωσιακές μεθόδους για την παρουσίαση των προσωπικών τους απόψεων και την αποτύπωση της φανταστικής θεώρησης των ιδεών τους (Кульбаба, 2020). Επίσης μέσω του debate, αλλά και του λεπτομερή σχολιασμού των εικόνων και της πλοκής των παραμυθιών, κλήθηκαν να υποστηρίξουν τις θεωρίες τους, να κρίνουν τους χαρακτήρες, να συζητήσουν για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και να αναλύσουν διεξοδικά τις αντικρουόμενες πληροφορίες που συνήγαγαν. Τα παραπάνω ευρήματα έρχονται σε απόλυτη συμφωνία με την αναφερόμενη βιβλιογραφία. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Dragići (2017) η δυναμική φύση της δομής και της οργάνωσης ενός παραμυθιού αποτελεί πρόσφορο έδαφος για την παροχή πληροφοριών, την ανάκληση της παρεχόμενης γνώσης, την ενίσχυση της αντιληπτικής ικανότητας και της συλλογιστικής πορείας του αναγνώστη (Dragići, 2017). Επίσης συχνά τα παραμύθια αποτελούν τη βάση για σύνθεση και αξιοποίηση επιχειρημάτων, ενισχύοντας έτσι την αφαιρετική και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών. Μάλιστα, όπως επισημαίνεται οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο κατά την ανάγνωση και την επεξεργασία ενός παραμυθιού, προκειμένου να ανασυνθέσουν τη δική του ερμηνεία και την κατανόηση μέσα από τη δημιουργική αξιοποίηση προηγούμενων πληροφοριών κοινωνικού και πολιτισμικού περιεχομένου (Kemelbekova et al., 2014).

Τέλος είναι χαρακτηριστικό ότι όλοι/ες οι μαθητές/τριες έδειξαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις δραστηριότητες και βαθμολόγησαν θετικά το σύνολο αυτών. Μάλιστα πολλοί/ές εξ αυτών ζήτησαν την εκπόνηση παρόμοιων πρότζεκτ μελλοντικά και έδειξαν την προτίμηση τους έναντι των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε τροφή για σκέψη σχετικά με τη μέχρι τώρα οργάνωση του εκπαιδευτικού προγράμματος και των μεθόδων που αξιοποιούνται για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Η αξιοποίηση των παραμυθιών στη διδασκαλία είναι δυνατό να μεταβάλλει το εκπαιδευτικό σκηνικό και να υποστηρίξει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

4.2. Περιορισμοί της έρευνας- Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Βασικό περιορισμό της παρούσας έρευνας αποτέλεσε το μικρό δείγμα των συμμετεχόντων/ουσών. Επίσης, οι ιδιαίτερες συνθήκες της πανδημίας συντέλεσαν στη συχνή απουσία μαθητών και μαθητριών, επομένως ήταν δύσκολο εγχείρημα η επιλογή των μαθημάτων που θα διεξάγονταν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Ακόμα, το γεγονός ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση έγινε στην αγγλική γλώσσα ίσως αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για τη λεπτομερή έκφραση όλων των συναισθημάτων και απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών ακριβώς επειδή σε κάποιες περιπτώσεις η αντιληπτική τους ικανότητα και οι σκέψεις τους ήταν πιο πολύπλοκες από το επίπεδο γνώσεων της αγγλικής γλώσσας που παρουσιάζουν. Συνεπώς είναι πιθανό η ενδεχόμενη εφαρμογή ενός παρόμοιου πρότζεκτ στη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών να φέρει ακόμα πιο σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα.

Επιπλέον, θα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να χρησιμοποιηθούν δραστηριότητες παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου μετά από ένα εύλογο χρονικό διάστημα προκειμένου να εξεταστεί η μακροπρόθεσμη μνήμη και η αποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών στη χρήση των αφηγηματικών χρόνων στην αγγλική γλώσσα, διότι όπως προέκυψε από τα φυλλάδια εισόδου που αξιοποιήθηκαν, παρότι οι μαθητές/τριες της Ε δημοτικού και κάποιοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες της Δ' Δημοτικού είχαν

ξαναδιδαχθεί τα συγκεκριμένα γραμματικά φαινόμενα την προηγούμενη σχολική χρονιά, δυσκολεύονταν να ανακαλέσουν βασικές πληροφορίες σχετικά με τη χρήση τους και αδυνατούσαν κατά πλειοψηφία να τα χρησιμοποιήσουν τόσο στον προφορικό όσο και το γραπτό τους λόγο. Επιπρόσθετα, η συγκεκριμένη εκπαιδευτική παρέμβαση θα ήταν σημαντικό να εφαρμοστεί και σε μαθητές/τριες που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες ή/και σε τμήματα μεικτών ικανοτήτων προκειμένου να εξεταστούν τα ενδεχόμενα οφέλη των δραστηριοτήτων σε μαθητές/τριες και μαθήτριες που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σχετικά με τη χρήση της γλώσσας.

Τέλος, προτείνεται σε μελλοντικές έρευνες να εξεταστεί η ενίσχυση των κινήτρων μάθησης των εκπαιδευόμενων με την αξιοποίηση παραμυθιών στη διδασκαλία και να επαναληφθεί μία εκτενέστερη έρευνα χρονικά, διότι όπως αναμένεται είναι δυνατό να προκύψουν ακόμα πιο σημαντικά μαθησιακά αποτελέσματα. Μάλιστα, προτείνεται η αξιοποίηση παραμυθιών να εφαρμόζεται ως μέθοδος διδασκαλίας και να συνδέεται με την επίτευξη ποικίλων μαθησιακών στόχων τόσο σχετικά με την ενδεδειγμένη κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών/μαθητριών, την εμφύσηση βασικών αξιών και τη μετάδοση σημαντικών ηθικών μηνυμάτων, όσο και τη διδασκαλία γραμματικών και λεξιλογικών φαινομένων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης, Η. & Καλύβα, Ε. (2006). *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Alexander, B., & Levine, A. (2008). Web 2.0 storytelling: Emergence of a new. *EDUCASE review*, 43 (6), 40-56.
- Antle, A. (2003, July). Case study: the design of CBC4Kids' StoryBuilder. In *Proceedings of the 2003 conference on Interaction design and children* (pp. 59-68).
- Auerbach, C. F. & Silverstein, B. L. (2003). *Qualitative data: An introduction to coding and analysis*. New York: University Press.
- Bae, B. C., Kim, D. G., & Seo, G. (2017). A study of vr interactive storytelling for empathy. *Journal of Digital Contents Society*, 18(8), 1481-1487.
- Beck, A. S. (2005). A place for critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 48(5), 392–400.
- Bentley, K. (2015). CLIL scenarios with young learners. *Teaching English to Young Learners: Critical Issues in Language Teaching with 3-12-Year-Olds*, 91.
- Bettelheim, B. (2010). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Vintage.
- Bonner, S. (2006). Visualising Little Red Riding Hood. *Moveable Type*, 2, The-Mind.
- Brown, J., Bryan, J., & Brown, T. (2005). Twenty-first century literacy and technology in K-8 classrooms. *Innovate: Journal of Online Education*, 1(3).
- Burmark, L. (2004). Visual Presentations That Prompt, Flash & Transform Here are some great ways to have more visually interesting class sessions. *Media and methods*, 40, 4-5.
- Carr, W. and Kemmis, S. (1986) Becoming Critical. *Education, knowledge and action research*. Lewes: Falmer.
- Cummins, J. (1995). Romancing the plot: The real beast of Disney's beauty and the beast. *Children's Literature Association Quarterly*, 20(1), 22-28.

- Da Silva, S. G., & Tehrani, J. J. (2016). Comparative phylogenetic analyses uncover the ancient roots of Indo-European folktales. *Royal Society open science*, 3(1), 150645.
- Dahl, R. (1982). Little Red Riding Hood and the Wolf. *Revoltin' rhymes*, 30-33.
- Denning, S. (2002). How storytelling ignites action in knowledge-era organisations. *RSA Journal*, 149(5501), 32-34.
- Dragic, Z. (2017). Role of fairy tales reception in development of critical thinking of primary school lower grade students. *European Journal of Education Studies*.
- Duman, B., & Göcen, G. (2015). The effect of the digital storytelling method on pre-service teachers' creative writing skills.
- Durkheim, E., & Suicide, A. (1951). *Study in Sociology*, Glencoe, Illinois.
- El'Koninova, L. I. (2001). Fairy-tale semantics in the play of preschoolers. *Journal of Russian & East European Psychology*, 39(4), 66-87.
- El Shaban, A. (2017). Gender stereotypes in fantasy fairy tales: Cinderella. *AWEJ for Translation & Literary Studies, Volume, 1*.
- Fischer, G., Giaccardi, E., Eden, H., Sugimoto, M., & Ye, Y. (2005). Beyond binary choices: Integrating individual and social creativity. *International journal of human-computer studies*, 63(4-5), 482-512.
- Fosnot, C. T. (2005). Constructivism revisited: Implications and reflections. *The Constructivist*, 16(1), 1-17.
- Freire, P. (2000). *Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.
- Garner, M. (2000). Little Red Riding Hood. *The Skeptical Inquirer*, 24(5), 14-16.
- Garzotto, F., & Forfori, M. (2006, June). FaTe2: storytelling edutainment experiences in 2D and 3D collaborative spaces. In *Proceedings of the 2006 conference on Interaction design and children* (pp. 113-116).
- Gregori-Signes, C. (2008). Practical uses of digital storytelling. *INTED2007 Proceedings*. Retrieved from <http://www.academia.edu/360869/2008.>
- Practical_uses_of_Digital_Storytelling.
- Hadjioannou, X., & Fu, D. (2007). Critical literacy as a tool for preparing prospective

- educators for teaching in a multicultural world. *The New England Reading Association Journal*, 43(2), 43–48
- Harste, J. C. (2000). Supporting critical conversations in classrooms. In K. M. Pierce (Ed.), *Adventuring with books: A booklist for pre-K–grade 6* (12th ed., pp. 507–554). Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Harwood, D. (2011). Deconstructing and reconstructing Cinderella: Theoretical defense of critical literacy for young children. Retrieved from <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/langandlit/article/viewFile/9777/7691>
- Hettiarachchi, S., & Ranaweera, M. (2013). Story boxes: using a multisensory story approach to develop vocabulary in children experiencing language-learning difficulties.
- Hill, L. (1992). Fairy tales: Visions for problem resolution in eating disorders. *Journal of counseling & development*, 70(5), 584-587.
- Hourcade, J. P. (2008). *Interaction design and children*. Now Publishers Inc.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. (2^η εκδ.). Αθήνα: Κριτική.
- Jakes, D. (2006). Standards-proof your digital storytelling efforts. *TechLearning*, March 2006.
- Janks, H. (2009). *Literacy and power*. routledge.
- Johnson, N. J., Koss, M. D., & Martinez, M. (2018). Through the sliding glass door: EmpowerTheReader. *The Reading Teacher*, 71(5), 569-577.
- Kajder, S., & Swenson, J. A. (2004). Digital Images In The Language Arts Classroom. In the Curriculum: Language Arts. *Learning & leading with technology*, 31(8).
- Kalantzis, M., Cope, B., & Harvey, A. (2003). Assessing multiliteracies and the new basics. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10(1), 15-26.
- Kaplan, A. M., & Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.

- Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford University Press on Demand.
- Kemelbekova, Z., Shengelbaeva, Mukasheva, & Kopbayeva, S. (2014). Reception of literary texts at the French language. Slass state, Kazakhstan. *International Journal of Research in Humanities, Arts and Literature*, 2(7), 135-148.
- Khan, M. A. (2017). Maleficent: Reimagining “The Sleeping Beauty” with a post-modernist perspective. *International E-Journal of Advances in Social Sciences*, 3(8), 616-624.
- King, M. E. (2020). *Once Upon a Time: The Power of Perspective and Using Fairy Tales to Teach Elementary Students about Empathy and Perspective-taking* (Doctoral dissertation, Appalachian State University).
- Koshy, V. (2010). *Action research for improving educational practice*. 2nd ed. Los Angeles: SAGE Publications
- Koutselini, M. (1997). Contemporary trends and perspectives of the curricula: Towards a meta-modern paradigm for curriculum. *Curriculum Studies*, 5(1), 87-101.
- Koutselini, M. (2006). Towards a meta-modern paradigm of curriculum: Transcendence of a mistaken reliance on theory. *Educational Practice and Theory*, 28(1), 55-68.
- Koutselini, M. (2008). Participatory teacher development at schools: Processes and issues. *Action research*, 6(1), 29-48.
- Kulikovskaya, I. E., & Andrienko, A. A. (2016). Fairy-tales for modern gifted preschoolers: developing creativity, moral values and coherent world outlook. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 53-57.
- Kurniasih, N. (2017). Reading habit in digital era: Indonesian people do not like reading, is it true?.
- Кульбаба, I. (2020). Using of fairy tales on English lessons in primary school.
- Ligorio, M. B., Talamo, A., & Pontecorvo, C. (2005). Building intersubjectivity at a distance during the collaborative writing of fairytales. *Computers & Education*, 45(3), 357-374.
- Liu, C. C., Liu, K. P., Chen, W. H., Lin, C. P., & Chen, G. D. (2011). Collaborative storytelling

- experiences in social media: Influence of peer-assistance mechanisms. *Computers & Education*, 57(2), 1544-1556.
- Lule Mert, E. (2016). The awareness of 8th graders towards particular genres of fairytale and story. *Journal of International Social Research*, 9(42).
- Manney, P. J. (2008). Empathy in the Time of Technology: How Storytelling is the Key to Empathy. *Journal of Evolution & Technology*, 19(1).
- Mantzoukas, S. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα. *Qualitative research in six easy steps. Epistemology, methods and presentation'*, *Nursery Review*, 46, 1, 236-246.
- Marina Warner. (1995). *From the beast to the blonde: On fairy tales and their tellers*. Random House.
- Martono, M. (2019). Improving students character using fairy tales. *Journal of Education, Teaching and Learning*, 4(1), 180-184.
- McGregor, K. K. (2008). Gesture supports children's word learning. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 10(3), 112-117.
- McKenry, T. S., & Foley, G. D. (2012). Tales, tasks, tools, and talk. *Teaching children mathematics*, 19(5), 316-323.
- McLaughlin, M., & DeVoogd, G. L. (2004). Critical literacy: Enhancing students'comprehension of text. New York, NY:Scholastic.
- McNiff, J. (1999) *Action Research: Principles and Practices*, London: Routledge.
- McNiff, J., Lomax, P., & Whitehead, J. (2003). *You and Your Action Research Project* (ed.). London: RoutledgeFalmer.
- Meller, W., Richardson, D., & Hatch, J. A. (2009). Using read-alouds with critical literacy literature in K-3 classrooms. *Young Children*, 64(6), 76–78.
- Mellon, N. (2014). *Storytelling with children*. Hawthorn Press.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning: cognitive approaches to children's literature* (Vol. 3). John Benjamins Publishing Company.
- Nicolopoulou, A. (2008) The elementary forms of narrative coherence in young children's storytelling. *Narrative Inquiry*, 18, 300–325.
- Noctor, C. (2006) Putting Harry Potter on the couch. *Clinical Child*

- Psychology and Psychiatry*, **11**, 579–589.
- Norris, K., Lucas, L., & Prudhoe, C. (2012). Examining critical literacy: Preparing preservice teachers to use critical literacy in the early childhood classroom. *Multicultural Education*, *19*(2), 59–62.
- Ockey, G., & Ogden, D. (1997). Tapping Student Interest with Fairy Tales. *Mihri Napoliello*, *4*, 58-62.
- Ormrod, J. E. (2004). Human learning. 4th Edn., Upper River.
- Papadopoulou, S., & Ioannis, S. (2010). The emergence of digital storytelling and multimedia technology in improving Greek language teaching and learning: Challenges versus limitations. *Sino-US English Teaching*, *7*(4), 1-14.
- Parsons, L. T. (2004). Ella evolving: Cinderella stories and the construction of gender-appropriate behavior. *Children's literature in education*, *35*(2), 135-154.
- Paull, C. N. (2002). *Self-perceptions and social connections: Empowerment through digital storytelling in Adult Education*. University of California, Berkeley.
- Prabawati, B. L. (2018). *The meaning of Belle's love to the Beast as seen in the movie script of Stephen Chbosky and Evan Spiliotopoulos' Beauty and the Beast* (Doctoral dissertation, SANATA DHARMA UNIVERSITY).
- Ranke, K. (Ed.). (1966). *Folktales of Germany* (Vol. 2). Routledge & K. Paul.
- Robin, B. (2006, March). The educational uses of digital storytelling. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 709-716). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Rosenblatt, L. (1983). The reading transactions: What for? In R. Parker & F. Davis (Eds.), *Developing literacy: Children's use of language* (pp. 118–135). Newark, DE: International Reading Association.
- Salpeter, J. (2005). Telling Tales with Technology: Digital Storytelling Is a New Twist on the Ancient Art of the Oral Narrative. *Technology & Learning*, *25*(7), 18.
- Sayer, I. M., Kristiawan, M., & Agustina, M. (2018). Fairy tale as a medium for children's character cooperation building. *Al-Ta lim Journal*, *25*(2), 108-116.
- Silverman, Y. (2004). The story within--myth and fairy tale in therapy. *The arts in psychotherapy*.

- Skeen, P., Covi, R. B., & Robinson, B. E. (1985). Stepfamilies: A review of the literature with suggestions for practitioners. *Journal of Counseling & Development*, 64(2), 121-125.
- Σταλίκας, Α. (2005). *Μέθοδοι έρευνας στην ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Tatar, M. (2002). *The Annotated Classic Fairy Tales*. New York: Norton
- Taylor, E. K. (2000). *Using folktales*. Ernst Klett Sprachen.
- Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st century learning skills via digital storytelling: Voices of Malaysian teachers and undergraduates. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 118, 489-494.
- Todorov, T. (1973). *The Fantastic: A Structural Approach to a Literary Genre*, trans. Richard Howard (Ithaca, 1975), 43(7), 160-62.
- Tsigani, C., & Nikolakopoulou, A. (2018). Digital storytelling: a creative writing study in the foreign language classroom. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 5(2).
- Tursunmurotovich, S. S., Eraliyevich, S. X., & Shuhratovich, I. U. (2020). Illustration and the Influence of Illustrator on Children's Understanding of Fairy Tales and Works of Art in Books. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(05), 3526-3533.
- Vachkov, I. V. (2016). Fairytale therapy today: determining its boundaries and content. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 382-386.
- Vermeule, B. (2010). *Why do we care about literary characters?*. JHU Press.
- VisikoKnox-Johnson, L. (2016). The positive impacts of fairy tales for children. *University of Hawaii at Hilo Hohonu*, 14.
- Vuckovic, D. (2018). A Fairy tale (r) evolution: the value and the critical reading of fairy tales in the contemporary educational context. *A Fairy tale (r) evolution: the value and the critical reading of fairy tales in the contemporary educational context*, 309-336.
- Vuckovic, D., & Masnic, J. (2018). Contemporary educational value of studying folk

- fairytale-literary, social and psychological elements of a fairytale in the Mediterranean cultural Metanarrative. *Annales- Analiza istrske in Mediteranske studije-series historia et sociologia*, 28(1), 119-138.
- Wangid, M. N., Mustadi, A., & Putri, A. R. (2018). Fairy story integration for meaningful classroom. *Cakrawala Pendidikan*, (2), 260568.
- Wee, S. J., Kim, K. J., & Lee, Y. (2019). 'Cinderella did not speak up': critical literacy approach using folk/fairy tales and their parodies in an early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 189(11), 1874-1888.
- Wood, D., & O'Malley, C. (1996). Collaborative learning between peers: An overview. *Educational Psychology in Practice*, 11(4), 4-9.
- Yavuz, F. (2017). Using fairy tales as a model to enhance learners writing organization skill. *International journal of learning and teaching*, 9(3), 349-353.
- Zinkevich-Evstigneeva, T. D. (2000). Praktikum po skazkoterapii [Workshop of fairytale therapy]. *SPb.: Rech [in Russian]*.
- Zipes, J. (Ed.). (2015). *The Oxford companion to fairy tales*. Oxford Companions.
- Zipes, J. (2016). *The Evolution of Folk and Fairy Tales in Europe and North America*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο 1

➤ **Answer the questions below:**

1. Do you think pirates are good people **Yes no maybe**
2. How would you feel if your neighbors were pirates? **Happy scared**
curious
Other : _____
3. Can pirates make good friends? **Yes no maybe**
4. Are pirates neat? **Yes no maybe**
5. Are pirates polite? **Yes no maybe**
6. Would you like to meet them? **Yes no maybe**
7. If one of your classmates was a pirate would you play with him/her?: **yes no**
maybe
8. If one of your classmates was a pirate would you avoid them? **Yes no maybe**
9. Imagine your neighbors were pirates, what would you say to them/ask them? _____

Φυλλάδιο γραμματικής

1. Use S past/Past continuous

1. I(not go) to school yesterday, because I(be) sick.
2. You(not be) sad I remember that.
3. As I(cook), he(mop) the floor.
4. You.....(listen) to music at 7 yesterday?
5. While I(sleep) I(hear) a strange noise.
6. I(go) to the store, ...(buy) some balloons and(drive) back home.
7. Who.....you.....(see) yesterday?
8. I(study) all day for the test!!!
9. The birds(sing) and the cat....(eat) fish, when a huge monster(fall) on the earth.
10. He(always swim) in the sea in May.
11. John and Laura.....(water) the flowers every week.
12. Whyyou.....(laugh), when I(meet) you?
13. Last week he.....(solve) maths problems at midnight.

[13 points]

2. Write 5 sentences using s past and five sentences using past continuous.

[5 points]

3. Answer the questions below:

1. Who did you see yesterday?

2. What were you doing at 7 yesterday?

3. What did you usually do at the weekends when you were younger?

4. Did you lie on the bed yesterday?

5. What time did you sleep yesterday?

6. Who was with you yesterday and what did you do together?

[6 points]

4. Underline the correct word:

1. **As/When** I was cooking, he called me.

2. **While/When** the baby was sleeping, the dog was barking.

3. Two minutes **before/ago** I saw a mouse.

4. **Last week at 7/Last week** I met Paul.

5. I wasn't studying, **as/when** you saw me.

6. **As/When** he was young he used to eat healthy food.

[6 points]

Παρουσίαση

This is a story about...Simple past **and** Past continuous



Simple Past *Ed* and the *Did* thieves

That was Ed, a hero that lived in the past and fought against crime. Everybody loved him. He wasn't afraid of anything. Life was good. Well, at least since DID arrived!



Did weren't very nice. People didn't really like them. They didn't like people either. They didn't want to share. They just stole whatever they needed.

Everybody liked Ed

I liked Ed

You liked Ed

He liked Ed

She liked Ed

It liked Ed

We liked Ed

You liked Ed

They liked Ed



Because he tried hard to make us happy and stopped the thieves a million times.

....but

Did you like the Did thieves?

- I didn't like
- You didn't like.....
- He didn't like.....
- She didn't like....
- We didn't like....
- You didn't like
- They didn't like.....



His past **habits** were:

- He **always went** cycling in the evening.
- He **usually walked** at the park.
- **Every Saturday** he **swam** in the sea.
- **Every day** he **saved** the world.



His diary



Dear Diary,

Yesterday, I went to the park.

Last Monday I travelled to Spain.

I **didn't do** my homework the **previous week**.

I finished my project **two minutes ago**.

Before dinner, I **flew** on the sky to meet my friends.



Ed wasn't lazy.

He always started and finished everything he had to do in specific time in the past!

At 8 o' clock..

I made a cake

I did the washing up



One action after the other

- **First** he cooked food, **then** he cleaned up, **then** he tidied up and **went** to bed.



Past Continuous was Ed's friend



She was doing everything carefully, she worked non stop (duration)

- She **was studying** for hours.
- **As** Ed **was cooking**, she **was walking** the dog.
- She **was playing** tricks on Ed, **when** he **was** sad.
- **While** Ed **was doing** his project, she **was watering** the garden.

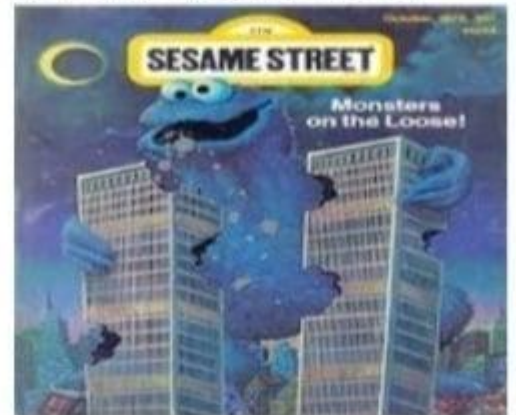


At 12 yesterday....

She **wasn't sleeping**, she **was recycling** rubbish.

How **did** the two of them meet??

- It **was** a wonderful day of September.. The birds **were singing** and the sun **was shining**. **Suddenly** a huge monster started **destroying** the city. Past Continuous **was doing** her best to save the world but she needed **help**. The monster **was hungry**! She **was fighting** for hours, **when** she **heard** a strange noise! Ed **was** right behind her. He encouraged **her** and together they **saved** everyone. Since then, they are best friends!



Φυλλάδιο εμπέδωσης κειμένου

Use the text to help you answer the questions about the life of a pirate.

Life of a Pirate

Life on a Pirate Ship

Many pirate ships were small and fast so they could chase and catch other ships. Many merchant ships were larger and slower than pirate ships. Life as a pirate wasn't easy. The work was dangerous and the conditions on board a pirate ship were tough. Pirates were often cold and wet and didn't sleep in comfortable conditions. Pirates often got sick. One of the reasons for this was because of the food they ate. Pirates didn't have much fresh food on board. The meats they ate were salted so they could last a long time at sea. Pirates also ate hard biscuits, bone soups and anything else they could steal from other ships.



Rules

Pirates had rules they had to follow. These rules were to make sure everything ran as smoothly as possible. The crew were expected to keep their cutlass and pistol clean and ready to use. It was forbidden for pirates to play dice or card games for money. Pirates were not allowed to steal from one another, nor could they fight each other whilst on board to solve disagreements. Attempting to escape the ship was strictly forbidden.

Punishments

There was a long list of punishments at the ready to make sure the crew obeyed the rules. **Mast heading** was a punishment for more minor crimes. The pirate was tied to the top of the mast and had to endure the cold, uncomfortable conditions. **Flogging** was a very common form of punishment. Some pirates who refused to follow the rules were sold as slaves. For the most serious crimes, a pirate might have been **marooned**. This means they were left to die on a deserted island with little, or no, food or water.

1. Why were pirate ships usually quite small?

2. Why did pirates often get sick?

3. Why do you think a pirate might have wanted to escape the ship?

4. What was mast-heading?

5. List three foods pirates ate.

6. What do you think the hardest thing about being a pirate would have been? Explain.

Use the text to help you answer the questions about the life of a pirate.

Life of a Pirate

Pirates are sailors who rob from other ships at sea. While there are still pirates today, the most famous pirates sailed the seas about 400 years ago. They attacked other ships, stealing gold, silver, jewels, cloth and any other items the pirates could sell or use. Pirates were dangerous.

Many pirate ships were small and fast so they could chase and catch other ships. Some had as many as 100 pirates on board, so they could be very crowded! Many of the ships they attacked were larger and slower than pirate ships. They did not stand a chance against a fierce pirate crew. Life as a pirate wasn't easy. The work was dangerous and the conditions on board a pirate ship were tough. Pirates were often cold and wet. Pirates often got injured or sick. One of the reasons pirates were became sick was because of the food they ate. Pirates didn't have much fresh food on board. The meats they ate were salted so they could last a long time at sea. Pirates also ate hard biscuits, bone soups and anything else they could steal from other ships.



1. Why were pirate ships usually quite small?

2. Why did pirates often get sick?

3. Give two reasons other ships didn't stand a chance against pirates.

4. List three foods pirates ate.

5. What do you think the hardest thing about being a pirate would have been? Explain.
