



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

***«Η ψηφιακή αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού ως
διδασκτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας»***

ΜΠΟΥΝΤΟΥΡΗ ΑΥΓΗ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ – ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ
ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΜΠΟΥΝΤΟΥΡΗ ΑΥΓΗ

A.M. 413202002

*«Η ψηφιακή αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού ως διδακτικό εργαλείο στο
μάθημα της λογοτεχνίας»*

*“The digital storytelling of the folktale as a teaching tool in the literature
lesson”*

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ:

ΚΑΤΣΑΔΩΡΟΣ ΓΕΩΡΓΙΟΣ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΧΡΙΣΤΟΔΟΥΛΙΔΟΥ ΛΟΥΙΖΑ, ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ Π.Τ.Δ.Ε.
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ, ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ Π.Τ.Δ.Ε. ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ - ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕ ΧΡΗΣΗ ΝΕΩΝ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΩΝ»

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ψηφιακή αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας




*

The digital storytelling of the folktale as a teaching tool in the literature lesson

ΜΠΟΥΝΤΟΥΡΗ ΑΥΓΗ

Επιβλέπων: Κατσαδώρας Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου

Εγκρίθηκε από την τριμελή εξεταστική επιτροπή στις 08 Φεβρουαρίου 2022

1. Κατσαδώρας Γεώργιος, Αναπληρωτής Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
2. Χριστοδουλίδου Λουΐζα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	
3. Σοφός Αλιβίζος, Καθηγητής ΠΤΔΕ Παν. Αιγαίου	

ΡΟΔΟΣ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2022

Δηλώνω υπεύθυνα ότι είμαι συγγραφέας αυτής της πρωτότυπης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας, ότι έχω αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες και ότι αυτή η εργασία προετοιμάστηκε από εμένα προσωπικά ειδικά για το συγκεκριμένο Π.Μ.Σ.

Μπουντούρη Αυγή

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας την παρούσα διπλωματική εργασία, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσους συνέβαλαν στην εκπόνησή της. Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Κατσαδόρο Γεώργιο για την αμέριστη υποστήριξη, την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του και την άμεση ανταπόκρισή του καθ' όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Ευχαριστώ, ακόμη, τα μέλη της οικογένειάς μου για τη συμπαράσταση και την ηθική υποστήριξη όλο αυτό το διάστημα. Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στους καλούς μου φίλους Αλέξανδρο και Θοδωρή, που συνεισέφεραν καθοριστικά στην ηχογράφιση και την κατασκευή του ψηφιακού παραμυθιού. Τέλος, δε θα μπορούσα να παραλείψω τους μαθητές μου, που συμμετείχαν με ενθουσιασμό στην έρευνά μου και συνετέλεσαν στην επιτυχία της.

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων	σελ. 8
Κατάλογος Γραφημάτων	σελ. 8
Συντομογραφίες	σελ. 8
Περίληψη	σελ. 9
Εισαγωγή	σελ. 11
ΜΕΡΟΣ Α΄ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	σελ. 14
1. Το παραμύθι ως αναπόσπαστο στοιχείο της λαϊκής λογοτεχνίας και η παιδαγωγική αξία του	σελ. 14
1.1. Ο λαϊκός πολιτισμός και το παραμύθι ως είδος της λαϊκής λογοτεχνίας	σελ. 14
1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση λαϊκού παραμυθιού και βασικά Χαρακτηριστικά	σελ. 15
1.3. Επισκόπηση της ιστορικής πορείας του παραμυθιού	σελ. 19
1.4. Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι	σελ. 21
1.5. Παιδαγωγική σημασία και διδακτική αξιοποίηση παραμυθιού	σελ. 24
1.6. Η διαδικασία της αφήγησης και οι αφηγητές	σελ. 29
2. Η λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο στο Γυμνάσιο	σελ. 32
2.1. Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση	σελ. 32
2.2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το Π.Σ.	σελ. 34
2.3. Διδασκαλία της λογοτεχνίας και Τ.Π.Ε.	σελ. 37
2.4. Η θέση του παραμυθιού στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο	σελ. 42
3. Η ψηφιακή αφήγηση	σελ. 44
3.1. Ορισμός της ψηφιακής αφήγησης	σελ. 44
3.2. Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο	σελ. 45
3.3. Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης	σελ. 49
3.4. Απαιτούμενος εξοπλισμός και λογισμικά	σελ. 52

3.5. Έρευνες για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας	σελ. 54
ΜΕΡΟΣ Β΄ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	σελ. 58
4. Η έρευνα	σελ. 58
4.1. Ερευνητικό πλαίσιο	σελ. 58
4.1.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	σελ. 58
4.1.2. Επιλογή λαϊκού παραμυθιού	σελ. 59
4.1.3. Κατασκευή ψηφιακού παραμυθιού και ψηφιακής διδασκαλίας	σελ. 60
4.1.4. Μεθοδολογία της έρευνας	σελ. 61
4.1.5. Εργαλεία της έρευνας	σελ. 62
4.2. Υλοποίηση της έρευνας	σελ. 66
4.2.1. Δείγμα	σελ. 66
4.2.2. Η διδακτική παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου	σελ. 67
4.2.3. Η διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα	σελ. 68
5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας	σελ. 70
5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων διδακτικών παρεμβάσεων	σελ. 70
5.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων δοκιμασίας προ-ελέγχου (pre-test)	σελ. 72
5.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων δοκιμασίας μετα-ελέγχου (post-test)	σελ. 74
5.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου	σελ. 78
6. Συμπεράσματα	σελ. 80
6.1. Συμπεράσματα έρευνας	σελ. 80
6.2. Περιορισμοί έρευνας	σελ. 82
Βιβλιογραφία	σελ. 84
Παράρτημα 1	σελ. 90
Παράρτημα 2	σελ. 91
Παράρτημα 3	σελ. 93

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 5.1: Συγκριτικά αποτελέσματα προ-ελέγχου (pre-test).....σελ. 73
Πίνακας 5.2: Συγκριτικά αποτελέσματα μετα-ελέγχου (post-test).....σελ. 75
Πίνακας 5.3: Αποτελέσματα ερωτηματολογίουσελ. 79

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 5.1: Αποτελέσματα προ-ελέγχου (pre-test) A1.....σελ. 73
Γράφημα 5.2: Αποτελέσματα προ-ελέγχου (pre-test) A2.....σελ. 74
Γράφημα 5.3: Αποτελέσματα μετα-ελέγχου(post-test) A1.....σελ. 77
Γράφημα 5.4: Αποτελέσματα μετα-ελέγχου (post-test) A2.....σελ. 77
Γράφημα 5.5: Αποτελέσματα ερωτηματολογίουσελ. 79

Συντομογραφίες

Π.Τ.Δ.Ε.	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Π.Μ.Σ.	Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
Τ.Π.Ε.	Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών
Π.Σ.	Πρόγραμμα Σπουδών
κ.ά.	και άλλα
C.D.S.	Center for Digital Storytelling

Περίληψη

Η αφήγηση χρονολογείται στην απαρχή της ανθρώπινης ύπαρξης και αποτελεί μέσο για να επικοινωνήσει ο άνθρωπος τις εμπειρίες του και να ερμηνεύσει τον κόσμο που τον περιβάλλει. Ιδιαίτερα η αφήγηση μέσα από τα παραμύθια έρχεται να διδάξει και να μεταβιβάσει γνώσεις και αξίες διεγείροντας τα συναισθήματα και τη φαντασία. Καθώς, λοιπόν, η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού θεωρείται ανεκτίμητη, αξιοποιείται συχνά ως αντικείμενο διδασκαλίας στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας. Στις μέρες μας, η αλματώδης ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας έχει δώσει στην αφήγηση μια νέα ψηφιακή μορφή. Η ψηφιακή πλέον αφήγηση αποτελεί ένα νέο τρόπο να λέμε ιστορίες.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την αποτελεσματικότητα της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων που τίθενται στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Πρόκειται για μια ποιοτική έρευνα-δράση που αξιοποιεί το λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια», το οποίο ψηφιοποιείται από την ερευνήτρια με το λογισμικό Scratch. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 μαθητές της Α΄ Γυμνασίου που κατανέμονται ισομερώς σε δύο τμήματα. Το ένα από τα δύο τμήματα παρακολούθησε τη διδασκαλία του παραμυθιού με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, ενώ το δεύτερο τμήμα ακολούθησε τη διδακτική παρέμβαση που σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και στηρίζεται στην αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης. Στόχος ήταν να διαπιστωθεί αν η ψηφιακή αφήγηση συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων της διδασκαλίας, αν κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών και αν υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών των δύο ομάδων. Ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν η παρατήρηση, φύλλα εργασίας και ερωτηματολόγια. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε το συμπέρασμα ότι η ψηφιακή αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού βοήθησε στην καλύτερη επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Παράλληλα, οι μαθητές απόλαυσαν τη διαδικασία και αντιμετώπισαν θετικά αυτή την καινοτόμα διδακτική προσέγγιση.

Λέξεις-κλειδιά: λαϊκό παραμύθι, διδασκαλία της λογοτεχνίας, ψηφιακή αφήγηση

Abstract

The narrative dates back to the beginning of human existence and is a means for man to communicate his experiences and to interpret the world around him. Especially storytelling through folktales comes to teach and transfer knowledge and values by stimulating emotions and imagination. Thus, as the pedagogical value of the folktale is considered invaluable, it is often used as a subject of teaching in the course of literature. Nowadays, the rapid development of digital technology has given storytelling a new digital form. Digital storytelling is now a new way of telling stories.

The present study examines the effectiveness of utilizing the digital narration of folktales in achieving the learning goals set in the teaching of literature in high school. This is a qualitative research-action that utilizes the folktale "The poor and the gross" which is digitized by the researcher with the Scratch software. The sample of the research consisted of 40 students of the High School who are equally divided into two groups. One of the two sections followed the teaching of the folktale in the traditional way of teaching, while the second section followed the didactic intervention designed by the researcher and based on the use of digital storytelling. The aim was to determine whether digital storytelling contributes to the achievement of learning objectives of teaching, whether it mobilizes students' interest and whether there is a difference between the performance of students in the two groups. Observation, worksheets and questionnaires were used as data collection tools. From the analysis of the data, it was concluded that the digital narration of the folktale helped in the better achievement of the learning goals. At the same time, the students enjoyed the process and welcomed this innovative teaching approach.

Keywords: folktale, teaching literature, digital storytelling

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχουν σημειώσει αλματώδη πρόοδο και εξαπλώνονται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας. Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι έχουν πρόσβαση, συγκεντρώνουν, επεξεργάζονται, αναπαριστούν και μεταφέρουν την πληροφορία έχει αλλάξει ριζικά. Παράλληλα, έρχεται στο προσκήνιο μια νέα γενιά παιδιών, που επιδεικνύει εξαιρετική άνεση, όταν περιηγούνται στο διαδίκτυο ή όταν χειρίζονται υπολογιστές και άλλα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία και μέσα (Τζιμογιάννης, 2001:1).

Μέσα σε αυτό το σκηνικό, το σχολείο δε θα μπορούσε να παραμείνει απλώς θεατής των εξελίξεων. Η εκπαίδευση αντανακλώνοντας τις αξίες κάθε εποχής έχει ευθύνη να εκτιμήσει τις επερχόμενες αλλαγές και να ενσωματώσει ενεργά τις Τ.Π.Ε. στα προγράμματα σπουδών. Μια εκπαίδευση που βασίζεται σε παραδοσιακά, συμβατικά και περιορισμένα μοντέλα διδασκαλίας και μάθησης δεν ανταποκρίνεται στην ανάγκη των νέων να πετύχουν στη σημερινή Κοινωνία της Πληροφορίας. Γι' αυτό και τα τελευταία χρόνια η ανάπτυξη εκπαιδευτικών συστημάτων και εφαρμογών που αξιοποιούν τις σύγχρονες τεχνολογίες βρίσκεται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικές αλλαγές που σημειώνονται δεν αφορούν μόνο διδακτικές πρακτικές, αλλά επεκτείνονται και στις μαθησιακές συνήθειες, στα μέσα που αξιοποιούνται, ακόμα και στην οργάνωση των εκπαιδευτικών χώρων (Τζιμογιάννης, 2001:1).

Ένα από τα σύγχρονα τεχνολογικά εργαλεία που έχει κάνει την εμφάνισή του τα τελευταία χρόνια είναι η ψηφιακή αφήγηση. Πρόκειται για ένα συνδυασμό του παραδοσιακού τρόπου αφήγησης ιστοριών με τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα (Robin, 2016:18). Η ψηφιακή αφήγηση βρίσκει μια πληθώρα εφαρμογών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και σε μεγάλο εύρος διδακτικών αντικειμένων. Τα οφέλη της είναι πολλαπλά, καθώς διευκολύνεται η εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύεται η μάθηση των παιδιών.

Από την άλλη πλευρά, το λαϊκό παραμύθι, που αποτελεί σημαντικότερο είδος της προφορικής λαϊκής παράδοσης, συναντάται ως λογοτέχνημα στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού και του Γυμνασίου και κατέχει ξεχωριστή θέση στα Π.Σ. της διδασκαλίας της

Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας. Εντούτοις, δεν αξιοποιείται στον βαθμό που θα μπορούσε στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αν και, σύμφωνα με τον Μερακλή (1999:73), το παραμύθι διαθέτει τέτοια αφομοιωτική δύναμη, που η διδασκαλία του θα έπρεπε να είναι συστηματική. Μάλιστα, στη σημερινή εποχή, προκειμένου να μη φαίνεται στα παιδιά ως κάτι ξένο, επειδή αυτά έλκονται από τα σύγχρονα μέσα, προτείνει η παρουσίασή του να γίνεται με τρόπο διασκευασμένο και ανανεωμένο με στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας.

Τέλος, το γεγονός ότι η διδασκαλία στο μάθημα της λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται γενικά από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση και χρήση των Τ.Π.Ε. σε σχέση με άλλα διδακτικά αντικείμενα αποτέλεσε το έναυσμα της παρούσας έρευνας-δράσης σε συνάρτηση με όσα αναφέρθηκαν παραπάνω. Σ' αυτό συνέτεινε και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, σύμφωνα με την οποία η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιείται λιγότερο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση σε σχέση με την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και ακόμα λιγότερο στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας σε σχέση με άλλα διδακτικά αντικείμενα. Ωστόσο, η αξιοποίησή της στο μάθημα της λογοτεχνίας παρουσίασε σημαντικά διδακτικά οφέλη.

Επομένως, ως σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο. Η έρευνα αποσκοπεί ιδιαίτερα στο να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων της διδασκαλίας του λαϊκού παραμυθιού στο πλαίσιο ενός λογοτεχνικού μαθήματος;
2. Η ψηφιακή αφήγηση κινητοποιεί το ενδιαφέρον και τη θετική στάση των μαθητών;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών που παρακολούθησαν τη διδασκαλία μέσω του ψηφιοποιημένου παραμυθιού σε σχέση με αυτούς που παρακολούθησαν το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας;

Η εργασία δομείται σε έξι κεφάλαια:

Κεφάλαιο 1: Στο κεφάλαιο αυτό πραγματοποιείται σύντομη αναφορά στο παραμύθι ως είδος της λαϊκής λογοτεχνίας. Ακολούθως, αναλύονται βασικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού και γίνεται μια συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση της ιστορικής αναδρομής του. Στη συνέχεια, παρατίθενται χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού.

Γίνεται μνεία στην παιδαγωγική και διδακτική αξία του, ενώ, επιλογικά, περιγράφεται η τέχνη της αφήγησης από τους λαϊκούς παραμυθιάδες.

Κεφάλαιο 2: Το δεύτερο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο στο μάθημα της λογοτεχνίας και στη φιλοσοφία που διέπει τη διδασκαλία της στο Γυμνάσιο, σύμφωνα με το νέο Π.Σ. Επίσης, εξετάζεται η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της λογοτεχνίας, καθώς και η θέση που κατέχει το παραμύθι στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο.

Κεφάλαιο 3: Το κεφάλαιο αυτό πραγματεύεται την έννοια της ψηφιακής αφήγησης. Γίνεται αναφορά στους ακριβέστερους ορισμούς της ψηφιακής αφήγησης και παρατίθενται τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της χρήσης της στη διδασκαλία. Στη συνέχεια, προσδιορίζονται τα στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης και οι παράγοντες που την καθιστούν επιτυχημένη. Αφού αναφέρονται συνοπτικά τα λογισμικά που μπορούν να την υποστηρίξουν και ο απαιτούμενος εξοπλισμός, παρουσιάζονται μια σειρά από έρευνες που αξιοποίησαν την ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, ώστε να τεκμηριωθεί ο παιδαγωγικός και διδακτικός της ρόλος.

Κεφάλαιο 4: Το τέταρτο κεφάλαιο εστιάζει στην ανάλυση της μεθοδολογίας της έρευνας. Παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Τεκμηριώνεται η επιλογή της διδασκαλίας του συγκεκριμένου λαϊκού παραμυθιού και της ερευνητικής μεθόδου που ακολουθήθηκε. Τέλος, παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων, το δείγμα της έρευνας και οι διδακτικές παρεμβάσεις που οργανώθηκαν.

Κεφάλαιο 5: Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της έρευνας. Αναλύονται, καταρχάς, τα αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων και στη συνέχεια τα αποτελέσματα της δοκιμασίας του προ-ελέγχου, του μετα-ελέγχου και του ερωτηματολογίου.

Κεφάλαιο 6: Πρόκειται για το τελευταίο κεφάλαιο της διπλωματικής εργασίας. Σ' αυτό πραγματοποιείται σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της έρευνας και οι ερευνητικοί περιορισμοί.

Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία, ενώ παρατίθενται και παραρτήματα με το κείμενο του λαϊκού παραμυθιού που αξιοποιήθηκε, στιγμιότυπα από την ψηφιοποίηση του και τη διδασκαλία του και τα εργαλεία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκαν.

ΜΕΡΟΣ Α΄ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Το παραμύθι ως αναπόσπαστο στοιχείο της λαϊκής λογοτεχνίας και η παιδαγωγική αξία του

«Υπάρχει τίποτα αληθινότερο από την αλήθεια;»

«Ναι, το παραμύθι· αυτό δίνει νόημα αθάνατο στην εφήμερη αλήθεια».

Νίκος Καζαντζάκης

1.1. Ο λαϊκός πολιτισμός και το παραμύθι ως είδος της λαϊκής λογοτεχνίας

Όλοι οι λαοί, κατά την ιστορική διαδρομή τους ανέπτυξαν το δικό τους λαϊκό πολιτισμό, μέρος του οποίου συνιστά και η λαϊκή λογοτεχνία. Ο Ν. Γ. Πολίτης (όπως αναφέρεται στο Σάλμοντ, 2006:1) αποδίδει στη Λαογραφία την έννοια της επιστήμης του παραδοσιακού λαϊκού πολιτισμού, που εξετάζει «τας κατά παράδοσιν δια λόγων, πράξεων και ενεργειών εκδηλώσεις του ψυχικού και κοινωνικού βίου του λαού» χωρίς να παραγνωρίζεται ο πνευματικός και παραδοσιακός υλικός βίος του». Η Σάλμοντ επισημαίνει ότι η Λαογραφία είναι ο επιστημονικός κλάδος που μελετά το λαϊκό πολιτισμό ιστορικών λαών, ενώ όπως φανερώνει η ετυμολογία του ονόματος έχει ως αντικείμενο έρευνας το λαό. Η ίδια, με τη λέξη «λαός» εννοεί το σύνολο των ανθρώπων το οποίο συνδέεται με τη συναίσθηση της κοινής καταγωγής, των κοινών εθίμων, της κοινής παράδοσης και του κοινού τρόπου «σκέπτεσθαι». Ο λαός είναι η ζωντανή πηγή, ο δημιουργός και φορέας όλων των εκδηλώσεων που καλύπτουν την καθημερινή πνευματική και κοινωνική ζωή (2006:1). Συγχρόνως, ο Κατσαδώρος (2013:99) αποσαφηνίζει, πως μιλώντας για λαϊκό πολιτισμό δεν εννοεί μόνο ένα ιστορικό, μουσειακού χαρακτήρα, αντικείμενο, αλλά και τη σύγχρονη δημιουργία του μέσα από μια ζώσα παράδοση. Ο ίδιος, μάλιστα τονίζει, πως αυτή ακριβώς η

δυνατότητά του να αλλάζει προσαρμοζόμενος στις εκάστοτε συνθήκες είναι και αυτή που του επιτρέπει να «ζει».

Η λαϊκή ή προφορική λογοτεχνία, ορίζεται ως «τα λογοτεχνικά είδη που παρήγαγαν οι αγρότες στα πλαίσια της χωριάτικης κοινότητας, ως τα τέλη του 19ου αιώνα και επίσης τα είδη που απευθύνονταν σε ένα κοινό (χωρίς και να παράγονταν από το ίδιο) που το αποτελούσαν, εκτός από τους αγρότες και τα κατώτερα λαϊκά στρώματα του αστικού χώρου, της πόλης» (Μερακλής, 1988:5). Σύμφωνα με τον Σκαρτσή (1994:25), η λαϊκή λογοτεχνία είναι «αυτή στην οποία λειτουργούν πρωτογενή γλωσσικά στοιχεία και πως τέτοια είναι όλα τα έργα του προφορικού λόγου και όσα άλλα έργα έχουν ίδια φυσική λειτουργία και πως σε όλα αυτά τα έργα δεν υπάρχει κάποια τυπική αισθητική πρόθεση».

Βασικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας και ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης, είναι το παραμύθι. Η Σάλμοντ (2006:1) αναφέρει ότι το λαϊκό παραμύθι αποτελεί «διάυλο» επικοινωνίας του παιδιού με τη λαϊκή παράδοση. Συγχρόνως υπογραμμίζει, πως με τρόπο ευχάριστο και ελκυστικό, ο λαϊκός προφορικός και γραπτός λόγος κατακτά το μικρό ακροατή και αναγνώστη.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι το λαϊκό παραμύθι, συνιστά ένα αντιπροσωπευτικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, της παράδοσης και του πολιτισμού εν γένει. Επιπλέον, αποτελεί το συνδετικό κρίκο και την αναφορά των λαών κατά τη διάρκεια του ιστορικού βίου τους.

1.2. Εννοιολογική αποσαφήνιση λαϊκού παραμυθιού και βασικά χαρακτηριστικά

Ο Μαλαφάντης (2011:19) σημειώνει πως η λέξη παραμύθι προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη «παραμύθιον», που σήμαινε «παρηγοριά, ανακούφιση, ενθάρρυνση και αργότερα έλαβε και τη σημασία της φανταστικής ιστορίας, η οποία αποσκοπούσε στο ίδιο αποτέλεσμα». Σύμφωνα με τον Αυδίκο (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:8-9) την ποιητικότητα του παραμυθιού τονίζουν, μεταξύ άλλων, οι σχολιαστές των Grimm, Johannes Bolte και Georg Polivka: «Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μιαν ιστορία του

θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή».

Η Ντοροπούλου (2010:13) παραθέτει τον ορισμό του Μπαμπινιώτη από το Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Ο συγγραφέας δίνει την πλήρη εννοιολογική διάσταση του παραμυθιού, ήτοι την ψυχολογική του πλευρά, την ψυχολογική διάθεση/προδιάθεση που προκαλεί στον αποδέκτη (ανακούφιση, τέρψη, παρηγοριά, ευαρέσκεια, ενθάρρυνση), με έντονα τα στοιχεία του εξωπραγματικού, του παράλογου, του μαγικού και υπερφυσικού, τη διδακτική του πλευρά (τη νοητική, τη δημιουργία γνώσης στον αποδέκτη-μαθητή) και, τέλος, την κειμενική του άποψη. Εξάλλου, ο Μαλαφάντης (2014:8), παραθέτει το χαρακτηρισμό του κορυφαίου Αμερικανού παραμυθιολόγου Smith Thompson: «μια αφήγηση με κάποιο μήκος, η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο». Ο Μαλαφάντης (2011: 22) συμπεραίνει ότι όλοι οι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς για το παραμύθι, παρά τις επιμέρους διαφορές τους, υπογραμμίζουν τα στοιχεία του «μαγικού και υπερφυσικού, του απίθανου και απίστευτου περιεχομένου».

Το παραδοσιακό παραμύθι είναι ένα μοναδικό, λαϊκό λογοτεχνικό είδος που χαρακτηρίζεται από κάποια ιδιαίτερα γνωρίσματα, τα οποία το διαφοροποιούν από το μύθο και τις άλλες διηγήσεις (Μπρις, 2013:71). Είτε αυτό βρίσκεται σε προφορική μορφή, είτε σε γραπτή, δεν επινοήθηκε από κάποιον ιδιώτη, δε γράφηκε από κάποιον συγγραφέα, αλλά είναι συλλογικό πολιτισμικό έργο ενός κοινωνικού συνόλου, με αποτέλεσμα να διατηρεί τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών ιστοριών. Αυτές οι ιστορίες έχουν στερεοτυπικούς χαρακτήρες και παρέχουν στο κοινό (αναγνωστικό ή αφηγηματικό) την ικανότητα της πρόβλεψης των περιστατικών. Εμπεριέχουν, επίσης, τα ήθη και τα έθιμα της κάθε κοινωνίας και έχουν διδακτικό χαρακτήρα κατά τις Davidson-Chaudhri (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:71).

Κατά τον Lüthi (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:8), το παραμύθι μπορεί να θεωρηθεί ως «μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης», ενώ σύμφωνα με τον Αυδίκου (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:8) ως «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης». Ο Μερakλής (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:1) παραθέτει την άποψη του Ελβετού μελετητή Max Lüthi: «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου». Υπάρχουν ενδείξεις για την ύπαρξη παραμυθιών στην αρχαία Αίγυπτο ήδη από το 13ο αι. π.Χ. (Μαλαφάντης, 2014:9), ενώ φαίνεται ότι το παραμύθι έχει αναπτυχθεί στο σύνολο σχεδόν των πολιτισμών.

Ο Dieckmann (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:9), επισήμανε τον τεράστιο όγκο των παραμυθιών που εμφανίζονται στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα διά μέσου των αιώνων και κατέληξε στη διαπίστωση ότι «φαίνεται να είναι ψυχολογική αναγκαιότητα η δημιουργία παραμυθιών και απίθανων ιστοριών και η μετάδοσή τους από τη μια γενιά στην άλλη». Η Fitzgerald (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:9) υποστηρίζει, πως αν και τα παραμύθια εμφανίζονται σε τόσο διαφορετικά χρονικά και πολιτισμικά πλαίσια, είναι αξιοσημείωτο το γεγονός ότι έχουν περισσότερες ομοιότητες μεταξύ τους, παρά διαφορές. «Το παραμύθι δεν αποτελεί απλώς προϊόν της φαντασίας, αλλά και διεγείρει τη φαντασία», λέει η Danilewitz (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:11).

Η Τσιλιμένη (2014:2) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι το λαϊκό παραμύθι δε γνωρίζει από σύνορα και γεωγραφικά όρια. Επίσης, ο Μερακλής σημειώνει ότι το παραμύθι έχει «τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνει μέσα του, και να συνδέει και να ενώνει μεταξύ τους, πολλούς λαούς, χάρη στην ομοιότητα ή και την ταυτότητα ορισμένων μοτίβων και θεμάτων» (1999:188-189), ενώ και ο Λουκάτος (όπως αναφέρεται στο Τσιλιμένη, 2014:2) υποστηρίζει, ότι είναι ένα «διεθνές λαογραφικό είδος και κυκλοφορεί εύκολα από τόπο σε τόπο. Έχει συντεθεί από πυρήνες/μοτίβα μύθων που είναι γνωστοί στους περισσότερους λαούς».

Η Τσιλιμένη (2014: 2) το συνδέει με την ψυχαγωγία και την παρηγορία του κοινού, οι οποίες αποτελούν βασικές ανάγκες του ανθρώπου. Η ίδια εξηγεί, πως γι' αυτό και συναντάται με την ίδια αναγνωρίσιμη μορφή σε τόσο διαφορετικούς πολιτισμούς. Επιπλέον, σημειώνει, ότι ως δημιούργημα προφορικού λόγου, ταξίδευε πάντα διατηρώντας, διαχρονικά, ενιαία τη δομή και τα βασικά χαρακτηριστικά του, παρ' όλες τις αλλαγές που θα μπορούσε να επιφέρει το ταξίδι σε ό,τι αφορά τη γλώσσα, τον εθνικό και τοπικό πολιτισμό. «Το λαϊκό παραμύθι εμπεριέχει μεν στοιχεία εθνικής ταυτότητας και πλείστες τοπικές αντιλήψεις περί των πραγμάτων, αλλά διαθέτει ταυτόχρονα και έναν οικουμενικό χαρακτήρα, αφού συνδέεται γενικά με τον άνθρωπο. Είναι εύπλαστο, αλλά ταυτόχρονα διατηρεί και τον βασικό του δομικό πυρήνα. Εν ολίγοις διαμορφώνεται, αλλά και διαμορφώνει, καθώς μεταφέρει πληροφορίες, ιδεολογίες, βιωμένη εμπειρία» (Τσιλιμένη, 2014:2).

Επιχειρώντας να γίνουμε εκτενέστεροι επί των γνωρισμάτων του παραμυθιού, παραθέτουμε την άποψη της Μπρις. Σύμφωνα με αυτήν, το βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα των παραμυθιών είναι ότι χρησιμοποιούν τον ποιητικό συμβολισμό και την υπερβολή της φαντασίας για να αναπαραστήσουν τα βαθύτερα συναισθήματα, τους φόβους και τις επιθυμίες των απλών ανθρώπων, καθώς αυτοί αντιμετωπίζουν τις διάφορες προκλήσεις της ζωής (2013:72). Τα πρόσωπα των παραμυθιών είναι κυρίως μοναχικά, είναι ανώνυμοι

άνθρωποι νεαρής ηλικίας, που χαρακτηρίζονται από μια φυσική, κοινωνική ή επαγγελματική τους ιδιότητα, π.χ. πεντάμορφη, βασιλιάς, τσαγκάρης, αράπης (Μπρις, 2013:74). Γενικά, οι χαρακτήρες δεν είναι αμφιθυμικοί, καλοί και κακοί -όπως είναι ένα πρόσωπο πραγματικό- αλλά είναι είτε καλοί, είτε κακοί (Σαρρής, 2004:131).

Σύμφωνα με τον Λουκάτο (όπως αναφέρεται στο Τσίλιμένη, 2014:3), το χιούμορ είναι ένα από τα στοιχεία του λαϊκού παραμυθιού. Ο ίδιος λέει πως στα παραμύθια αυτά η «διακωμώδηση» του γελοίου και του κουτού» δημιουργεί ένα κλίμα φιλικό μέσω της έκφρασης μιας βασικής λειτουργίας του ανθρώπου, το γέλιο και τη σάτιρα. Οι αστείες αυτές ιστορίες είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς και «παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό προσαρμογής στα τοπικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν ως προς τη συγκρότηση της πλοκής τους περισσότερες τοπικές ιδιαιτερότητας», κατά την Καπλάνογλου (όπως αναφέρεται στο Τσίλιμένη, 2014:3). Η Τσίλιμένη (2014:3-4) λέει πως το λαϊκό παραμύθι διαθέτει το κωμικό στοιχείο με πρόθεση να διασκεδάσει και να καυτηριάσει.

Όσον αφορά την πλοκή του παραμυθιού είναι γεμάτη από ζεύγη αντιθέτων, που αντιπαρατίθενται για να επικρατήσει τελικά από τα δύο, το θετικό (Δάρδα-Ιορδανίδου, 2008:12). Ο Μερακλής (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:75) ξεχωρίζει ως βασική αντίθεση στην πλοκή του παραμυθιού αυτή ανάμεσα στο καλό και στο κακό, η οποία, όσο η αφήγηση προχωρά, «...επιμερίζεται σε μια πλούσια σειρά συγκεκριμένων άλλων εκφράσεων: πλούσιος και φτωχός, γέρος και νέος, έξυπνος και κουτός, δυνατός σωματικά και αδύνατος, υψώνουν διαρκώς ο ένας απέναντι στον άλλο την ύπαρξή τους και συγκρούονται, υποβάλλοντας στο παιδί την ιδέα πως ο νόμος των αντιθέσεων είναι θεμελιώδης στο φυσικό και στο ιστορικό γίγνεσθαι», ενώ ο Luthi παρατηρεί (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:75) ότι «στο παραμύθι αρέσουν όλα τα ακραία».

Επιπρόσθετο γνώρισμα που διακρίνει ενίοτε το παραμύθι είναι «...το θαυμαστό, το μαγικό, το περ' από τα ανθρώπινα μέτρα, το υπερβατικό...» σημειώνει ο Σακελλαρίου (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:75). Τα μαγικά παραμύθια παρουσιάζουν μαγικά ή εξωπραγματικά γεγονότα ως φυσιολογικά περιστατικά της ανθρώπινης ζωής (Jones, 2002:9). Ωστόσο, κατά τον Μερακλή (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:75-76) υπάρχει ένας στοιχειώδης, αλλά και αμετακίνητος κώδικας συμπεριφοράς που αυτός, δεν είναι μυθικός», «αλλά βασίζεται στη βαθύτερη φύση -ή τουλάχιστον ανάγκη- του ανθρώπου: να ζητάει τη δικαιοσύνη». Εδώ, ακριβώς μιλά η Μπρις (2013:76) για άλλο ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα των παραμυθιών, που είναι το ευχάριστο τέλος. Με τη φράση: «...και ζήσαν αυτοί καλά, και εμείς καλύτερα», η δικαιοσύνη θριαμβεύει καθορίζοντας για τους ήρωες την τύχη που τους αρμόζει. Είναι

λοιπόν, το παραμύθι «διήγηση με ευχάριστο τέλος, ακριβώς γιατί είναι διήγηση λυτρωτική και καθαρτική, λέει ο Μερακλής (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:76).

1.3. Επισκόπηση της ιστορικής πορείας του παραμυθιού

Παρά το γεγονός ότι το παραμύθι είναι τόσο διαδεδομένο σε όλο τον κόσμο, κανένας λαός δεν μπορεί να διεκδικήσει την αποκλειστική πατρότητά του και κανένας μελετητής δεν μπορεί να εγγυηθεί την ακριβή ημερομηνία, κατά την οποία γεννήθηκε το πρώτο παραμύθι (Μπρις, 2013:55). Ο Zipes (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:2) λέει πως «αν είναι να υπάρχει ένα είδος το οποίο να έχει κεντρίσει τη φαντασία των ανθρώπων απ' όλα τα κοινωνικά στρώματα σε όλον τον κόσμο, αυτό είναι το παραμύθι και ακόμη δυσκολευόμαστε να ερμηνεύσουμε τις ιστορικές του ρίζες, πώς γεννήθηκε και διαδόθηκε και γιατί δεν μπορούμε να αντισταθούμε στη γοητεία του, σε όποια μορφή και αν βρίσκεται αυτό». Μάλιστα η Μπρις (2013:56) επισημαίνει, ότι η προφορική μορφή των αρχέγονων παραμυθιών καθιστά αδύνατο τον προσδιορισμό του χρόνου και του τόπου της ακριβούς σύλληψης του πρώτου παραμυθιού. Το σίγουρο είναι πως τα παραμύθια μετρούν εκατοντάδες χιλιάδες χρόνια και διασώθηκαν από διηγήσεις ενηλίκων προς ενήλικες.

Η αιτία γέννησής του ήταν η ανθρώπινη ανάγκη να εξηγηθούν υπερφυσικά φαινόμενα και τερατώδεις δυνάμεις, που τρομοκρατούσαν το μυαλό του και την κοινωνία (Μπρις,2013:56). Έτσι, κατά τον Zipes (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:56) τα παραμύθια δημιουργήθηκαν, λαμβάνοντας διάφορες μορφές και χρησιμοποιώντας διάφορες πληροφορίες, με σκοπό να υπερνικήσουν τους εκάστοτε φόβους του ανθρώπου. Ειδικότερα, τούτο επιδιώχθηκε μέσα από μεταφορές που κατασκευάστηκαν ώστε να μπορούν να είναι κατανοητές στους ακροατές και να τους μεταφέρουν την ελπίδα, ότι οι κοινωνικές και πολιτικές καταστάσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν.

Ο Zipes (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013: 55-56) διατείνεται πως υπάρχει η εντύπωση πως τα παραμύθια πρωτοεμφανίστηκαν με σκοπό τη ψυχαγωγία των παιδιών, όμως αυτή η εντύπωση απέχει αρκετά από την πραγματικότητα. Ο ίδιος ο Zipes (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:56) εξηγεί ότι τα παραμύθια δημιουργήθηκαν, παίρνοντας διάφορες μορφές και χρησιμοποιώντας διάφορες πληροφορίες, με σκοπό να υπερνικήσουν τους εκάστοτε φόβους του ανθρώπου, μέσα από μεταφορές που κατασκευάστηκαν ώστε να μπορούν να είναι κατανοητές στους ακροατές και να τους μεταφέρουν την ελπίδα ότι οι κοινωνικές και

πολιτικές καταστάσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν. Συμπληρωματικά ο Zipes (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:56-57) αναφέρει ότι τα αρχέτυπα, πάνω στα οποία βασίστηκαν τα σημερινά παραμύθια, απαντώνται στη Βίβλο και στους αρχαίους Έλληνες κλασσικούς, στην Ιλιάδα, στην Οδύσσεια και σε ελληνικούς και ρωμαϊκούς μύθους και ίσως και σε ακόμη παλαιότερες διηγήσεις.

Για την Μπρις (2013:55) όλα τα έθνη και όλες οι χώρες του κόσμου, ανεπτυγμένες ή πρωτόγονες έχουν διαφυλάξει ανά τους αιώνες τουλάχιστον ένα παραμύθι, ως δημιούργημα, κληροδότημα και αντιπροσωπευτικό δείγμα του πολιτισμού τους. «Δεν υπάρχει λαός που να μην έχει παραμύθια ούτε υπάρχει εποχή και πολιτισμοί που να μην έχουν αναδείξει τα δικά τους, προφορικά, ή γραπτά», κατά την Κανατσούλη (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:55). Τα παραμύθια αρχικά δεν απευθύνονταν σε κοινό ανηλίκων -όπως συμβαίνει σήμερα- αλλά εξυπηρετούσαν τις βαθύτερες ανάγκες των ενηλίκων, που ανήκαν κυρίως σε κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Μπρις, 2013:57). Για παράδειγμα, στη Βυζαντινή εποχή το παραμύθι καλλιεργείτο αθόρυβα στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, κατά τη Σακελλαρίου (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:57), ενώ κατά το Μεσαίωνα τα παραμύθια συντρόφευαν τους ενήλικες κατά τη διάρκεια των σκληρών εργασιών τους, με σκοπό να απαλύνουν το κοπιαστικό τους έργο (Μπρις, 2013:57). Τα συγκεκριμένα παραμύθια ήταν ιστορίες δράσης, με σκηνές βίας και χιούμορ διανθισμένο με βωμολοχίες, σύμφωνα με την Tatar (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:57).

Παρά το γεγονός ότι το παραμυθιακό είδος είναι αναπόσπαστο κομμάτι του πολιτισμού της ανθρωπότητας από τις απαρχές του, η σημασία του παραμυθιού άρχισε να αναγνωρίζεται στην Ευρώπη, από τον Perrault μόλις στα τέλη του 17ου αιώνα, στη Γαλλία και από τους αδελφούς Grimm, στις αρχές του 19ου αιώνα, στη Γερμανία, οι οποίοι ήταν και οι πρώτοι που συγκέντρωσαν και κατηγοριοποίησαν τα προφορικά παραμύθια (Μπρις, 2013:57). Ο Μαλαφάντης (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:57) μνημονεύει τον καταλυτικό ρόλο των αδελφών Grimm στη μελέτη του λαϊκού παραμυθιού. Συγκεκριμένα, εξηγεί πως ο ρόλος τους δε συνίσταται μόνο στην καταγραφή των λαϊκών παραμυθιών, αλλά και στην προσπάθεια ερμηνείας της καταγωγής τους, μετατρέποντας τη σπουδή του παραμυθιού σε επιστήμη. Η πιο ουσιαστική, όμως, στροφή στη μελέτη του παραμυθιού συμβαίνει τον 19ο αιώνα, όταν κατά την εποχή του Ρομαντισμού παρατηρείται συστηματική καταγραφή λαϊκών παραμυθιών, ενώ «η διαδικασία της μεταβολής του λαϊκού παραμυθιού σε είδος προσωπικής, αστικά επεξεργασμένης λογοτεχνίας, συνεχίζεται» (Μερακλής, 1999:65).

Η Μπρις (2013:59) συμπεραίνει πως η ψυχαγωγία, μέσω των ιδιαίτερων παραδοσιακών παραμυθιών του κάθε λαού, δεν είναι πλέον δημοφιλής στη κοινωνία του σήμερα. Ειδικότερα διατείνεται ότι το λαϊκό παραμύθι τείνει να γίνει είδος προς εξαφάνιση, ενώ η διάδοσή του στις επόμενες γενεές εναπόκειται στην ευσυνειδησία των ηλικιωμένων και ενός προνοητικού και ευαισθητοποιημένου πολιτισμικά εκπαιδευτικού συστήματος. Παρόλα αυτά, υπεραμύνεται της επικαιρότητάς τους, ιδιαίτερα στην εποχή μας, όπου ο ιδιαίτερος πολιτισμικός χαρακτήρας κάθε έθνους απειλείται να εξομοιωθεί με την κυρίαρχη κουλτούρα που προβάλλουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και η μεγάλη οθόνη (2013:59-60).

Μάλιστα, η Μπρις υποστηρίζει πως ο ψυχαγωγικός ρόλος του παραμυθιού θεωρείται ο σημαντικότερος, αφού αν μια ιστορία δεν ευχαριστεί τους ακροατές της ή τους αναγνώστες της, πεθαίνει. Η ίδια αναφέρει ότι τα παραμύθια δεν έχουν την οργανωμένη υποστήριξη των κυβερνήσεων, των θρησκειών και του εμπορίου. «Υπάρχουν επειδή μας ευχαριστούν», προσθέτει (2013:69). Άλλωστε, για τον Μερακλή (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:69) «στο παραμύθι υπάρχει λοιπόν ένας κόσμος, όπου, έστω και ψεύτικα, όλα τα αδύνατα γίνονται δυνατά. Ο άνθρωπος που τα διηγείται δεν τα πιστεύει. Τα διηγείται μόνο για να «μόνο για να «ψυχαγωγηθεί, για να λυτρωθεί κάπως από το βάρος της ζωής». Ο Μερακλής (όπως αναφέρεται στο Γεωργατσούλης, 2006:9) στο ερώτημα, αν σβήνει το παραμύθι ως είδος, σχολιάζει ότι «η θαυμάσια και μεταφυσική ουσία του παραμυθιού δε χάθηκε ούτε στην εποχή μας· απλώς άλλαξε τη μορφή, με την οποία ως τώρα μας δινόταν. Το παραμύθι διοχετεύθηκε μέσα σε άλλα είδη, τρύπωσε κάτω από άλλες μορφές. Κυρίως στα είδη των κινηματογραφικών φιλμς «γούεστερν» και στα λεγόμενα «αστυνομικά» ή τα «φανταστικά» έργα.

Επομένως, παρακολούθησαμε συνοπτικά τις κυριότερες φάσεις της ιστορικής εξέλιξης του παραμυθιού. Είδαμε ότι η ψυχαγωγία μέσω του λαϊκού παραμυθιού στις μέρες μας δε θεωρείται πλέον δημοφιλής και ότι η διατήρηση και διαίωνιση του συγκεκριμένου είδους έχει εναποτεθεί στους ηλικιωμένους. Ωστόσο, η διαχρονικότητα και επικαιρότητά του καθιστούν αναγκαία την «περιφρούρησή» του από όλους μας.

1.4. Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι

Το λαϊκό παραμύθι στην Ελλάδα, αν και είδος με μεγάλη πολιτισμική αξία, για πολλούς αιώνες παρέμενε στην αφάνεια (Μπρις, 2013:76). Ο Μερακλής γράφει σχετικά: «Το

νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι είναι μια πάρα πολύ σοβαρή υπόθεση, τη σοβαρότητα της οποίας, εντούτοις, πολύ λίγοι, ακόμα και τώρα, έχουν αντιληφθεί. Σοβαρή υπόθεση από την άποψη της παράδοσης, της επιστήμης, της τέχνης, της ζωής» (1999:13). Η Μπρις (2013:77) τοποθετεί ως κομβικό σημείο για το ελληνικό λαϊκό παραμύθι τα χρόνια της Τουρκοκρατίας και της Ενετοκρατίας. Ο Μερακλής, επίσης (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:77), διευκρινίζει πως παρά την τουρκική επίδραση, το ελληνικό λαϊκό παραμύθι δεν έπαψε σε εκείνα τα χρόνια να πλουτίζεται και από μόνο του, γιατί η φαντασία του Έλληνα δεν είχε στερέψει. Μάλιστα, μόλις τον 19ο αιώνα, εκδηλώθηκε επιστημονικό ενδιαφέρον από ξένους μελετητές για την καταγωγή και διάδοσή του, παρά το γεγονός ότι το ελληνικό λαϊκό παραμύθι, όπως και ο ελληνικός πολιτισμός γενικότερα, έχει αρκετά χρόνια ύπαρξης (Μερακλής, 1999:13-15).

Αναφορικά με την επικρατούσα κατάσταση στη χώρα μας, ο Γεωργατσούλης (2006:1) υπογραμμίζει, πως λόγω της αστικοποίησης της ζωής ακόμα και στα απόμακρα χωριά και της ανόδου της μορφωτικής στάθμης αφηγητών και ακροατών, το παραμύθι, με αλλαγμένη μορφή και λειτουργία, εγκαταλείφθηκε στο παιδικό κοινό, αφού οι ενήλικες στράφηκαν στην επώνυμη λογοτεχνία. Η «αποπαιδωση» του παραμυθιού, όπως ονομάστηκε η προσαρμογή του στο παιδικό κοινό, επέδρασε στους φορείς της αφήγησης, στη μορφή, στο περιεχόμενο και στη λειτουργία των παραμυθιακών αφηγήσεων.

Συγχρόνως, ο Γεωργατσούλης (2006:2) υπογραμμίζει ότι η λαϊκή αφήγηση και το παραμύθι, ως λαογραφικά φαινόμενα, είναι και αυτά ιστορικά εξελίξιμα. Η μορφή και η λειτουργία τους μεταβάλλεται από εποχή σε εποχή. Σήμερα το παραμύθι αποτελεί λογοτέχνημα που δημιουργείται για παιδιά και απευθύνεται σε αυτά. Ακόμα και τα λαϊκά παραμύθια διασκευάζονται λογοτεχνικά για να ανταποκριθούν σε μια τέτοια αποστολή. «Όμως το λαϊκό παραμύθι πριν από την ανάπτυξη του μυθιστορήματος ήταν η προφορική λαϊκή λογοτεχνία των ενηλίκων. Ο ίδιος αναφέρει ότι «λίγους αιώνες πριν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης φωτισμένοι διανοούμενοι απλοποίησαν τα παραμύθια, περιόρισαν την έκτασή τους, απάλυναν τις βίαιες και άσεμνες σκηνές και τα παρέδωσαν στο παιδικό κοινό αναβαπτισμένα. Στον ελλαδικό χώρο οι συνθήκες που επικρατούσαν τότε και αργότερα (τουρκική κυριαρχία, αμάθεια) δεν επέτρεψαν παρόμοιες διεργασίες. Το κενό καλύφθηκε με μεταφράσεις ξένων παραμυθιών. Έτσι, η παρουσία του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο παιδικό βιβλίο είναι ανισοβαρής σε σχέση προς τα ξενόφερτα ισοδύναμά του» (2006:1).

Ο Γεωργατσούλης (2006:2) σημειώνει πως το παραμύθι δικαιολογημένα έχει χαρακτηριστεί ως «εθνολογικό είδος», αφού τα ίδια παραμύθια εμφανίζονται σε πολλές χώρες και ηπείρους

της Γης με διαφορετικά πολιτικά, οικονομικά, πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο Λουκάτος (όπως αναφέρεται στο Γεωργατσούλης, 2006:3) υποστηρίζει, ότι οι Έλληνες αφηγητές συνηθίζουν να εισάγουν στις παραμυθιακές αφηγήσεις τους οικεία βιώματα. «Ταυτίζουν τον τόπο των διαδραματιζομένων με το δικό τους τόπο και οι υποθέσεις διαδραματίζονται σε γνώριμο περιβαλλοντικό σκηνικό. Η πανίδα και η χλωρίδα των παραμυθιών αποτελείται από τα ζώα και τα φυτά του ελληνικού τοπίου» (Γεωργατσούλης, 2006:3).

Κατά τον Γεωργατσούλη (2006:10) το γνώριμο ελληνικό χρώμα που διακρίνει το παραμύθι, το φέρνει κοντά στην ψυχολογία και στα ενδιαφέροντα των παιδιών. «Ο παιδαγωγός πρέπει να επιλέγει, όμως, με ιδιαίτερη προσοχή τα παραμύθια που θα αφηγηθεί ή θα διδάξει στο σχολείο. Από το μεγάλο πλήθος των συλλογών των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών μπορούν να αποθησαυριστούν, να ανθολογηθούν και να αξιοποιηθούν τα παιδαγωγικά παραμύθια» (2006:10). Ο Μερακλής (όπως αναφέρεται στο Γεωργατσούλης, 2006:10) γράφει σχετικά: «Το νεότερο παραμύθι είναι ένα θαυμάσιο ντοκουμέντο για την πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου, γιατί, λόγω της συντηρητικότητας που το διακρίνει, διαφύλαξε, έστω και κάποτε παραλλαγμένες, μορφές της πανάρχαιας σκέψης».

Στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια ενυπάρχει μια διάθεση περιγραφής του χώρου και του τρόπου ζωής των ανθρώπων, δίνοντάς μας στοιχεία πολιτιστικά των τοπικών κοινωνιών, κατά την Κανατσούλη (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:82). Ο Αυδίκος (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:82) διευκρινίζει, ότι οι περιγραφές που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι είναι πάντοτε λιτές και δεν κουράζουν τον αναγνώστη-ακροατή. Σε αρκετές περιπτώσεις το ελληνικό λαϊκό παραμύθι, προκειμένου να ψυχαγωγήσει τον λαϊκό άνθρωπο, έχει μια διάθεση αστείου και χωρατού, αλλά και μια τάση για βωμολοχίες, σύμφωνα με την Κανατσούλη (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:82).

Τα ελληνικά παραμύθια επίσης διαφοροποιούνται από αυτά άλλων λαών, γιατί περιέχουν κοινά εισαγωγικά και καταληκτικά μοτίβα και ευχάριστες παρεμβολές για την Κανατσούλη (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:82). Ο Κυριακίδης (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:80) επισημαίνει ότι πρώτο και κυριότερο χαρακτηριστικό του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού είναι ότι είναι προϊόν «ομαδικόν» και όχι δημιουργημα ενός μόνο ανθρώπου. Ο Λουκάτος, επίσης, (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:81) διαπιστώνει στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι μια διάθεση διδακτισμού, τιμωρίας του κακού (περισσότερο απ' ό,τι σε άλλα παραμύθια) και απονομής δικαιοσύνης. Επιπρόσθετα, ο Μερακλής (1999:22) διαπιστώνει, μέσα από τις έρευνές του, ότι ο «ορθολογισμός είναι βασικό γνώρισμα των νεοελληνικών

παραμυθιών», ως αποτέλεσμα μίας νεοελληνικής σκέψης που διαμορφώθηκε από τις δύσκολες κοινωνικές, ιστορικές και γεωγραφικές συνθήκες των προηγούμενων ετών.

Η Μπρις (2013:82) ορμώμενη από την ετυμολογία της λέξης «παραμύθι», υπενθυμίζει τη βασική λειτουργία του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού, η οποία είναι να βρίσκεται κοντά στην καθημερινότητα του απλού ανθρώπου, να τον συντροφεύει και να τον ανακουφίζει από το μόχθο ή και τη σκληρότητα της πραγματικότητας. Επίσης, η Σακελλαρίου (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:82), αναδεικνύει την επικαιρότητα των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών- ανεξαρτήτως της παλαιότητάς τους- και διατείνεται ότι αποτελούν πηγή έμπνευσης για το νεοελληνικό παιδικό παραμύθι.

Αναφορικά με την αξιοποίηση του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο παιδικό βιβλίο, ο Γεωργατσούλης (2006:8) τη θεωρεί ελλιπή και ανισοβαρή σε σχέση προς τα ξενόφερτα ισοδύναμά του. Ο ίδιος συμπληρώνει: «Η αφομοιωτική δύναμη του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού και η ένταξη σε αυτό των οικείων βιωμάτων των αφηγητών, του προσδίδουν ελληνικότητα, αφού οι Έλληνες παραμυθάδες είναι φορείς της ελληνικής κουλτούρας. Έτσι τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια στροφή κάποιων εκδοτικών οίκων στη δημοσίευση διασκευών ελληνικών λαϊκών παραμυθιών. Η ποιότητα τέτοιων εκδόσεων πρέπει να εξεταστεί και να αξιολογηθεί».

Από τα παραπάνω συνάγουμε τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού, έναντι των παραμυθιών άλλων λαών. Πρόκειται για γνωρίσματα που, ενώ δεν αναιρούν τις θεμελιώδεις αρχές του παραμυθιού διεθνώς, εντούτοις αναδεικνύουν την ελληνική ιδιοσυγκρασία και το ταλέντο του Έλληνα παραμυθά. Ταυτόχρονα, εξαιρείται για μία ακόμα φορά η επικαιρότητα του λαϊκού παραμυθιού, που παρά την παλαιότητά του, εκπέμπει διαχρονικά μηνύματα και συνιστά ακρογωνιαίο λίθο και για το νεοελληνικό παιδικό παραμύθι.

1.5. Παιδαγωγική σημασία και διδακτική αξιοποίηση παραμυθιού

Τα παιδιά αρέσκονται τόσο πολύ στα παραμύθια, ίσως γιατί βρίσκουν σε αυτά τον ίδιο τους τον εαυτό (Χατζηχάνα, 1988:62). Επιπλέον, το παραμύθι έχει σημαντικό ρόλο «στον εφοδιασμό του γνωστικού, συγκινησιακού και ηθικού ρεπερτορίου του παιδιού», ισχυρίζεται η Collins (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:1).

Σύμφωνα με τον Μερακλή (1999:73), το παραμύθι διαθέτει τέτοια αφομοιωτική δύναμη που θα πρέπει να γίνεται λόγος για συστηματική διδασκαλία του. Μάλιστα, στη σημερινή εποχή, προκειμένου να μη φαίνεται ως κάτι ξένο στα παιδιά, τα οποία έλκονται από σύγχρονα μέσα, προτείνει η προσφορά του να πραγματοποιείται με τρόπο διασκευασμένο και ανανεωμένο, «έχοντας εισδεχθεί στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας». Η Σάλμοντ (2006:4-5) διατείνεται ότι η ακρόαση του παραμυθιού είναι ένα εξαιρετικό μάθημα αγωγής του προφορικού λόγου. Οι εκφραστικές δυνατότητες και οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται κεντρίζουν το ενδιαφέρον του παιδιού. Η γλώσσα του παραμυθιού μπορεί να αξιοποιηθεί για τη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού.

Παρά την έγκαιρη συνειδητοποίηση της αποτελεσματικότητάς του ως διδακτικό εργαλείο από τις άλλες χώρες του εξωτερικού, το παραμύθι παραμένει ακόμη ανεκμετάλλευτο διδακτικά στον ελλαδικό χώρο (Μπρις, 2013:3). Στα χρόνια μας πλήθος μελετών και ερευνών έχουν καταδείξει την ανάγκη διδασκαλίας του παραμυθιού στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση (Μαλαφάντης, 2014:1). Ο Μερακλής (όπως αναφέρεται στο Ντούλια, 2010:3) θεωρεί σκόπιμο να εντάσσεται στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου και κυρίως του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού, διότι από εκεί ξεκινά η βασική εκπαίδευση των μαθητών και είτε να «διδάσκεται» αυτόνομα ή να χρησιμοποιείται επικουρικά και παρενθετικά στα μαθήματα προκειμένου να κάνει τη γνώση πιο εύληπτη, κατανοητή και προσπελάσιμη.

Ο Johnson (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:1) επικαλείται έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά, οι οποίες έχουν δείξει την κρισιμότητα της νηπιακής και της σχολικής ηλικίας, που λέγεται και «ηλικία του παραμυθιού». Επιπρόσθετα, ο Μαλαφάντης (2014:1) σημειώνει ότι το λαϊκό παραμύθι είναι ένα από τα πιο κατάλληλα μέσα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών. Ο ίδιος επεξηγεί πως αυτό συμβαίνει, γιατί είναι πλούσιο σε φανταστικές εικόνες και σύμβολα, παραβολές και μεταφορές, που του προσδίδουν μεγάλη παιδαγωγική και μορφωτική αξία, αλλά και γιατί διαθέτει μια εξίσου σημαντική ψυχολογική λειτουργία, μέσα από τους μηχανισμούς ταύτισης των παιδιών με τους κεντρικούς ήρωες.

Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που ακολουθούν το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), μπήκαν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2006-2007 και ισχύουν έως σήμερα, το παραμύθι μπορεί να αξιοποιηθεί σε ποικίλους τομείς. Αφενός εντάσσεται λειτουργικά στο γλωσσικό μάθημα, για την επίτευξη του εγγραμματισμού, και αφετέρου λειτουργεί ως αφορμή για

την εφαρμογή σχεδίων εργασίας σε όλα τα μαθήματα. Ακόμη, γίνεται σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι και μπορούν τα κείμενα αυτά να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιανγνωσίας, τόσο στην τάξη, όσο και στο χώρο της βιβλιοθήκης, ή όπου αλλού προσφέρεται, με απώτερο σκοπό την ψυχαγωγία και την καλλιέργεια του συναισθήματος (Μαλαφάντης, 2011:150-165).

Αναφορικά με τη σχέση παιδιού-παραμυθιού για τον Ράπτη (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:9), τα παραμύθια «αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά και κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους, λειτουργώντας ως μέσα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού», ενώ τα παιδικά παραμύθια προμηθεύουν τα παιδιά με νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους παρέχουν νέες πληροφορίες, τους επεξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια και εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Μαλαφάντης, 2014: 9).

Για την Danilewitz (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:9) τα παραμύθια έχουν «τις ρίζες τους στην πραγματική ζωή και αντανakλούν την κουλτούρα από την οποία προέρχονται», ενώ ο Μαλαφάντης (2014:9) μεταφέρει τη θεωρία του Αυστριακού παιδοψυχολόγου και ψυχαναλυτή Bruno M. Bettelheim, βάσει της οποίας τα παραμύθια, εκτός του ότι διεγείρουν το μυαλό του παιδιού και συντελούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, συνάμα το προμηθεύουν με τρόπους αντιμετώπισης των εσωτερικών προβλημάτων του και των ανησυχιών του. Επιπλέον, τα παραμύθια, για τους Tsitsani et al. (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης 2014:9) συμβάλλουν στην ενίσχυση της πρωτοβουλίας των παιδιών, διευκολύνοντας την αυτονομία τους με αποτελεσματικότερο τρόπο από τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής.

Το παραμύθι μεταφέρει τα παιδιά σε έναν κόσμο θαυμαστό, «τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει αβίαστα τη συναισθηματικότητά τους, αναπτύσσει την προσοχή και τη μνήμη τους. Ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί ένα από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής» (Μαλαφάντης, 2011: 254). Ο Μαλαφάντης, 2014:10) υποστηρίζει ότι ήδη από τη βρεφική ηλικία τα παιδιά μούνται και διδάσκονται παραμύθια από τους ενήλικες.

Ο Bruner (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:10) επισημαίνει ότι τα παραμύθια επιτελούν σημαντική εκπαιδευτική λειτουργία, δεδομένου ότι βοηθούν το άτομο να εισαχθεί

στην κουλτούρα του και να μνηθεί σε αυτήν. Ξεχωριστές, δημιουργικές διδακτικές δυνατότητες, προσφέρει η διδασκαλία του παραμυθιού στην προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες μπορούν να τροφοδοτήσουν και μια «διαφοροποιημένη», εναλλακτική, ελκυστική διδακτική πολλών σχολικών μαθημάτων. Έτσι, το παιδί μπορεί να μαθαίνει ευχάριστα και εποικοδομητικά, μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες, σύμφωνα με τους Malafantis & Ntoulia (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:10). Μάλιστα οι ιστορίες που αφηγούνται τα ίδια τα μικρά παιδιά αποτελούν πολύτιμες πηγές πληροφοριών, οι οποίες, αν αναλυθούν προσεκτικά, «μπορούν να μας πουν πολλά πράγματα για το πώς τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών σχέσεών τους» (Nicolopoulou, 2011:33).

Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι οι ιστορίες που επιλέγουν να αφηγηθούν τα παιδιά, ακόμη και από την ηλικία των τεσσάρων ετών, σχετίζονται με το φύλο τους, ενώ δανείζονται θέματα, χαρακτήρες, εικόνες, πλοκές και άλλα στοιχεία από τις ιστορίες των άλλων. Στις αφηγήσεις τους ενσωματώνουν στοιχεία από ένα ευρύ φάσμα άλλων πηγών, όπως είναι οι προσωπικές εμπειρίες, τα παραμύθια, τα παιδικά βιβλία, τα δημοφιλή τηλεοπτικά προγράμματα. Όμως, «δεν μιμούνταν απλώς τις ιστορίες των άλλων παιδιών ούτε απλώς απορροφούσαν τα μηνύματα που στέλνονταν από τους ενήλικες ή την ευρύτερη κουλτούρα. Ήταν ξεκάθαρο ότι, ακόμη και σε αυτό το πρώιμο στάδιο, ήταν σε θέση να οικειοποιηθούν επιλεκτικά τα στοιχεία αυτά, να τα χρησιμοποιήσουν και να τροποποιήσουν κατάλληλα για τους σκοπούς τους» (Nicolopoulou, 2011:36).

Ο Bourke (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:16) περιγράφοντας την εμπειρία του από την ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού μέσω του παραμυθιού σε παιδιά της πρώτης τάξης, αναφέρει χαρακτηριστικά: «Ξεκίνησα να αναγνωρίζω τους μαθητές μου της πρώτης τάξης ως εκπαιδευτές, τον εαυτό μου ως μαθητή και τα παραμύθια ως τον καταλύτη για ένα νέο πρόγραμμα μαθημάτων». Παρόμοιες απόψεις έχει και ο Freire (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:16), ο οποίος ισχυρίζεται ότι, μέσω του κριτικού εγγραμματισμού, οι μαθητές «παύουν να είναι πειθήνιοι ακροατές» και, πλέον, συλλογίζονται κριτικά πάνω στο υλικό, το οποίο παρουσιάζεται από το δάσκαλο. «Όταν οι μαθητές αμφισβητούν τα κείμενα, όπως επίσης και τις εμπειρίες και τις απόψεις τους, καταπιάνονται με βαθύτερες πρακτικές κριτικής σκέψης και ανάλυσης· παρόμοια, όταν οι μαθητές μαθαίνουν να διαβάζουν κριτικά, τότε το μήνυμα του συγγραφέα είναι διαθέσιμο για νέα ερμηνεία» (Bourke ,όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:16).

Συνεπώς, τα παραμύθια και οι μικρές ιστορίες εισάγουν τα παιδιά στην πραγματικότητα, τα προμηθεύουν με τις πρώτες ύλες για να κατασκευάσουν τον κόσμο και τον εαυτό τους, για να οδηγηθούν στη δημιουργία. Εξάλλου το παραμύθι αποτελεί και την πρώτη επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία (Μαλαφάντης, 2014:11). Και ασφαλώς τα παραμύθια διαθέτουν απεριόριστες παραστατικές δυνατότητες, τις οποίες μπορούν οι εκπαιδευτικοί να εκμεταλλευθούν σε παιχνίδια ρόλων, παραστάσεις παραμυθιών, εικαστικές αναπαραστάσεις (Μαλαφάντης, 2011: 254-269).

Από την άποψη της σύγχρονης διδακτικής του παραμυθιού έχει προβληθεί η σημασία της «Παιδαγωγικής του βιώματος», η οποία αφήνει στο παιδί το δρόμο ανοιχτό για την υποκειμενική, βιωματική εντύπωση, με απώτερο παιδαγωγικό στόχο «να προαχθεί και να ενισχυθεί η εξέλιξη της δύσκολα κατανοητής προσωπικότητας του παιδιού, προπάντων στον συγκινησιακό τομέα. Μ' αυτό τον τρόπο προκύπτει μεγαλύτερη εγγύτητα προς τις δημιουργικές, παρά προς τις γνωστικές σκοποθεσίες» (Μερακλής, 2012:68-69). Παραμύθι και παιδί είναι έννοιες συνυφασμένες, από τη στιγμή που «ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τον κόσμο το παραμύθι συμφωνεί με τον τρόπο που το παιδί σκέφτεται και βιώνει τον κόσμο» (Μαλαφάντης, 2011:177).

Το παραμύθι αποτελεί αφηγηματικό και εκπαιδευτικό υλικό που σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Ο Μαλαφάντης (2014:9) υποστηρίζει πως τα παιδικά παραμύθια προμηθεύουν τα παιδιά με νέες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους παρέχουν νέες πληροφορίες, τους επεξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργεια και εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα, λαμβάνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους. Οι Gonen & Guler (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:9) εξηγούν πως «τα βιβλία εισάγουν τους αναγνώστες τους στον κόσμο που ζουν» και «δρουν ως αγγελιαφόροι από τον έξω κόσμο».

Επίσης, ο Μερακλής (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:3) σημειώνει για τον παραγκωνισμό του παραμυθιού από τη σύγχρονη κοινωνία και εκπαίδευση: «Υπάρχει ένας κόσμος μαγικός που ολοένα περισσότερο λησμονάμε την ύπαρξη του». Η απουσία του από τις σχολικές τάξεις συχνά δικαιολογείται με το πρόσχημα ότι αποτελεί αναχρονιστικό μέσο διδασκαλίας. Όμως η μακραίωνα ύπαρξη αυτού στη ζωή των ανθρώπων σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εκλαμβάνεται ως σημείο αναχρονισμού, τουναντίον μάλιστα θεωρείται κριτήριο διαχρονικότητας (Μπρις, 2013:3).

Σύμφωνα με τον Bettelheim (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:65-66), το παραμύθι, εξαιτίας της μακράς του παράδοσης, επιτρέπει μία μοναδική επούλωση των ψυχικών τραυμάτων και χαρακτηρίζεται από μια απελευθερωτική δύναμη, την οποία στερούνται τα σύγχρονα παιδικά λογοτεχνικά έργα.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως για μια ακόμη φορά προκύπτει η διαχρονική αξία του παραμυθιού και δη του λαϊκού παραμυθιού. Σαφής είναι η χρησιμότητά του στην ενίσχυση της δημιουργικότητας του παιδιού και στην καλλιέργεια των γνωστικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του. Αποτελεί ένα βασικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών, οι οποίοι οφείλουν να κατανοήσουν την πολυδιάστατη φύση του, να αναγνωρίσουν τα διδακτικά οφέλη του και να το εντάξουν συστηματικά στη διδασκαλία.

1.6. Η διαδικασία της αφήγησης και οι αφηγητές

Η αγάπη του ανθρώπου για την αφηγηματική πράξη είναι αρχέγονη. Σύμφωνα με την Καπλάνογλου (2002:57), «το παραμύθι αποτελεί προϊόν διαδοχικών μεταδόσεων, ο κάθε αφηγητής, πέρα από τη δική του αφηγηματική ικανότητα, κρύβει μέσα του, σαν τις ρώσικες μπαμπούσκες, τους αφηγητές που έχουν προηγηθεί, αυτούς που ο ίδιος άκουγε στη διάρκεια ολόκληρης της ζωής του». Η Καπλάνογλου σημειώνει, ότι «η διαδικασία της αφήγησης συγκροτείται και αποκτά νόημα στη βάση της αλληλεπίδρασης τριών παραγόντων: της κληρονομημένης παράδοσης, του αφηγητή και της κοινότητας των ακροατών του» (2002:57). Έτσι, η αφήγηση πραγματώνεται συνδυάζοντας, από τη μία, την παράδοση αιώνων και, από την άλλη, σύγχρονους έμπυχους παράγοντες, όπως ο αφηγητής και το ακροατήριο που έχει απέναντί του τη δεδομένη στιγμή. Το παλιό συνυπάρχει με το νέο και με αυτόν τον τρόπο το ρεπερτόριο του παραμυθιακού υλικού εμπλουτίζεται, αλλά και ανανεώνεται και επανασυστήνεται.

Είθισται, λοιπόν, όπως παρατηρεί πάλι η Καπλάνογλου (2002:57): «τα λαϊκά παραμύθια να παραδίδονται από γενιά σε γενιά στο πλαίσιο μιας διευρυμένης οικογένειας για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα». Η ίδια υπογραμμίζει: «το παραμύθι είναι μια αφήγηση στενά συνδεδεμένη σε όλα τα επίπεδά του (περιεχόμενο, συνθήκες αφήγησης, θεματολογία, νόημα) με την κοινότητα που το δημιουργεί και τον πολιτισμό της και εντάσσεται στο πλαίσιο της υπόλοιπης πολιτισμικής δημιουργίας της κοινότητας» (2002:59). Στα παραμύθια υπάρχει μια διάθεση περιγραφής του χώρου και του τρόπου ζωής των ανθρώπων, δίνοντάς μας στοιχεία

πολιτιστικά των τοπικών κοινωνιών για την Κανατσούλη (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013:82).

Σε ό,τι αφορά στο ρόλο του αφηγητή, μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε την αξία του αν αναλογιστούμε ότι το λαϊκό παραμύθι είναι ένα είδος της προφορικής παράδοσής μας. Το παραμύθι παίρνει «πνοή» μόνο εάν υπάρχει ένα άτομο (αφηγητής) που θα το διηγηθεί σ' ένα κοινό (ακροατής) που θα το ακούσει και επεξεργαστεί με δημιουργικό τρόπο. «Πρόκειται δηλαδή για έναν τρόπο επικοινωνίας, και μάλιστα μέσα σε ένα πολύ συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, αυτό της κοινότητας» (Παπαχριστοφόρου, 2000:346).

Το παραμύθι, κατά τον Ricoeur (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:12), είναι ένα ολοκληρωμένο αφήγημα, που ορίζεται και ως «μια έκθεση ιστορικών ή φανταστικών γεγονότων, που γίνεται προφορικά ή γραπτά από ιστορικούς, μυθιστοριογράφους, θεατρικούς συγγραφείς και παραμυθάδες». Βασικό χαρακτηριστικό της αφήγησης του παραμυθιού είναι η τριμερής δομή του. Έχει αρχή, μέση και τέλος, ενώ το αφηγηματικό υλικό, η ιστορία, μπορεί να προέρχεται είτε από τη λαϊκή παράδοση και λογοτεχνία, είτε από τη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, καλύπτοντας, συνήθως, μια ευρεία θεματολογία (Μαλαφάντης, 2011:52-54).

Δε θα μπορούσαμε, λοιπόν, να παραβλέψουμε το ρόλο του αφηγητή-παραμυθά στη διαδικασία της αφήγησης. Ο αφηγητής αποτελεί τον ενεργό φορέα της κληρονομημένης παράδοσης, μιας παράδοσης που δεν μεταφέρεται πιστά, αλλά «ζωντανεύει» κάθε φορά μέσω της δικής του δράσης. Είναι αυτός που, μέσω της αφήγησής του, χαρίζει πνοή στο παραμύθι. Το ταλέντο ενός παραμυθά, ορίζεται από την Καπλάνογλου (2012:59), ως η «ικανότητά του να εντάσσει ένα κληρονομημένο από το παρελθόν παραμυθιακό σχήμα στις παραμέτρους ενός δεδομένου χώρου και χρόνου».

Τις ομοιότητες του αφηγητή με τον ηθοποιό, περιγράφει η Γιουγκοσλάβα λαογράφος Maja Boskovic-Stulli (όπως αναφέρεται στο Μερακλής, 1999:96), για την οποία «η προφορική αφήγηση συνιστά μια πράξη της παράστασης». Η ζωντανή διήγηση, ο τόνος της φωνής, οι χειρονομίες και η όλη μιμική του αφηγητή, η εκτέλεση σε ένα συγκεκριμένο χώρο, η ύπαρξη ακροατηρίου και η αφήγηση που μορφοποιείται ολοκληρωτικά τη στιγμή ακριβώς που εκτυλίσσεται, αποτελούν γνωρίσματα που συναντούμε και σε μια θεατρική παράσταση. Ειδικά οι κινήσεις και η μιμική του παραμυθά, τονίζει ο Ρώσος μελετητής Mark K. Azadonskij, υπάρχει περίπτωση «να οδηγούν την ιστορία σχεδόν σε κάποια θεατρόμορφη διασκευή της» (Μερακλής, 1999:97).

Η εξέλιξη της τέχνης της αφήγησης απορρέει από την αρχέγονη ροπή του ανθρώπου προς την αφηγηματική πράξη. Χαρισματικός αφηγητής είναι αυτός που συγκρατεί στη μνήμη του τις περισσότερες ιστορίες. Ο αφηγητής είναι ο ενεργός φορέας της παράδοσης και καλείται να μεταφέρει στο κοινό με το δικό του ταλέντο και τρόπο την ιστορία-διήγηση, προσφέροντας περαιτέρω στο κοινό ένα αναθεωρημένο περιεχόμενο.

2. Η λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο στο Γυμνάσιο

2.1. Η λογοτεχνία στην εκπαίδευση

Η λογοτεχνία είναι ένας ζωντανός οργανισμός, είναι γλώσσα, πολιτισμός και πολιτιστικό φαινόμενο, γιατί με τη σφραγίδα του δημιουργού της καταγράφει, εγγράφει και μεταπλάθει τη ζωή και τις αξίες της. Το αξιακό πλαίσιο είναι διαχρονικό και παγκόσμιο (αγάπη, παράδοση, έρωτας, ειρήνη, πόλεμος, μοναξιά, αποξένωση, ξενιτιά, φιλία). Κάθε μορφή τέχνης μπορεί να γίνει το μέσο έκφρασης των συναισθημάτων και των βιωμάτων μας. Έτσι ακριβώς και η λογοτεχνία μιλά για το «είναι», για τον τρόπο που βρίσκεται και αισθάνεται στον κόσμο ο άνθρωπος (Αραβανή, 2009).

Μέσω της λογοτεχνίας μπορεί κανείς να επικοινωνήσει με διαφορετικές οπτικές πρόσληψης, κατανόησης και ερμηνείας της πραγματικότητας σε κάποια άλλη εποχή ή σε διαφορετικά κείμενα της ίδιας ή άλλης κουλτούρας. Το λογοτεχνικό κείμενο αποκαλύπτει μια πρόταση του κόσμου, την οποία ο αποδέκτης ενός λογοτεχνικού έργου οικειοποιείται, μετασχηματίζοντας έτσι την προσωπικότητά του. Συνεπώς, η διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορεί να γίνει μαθητεία για τη ζωή (Αραβανή, 2009). Κατ' αυτόν τον τρόπο, η λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στην υιοθέτηση ενδεδειγμένων στάσεων και τρόπων δράσης στους δέκτες της αποτελώντας ταυτόχρονα δίαυλο επικοινωνίας με την τέχνη και τον υψηλό λόγο. Για όλους τους παραπάνω λόγους, η διδασκαλία της λογοτεχνίας κατέχει σημαντικό κομμάτι διαχρονικά στα εκπαιδευτικά συστήματα.

Ως αντικείμενο διδασκαλίας η λογοτεχνία έχει την ιδιαιτερότητα ότι καταλαμβάνει σημαντική θέση στις αναγνωστικές συνήθειες των ανθρώπων πολύ περισσότερο από άλλα αντικείμενα διδασκαλίας. Αυτό συμβαίνει, επειδή οι ερασιτέχνες αναγνώστες της λογοτεχνίας είναι αριθμητικά πολύ περισσότεροι από τους ερασιτέχνες αναγνώστες άλλων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού περιβάλλοντος, όπως τα μαθηματικά, η φυσική και άλλα. Επίσης, και στο πεδίο της δημιουργικής συγγραφής αναγνωσμάτων λογοτεχνίας οι δυνάμει συγγραφείς είναι πολύ περισσότεροι (Φρυδάκη, 2003:50).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η λογοτεχνία αποτελεί διακριτό γνωστικό αντικείμενο των Ανθρωπιστικών Επιστημών και κατατάσσεται στο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ωστόσο, το ζήτημα της διδακτικής της λογοτεχνίας και της εισαγωγής της στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο υπήρξε συχνά αντικείμενο συζητήσεων και προβληματισμού γύρω από το εφικτό ή ανέφικτο της διδασκαλίας της λογοτεχνίας στη σχολική πραγματικότητα, καθώς αυτή αποτελεί μια μορφή τέχνης. Ο βασικός προβληματισμός επικεντρωνόταν στο πώς θα διατηρηθεί αναλλοίωτη η αισθητική ταυτότητα των έργων κι αυτό γιατί κάθε απόπειρα διδασκαλίας της λογοτεχνίας όφειλε να ανταποκρίνεται σε δύο κύριους στόχους. Από τη μία πλευρά, η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας στο ωρολόγιο πρόγραμμα αποσκοπούσε στην εξοικείωση των μαθητών με τις διαχρονικές αξίες του λογοτεχνικού έργου ως πολιτισμικό αποτύπωμα μέσω της σύνδεσης του ιστορικού παρόντος και της λογοτεχνικής ιστορίας. Την ίδια στιγμή έπρεπε να αναδειχθεί η αυταξία των λογοτεχνικών κειμένων και η αισθητική αρτιότητα της λογοτεχνικής γλώσσας, ώστε να γίνεται αντιληπτό ότι αποτελεί ένα αυτόνομο πεδίο της πολιτισμικής πραγματικότητας (Μιχαηλίδης, 2018:3).

Ωστόσο, η ιδιαίτερη σημασία που έχει η λογοτεχνία για την καλλιέργεια και ενίσχυση της εθνικής πολιτιστικής ταυτότητας και συνείδησης δεν θα επέτρεπε στο όποιο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα να μην την εντάξει στον κεντρικό κορμό των διδασκόμενων μαθημάτων. Γι' αυτό και η λογοτεχνία θεωρήθηκε βασικό αντικείμενο της φιλολογικής επιστήμης, το οποίο μάλιστα διαπλέκεται τόσο σε επίπεδο στοχοθεσίας όσο και διδακτέας ύλης με όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα των Ανθρωπιστικών Σπουδών. Πολύ σύντομα έγινε αντιληπτό ότι η λογοτεχνία ως διδακτικό αντικείμενο δεν συμβάλλει μόνο στην ανάπτυξη της εθνικής συνείδησης και στη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών, αλλά τους βοηθά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και αισθητικές δεξιότητες, να οξύνουν τη δημιουργικότητά τους και να ασκηθούν σε μία βιωματική προσέγγιση της γνώσης (Μιχαηλίδης, 2018:4).

Τέλος, το μάθημα της λογοτεχνίας αναγνωρίζεται ως βασικό μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας· μιας κοινωνίας, δηλαδή, στην οποία συνυπάρχουν πολλές διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις, που συνδιαλέγονται και δημιουργούν χωρίς αποκλεισμούς ή στιγματισμούς. Η λογοτεχνία, το πιο συχνά μεταφραζόμενο είδος λόγου, αποτελεί τόπο συνάντησης, όχι μόνο ενός συγγραφέα και του αναγνώστη, αλλά και των ιδιαίτερων πολιτισμικών αναφορών τους. Έτσι, το λογοτεχνικό

κείμενο συμβάλλει στην κατανόηση και άλλων τρόπων ζωής εκτός του δικού μας (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011:30).

2.2. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο σύμφωνα με το Π.Σ.

Εάν κάποιος κάνει μία ιστορική επισκόπηση στους σκοπούς της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας μέχρι τη μεταπολίτευση, θα διαπιστώσει έναν προσανατολισμό του μαθήματος στη γλωσσική εκπαίδευση και στην απόκτηση γνώσεων σχετικά με τα λογοτεχνικά είδη, τη βιογραφία του συγγραφέα, το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο, τεχνικές και σχήματα λόγου. Από το 1985 και εξής, επιχειρείται μια ανανέωση των στόχων του μαθήματος. Ως βασικός σκοπός του μαθήματος της λογοτεχνίας τίθεται τότε και η γνωριμία των Ελλήνων μαθητών με το σύγχρονο ελληνικό κόσμο και πολιτισμό. Ο στόχος αυτός απορρέει από την άποψη ότι η φιλοσοφία της λογοτεχνίας αποτελεί μίμηση της ζωής. Το 1998 στο Π.Σ. ορίζεται ως κύριος στόχος του μαθήματος η διεύρυνση των αντιλήψεων των μαθητών, η γνωριμία τους με ποικίλα συστήματα αξιών, η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της φαντασίας και της ευαισθησίας τους. Στο Π.Σ. του 2000 η ανανέωση της σκοποθεσίας συνεχίζεται, καθώς η λογοτεχνία ορίζεται πλέον ως πράξη επικοινωνίας, μέσα από την οποία διασταυρώνονται και γονιμοποιούνται πολλές διαφορετικές απόψεις (Μουλά, 2012:4-5).

Στο νέο Π.Σ. που παρουσιάστηκε το 2011 διαπιστώνουμε ότι η διδακτική προσέγγιση στο μάθημα της λογοτεχνίας αλλάζει περαιτέρω. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη διδακτέα ύλη στα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από τη γνώση ερευνητικών τεχνικών, την κατανόηση των εννοιών, διαδικασιών και γεγονότων, μέσα από την επικοινωνία, τη συνεργασία και τη σύνδεση με τη ζωή (Δημόπουλος, 2011).

Σύμφωνα, λοιπόν, με το Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011:21-22):

«Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας είναι η «κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό». Με τη φράση αυτή επιδιώκουμε να τονίσουμε πως αφετηρία μας είναι το παρόν, τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου περίπλοκου και δυσνόητου κόσμου. Να αναδείξουμε τη λογοτεχνία ως ένα σύνθετο πολιτισμικό φαινόμενο το οποίο χαρακτηρίζεται από την ιστορικότητα του συγγραφέα, του κειμένου αλλά και των

αναγνωστών του, εκπαιδευτικών και μαθητικού κοινού. Ένα φαινόμενο το οποίο έχει σημαντική θέση στη ζωή μας, γιατί μας δίνει εργαλεία να κατανοήσουμε τον κόσμο και να συγκροτήσουμε την υποκειμενικότητα μας. Να θέσουμε ως πρωταρχική αξία του μαθήματος την κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται».

Ειδικότερα οι σκοποί της διδασκαλίας της λογοτεχνίας ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων είναι:

- *Να κατανοήσουν και να αποδεχτούν οι μαθητές τη σχετικότητα και την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά και τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις.*
- *Να είναι σε θέση να διερευνούν όλους τους συντελεστές και τους αναγκαίους παράγοντες που συμβάλλουν στην παραγωγή και στην πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων.*
- *Να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα. Να κατανοήσουν ότι οι πολιτισμικές αξίες σχετίζονται με το χώρο, το χρόνο και την κοινωνική ομάδα που τις παράγει, είναι επομένως προσδιορισμένες ιστορικά, γεγονός που δικαιολογεί τη σχετικότητα αλλά και την ποικιλία τους. Να είναι σε θέση να διερευνούν την ιστορικότητα τους και να τοποθετούνται κριτικά απέναντι σε αυτές.*
- *Να εξοικειωθούν οι μαθητές με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Να συνειδητοποιήσουν ότι τα λογοτεχνικά είδη διακρίνονται στη βάση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών και κειμενικών συμβάσεων.*

Οι δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές αφορούν κυρίως στην αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων που υπάρχουν σε κάθε κείμενο, στον προσδιορισμό της ιστορικότητάς τους και στην αναγνώριση και περιγραφή του ιστορικού τους πλαισίου. Επιπλέον, οι μαθητές οδηγούνται στην ανάπτυξη αιτιολογημένης και τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης για τα κείμενα που διαβάζουν, στην αξιολόγηση της δικής τους ερμηνευτικής προσέγγισης, καθώς και εκείνης των συμμαθητών τους. Αναφορικά με την προσέγγιση των κειμένων, οι μαθητές επιδιώκεται να εξοικειωθούν με διαφορετικά είδη ανάγνωσης, να αναγνωρίζουν τις τεχνικές των λογοτεχνικών κειμένων, να ανιχνεύσουν τη μυθοπλαστική επέμβαση της λογοτεχνίας, να επισημάνουν τους συγκρουόμενους κώδικες

συμπεριφοράς στα κείμενα και τέλος να μεταφέρουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους σε νέο κείμενο κάθε είδους: πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, ζωγραφικό, μουσικό, δραματικό (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011:22-23).

Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές μεθόδους: τη διδασκαλία σε ομάδες και τη μέθοδο project. Πρόκειται για δύο μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, που προωθούν τη συνεργασία, την ομαδικότητα και δίνουν τη δυνατότητα συμμετοχής και κινητοποίησης και στους πιο αδύναμους μαθητές. Προωθούν την ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνουν την ανάδειξη ενδιαφερόντων, προσφέρουν την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να αυτενεργεί. Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα και να αποκτούν έτσι αυτοπεποίθηση, να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και να βελτιώσουν τον προφορικό τους λόγο. Τόσο η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, όσο και η μέθοδος project μπορούν να διευκολύνουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την εναρμόνιση διαφορετικών αναγκών και επιπέδων, κάτι που η μετωπική διδασκαλία αδυνατεί να αντιμετωπίσει. Οι επικοινωνιακές συνθήκες σε μία τάξη βελτιώνονται, καλλιεργείται ο αλληλοσεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας. Η διδασκαλία σε ομάδες και η μέθοδος project αναδεικνύουν τα talέντα και τις ικανότητες, όχι μόνο των «ικανών», αλλά και των «αδύνατων» μαθητών (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011:30).

Η αξιολόγηση και στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι μια παιδαγωγική και όχι μια φιλολογική διαδικασία. Αξιολογείται η πορεία και η εξέλιξη των μαθητών από την αρχή της διδασκαλίας, καθώς και οι δεξιότητες που απέκτησαν και είχαν τεθεί από την αρχή στη σκοποθεσία της συγκεκριμένης διδακτικής ενότητας. Οι μαθητές αξιολογούνται για τις ατομικές τους εργασίες και για τη συμμετοχή τους στις ομαδικές εργασίες. Οι δραστηριότητες στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι σκόπιμα σχεδιασμένες ώστε να είναι πολλές και ποικίλες. Η αξιολόγηση γίνεται στη βάση της παραγωγής προσωπικού λόγου για το κείμενο ή για το θέμα για το οποίο μιλά το κείμενο. Συνολικά, οι μαθητές αξιολογούνται μέσω μιας πλούσιας ποικιλίας δραστηριοτήτων, ερωτήσεων, εργασιών σε μια, αντιστοίχως, πλούσια ποικιλία δεξιοτήτων, οι κυριότερες από τις οποίες αποσκοπούν στην ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και εκφραστικών δεξιοτήτων, τόσο σε επίπεδο λόγου, όσο και σε επίπεδο εικόνας (ανάπτυξη οπτικο-ακουστικού γραμματισμού). Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές θα προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να καλλιεργήσουν στις ανώτερες βαθμίδες

της εκπαίδευσης μια αυθεντική σχέση με τη «γλώσσα» της λογοτεχνίας (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011:33).

Το 2011 επιχειρήθηκε να γίνει μία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με την κατάρτιση νέων Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα της λογοτεχνίας σε όλες τις βαθμίδες. Τα εν λόγω Προγράμματα Σπουδών εισηγήθηκαν καινοτομίες, ανανέωσαν τη δυναμική πολλών εκπαιδευτικών, δημιούργησαν νέους εκπαιδευτικούς πόρους και άνοιξαν δρόμους. Έννοιες όπως η δημιουργικότητα, ο γραμματισμός, η ιδεολογία, η ανάγνωση τίθενται επί τάπητος, ενώ συγχρόνως αναδεικνύεται ο ρόλος του μαθήματος της λογοτεχνίας στην απόκτηση μιας πλατιάς ποικιλίας αναγνωστικών δεξιοτήτων σχετικών όχι μόνο με το γραπτό κείμενο, αλλά με όλο το φάσμα της πολιτισμικής παραγωγής. Το μάθημα της λογοτεχνίας αξιοποιείται ως ένα βασικό μέσο για τη διερεύνηση και κατανόηση διαφορετικών πολιτισμικών κατηγοριών, αναπαραστάσεων και αξιών, ενώ φωτίστηκε η σημασία της λογοτεχνίας για τους ίδιους τους μαθητές, για την κατανόηση του εαυτού τους και του κόσμου μέσα στον οποίο ζουν.

2.3. Διδασκαλία της λογοτεχνίας και Τ.Π.Ε.

Τις τελευταίες δεκαετίες η εκπαιδευτική πολιτική όλων των κρατών που ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και πολλών χωρών του κόσμου, θέτει ως προτεραιότητα την εισαγωγή των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στην εκπαίδευση.

Οι Τ.Π.Ε. είναι εξαιρετικά χρήσιμες, καθώς συντελούν στην αναβάθμιση της παρεχόμενης διδασκαλίας και αυξάνουν το ενδιαφέρον και τα κίνητρα για τη μάθηση (Σιάνου-Κύργιου, 2010:601). Οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε μια σύγχρονη, ουσιαστική και επίκαιρη διαδικασία μάθησης. Οι Τ.Π.Ε., με την προϋπόθεση ότι αξιοποιούνται σωστά, ενθαρρύνουν τη διερευνητική μάθηση, προάγουν την κριτική σκέψη και διευκολύνουν τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Σταμάτη, 2018:31). Συμβάλλουν, επίσης, στην ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση επειδή ακριβώς δεν αποκλείονται απ' αυτές και τα παιδιά προερχόμενα από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα ή μειονεκτούσες κοινωνικές ομάδες. Επίσης, η καλλιέργεια των ψηφιακών δεξιοτήτων στην εκπαίδευση ωφελεί και τα κράτη, καθώς αποτελεί μια μορφή επένδυσης σε ανθρώπινο δυναμικό ικανό να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που δημιουργεί η τεχνολογική πρόοδος και στις προκλήσεις που καλούνται ν'

ανταποκριθούν τα κράτη στο οξύτατο ανταγωνιστικό περιβάλλον που δημιουργεί η παγκοσμιοποίηση. Αλλά και τα άτομα αποκτούν τις απαιτούμενες ψηφιακές δεξιότητες προκειμένου να αξιοποιούν ευκαιρίες στην αγορά εργασίας (Σιάνου-Κύργιου, 2010:602).

Επιπρόσθετα, δεν είναι δυνατόν να αγνοηθούν οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις που ασκούν επιρροή και διαπλάθουν τα νέα μαθητικά υποκείμενα. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και όλα τα άλλα ψηφιακά μέσα αποτελούν πλέον μέρος της ζωής των μαθητών προτού καν αποκτήσουν τη μαθητική ιδιότητα. Δεν είναι μόνο εργαλεία δουλειάς, αλλά και κυρίαρχα μέσα επικοινωνίας και ψυχαγωγίας στη σύγχρονη καθημερινότητα. Επομένως, θεωρείται αυτονόητη η αξιοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς με αυτό τον τρόπο εξασφαλίζεται η σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο των μαθητών, οι οποίοι μπορούν να χαρακτηριστούν «ψηφιακά ιθαγενείς» (Μπράτιτσης, 2016:133).

Ενώ, όμως, στη διδασκαλία πολλών γνωστικών αντικειμένων η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. εμφανίζεται σε μεγάλη συχνότητα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται από σθεναρή αντίσταση στην ενσωμάτωση της καινοτομίας και της χρήσης των Τ.Π.Ε. Αυτό συμβαίνει για πολλούς λόγους. Ο κυριότερος από αυτούς είναι η αντίληψη ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας για μεγάλο χρονικό διάστημα λογιζόταν ως μύηση σε μια υψηλού επιπέδου τέχνη του πνεύματος, που απείχε πολύ από τον τεχνοκρατικό και καθαρά χρηστικό κόσμο της τεχνολογίας. Η σύζευξη των κλασικών κειμένων, που η αξία τους είναι διαχρονική, με την τεχνολογία, που έχει προσωρινή αξία, δεν θεωρούνταν εφικτή (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011:28). Παράλληλα, στο επίπεδο της διδακτικής πρακτικής, το μάθημα της λογοτεχνίας χαρακτηρίζεται από μια παγιωμένη δομή και μια αυστηρή οργάνωση της διδασκαλίας, που έγινε δεύτερη φύση για γενιές μαθητών και εκπαιδευτικών. Ένα κείμενο διαβάζεται και αναλύεται στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός είναι ο διαμεσολαβητής-ερμηνευτής και οι μαθητές απαντούν σε κάποιες ερωτήσεις. Μέσα σε ένα τόσο αυστηρό πλαίσιο οργάνωσης της διδασκαλίας η ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. δεν είναι εύκολη υπόθεση (Αποστολίδου, 2012:4).

Μετά τις παραπάνω διαπιστώσεις, φαίνεται εύλογη η άποψη ότι απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό του μαθήματος της λογοτεχνίας προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης και δημιουργικής χρήσης των Τ.Π.Ε. είναι η αναθεώρηση των στόχων και των μεθόδων της διδασκαλίας του μαθήματος. Σε διαφορετική περίπτωση, η κάθε εναλλακτική και δημιουργική διδακτική πρόταση το μόνο που πετυχαίνει είναι να αναπαράγεται η ίδια

διδασκτική προσέγγιση επενδυμένη με καινοτόμο όψη (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011:28).

Δεδομένου ότι η λογοτεχνία αποτελεί πρόσφορο μέσο για να ενταχθούν οι μαθητές στο σύγχρονο πολιτισμό, να αφουγκραστούν τα προβλήματα της εποχής τους, να ασκηθούν στους κώδικες επικοινωνίας και κυρίως να δουν το σύγχρονο πολιτισμό με κριτική μάτια, τότε ο ρόλος των Τ.Π.Ε. σε ένα σύγχρονο μάθημα λογοτεχνίας είναι πολλαπλός και πολυδιάστατος, καθώς αυτές αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι του σύγχρονου πολιτισμού. Οι Τ.Π.Ε. δεν είναι ένα απλό ψηφιακό εργαλείο που θα δώσει ώθηση στη μάθηση, αλλά ανοίγει ένα παράθυρο προς τον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο και την ψηφιακή επικοινωνία, η οποία δημιουργεί νέους τύπους κειμένων και διαφορετικές πρακτικές δημιουργίας, διάχυσης, προσέγγισης και κατανόησης της λογοτεχνίας. Στο νέο ψηφιακό σχολείο οι Τ.Π.Ε. μπορούν να συμβάλουν πολλαπλώς στην ανανέωση της διδακτικής διαδικασίας. Ακόμα και ο τρόπος που φτάνουν τα κείμενα στα χέρια των μαθητών μπορεί να είναι διαφορετικός, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούν μεταξύ τους και συνεργάζονται, ακόμα και ο τρόπος με τον οποίο παράγουν και παρουσιάζουν τα δικά τους πολυτροπικά κείμενα (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011:28).

Προκειμένου να γίνει πράξη η δημιουργική αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι γενικότερες εξελίξεις στις Τ.Π.Ε., που έχουν επηρεάσει την παραγωγή, διάδοση και ανάγνωση της λογοτεχνίας στη σύγχρονη εποχή. Χρειάζεται να εκτιμηθεί η δυναμική των διαθέσιμων ψηφιακών πόρων, αλλά και των υπολογιστικών περιβαλλόντων που θα αξιοποιηθούν. Διότι, δημιουργική αξιοποίηση των εργαλείων Τ.Π.Ε. δε σημαίνει απλώς χρήση κάποιων ψηφιακών εργαλείων προκειμένου να εξοικονομηθεί χρόνος ή να γίνει το μάθημα πιο ελκυστικό με τη χρήση εικόνων, βίντεο, μουσικής κτλ. Κυρίως σημαίνει διεπιδραστική δραστηριοποίηση των μαθητών με μέσα που υπάρχουν στην καθημερινή ζωή τους, αλλά δεν έχουν χρησιμοποιηθεί ως τώρα στη διδασκαλία. Σημαίνει, επιπλέον, την αποστασιοποίηση και κριτική αυτών των μέσων, την καλλιέργεια, δηλαδή, του ψηφιακού γραμματισμού. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, χωρίς αναθεώρηση των σκοπών του περιεχομένου και των μεθόδων διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας δεν μπορεί να γίνει πράξη ο εκσυγχρονισμός του μαθήματος (Αποστολίδου,2012:5-6).

Τα τελευταία χρόνια, αναφορικά με τη λογοτεχνία και τις Τ.Π.Ε. γίνεται λόγος για νέα ψηφιακά προϊόντα, όπως τα ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) και για νέες λογοτεχνικές μορφές, όπως η κυβερνολογοτεχνία ή υπερλογοτεχνία (cyberliterature ή hyperliterature). Τα

ηλεκτρονικά βιβλία είναι αυτούσια λογοτεχνικά βιβλία σε ψηφιοποιημένη μορφή. Αυτά μπορεί να είναι παλιότερα η σύγχρονα, διατίθενται για αγορά μέσω του διαδικτύου και διαβάζονται είτε στον υπολογιστή είτε από κάποια συσκευή ψηφιακής ανάγνωσης. Στην ελληνική αγορά είναι περιορισμένος ο αριθμός των ηλεκτρονικών λογοτεχνικών βιβλίων που διατίθενται. Σε περίπτωση, όμως, που η χρήση του ηλεκτρονικού βιβλίου γενικευτεί, τότε στο πλαίσιο του μαθήματος της λογοτεχνίας θα υπάρχει πρόσβαση σε ένα μεγάλο αριθμό τίτλων, πράγμα που θα λειτουργούσε επικουρικά και για το χρόνιο ελληνικό πρόβλημα της ανυπαρξίας σχολικών βιβλιοθηκών. Η κυβερνολογοτεχνία είναι η λογοτεχνία εκείνη που παράγεται εξ αρχής σε ηλεκτρονικό περιβάλλον. Απαιτούνται ειδικά λογισμικά για την ανάγνωσή της και δεν υπάρχει η δυνατότητα παρουσιάσής της σε έντυπη μορφή. Προς το παρόν δεν έχει αναπτυχθεί στην ελληνική γλώσσα. Οι ιδιότητές της, ωστόσο, γεννούν πολλές ελπίδες για την αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Για παράδειγμα, έχουν προταθεί στη βιβλιογραφία η χρήση του επεξεργαστή για τη συγγραφή κειμένων από τους μαθητές, των πολυμέσων για την παραγωγή πολυτροπικών λογοτεχνικών κειμένων, η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου σε υπερκείμενο, καθώς και η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρει η ασύγχρονη επικοινωνία και οι ιστότοποι για τη διευκόλυνση της συνεργασίας των μαθητών (Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο, 2011:28-29).

Τα τελευταία χρόνια έχουν κάνει την εμφάνισή τους και νέες μέθοδοι μυθοπλαστικής παραγωγής, όπως οι διαδικτυακές διασκευές γνωστών λογοτεχνικών έργων ή η ψηφιακή κατασκευή αυτών. Η δημιουργική γραφή, η μεταγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου και η αξιοποίηση των πολυμέσων για μια δημιουργική δραστηριοποίηση των μαθητών στην διδασκαλία της λογοτεχνίας μπορούν να γίνουν πράξη μέσω της ψηφιακής αφήγησης, που αποτελεί ένα πολύτιμο τεχνολογικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Αυτό συμβαίνει, γιατί οι μαθητές μέσα από την κατασκευή μιας ψηφιακής αφήγησης για το μάθημα της λογοτεχνίας, επεξεργάζονται τα κείμενα, παράγουν τον προσωπικό τους λόγο, εκφράζουν σκέψεις και συναισθήματα και καλλιεργούν όχι μόνο παραδοσιακούς γραμματισμούς (γραφή και ανάγνωση), αλλά και πολυγραμματισμούς (οπτικούς, πληροφοριακούς, ψηφιακούς) (Γκουτσιουκώστα, 2015:).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, όπως αναφέρεται στο Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011:29), τίθεται ως σκοπός η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στο πλαίσιο μιας ολοκληρωμένης παιδαγωγικής πρότασης για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας, η οποία περιλαμβάνει τους εξής στόχους:

- *Να πολλαπλασιάσει τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους που έχει στη διάθεσή του τώρα ο εκπαιδευτικός και το μαθητικό κοινό.*
- *Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού προσφέροντάς του ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο διδασκαλίας της λογοτεχνίας, στο οποίο θα εντάσσεται ομαλά και με συνέπεια η χρήση των Τ.Π.Ε.*
- *Να ενδυναμώσει την αυτοπεποίθηση του μαθητή και της μαθήτριας στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης, έκφρασης και επικοινωνίας των προσωπικών του ερμηνειών για τα λογοτεχνικά κείμενα.*
- *Να διευρύνει το πολιτισμικό υπόβαθρο του μαθητή και της μαθήτριας προσφέροντας γνώσεις, πληροφορίες, εικόνες, ακούσματα, με άλλα λόγια, εμπειρίες που θα τον βοηθήσουν να διαμορφώσει προσωπικές ερμηνείες για το λογοτεχνικό κείμενο .*
- *Να φέρει σε επαφή το μαθητικό κοινό με πολύ περισσότερα λογοτεχνικά κείμενα από αυτά που είναι διαθέσιμα στα σχολικά ανθολόγια.*
- *Να δώσει τις δυνατότητες στους μαθητές και στις μαθήτριες να κατανοήσουν την κατασκευή των λογοτεχνικών κειμένων επεμβαίνοντας σ' αυτά με τροποποιήσεις και πειραματιζόμενοι /ες με τη δημιουργική γραφή.*
- *Να προωθήσει νέους τρόπους συνεργασίας των μαθητών και μαθητριών μεταξύ τους στην κατεύθυνση της διαπραγμάτευσης και συνοικοδόμησης του νοήματος (forum, blog, Facebook, Twitter, wikis).*
- *Να αναπτύξει τις συνθετικές και κριτικές ικανότητες των μαθητών και μαθητριών με διαθεματικές εργασίες πολυμεσικά παρουσιασμένες.*

Συμπερασματικά, σε μια εποχή, όπως η σημερινή, στην οποία κυριαρχούν η τεχνολογία, οι πολυγραμμatisμοί και τα πολυτροπικά κείμενα, η κατάλληλη προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών είναι απαραίτητη, ώστε να ανταποκριθούν στις επιταγές ενός κοινωνικού και ψηφιακού γίγνεσθαι που διαρκώς μεταβάλλεται. Και προς αυτή την κατεύθυνση, ο ρόλος της λογοτεχνικής εκπαίδευσης, που στοχεύει στην κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό, αναδεικνύεται στρατηγικός. Απαραίτητη προϋπόθεση, βέβαια, προκειμένου το μάθημα να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις, τις απαιτήσεις και τις εξελίξεις της σύγχρονης εποχής είναι ο αναπροσανατολισμός της λογοτεχνικής εκπαίδευσης και η ανανέωση της σκοποθεσίας και της μεθοδολογίας του μαθήματος μέσω της αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών.

2.4. Η θέση του παραμυθιού στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο

Το μάθημα της λογοτεχνίας στο ελληνικό σχολείο όλων των βαθμίδων στηριζόταν ανέκαθεν στα σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων, τα οποία ίσχυαν για όλα τα σχολεία της επικράτειας για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Η Ελλάδα παραμένει μέχρι και σήμερα η μοναδική χώρα στην Ενωμένη Ευρώπη, όπου κυριαρχεί το «μονοπώλιο» του ενός βιβλίου. Ωστόσο, η πολιτική του ενός βιβλίου συνιστά αδικαιολόγητο αναχρονισμό για τα δεδομένα της εποχής και του κόσμου μας. Επίσης, η πρακτική αυτή αντίκειται στις σύγχρονες αντιλήψεις για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Το νέο Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011:25), χωρίς να απαξιώνει τα σχολικά ανθολόγια λογοτεχνικών κειμένων που βρίσκονται εν χρήσει, δεν τα θεωρεί πλέον αποκλειστικό εκπαιδευτικό υλικό για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Αντίθετα, συνιστά «τη χρήση μιας ποικιλίας κειμένων, κάποια από τα οποία μπορεί να προέρχονται από τα σχολικά ανθολόγια μαζί με ολόκληρα λογοτεχνικά βιβλία, αλλά και άλλα είδη «κειμένων» τα οποία, ευρισκόμενα στις παρυφές της λογοτεχνίας, χτίζουν ένα γόνιμο διάλογο μαζί της, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να ελκύσουν τους νέους αναγνώστες και να τους ασκήσουν σε νέους γραμματισμούς (visual, media, computer literacy) όπως κόμικς, κινηματογραφικές ταινίες, τραγούδια». Το ισχύον Π.Σ. είναι δομημένο έτσι ώστε να συνθέτει μια ποικιλία κειμένων, μικρών και μεγάλων, σε διδακτικές ενότητες με σαφή σκοποθεσία και δραστηριότητες για τους μαθητές χωρίς όμως να επιβάλλει συγκεκριμένα κείμενα. Η επιλογή των κειμένων γίνεται από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές του έτσι ώστε να ανταποκρίνονται στο αναγνωστικό επίπεδο, στα ενδιαφέροντα και στις δυνατότητες των μαθητών κάθε τάξης.

Όσον αφορά τα λογοτεχνικά είδη των κειμένων που ανθολογούνται στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου διαπιστώνεται η ποικιλία των λογοτεχνικών ειδών που βρίσκονται στη διάθεση των καθηγητών και των μαθητών για διδασκαλία (διήγημα, μυθιστόρημα, παραμύθι, βιογραφία, αυτοβιογραφία, ποίηση, δημοτικό τραγούδι, απομνημόνευμα, δοκίμιο, ημερολόγιο, θεατρικό κείμενο κ.ά.). Το λογοτεχνικό είδος του παραμυθιού, που αφορά και την παρούσα έρευνα, δεν εντοπίζεται παρά ελάχιστα στις σχολικές ανθολογίες της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου. Λίγα είναι τα κείμενα που ανήκουν στο είδος του παραμυθιού και θα συναντήσει κάποιος στα

συγκεκριμένα ανθολόγια και αυτά περιέχονται κυρίως στο σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου («Το πιο γλυκό ψωμί», «Ο φτωχός και τα γρόσια»). Βέβαια, είναι πολύ περισσότερα τα κείμενα που δεν ανήκουν στο είδος του παραμυθιού, αλλά περιέχουν παραμυθικά στοιχεία και βρίσκονται στα ανθολογημένα κείμενα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και των τριών τάξεων του Γυμνασίου.

Από την άλλη μεριά, η μεγάλη παιδευτική και διδακτική αξία των παραμυθιών έχει γίνει πλέον συνείδηση σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες. Το παραμύθι σήμερα, περισσότερο από ποτέ, διεκδικεί μια θέση στην εκπαίδευση και από τη στιγμή που ο εκπαιδευτικός, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, έχει την ευχέρεια να επιλέξει τα κείμενα που θα διδαχθούν στην τάξη, μπορεί να αξιοποιήσει στη διδασκαλία του το παραμύθι. Είναι το λογοτεχνικό είδος που θα συμβάλει στην απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων, σύμφωνα με την στοχοθεσία του μαθήματος της λογοτεχνίας, με έναν ευχάριστο και εποικοδομητικό τρόπο. Τα παιδιά μέσα από τα παραμύθια προσεγγίζουν τη γνώση ασυνείδητα, φυσικά και αβίαστα μέσα από το παιχνίδι της μυθοπλασίας. Καλλιεργούν τη φαντασία τους και τη γλωσσική τους έκφραση. Εντοπίζουν αξίες και στάσεις ζωής, αναπτύσσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, ευαισθητοποιούνται και κυρίως ψυχαγωγούνται.

3. Η ψηφιακή αφήγηση

3.1. Ορισμός της ψηφιακής αφήγησης

Αναζητώντας κάνεις τον όρο «αφήγηση» στη βιβλιογραφία μπορεί να εντοπίσει πολλούς ορισμούς. Ένας από τους ακριβέστερους είναι αυτός των Kim & Ball-Rokeach (2006), σύμφωνα με τους οποίους, «Η αφήγηση είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της αξιοποίησης λέξεων και πράξεων για να αποκαλυφθούν οι εικόνες και τα στοιχεία μιας ιστορίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η φαντασία του ακροατή». Με αυτόν τον τρόπο περιγράφουν μια σχέση μεταξύ αφηγητή, ιστορίας και κοινού, που είναι δυναμική και συνεχώς μεταβάλλεται. (Μπράτιτσης, 2021:51). Είναι αναμφισβήτητη η συμβολή της αφήγησης ιστοριών στη μετάδοση της γνώσης και της σοφίας της ανθρωπότητας στο πέρασμα των αιώνων. Αποτελεί ένα διαχρονικό και παγκόσμιο μέσο επικοινωνίας που γεφυρώνει διαφορετικές γενιές και διαφορετικούς πολιτισμούς μεταφέροντας αξίες, παραδόσεις και κοινωνικές πρακτικές. Σύμφωνα με τον Barthes (1981:1), «Στις σχεδόν άπειρες μορφές της, η αφήγηση υπήρχε πάντοτε, παντού και σε όλες τις κοινωνίες. Δεν υπάρχει και δεν έχει υπάρξει ποτέ κοινωνία χωρίς αφήγηση». Μάλιστα, όταν απουσίαζε ο γραπτός λόγος, η αφήγηση υπήρξε ο μόνος τρόπος μετάδοσης κουλτούρας, ανάδειξης αξιών και ιστορίας μιας κοινωνικής ομάδας (Egan, 1989:13).

Η αφήγηση συνεχίζοντας τη διαχρονική της παρουσία σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα αποκτά στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή νέα μορφή. Με τις δυνατότητες που προσθέτουν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, το διαδίκτυο και οι ψηφιακές κάμερες, η ψηφιακή πλέον αφήγηση (digital storytelling) αποτελεί έναν επιπλέον τρόπο να λέμε ιστορίες. Η ιδέα της ψηφιακής αφήγησης ξεκίνησε το 1993, όταν οι Joe Lambert και Dana Atchley ίδρυσαν το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (CDS) στο πανεπιστήμιο Berkeley στην Καλιφόρνια. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, το συγκεκριμένο κέντρο δίνει τη δυνατότητα σε άτομα να εκπαιδευτούν στην κατασκευή προσωπικών αφηγήσεων με ψηφιακό τρόπο (Μουταφίδου, Μπράτιτσης, 2013:4).

Τις τελευταίες δεκαετίες, ο όρος «ψηφιακή αφήγηση» συναντάται σε μεγάλο αριθμό ερευνών και μελετών, καθώς απασχολεί πολλά επιστημονικά πεδία και βρίσκει εφαρμογή σε μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων. Νέοι ορισμοί προστίθενται στους ήδη υπάρχοντες, καθώς πολλοί είναι οι ερευνητές που επιχειρούν να ορίσουν τον ψηφιακό τρόπο αφήγησης. Σύμφωνα με τον Latham (2005), η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με τα σύγχρονα πολυμέσα και τα εργαλεία επικοινωνίας. Σε μια παρόμοια διατύπωση, ο Ohler (2006) αναφέρει πως η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία για να συνδυάσει διάφορα μέσα σε ένα ενιαίο αφηγηματικό σύνολο. Σύμφωνα με τον Robin (2008), η ψηφιακή αφήγηση αφορά μία μορφή τέχνης, η οποία συνδυάζει την αφήγηση με τα ψηφιακά μέσα, όπως εικόνες και βίντεο, και την περιγραφή μιας ιστορίας (Καραμητόπουλος, 2017:329). Συμπερασματικά, υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί ορισμοί της ψηφιακής αφήγησης, αλλά γενικά όλοι περιστρέφονται γύρω από την ιδέα του συνδυασμού της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία ψηφιακών πολυμέσων, όπως εικόνες, ήχο και βίντεο. Όλες οι ψηφιακές ιστορίες περιέχουν κάποιο μείγμα από ψηφιακά γραφικά, κείμενο, ηχογραφημένη αφήγηση, βίντεο και μουσική και παρουσιάζουν πληροφορίες για ένα συγκεκριμένο θέμα (Robin, 2006:2).

3.2. Η ψηφιακή αφήγηση ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η ψηφιακή αφήγηση, τα τελευταία χρόνια, τόσο στο διεθνή όσο και στον ελληνικό χώρο έχει εξελιχθεί σε πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο πέρα από τις τυπικές και σε μη τυπικές ή σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη εκπαιδευτικών και ερευνητών και αυτό αποδεικνύεται από την πληθώρα των ερευνητικών εφαρμογών που πραγματοποιούνται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, στην προσχολική αγωγή, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς βέβαια, και σε επίπεδο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μανούσου, Ιωακειμίδου και Παπαδημητρίου, 2017:187). Ο Robin (2006:4), υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων, σε όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα, μπορούν να εφαρμόσουν την ψηφιακή αφήγηση με ποικίλους τρόπους για να διευκολύνουν τη διδασκαλία και να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών.

Τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση φαίνεται να είναι πολλαπλά. Καταρχάς, πρόκειται για μια δυναμική και

αμφίδρομη διαδικασία, η οποία κινητοποιεί τους μαθητές και προσελκύει το ενδιαφέρον τους, προάγει την οργανωτικότητα και τη δημιουργικότητα, ενισχύει τη συνεργασία, την επικοινωνία και το διάλογο μεταξύ των μαθητών, ενσωματώνει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο την τεχνολογία στα προγράμματα σπουδών και συνδέει το σχολείο με την κοινωνία, καθώς εξασκεί τους μαθητές στις απαιτούμενες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Παράλληλα, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αξιοποιήσουν τις δεξιότητες και τα talέντα τους και μάλιστα, σύμφωνα με αρκετούς μελετητές, όλα αυτά που περιλαμβάνονται στους τύπους μάθησης του Gardner (1973) και πιο συγκεκριμένα, στο γλωσσικό (συγγραφή του κειμένου που αποτελεί το σενάριο), στο λογικό-μαθηματικό (σωστή διαχείριση του χρόνου, συγχρονισμός οπτικού και ακουστικού μέρους), στον μουσικό-ρυθμικό (πλαισίωση του κειμένου με μουσικό ήχο), στον οπτικό (επιλογή κατάλληλων εικόνων και βίντεο που καθιστούν την αφήγηση πιο ελκυστική), στον κιναισθητικό (δραματοποίηση της αφήγησης), στον διαπροσωπικό (παρουσίαση της αφήγησης στο κοινό) και στον ενδοπροσωπικό (αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος) (Γκουτσιουκώστα, 2015:5).

Οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, έχουν τη δυνατότητα να προβάλουν ψηφιακές ιστορίες που έχουν οι ίδιοι δημιουργήσει προκειμένου να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να τους παρουσιάσουν νέες έννοιες και ιδέες. Ερευνητές, όπως ο Burmark (2004), έχουν διαπιστώσει ότι η ενσωμάτωση εικόνων σε ένα γραπτό κείμενο ενισχύει και επιταχύνει την κατανόηση των μαθητών. Μάλιστα, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα σημαντικό τεχνολογικό εργαλείο για τη συλλογή, τη δημιουργία, την ανάλυση και εν τέλει τον συνδυασμό οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την ψηφιακή αφήγηση ως αφορμή για να εισάγουν τους μαθητές τους στο νέο μαθησιακό αντικείμενο, για να ξεκινήσουν το διάλογο μέσα στην τάξη και για να διευκολύνουν την κατανόηση περίπλοκων ή δυσνόητων εννοιών (Ξέστερνου, 2013:43).

Από την άλλη πλευρά, είναι πολύ περισσότερα τα οφέλη για τους μαθητές. όταν τους ανατίθεται να δημιουργήσουν οι ίδιοι τις δικές τους ψηφιακές ιστορίες είτε ατομικά είτε στο πλαίσιο μιας ομάδας. Σύμφωνα με τον Robin (2006:4), οι μαθητές κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού, της δημιουργίας και της παρουσίασης των ψηφιακών τους ιστοριών, αναπτύσσουν ένα σύνολο δεξιοτήτων γραμματισμού όπως:

- Δεξιότητες έρευνας, καθώς οι μαθητές αναζητούν και αναλύουν πληροφορίες.
- Δεξιότητες συγγραφής, καθώς αναπτύσσουν το σενάριο της ψηφιακής τους ιστορίας.

- Δεξιότητες οργάνωσης, καθώς οι μαθητές πρέπει να διαχειριστούν τα μέσα που θα χρησιμοποιήσουν και τον απαιτούμενο χρόνο για την ολοκλήρωση του έργου τους.
- Τεχνολογικές δεξιότητες, καθώς τα παιδιά εξοικειώνονται με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων, όπως ψηφιακές κάμερες, σαρωτές, μικρόφωνα, αλλά και εργαλεία παραγωγής ψηφιακού υλικού.
- Δεξιότητες παρουσίασης, που καλλιεργούνται κατά την επιλογή του προσφορότερου τρόπου παρουσίασης της ιστορίας στο κοινό.
- Δεξιότητες διεξαγωγής συνεντεύξεων, που αποκτώνται κατά την εύρεση πηγών για τη λήψη συνεντεύξεων και κατά τον καθορισμό των ερωτήσεων.
- Διαπροσωπικές δεξιότητες, καθώς οι μαθητές καλούνται να εργαστούν σε ομάδες και να ανταποκριθούν στο ρόλο που τους ανατίθεται.
- Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, καθώς τα παιδιά εξασκούνται στον εντοπισμό προβλημάτων και εμποδίων σε όλα τα στάδια του έργου τους και προσπαθούν να τα επιλύσουν.
- Δεξιότητες αξιολόγησης, μέσα από την αξιολόγηση της δικής τους δουλειάς, αλλά και του έργου άλλων δημιουργών.

Εκτός από τα παραπάνω, οι μαθητές που συμμετέχουν στη δημιουργία των δικών τους ψηφιακών ιστοριών μαθαίνουν να οργανώνουν τη σκέψη και τις ιδέες τους, να θέτουν ερωτήματα, να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις και να δημιουργούν τις ιστορίες τους αναπτύσσοντας έτσι επικοινωνιακές δεξιότητες. Αξίζει να τονιστεί, επίσης, πως η ομαδική εργασία με τους συνομηλίκους τους τους βοηθά να αποκτήσουν την εμπειρία της κριτικής ανάλυσης και σκέψης, γεγονός που καλλιεργεί τη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνεργασία και την κοινωνική μάθηση (Robin, 2008:224). Παράλληλα, η διαδικασία δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας (συγγραφή σεναρίου, επιλογή εικόνων, παραγωγή προϊόντος) υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, όπως η εφευρετικότητα, η ενσυναίσθηση και η δημιουργία νοήματος (Μεϊμάρης, 2013:181). Οι μαθητές εκφράζοντας τις σκέψεις, τις ιδέες και τις απόψεις τους βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο, ενώ μέσα από τη δημιουργία των δικών τους ιστοριών βελτιώνουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό τους λόγο και τις δεξιότητες γραφής τους (Robin, 2016:19).

Εκτός από όλα τα παραπάνω, αξίζει να αναφερθεί ότι η ψηφιακή αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες απαραίτητες στο σύγχρονο ψηφιακό κόσμο, τους «Γραμματισμούς του 21ου αιώνα», όπως συχνά αναφέρονται. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Robin (2008:224), οι μαθητές μέσω της ψηφιακής αφήγησης καλλιεργούν γραμματισμούς όπως είναι οι εξής:

- ο ψηφιακός γραμματισμός: η ικανότητα επικοινωνίας με μια συνεχώς διευρυνόμενη κοινότητα με σκοπό τη συζήτηση θεμάτων, τη συλλογή πληροφοριών και την αναζήτηση βοήθειας.
- ο παγκόσμιος γραμματισμός: η ικανότητα να προσλαμβάνουν μηνύματα από παγκόσμια οπτική γωνία και να τα ερμηνεύουν.
- ο τεχνολογικός γραμματισμός: η ικανότητα των μαθητών να χρησιμοποιούν υπολογιστές και άλλα τεχνολογικά μέσα, ώστε να ενισχυθεί η δυνατότητά τους να μαθαίνουν, να παράγουν και να αποδίδουν.
- ο οπτικός γραμματισμός: η ικανότητα να αντιλαμβάνονται οπτικά μηνύματα και να επικοινωνούν μέσα από αυτά.
- ο πληροφοριακός γραμματισμός: η ικανότητα να εντοπίζουν, να αξιολογούν και να συνθέτουν πληροφορίες.

Υπάρχουν τρεις κατηγορίες ψηφιακών αφηγήσεων που μπορούν να αξιοποιηθούν στο σχολικό περιβάλλον. Όπως αναφέρει ο Robin (2008:224) η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να έχει το χαρακτήρα μιας προσωπικής ιστορίας, μιας ιστορίας με σκοπό την πληροφόρηση ή την εκπαίδευση και μιας ιστορίας που αναδιηγείται ένα ιστορικό γεγονός.

Οι προσωπικές ιστορίες ίσως είναι το πιο δημοφιλές είδος της ψηφιακής αφήγησης. Σε μια προσωπική ιστορία ο συγγραφέας αναφέρεται σε προσωπικές του εμπειρίες, που μπορεί να περιστρέφονται γύρω από σημαντικά γεγονότα της ζωής του, που ενδεχομένως είναι σημαντικά τόσο για τον ίδιο όσο και για τους θεατές. Σε αυτή την κατηγορία περιλαμβάνονται προσωπικές ψηφιακές ιστορίες που μπορεί να τιμούν τη μνήμη συγκεκριμένων ανθρώπων ή άλλες με θέμα τις περιπέτειες, τα επιτεύγματα και τις προκλήσεις της ζωής.

Η δεύτερη κατηγορία των ψηφιακών αφηγήσεων είναι η ψηφιακή ιστορία που χρησιμοποιείται κυρίως με σκοπό την πληροφόρηση ή τη διδασκαλία. Μέσω αυτού του

τύπου ψηφιακής αφήγησης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρουσιάσουν έννοιες και πληροφορίες στους μαθητές τους σε θέματα που αφορούν το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο.

Τέλος, μια ψηφιακή ιστορία μπορεί με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων να διηγηθεί με ένα εναλλακτικό τρόπο τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Οι μαθητές ανατρέχοντας σε ιστορικές πηγές όπως φωτογραφίες, τίτλους εφημερίδων, ομιλίες και άλλα τεκμήρια, έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία και να κατανοήσουν έτσι σε βάθος γεγονότα που σημάδεψαν το ιστορικό παρελθόν.

Ωστόσο, η παραπάνω κατηγοριοποίηση δεν είναι δεσμευτική. Υπάρχει η δυνατότητα να δημιουργηθούν ψηφιακές ιστορίες που συνδυάζουν και τους τρεις παραπάνω τύπους αφηγήσεων. Για παράδειγμα, μπορεί να χρησιμοποιηθεί ιστορικό υλικό για να πλαισιώσει την προσωπική εξιστόρηση, όταν η ψηφιακή αφήγηση αφορά μια αυτοβιογραφική ιστορία.

Εν κατακλείδι, δικαίως η ψηφιακή αφήγηση έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων και εφαρμόζεται ποικιλοτρόπως στη μαθησιακή διαδικασία, καθώς τα οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίησή της είναι πολλά. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να κεντρίσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών τους παρουσιάζοντας το αντικείμενο της διδασκαλίας τους με τη χρήση ενός καινοτόμου εργαλείου. Παράλληλα, οι μαθητές ωφελούνται πολλαπλώς, καθώς τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύξουν ποικίλες δεξιότητες και να καλλιεργήσουν ψηφιακούς γραμματισμούς απαραίτητους στη σύγχρονη εποχή.

3.3. Στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης

Το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (C.D.S.) προσδιορίζει επτά παράγοντες, οι οποίοι μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά ως προς το σχεδιασμό, την παραγωγή και την επιτυχία μιας ψηφιακής αφήγησης. Αυτά είναι (Robin, 2006:2, Μειμάρης 2013:179):

- Η «Οπτική» (Point of View), κατά την οποία γίνεται σαφής η προσωπική στάση του δημιουργού επί του περιεχομένου της ιστορίας του. Φαίνεται πως μια ξεκάθαρη οπτική επί του θέματος οδηγεί σε ένα σαφές μήνυμα που εξασφαλίζει ένα σίγουρο αποτέλεσμα.

- Το «Δραματικό Ερώτημα» (Dramatic Question), το οποίο αποτελεί μια ερώτηση κλειδί που κεντρίζει το ενδιαφέρον του κοινού και θα απαντηθεί στο τέλος της ιστορίας.
- Η «Φωνή» (The Gift of your Voice), μέσω της οποίας είναι εφικτό να εξασφαλισθεί η ενσυναίσθηση με τα δρώντα ή ομιλούντα πρόσωπα και να κατανοηθεί πλήρως το περιεχόμενο της ιστορίας.
- Η «Μουσική» (The Power of the Soundtrack), που ενσωματώνεται στην ιστορία και λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς το περιεχόμενο της ψηφιακής ιστορίας εκτονώνοντας συναισθηματικά τους δέκτες.
- Η «Οικονομία» (Economy), που ισοδυναμεί με την ισορροπημένη χρήση των μέσων εξιστόρησης, καθώς ο καταγισμός πληροφοριών και η πληθώρα στοιχείων εντυπωσιασμού συχνά αποπροσανατολίζουν τους δέκτες.
- Το «Συναισθηματικό Περιεχόμενο» (Emotional Content), προκειμένου να επιτευχθεί η συναισθηματική εμπλοκή του κοινού στο περιεχόμενο της ψηφιακής αφήγησης.
- Ο Ρυθμός της Ιστορίας» (Pacing), που αφορά την επιβράδυνση ή την επιτάχυνση της εξέλιξης των γεγονότων, ώστε να διατηρείται αμείωτο το ενδιαφέρον του κοινού.

Οι παραπάνω παράγοντες βρίσκονται σε άμεση σχέση με τα στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής αφήγησης, τα οποία, σύμφωνα με την Γκουτσιουκώστα (2015:4), συνοψίζονται στα εξής:

- Το πρώτο στάδιο (Story Planning) αφορά στην προετοιμασία και συγγραφή του σεναρίου της ψηφιακής ιστορίας. Επίσης, περιλαμβάνει επιμέρους πρακτικές, όπως την εικονογράφηση του σεναρίου (storyboard), των ηρώων, των σκηνικών και των αντικειμένων.
- Το δεύτερο στάδιο (Pre-production) σχετίζεται με την συλλογή του πολυμεσικού υλικού που θα πλαισιώνει την ιστορία, όπως εικόνων, ήχων, μουσικής, video. Το υλικό αυτό μπορεί να είναι πρωτογενές (π.χ. ζωγραφιές των μαθητών) ή απλώς επεξεργασία ήδη υπάρχοντος υλικού (π.χ. υλικό που προέρχεται από το διαδίκτυο).
- Το τρίτο στάδιο (Production) περιλαμβάνει την ηχογράφηση της αφήγησης και τη σύνθεση των επιμέρους στοιχείων με τη συνδρομή του κατάλληλου λογισμικού.

- Το τέταρτο στάδιο (Post-production) αφορά την τελειοποίηση της ψηφιακής ιστορίας με την προσθήκη τίτλων, μεταβάσεων, βιβλιογραφικών ή δικτυογραφικών αναφορών και την αποθήκευσή της.
- Το 5ο στάδιο (Distribution) ισοδυναμεί με την ολοκλήρωση του εγχειρήματος, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της παρουσίασης, διάχυσης και αξιολόγησης του τελικού αποτελέσματος.

Όπως επισημαίνει η Ξέστερνου (2013:45), η διαδικασία εκπόνησης μιας ψηφιακής αφήγησης περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις:

- Σχεδιασμός: καταγράφονται οι ιδέες, επιλέγονται οι καταλληλότερες από αυτές, καθώς και το περιεχόμενό της αφήγησης, το θέμα, τα πρόσωπα, το σκηνικό, η πλοκή, η δράση.
- Ανάπτυξη του υλικού: πραγματοποιείται η συγγραφή του σεναρίου, κατασκευάζεται το storyboard, συγκεντρώνονται και επιλέγονται τα καταλληλότερα πολυμεσικά εργαλεία για την υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης (εικόνες, video, ήχος).
- Εφαρμογή: υλοποιείται η πολυμεσική αφήγηση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, προστίθεται ο ήχος, συρράπτονται οι σκηνές, γίνονται οι απαιτούμενες αλλαγές και προσθήκες.
- Διάχυση: το τελικό αποτέλεσμα κοινοποιείται στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και αξιολογείται.

Οι Καπανιάρης και Παπαδημητρίου (2012, όπως αναφέρεται στο Καρατζαφέρη, 2021:12) αναφερόμενοι στα στάδια δημιουργίας μιας ψηφιακής ιστορίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον κάνουν λόγο για τα εξής βήματα:

- Επιλογή ενός θέματος για την ιστορία που θα κεντρίσει το ενδιαφέρον.
- Συγγραφή ενός προσχεδίου της ιστορίας, το οποίο θα παρουσιάζει τις κεντρικές ιδέες.
- Σκιαγράφηση του κεντρικού άξονα της ιστορίας δημιουργώντας ένα ιστορικό πίνακα, όπου θα δομούνται τα κύρια σημεία της.
- Συζήτηση του σεναρίου με τους μαθητές και αναστοχασμός.
- Εισαγωγή των εικόνων και σειροθέτηση στο λογισμικό επεξεργασίας video.
- Προσθήκη της φωνής.

- Προσθήκη των μεταβάσεων και των ειδικών εφέ.
- Προσθήκη της μουσικής επένδυσης.

Από τα παραπάνω γίνεται σαφές ότι οι διαφορετικές εκδοχές που προτείνονται παρουσιάζουν μικρές αποκλίσεις. Όποια βήματα και αν ακολουθούν κατά την δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, ιδιαίτερη μέριμνα πρέπει να δοθεί στο σεβασμό των πνευματικών δικαιωμάτων τρίτων προσώπων. Ο Ohler (2013, όπως αναφέρεται στο Καρατζαφέρη, 2021:13) θεωρεί ότι τρεις είναι οι κανόνες που πρέπει να γίνουν σεβαστοί: η αναφορά (οι μαθητές, δηλαδή, πρέπει να παραπέμπουν στις πηγές τους), η εξασφάλιση άδειας (ειδική άδεια ιδιαίτερα αν η ψηφιακή αφήγηση πρόκειται να δημοσιοποιηθεί) και η αποζημίωση (καταβολή αποζημίωσης για τη χρήση υλικού τρίτων). Βέβαια, υπάρχει πάντοτε η δυνατότητα άντλησης υλικού που διατίθεται ελεύθερα.

3.4. Απαιτούμενος εξοπλισμός και λογισμικά

Πόσο εύκολη είναι, όμως, από τεχνικής άποψης η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων στο μέσο ελληνικό δημόσιο σχολείο; Ο απαιτούμενος τεχνικός εξοπλισμός είναι ούτως ή άλλως προσιτός στην πλειοψηφία των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά εκτός απ' αυτό είναι διαθέσιμος και σε όλα τα ελληνικά δημόσια σχολεία. Ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, μία ψηφιακή μηχανή ή μία συσκευή με ενσωματωμένη ψηφιακή κάμερα (π.χ. κινητό τηλέφωνο) και μικρόφωνο είναι τα τεχνικά μέσα που απαιτούνται για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας. Οποσδήποτε πρέπει να έχει εξασφαλιστεί και η σύνδεση στο διαδίκτυο. Τα λογισμικά που χρησιμοποιούνται είναι στην πλειοψηφία τους απλά στη χρήση τους και χωρίς κόστος. Παρακάτω παρουσιάζεται μία σύντομη επισκόπηση σε λογισμικά που μπορούν να υποστηρίξουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης (Φεσάκης, 2010:1562-1564).

- Scratch: το Scratch MIT αποτελεί ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον προγραμματισμού που ενδείκνυται και για χρήση από μικρότερης ηλικίας παιδιά, καθώς διαθέτει γραφική γλώσσα προγραμματισμού. Οι χρήστες μπορούν να δημιουργήσουν έργα πλούσια σε μέσα και να χρησιμοποιήσουν γραφικά, κινούμενα σχέδια, μουσική και ήχους. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα δημιουργίας αλληλεπιδραστικών ιστοριών.

Διαθέτει κοινότητα που δίνει την ευκαιρία στους χρήστες να ανταλλάξουν απόψεις και ιδέες με άλλους δημιουργούς και να εμπλακούν έτσι ενεργά σε μια κοινότητα πρακτικής και μάθησης.

- **Storytelling Alice:** πρόκειται για ένα ελεύθερα προσβάσιμο περιβάλλον προγραμματισμού, στο οποίο ο χρήστης μπορεί εύκολα να δημιουργήσει τρισδιάστατα animation για μια ιστορία, ένα διαδραστικό παιχνίδι ή ένα βίντεο. Οι χρήστες, αφού επιλέξουν χαρακτήρες και περιβάλλοντα, μπορούν να δημιουργήσουν σκηνές, στις οποίες οι χαρακτήρες μιλούν και κινούνται. Τα αντικείμενα στο Alice μπορούν να μετακινηθούν, να περιστραφούν ή να αλλάξουν χρώμα.
- **Tikatok:** το Tikatok είναι μία ελεύθερη κοινότητα για παιδιά ηλικίας κάτω από τα 13, όπου μπορούν να γράψουν τις ιστορίες τους και να τις τυπώσουν σαν να ήταν αληθινά βιβλία. Το Tikatok βασίστηκε στη σκέψη ότι κάθε παιδί θα μπορεί να γίνει ένας μικρός συγγραφέας, αν έχει τη σωστή υποστήριξη, το κίνητρο και φυσικά, τα σωστά εργαλεία.
- **My Storymaker:** το My Storymaker είναι ένας ελεύθερος διαδικτυακός τόπος, που κατασκευάστηκε από το Carnegie Library of Pittsburgh. Η κεντρική ιδέα είναι ότι ο μαθητής ξεκινά έχοντας έναν χαρακτήρα και έναν στόχο. Οι χρήστες δημιουργούν την ιστορία τους τοποθετώντας μέσα σε αυτήν χαρακτήρες, αντικείμενα και φόντο. Όταν ολοκληρώσουν το έργο τους, θα έχει δημιουργηθεί ένα αλληλεπιδραστικό βιβλίο, το οποίο μπορούν να διαβάσουν ή να μοιραστούν με φίλους τους.
- **Keiproof:** πρόκειται για ένα δικτυακό τόπο που επιτρέπει στους μαθητές να δημιουργήσουν εικόνες, ιστορίες και ταινίες. Διαθέτει μεγάλη ποικιλία σε σκηνές, χαρακτήρες και αντικείμενα. Οι δημιουργίες των μαθητών μπορούν να αποθηκευτούν σε μία γκαλερί, να διαμοιραστούν και να αξιολογηθούν από τους άλλους χρήστες.
- **Photo Story 3:** πρόκειται για μια δωρεάν εφαρμογή της Microsoft, που επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργούν μια οπτική ιστορία από τις ψηφιακές τους φωτογραφίες. Το λογισμικό επιτρέπει την προσθήκη αφήγησης, εφέ, μεταβάσεων και μουσικής φόντου για τη δημιουργία ενός αρχείου ταινίας. Μόλις δημιουργηθεί μία ιστορία φωτογραφιών μπορεί να αναπαραχθεί σε υπολογιστή με το Windows Media Player.

3.5. Έρευνες για την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας

Όπως προκύπτει από όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση φανερώνει μια συνεχώς αυξανόμενη εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Στη συνέχεια παρατίθενται μια σειρά από έρευνες που εξετάζουν τα διδακτικά οφέλη της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Προτιμήθηκε η αναφορά σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης και αφορούν το αντικείμενο της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για λόγους συνάφειας με την παρούσα ερευνητική εργασία.

Η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας σε έρευνα-δράση, η οποία πραγματοποιήθηκε από την Γκουτσιουκώστα (2020) στο πλαίσιο της διδακτορικής της διατριβής. Συγκεκριμένα, η έρευνα διενεργήθηκε σε Γενικό Λύκειο του νομού Λάρισας σε τρεις φάσεις και συμμετείχαν συνολικά 125 μαθητές της Α΄ Λυκείου. Κατά την πρώτη φάση, που εφαρμόστηκε πιλοτικά, η ψηφιακή αφήγηση εισήχθη στο μάθημα της λογοτεχνίας ως μέσο παρουσίασης του γνωστικού αντικείμενου από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια.

Η δεύτερη φάση περιλάμβανε την κυρίως έρευνα, κατά την οποία επιχειρήθηκε η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτή τη φάση οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν διαφορετικά είδη ψηφιακών ιστοριών, ατομικά ή ομαδικά, που σχετίζονταν με συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Τέλος, ακολούθησε η τρίτη φάση, κατά την οποία η ψηφιακή αφήγηση εφαρμόστηκε σε συγκεκριμένο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, το οποίο συνδύαζε την ψηφιακή αφήγηση με τη φιλιαναγνωσία και την ανάλυση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων. Προκειμένου να αξιολογηθεί η διδακτική παρέμβαση συγκεντρώθηκαν πληροφορίες από τους τρεις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα δράση, οι έντυπες και οι ψηφιακές εργασίες των μαθητών, καθώς και οι ψηφιακές τους ιστορίες, οι οποίες συνιστούσαν βασικό υλικό ανάλυσης της έρευνας. Αξιοποιήθηκαν, επίσης, ερωτηματολόγια, στα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν πριν από τη διδακτική παρέμβαση και συνεντεύξεις των μαθητών, που διενεργήθηκαν αφού

ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία. Η επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας έδωσε πολύ ενθαρρυντικά μηνύματα στο πρωταρχικό ερευνητικό ερώτημα, εάν δηλαδή είναι δυνατόν να αξιοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα της λογοτεχνίας. Οι μαθητές δημιουργώντας ψηφιακές αφηγήσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας πέτυχαν να επεξεργαστούν λογοτεχνικά κείμενα, να παράγουν προσωπικό λόγο, να καλλιεργήσουν τους παραδοσιακούς γραμματισμούς γραφής και ανάγνωσης, να κατανοήσουν τη λειτουργία σύγχρονων πολυμεσικών ψηφιακών περιβαλλόντων και να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα.

Η Σταυριανάκη (2019) διεξήγαγε έρευνα που εξετάζει τη σύζευξη της δημιουργικής γραφής με την ψηφιακή αφήγηση στην εκπαιδευτική πράξη, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Σκοπός ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των παιδιών στο γραπτό λόγο. Το δείγμα αποτέλεσαν 20 μαθητές ενός τμήματος της Γ΄ Γυμνασίου του 2ου Γυμνασίου Νίκαιας, οι οποίοι εργάστηκαν πάνω στη δημιουργική γραφή και παρουσίασαν ψηφιακά της ιστορίες τους, προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση των δύο αυτών αντικειμένων. Αξιοποιήθηκαν μέθοδοι ποσοτικής έρευνας (προ-έλεγχος, μετά-έλεγχος και φύλλο αξιολόγησης), όπως και ποιοτικής έρευνας (καταγραφή ημερολογίου από την ερευνήτρια). Η διδακτική παρέμβαση έλαβε χώρα σε πέντε δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις στη σχολική τάξη και στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο διάρκειας 10 διδακτικών ωρών με τα αντίστοιχα φύλλα δραστηριοτήτων. Για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης από τους μαθητές επιλέχθηκε το διαδικτυακό εργαλείο Photostory 3. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού σεναρίου και το αντιμετώπισαν ως κάτι καινοτόμο και ιδιαίτερα ελκυστικό. Ευχαριστήθηκαν ιδιαίτερα τη διαδικασία της δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης και μέσω αυτής και τη δημιουργική γραφή.

Ανάλογα, τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση διερευνά και η Καρατζαφέρη (2021) στην διπλωματική της εργασία. Πιο συγκεκριμένα μελετήθηκαν οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών-φιλολόγων για τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο που αφορά τη λογοτεχνία της Β΄ Λυκείου για τη θεματική ενότητα «Νέα Αθηναϊκή Σχολή». Τα ερευνητικά ερωτήματα εξέταζαν τις δυνατότητες υλοποίησης του συγκεκριμένου σεναρίου και κατά

πόσο η ψηφιακή αφήγηση συντελεί στη διδασκαλία του νεοελληνικού διηγήματος μέσα από το παράδειγμα του έργου του Παπαδιαμάντη. Ως ψηφιακά εργαλεία αξιοποιήθηκαν το λογισμικό επεξεργασίας εικόνων και βίντεο Movie maker για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης που χρησιμοποιήθηκε ως αφορμή και η διαδικτυακή εφαρμογή ψηφιακού κόμικ Pixton για τη δημιουργία του ψηφιακού κόμικ από τους ίδιους τους μαθητές προκειμένου να δημιουργήσουν μία δική τους παραλλαγή των διηγημάτων του Παπαδιαμάντη. Μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού σεναρίου σε πέντε δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις, 39 εκπαιδευτικοί-φιλόλογοι, που εφάρμοσαν το σενάριο, έδωσαν τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγιο στο οποίο αποτυπώθηκαν τα συμπεράσματά τους. Από τις απαντήσεις τους προέκυψε το συμπέρασμα ότι η συνολική συμβολή της ψηφιακής αφήγησης της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας αξιολογείται πολύ θετικά. Οι μαθητές σε μεγάλο βαθμό μπόρεσαν να ερμηνεύσουν το θεματικό άξονα μέσα από τα στοιχεία δομής της αφήγησης, ήταν σε θέση να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της γραφής του Παπαδιαμάντη και ενεργοποιήθηκε το γνωστικό τους ενδιαφέρον, καθώς και η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ τους.

Μία ακόμα διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι εκείνη του Καρανταλή (2019). Η διπλωματική του εργασία αφορούσε την παρουσίαση μιας λαϊκής αφήγησης και συγκεκριμένα μιας παραλογής, με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης. Πρόθεση του εκπαιδευτικού αποτελούσε να εξακριβώσει αν είναι εφικτή η διδακτική προσέγγιση των παραλογών μέσω της ψηφιακής αφήγησης και κατά πόσο οι μαθητές μπορούν με αυτό τον τρόπο να έρθουν σε επαφή με δύο εντελώς διαφορετικούς τρόπους αφήγησης, έναν παραδοσιακό και έναν σύγχρονο. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ομάδα 16 μαθητών της Α΄ τάξης ενός Γενικού Λυκείου στο σχολείο όπου εργαζόταν ο εκπαιδευτικός. Η έρευνα αναπτύχθηκε σε μία διδακτική παρέμβαση 9 διδακτικών ωρών και περιλάμβανε τρία στάδια. Αφού στο πρώτο στάδιο εξετάστηκε το επίπεδο του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών και των γνώσεων τους πάνω στις λαϊκές αφηγήσεις, στο δεύτερο στάδιο έλαβε χώρα η διδακτική παρέμβαση και στο τρίτο έγινε η αξιολόγησή της. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που δόθηκαν στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Ως βασικό ψηφιακό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το Windows Movie Maker. Ο βασικός σκοπός των μαθητών ήταν να κατασκευάσουν μία ψηφιακή αφήγηση της παράλογης «Του νεκρού αδερφού». Αφού σε πρώτη φάση αναλύθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο τα βασικά στοιχεία του κειμένου, οι μαθητές συνέθεσαν τις εργασίες τους ομαδοσυνεργατικά και στο τέλος

παρουσίασαν το αποτέλεσμα. Τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη λογοτεχνία γενικότερα, αλλά και για τις λαϊκές αφηγήσεις, αξιολογήθηκε ως θετική η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και αναδείχθηκε ότι είναι εφικτό οι λαϊκές αφηγήσεις να ειπωθούν μέσα από την ψηφιακή αφήγηση.

Μία ακόμα ενδιαφέρουσα εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας είναι αυτή της Πολύζου (2019), έρευνα που εξετάζει τη δυνατότητα διδασκαλίας μέσω της ψηφιακής αφήγησης των γυναικείων υπερφυσικών οντοτήτων των λαϊκών παραδόσεων. Για το σκοπό αυτό εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α΄ Λυκείου, που αφορούσε τη θεματική ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία». Το εκπαιδευτικό σενάριο περιλάμβανε παρουσίαση του θέματος από τον εκπαιδευτικό και δημιουργικές εργασίες από τους μαθητές που πραγματοποιήθηκαν με το λογισμικό *Movie maker*. Είχε ως βασικό στόχο να καταδείξει την ανθρώπινη γυναικεία υπόσταση του θηλυκού υπερφυσικού στοιχείου της λαϊκής φαντασίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα εξέταζαν κατά πόσο το γνωστικό αντικείμενο έγινε κατανοητό και κατά πόσο η ψηφιακή τεχνολογία συνέβαλε στην καλλιέργεια ποικίλων γραμματισμών. Το εκπαιδευτικό σενάριο αξιολογήθηκε από 16 εκπαιδευτικούς-φιλόλογους στο νομό Αττικής που διαθέτουν διδακτική εμπειρία στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και έλαβαν γνώση του διδακτικού σεναρίου. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η συμπλήρωση δομημένου ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς, που περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων κατέδειξαν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να φιλοξενήσει στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και να αποτελέσει χώρο όπου θα αναπτυχθούν ιστορίες για όντα της λαϊκής φαντασίας. Διαπιστώθηκε ακόμα ότι η ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση προάγει ποικιλοτρόπως τις δεξιότητες των μαθητών.

Όπως προκύπτει από όλα τα παραπάνω, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ισχυρό όπλο στη φαρέτρα του εκπαιδευτικού-φιλόλογου προκειμένου να αξιοποιηθεί στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η εκπαιδευτική διαδικασία αποκτά μια πιο σύγχρονη διάσταση, κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχύεται η απόκτηση γνώσεων και αποκτώνται από τους μαθητές οι απαραίτητες για τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή δεξιότητες.

ΜΕΡΟΣ Β΄ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Η έρευνα

4.1. Ερευνητικό πλαίσιο

4.1.1. Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Όπως προκύπτει από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι πολλαπλά τα μαθησιακά οφέλη που προκύπτουν από την αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού στη διδασκαλία. Επίσης, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό εργαλείο για τη γόνιμη υιοθέτηση των Τ.Π.Ε. στο χώρο της εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να εκσυγχρονίσουν και να εξελίξουν το τρόπο διδασκαλίας τους ανταποκρινόμενοι έτσι στις νέες προκλήσεις της ψηφιακής εποχής.

Ωστόσο, ενώ το αναθεωρημένο Π.Σ. για τα γλωσσικά μαθήματα, ανανεώνοντας τη σκοποθεσία και μεθοδολογία της διδασκαλίας τους, αναγνωρίζει την αναγκαιότητα της δημιουργικής ενσωμάτωσης των νέων τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν υιοθετούν έναν πιο σύγχρονο τρόπο προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων. Τείνουν να ακολουθούν παραδοσιακές δασκαλοκεντρικές πρακτικές, οι οποίες δεν συμβάλλουν σε μια αμεσότερη επαφή των μαθητών με το λογοτεχνικό αντικείμενο, δεν ενισχύουν την αυτενέργειά τους και δεν τους βοηθούν να αναπτύξουν επικοινωνιακές, γνωστικές και ψηφιακές δεξιότητες.

Επομένως, τίθεται το ερώτημα: Μπορεί άραγε η ψηφιακή αφήγηση ενός λαϊκού παραμυθιού να αποτελέσει τεχνολογικό όπλο στη φαρέτρα του σύγχρονου φιλόλογου; Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω τέθηκε ως σκοπός της παρούσας έρευνας η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί στο να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων της διδασκαλίας του λαϊκού παραμυθιού στο πλαίσιο ενός λογοτεχνικού μαθήματος;
2. Η ψηφιακή αφήγηση κινητοποιεί το ενδιαφέρον και τη θετική στάση των μαθητών;
3. Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών που παρακολούθησαν τη διδασκαλία μέσω του ψηφιοποιημένου παραμυθιού σε σχέση με αυτούς που παρακολούθησαν το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας;

4.1.2. Επιλογή λαϊκού παραμυθιού

Το ελληνικό λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια» είναι αυτό που επιλέχθηκε από την ερευνήτρια για την πραγματοποίηση της έρευνας (**Παράρτημα 1**). Το παραμύθι προέρχεται από την περιοχή της Νάξου και πρωτοδημοσιεύτηκε στο ναξιώτικο ιδίωμα στον τόμο «Νεοελληνικά Ανάλεκτα» του φιλολογικού συλλόγου «Παρνασσός» (1874). Ο Γ. Μέγας στην έκδοσή του απλοποίησε τη γλωσσική του διατύπωση. Η ιστορία, γνωστή και στους μισθούς του Γάλλου συγγραφέα Λαφονταίν, γνώρισε ευρύτατη διάδοση στον ελληνικό χώρο και αποτέλεσε πηγή έμπνευσης για το θεατρικό συγγραφέα Δημήτρη Κόκκο ο οποίος έγραψε το κωμειδύλλιο «Η λύρα του Γερονικόλα» (1891) που ανέβηκε σε αθηναϊκά θέατρα στα τέλη του 19ου και στις αρχές του 20ού αιώνα.

«Ο φτωχός και τα γρόσια» περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Α΄ τάξης Γυμνασίου και συγκεκριμένα στη διδακτική ενότητα «Η βιοπάλη- Το αγωνιστικό πνεύμα του ανθρώπου» (σελ. 186-187). Η Α΄ Γυμνασίου είναι η τάξη στην οποία υλοποιήθηκε και η παρούσα έρευνα. Διαπιστώθηκε ότι το συγκεκριμένο λαϊκό παραμύθι πληρούσε τις προϋποθέσεις που απαιτούσε ο σκοπός της έρευνας, που ήταν η αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο. Ο διδακτικός του χαρακτήρας, τα πολιτισμικά στοιχεία και οι αξίες και οι ιδέες που εντοπίζονται σε αυτό, καθώς και οι συγκρουόμενοι κώδικες συμπεριφοράς των ηρώων, εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τις δεξιότητες του Π.Σ. για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας.

Παράλληλα, είναι ένα παραμύθι μικρό σε μέγεθος, που δεν κουράζει τους μαθητές, εύληπτο στο περιεχόμενό του και γραμμένο σε απλή και κατανοητή γλώσσα με ελάχιστα ιδιωματικά γλωσσικά στοιχεία. Επίσης, η περιπέτεια και το δίλημμα που βιώνει ο φτωχός ήρωας του παραμυθιού, καθώς και ο θρίαμβός του στο τέλος απέναντι στον πλούσιο είναι μοτίβα αρκετά ελκυστικά για τους μαθητές, που μπορεί να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους.

Για τους παραπάνω λόγους, το εν λόγω λαϊκό παραμύθι κρίθηκε ιδανικό προκειμένου να αξιοποιηθεί για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

4.1.3. Κατασκευή ψηφιακού παραμυθιού και ψηφιακής διδασκαλίας

Για την κατασκευή του ψηφιακού λαϊκού παραμυθιού αξιοποιήθηκε το ψηφιακό εργαλείο Scratch 3.0 (online), ένα εκπαιδευτικό λογισμικό της Lifelong Kindergarten Group του MIT Media Lab. Το συγκεκριμένο ψηφιακό εργαλείο προτιμήθηκε από την ερευνήτρια, επειδή παρέχει τη δυνατότητα σε κάθε χρήστη να δημιουργήσει τη δική του διαδραστική ιστορία επιλέγοντας τους χαρακτήρες και προσθέτοντας διάλογο και μουσική, μέσω των προγραμματιστικών εντολών του Scratch. Επίσης, τα προγράμματα Scratch μπορούν να φορτωθούν αυτόματα από το περιβάλλον ανάπτυξης σε προσωπικές σελίδες στον ιστότοπο του Scratch, όπου άλλα μέλη της κοινότητας μπορούν να τα μεταφορτώσουν.

Έτσι, λοιπόν, αρχικά επιλέχθηκε το υπόβαθρο της κάθε σκηνής του παραμυθιού και τοποθετήθηκαν οι χαρακτήρες στην καθεμία από αυτές. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η ηχογράφηση του κειμένου του παραμυθιού. Έπειτα, τα πρόσωπα της ιστορίας ζωντάνεψαν χάρη στις εντολές που παρέχει το προγραμματιστικό περιβάλλον του Scratch. Για την κατασκευή των ψηφιακών διδασκαλιών που αξιοποιήθηκαν κατά τη διδακτική παρέμβαση ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία (**Παράρτημα 2**). Όλα τα παραπάνω είναι προσβάσιμα εάν κάποιος ακολουθήσει τους παρακάτω υπερσυνδέσμους:

<https://scratch.mit.edu/projects/556972156>

<https://scratch.mit.edu/projects/589985460>

4.1.4. Μεθοδολογία της έρευνας

Με την παρούσα ερευνητική προσέγγιση γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά της ψηφιακής αφήγησης ενός παραμυθιού στην επίτευξη των διδακτικών στόχων στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Καθώς, λοιπόν, ο προβληματισμός της ερευνήτριας-εκπαιδευτικού έχει ως αφετηρία τη διδασκαλία στην τάξη και ως στόχος τίθεται να παρέμβει στη διαδικασία αυτή και να προκαλέσει μια αλλαγή, αξιοποιήθηκε για το σκοπό αυτό η μεθοδολογική προσέγγιση της έρευνας-δράσης. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στα βασικότερα χαρακτηριστικά της έρευνας-δράσης, ώστε να υποστηριχθεί η αξιοποίηση της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής ως η καταλληλότερη για την επίτευξη του συγκεκριμένου ερευνητικού στόχου.

Όπως υποστηρίζουν οι Karr και Kemmis (2004, όπως αναφέρεται στο Χρυσικού:80), «η έρευνα-δράση είναι μία μορφή αυτό-στοχαστικής διερεύνησης που πραγματοποιείται από τους συμμετέχοντες σε κοινωνικές καταστάσεις με σκοπό να βελτιώσουν τη λογική των δικών τους πρακτικών, την κατανόησή τους όσον αφορά τις πρακτικές αυτές και τις καταστάσεις όπου εφαρμόζονται αυτές οι πρακτικές. Στην εκπαίδευση η έρευνα-δράση έχει χρησιμοποιηθεί στην ανάπτυξη σχολικά-βασισμένων αναλυτικών προγραμμάτων, στην επαγγελματική ανάπτυξη, σε προγράμματα σχολικής βελτίωσης και στο σχεδιασμό συστημάτων και πολιτικής ανάπτυξης». Με άλλα λόγια, η έρευνα-δράση αποτελεί σημαντικό μεθοδολογικό εργαλείο για ένα εκπαιδευτικό «για την επίτευξη της αλλαγής και της βελτίωσης μιας υπάρχουσας κατάστασης σε τοπικό επίπεδο ή πλαίσιο» (Cohen, Manion & Morrison, 2007:297).

Επίσης, η έρευνα-δράση «έχει συμμετοχικό και συνεργατικό χαρακτήρα, καθώς οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε κάθε φάση της έρευνας και ταυτόχρονα διευρύνουν τη συμμετοχή και άλλων ανθρώπων που επηρεάζονται από τη διδακτική πράξη» (Karr and Kemmis, 2004 όπως αναφέρεται στο Χρυσικού, 2016:81). «Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζονται ως αντικείμενα της ερευνητικής διαδικασίας αλλά ως συνεργοί συμμετέχοντες στην προσπάθεια της αλλαγής» (Kemmis & Wilkinson, 2002 όπως αναφέρεται στο Χρυσικού, 2016:81). Το γεγονός, λοιπόν, ότι η ερευνήτρια αποτελούσε και εκπαιδευτικό της τάξης συνέβαλε στην επιλογή της συγκεκριμένης ερευνητικής στρατηγικής, καθώς ο εκπαιδευτικός σε μια εκπαιδευτική έρευνα-δράση είναι διδάσκων και ερευνητής

ταυτόχρονα, που συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία ως συντελεστής της αλλαγής και της βελτίωσης.

Η έρευνα-δράση δεν είναι μία γραμμική ερευνητική μεθοδολογία που ξεκινά με τη διατύπωση υποθέσεων για να καταλήξει στην επιβεβαίωση ή τη διάψευσή τους. Αντίθετα, αναπτύσσεται μέσω αλληπάλλληλων φάσεων ή κύκλων με συστατικά της στοιχεία την παρατήρηση και ερμηνεία του ζητήματος-προβλήματος, το σχεδιασμό ενός προτεινόμενου πλάνου δράσης, την εφαρμογή του πλάνου δράσης, την παρατήρηση των αποτελεσμάτων της δράσης και τον αναστοχασμό στην εφαρμογή που προηγήθηκε. Υπάρχει η δυνατότητα αναθεώρησης του πλάνου δράσης και σχεδιασμού περαιτέρω ενεργειών με τα νέα δεδομένα. Εάν η αλλαγή κριθεί ανεπαρκής, τότε η όλη διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί (Kemmis & McTaggart, 1988 όπως αναφέρεται στο Χρυσικού, 2016:83). Επομένως, η έρευνα-δράση προσφέρει ευελιξία στον εκπαιδευτικό και τη δυνατότητα τροποποίησης της διδασκαλίας του.

Παράλληλα, στη διεξαγωγή μιας έρευνας-δράσης οι συμμετέχοντες μπορούν να αξιοποιήσουν μια ποικιλία εργαλείων ποσοτικού και ποιοτικού τύπου για τη συλλογή δεδομένων: ερωτηματολόγια, ημερολόγια, συνεντεύξεις, μελέτες περιπτώσεων, δεδομένα παρατήρησης, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και μαγνητοσκοπήσεις, έγγραφα και αρχεία. (Cohen, Manion & Morrison, 2007:309).

4.1.5. Εργαλεία της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, σε μία έρευνα-δράση ο ερευνητής-εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει τεχνικές από το χώρο της ποιοτικής, αλλά και της ποσοτικής προσέγγισης. Κάτω, λοιπόν, από το πρίσμα αυτό, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια επέλεξε για το παρόν ερευνητικό εγχείρημα να χρησιμοποιηθούν ποικίλα εργαλεία συλλογής δεδομένων, ποιοτικού, αλλά και ποσοτικού χαρακτήρα, προκειμένου να διαμορφωθεί μία πληρέστερη και σφαιρικότερη εικόνα για τα υπό μελέτη ερωτήματα και να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των δεδομένων και των αποτελεσμάτων. Πιο συγκεκριμένα, επιλέχθηκαν να αξιοποιηθούν ως εργαλεία κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας τα εξής: το ημερολόγιο του ερευνητή-εκπαιδευτικού, η συμμετοχική παρατήρηση, ο προ-έλεγχος (pre-test), τα φύλλα εργασίας, ο μετα-έλεγχος (post-test) και το ερωτηματολόγιο για τη στάση των μαθητών ως

προς τη μέθοδο διδασκαλίας που περιλαμβάνει την ψηφιακή αφήγηση, το οποίο δόθηκε στην δεύτερη (πειραματική) ομάδα.

Από τα παραπάνω εργαλεία, το ημερολόγιο και η συμμετοχική παρατήρηση αξιοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας. Ο προ-έλεγχος (pre-test) πραγματοποιήθηκε πριν τη διδακτική παρέμβαση και είχε ως στόχο να διαπιστωθεί το γνωστικό επίπεδο των μαθητών αναφορικά με τα θέματα της έρευνας και αν και σε ποιο βαθμό οι δύο ομάδες διαφοροποιούνταν σ' αυτό. Έπειτα, τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιήθηκαν μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης και από τις δύο ομάδες. Ακολούθησε ο μετα-έλεγχος (post-test) προκειμένου να εκτιμηθούν τα αποτελέσματα των διδακτικών παρεμβάσεων στις δύο ομάδες. Τέλος, δόθηκε στους μαθητές της πειραματικής ομάδας το ερωτηματολόγιο διερεύνησης της στάσης τους ως προς την καινοτόμο μέθοδο διδασκαλίας που ακολουθήθηκε.

Το ερευνητικό ημερολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα-δράση αφορά σε ένα ημερολόγιο αυτοαναφορών της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, που συνόδευε την παρατήρηση και εφαρμόστηκε σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας. Στην ουσία αποτέλεσε έναν «σύντροφο» για την ερευνήτρια, στο οποίο κατέγραφε πληροφορίες που αφορούσαν στη διαδικασία της έρευνας-δράσης και κρίνονταν ως σημαντικές για την πορεία της ερευνητικής διαδικασίας (Altrichter, Posch & Somekh, 1993:11). Πιο συγκεκριμένα, κατέγραφε τις σκέψεις, τις απόψεις, τις αντιλήψεις, τις επιλογές δράσης, τα συναισθήματα, τους προβληματισμούς και τις ερμηνείες της, καθώς και τα εμπόδια που προέκυπταν, τους αναστοχασμούς και τον επανασχεδιασμό των επόμενων βημάτων δράσης.

Από την άλλη πλευρά, η συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση της ατομικής συμπεριφοράς ή κοινωνικών διεργασιών και διαδράσεων είναι μια πρακτική συλλογής δεδομένων που κρίνεται ως εξαιρετικά χρήσιμη στην εκπαιδευτική έρευνα. Γι' αυτό το λόγο, αξιοποιήθηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η παρατήρηση και συγκεκριμένα, η συμμετοχική παρατήρηση, ως μέθοδος παραγωγής ποιοτικών δεδομένων. Η συμμετοχική παρατήρηση αφορά τη μερική ή ολική συμμετοχή του ερευνητή σε ένα ερευνητικό πεδίο της κοινωνικής ζωής και τη συστηματική παρατήρηση κάποιων διαστάσεων αυτού του πεδίου, καθώς αυτές εκτυλίσσονται μέσα σε αυτό (π.χ. συμπεριφορές, σχέσεις αλληλεπίδρασης κ.ά.) Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε επειδή είναι κατάλληλη για τη μελέτη εκείνων των συμπεριφορών, ρόλων και πρακτικών, ομάδων και οργανισμών, που κατανοούνται καλύτερα μέσα στο φυσικό τους χώρο, προσεγγίζει απευθείας το υπό μελέτη φαινόμενο προσφέροντας

μια ολοκληρωμένη και πολύπλευρη οπτική και προσφέρει τη δυνατότητα της άμεσης παρατήρησης των διεργασιών, συμπεριφορών ή γεγονότων, όταν λαμβάνουν χώρα και καθώς εξελίσσονται (Ισαρη, Πουρκός, 2005:113).

Ως εργαλεία συλλογής ποσοτικών δεδομένων αξιοποιήθηκαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια το pre-test και το post-test, τα οποία κατασκευάστηκαν από την ίδια (**Παράρτημα 3**). Το pre-test χορηγήθηκε και στις δύο ομάδες των μαθητών λίγες μέρες πριν από τη διδακτική παρέμβαση. Σκοπός του ήταν να διερευνηθεί η επίδοση των μαθητών σε θέματα που σχετίζονταν με τη στοχοθεσία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας και θα εξετάζονταν στη συνέχεια μέσω των διδασκαλιών. Παράλληλα, η σύγκριση των αποτελεσμάτων του pre-test θα βοηθούσε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να εξακριβώσει αν οι δύο ομάδες των μαθητών βρίσκονταν στο ίδιο επίπεδο αναφορικά με την επίδοσή τους στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Το pre-test περιλάμβανε 10 δραστηριότητες (μία σύντομης απάντησης και 9 πολλαπλής επιλογής) που εξέταζαν την επίδοση των μαθητών σε θέματα που είχαν διδαχθεί κατά το προηγούμενο χρονικό διάστημα και με τα οποία ήταν επομένως αρκετά εξοικειωμένοι (εντοπισμός του τόπου, του χρόνου και των προσώπων, οι αφηγηματικοί τρόποι και ο ρόλος τους, η γλώσσα και το ύφος ενός κειμένου, εντοπισμός των συναισθημάτων των προσώπων και των κινήτρων που κατευθύνουν τη δράση τους, σχολιασμός της στάσης των ηρώων, τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού).

Από την άλλη πλευρά, το post-test χορηγήθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων μία εβδομάδα περίπου μετά τη λήξη των διδακτικών παρεμβάσεων και είχε ως στόχο να διαπιστωθεί ο βαθμός κατάκτησης των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που τέθηκαν ως στόχοι για τη διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού «Ο φτωχός και τα γρόσια». Περιλάμβανε 15 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που εξέταζαν την επίδοση των μαθητών σε θέματα που επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (εντοπισμός των προσώπων του κειμένου, σχολιασμός της συμπεριφοράς και της στάσης που ακολούθησαν, οι ιδέες και τα μηνύματα του παραμυθιού, οι αφηγηματικοί τρόποι, τα σχήματα λόγου και η γλώσσα του παραμυθιού). Οι ερωτήσεις κατασκευάστηκαν με γνώμονα όσα αναφέρονται στο Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας (2011:21-23).

Όσον αφορά το φύλλο εργασίας (**Παράρτημα 3**), αυτό κατασκευάστηκε από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και δόθηκε στους μαθητές και των δύο ομάδων αμέσως μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών. Οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά για την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που περιλάμβανε. Στόχος του φύλλου εργασίας ήταν η εξάσκηση των

μαθητών σε όσα διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών και η εμπέδωση των νέων γνώσεων που απέκτησαν. Παράλληλα, στόχος ήταν να διαπιστωθεί από την εκπαιδευτικό-ερευνητήρια ο βαθμός επίτευξης των μαθησιακών στόχων και η αποτελεσματικότητα του συλλογικού τρόπου εργασίας των μαθητών. Το φύλλο εργασίας δεν ήταν μακροσκελές, αλλά συνοπτικό, ώστε να μην κουράσει τους μαθητές και να μην τους προδιαθέσει αρνητικά. Περιλάμβανε πέντε δραστηριότητες διαφορετικού τύπου, ώστε να εξασφαλίζεται η ποικιλία των ασκήσεων, επικεντρωμένες στους διδακτικούς στόχους της συγκεκριμένης ενότητας και στις δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας. Αξίζει να αναφερθεί ότι το περιεχόμενο και η τυπολογία των ερωτήσεων του φύλλου εργασίας σχετίζονται με το διδακτικό περιεχόμενο και τη στοχοθεσία του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, όπως αυτά αναφέρονται στο Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011:21-23).

Η επεξεργασία του φύλλου εργασίας επιλέχθηκε να γίνει ομαδοσυνεργατικά, όπως προτείνεται στο ισχύον Π.Σ. για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011:30). Η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση στη διδασκαλία καλλιεργεί τη συνεργασία και την ομαδικότητα και προσφέρει τη δυνατότητα στους αδύναμους και τους αδιάφορους μαθητές να συμμετέχουν πιο δυναμικά και να κινητοποιηθούν. Επίσης, προωθείται η ενεργητική μάθηση, ενθαρρύνεται η ανάδειξη των ενδιαφερόντων των μαθητών και τους δίνεται η δυνατότητα να εκφράζουν ελεύθερα τη γνώμη τους στην ομάδα. Οι μαθητές, όταν εργάζονται σε ομάδες, παρουσιάζουν πιο άνετα τις προσωπικές τους απόψεις και τα συμπεράσματα τους, αναπτύσσουν κριτική σκέψη, βελτιώνουν τον προφορικό τους λόγο και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον. Δίνεται στους μαθητές η αίσθηση της ενεργού συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι επικοινωνιακές συνθήκες σε μια τάξη βελτιώνονται, αυξάνεται ο σεβασμός των μαθητών για όλους τους συμμαθητές τους, η ετερότητα γίνεται περισσότερο αποδεκτή. Τέλος, αναδεικνύονται τα ταλέντα και οι ικανότητες όλων των μαθητών, τόσο των «ικανών» όσο και των «αδυνάτων».

Τέλος, στην ομάδα των μαθητών που διδάχτηκε το λαϊκό παραμύθι με τον ψηφιακό τρόπο δόθηκε μετά τη λήξη της διδακτικής παρέμβασης αυτοσχέδιο δομημένο ερωτηματολόγιο πενταβάθμιας κλίμακας (1=Καθόλου, 2=Πολύ λίγο, 3=Λίγο, 4=Πολύ, 5=Πάρα πολύ) προκειμένου να εκτιμηθεί η άποψή τους για τη διδασκαλία με την ψηφιακή αφήγηση (**Παράρτημα 3**). Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δώδεκα ερωτήσεις με απαντήσεις με κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert. Είναι ένα αποτελεσματικό και γρήγορο εργαλείο εξαιρετικά βοηθητικό για τη συλλογή ποσοτικών δεδομένων και την εξαγωγή

συμπερασμάτων για την έρευνα. Οι ερωτήσεις, που ήταν κλειστού τύπου στο σύνολό τους, διαμορφώθηκαν έτσι ώστε να είναι απλές και κατανοητές για μαθητές Γυμνασίου και να μπορούν να απαντηθούν από το σύνολο των μαθητών ανεξάρτητα από το επίπεδο αλφαριθμητισμού τους. Από το σύνολο των ερωτήσεων, τρεις ερωτήσεις εξέταζαν την αποτίμηση του ψηφιακού παραμυθιού από τους μαθητές που το παρακολούθησαν, πέντε ερωτήσεις αφορούσαν τη στάση των μαθητών απέναντι στη διδασκαλία με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης, δύο τη διδασκαλία της λογοτεχνίας με αυτό τον τρόπο και άλλες δύο την άποψή τους για τον ομαδοσυνεργατικό τρόπο διδασκαλίας που ακολουθήθηκε.

4.2. Υλοποίηση της έρευνας

4.2.1. Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 μαθητές της Α΄ τάξης του Γυμνασίου Σορωνής της Ρόδου. Από αυτούς, οι 20 (10 αγόρια και 10 κορίτσια) ήταν μαθητές του τμήματος Α1 και διδάχτηκαν το λαϊκό παραμύθι μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Αποτελέσαν, δηλαδή, την πειραματική ομάδα. Ως προς το μαθησιακό τους επίπεδο, οι μαθητές δεν παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές, με εξαίρεση μία μαθήτριά που δεν ήταν ελληνικής καταγωγής και δε μιλούσε ούτε κατανοούσε την ελληνική γλώσσα. Επίσης, στο τμήμα υπήρχε ένας μαθητής με σοβαρό πρόβλημα όρασης, χωρίς, όμως, αυτό να αποτελεί εμπόδιο στην επίδοσή του, ο οποίος υποστηριζόταν από καθηγήτρια παράλληλης στήριξης. Οι υπόλοιποι μαθητές, 20 στο σύνολό τους, 11 αγόρια και 9 κορίτσια, μαθητές του Τμήματος Α2, αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου και διδάχτηκαν το λαϊκό παραμύθι με τον παραδοσιακό τρόπο, μέσα δηλαδή από το σχολικό εγχειρίδιο. Στο συγκεκριμένο τμήμα δεν εντοπίζονταν ιδιαίτερες διαφορές στο μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, με εξαίρεση τρεις μαθητές που παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες και παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές και των δύο τμημάτων ήταν εξοικειωμένοι με την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, καθώς αυτή αποτελεί συνήθη πρακτική της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας.

4.2.2. Η διδακτική παρέμβαση στην ομάδα ελέγχου

Οι 20 μαθητές που ανήκαν στην ομάδα ελέγχου διδάχτηκαν το λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια» μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» της Α΄ Γυμνασίου. Το κείμενο διδάχτηκε σε ένα συνεχόμενο δίωρο, έτσι ώστε να είναι εφικτή η παρουσίαση και επεξεργασία του κειμένου, αλλά και η εργασία πάνω στο φύλλο εργασίας από τους μαθητές. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε μικτές ομάδες των τεσσάρων ατόμων, με τη διάταξη των θρανίων να είναι τέτοια, ώστε να εξυπηρετείται η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης τέθηκαν σε συνάρτηση με ό, τι ορίζεται στο Π.Σ. για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (2011) και διαμορφώθηκαν, σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom, ως εξής:

Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές να εντοπίσουν τις βασικές πληροφορίες που περιέχονται στο κείμενο (χώρος, χρόνος, πρόσωπα, σκηνικό, κοινωνικό πλαίσιο δράσης των ηρώων).
- Να παρακολουθήσουν τη δράση των ηρώων συγκριτικά και τα κίνητρα που την κατευθύνουν.
- Να εξοικειωθούν με τις τεχνικές αφήγησης του κειμένου και να κατανοήσουν την αξιοποίησή τους στο κείμενο.
- Να διακρίνουν τα εκφραστικά μέσα στο κείμενο και να κατανοήσουν τη λειτουργία τους.
- Να σχολιάσουν τη γλώσσα του κειμένου.
- Να έρθουν σε επαφή με ένα κείμενο της λαϊκής λογοτεχνίας, όπως είναι το παραμύθι και να αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά του.

Στόχοι δεξιοτήτων:

- Να καλλιεργήσουν τον προφορικό και γραπτό τους λόγο.
- Να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και τις αναγνωστικές και κοινωνικές τους δεξιότητες.
- Να σχολιάσουν τις ιδέες, αξίες και στάσεις που αναδεικνύονται στο κείμενο και να τις συσχετίσουν με προσωπικά τους βιώματα.

Στόχοι στάσεων:

- Να ασκηθούν στη συνεργατική συζήτηση, διερεύνηση και διαδικασία παραγωγής λόγου.
- Να αναλάβουν πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της ομάδας, να επικοινωνούν και να επιλύουν τυχόν προβλήματα κατά την αλληλεπίδραση μεταξύ τους.
- Να συνεργαστούν αρμονικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας και να αντιμετωπίσουν ως μια ευχάριστη δραστηριότητα τη δουλειά τους πάνω στο ομαδικό φύλλο εργασίας.

Ως αφορμή για να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το κείμενο, χρησιμοποιήθηκε η εικόνα του βιβλίου και έγινε προσπάθεια να συνδεθεί με το περιεχόμενο του κειμένου. Επίσης, ζητήθηκε από τους μαθητές να διαβάσουν τον τίτλο του κειμένου και να εκφράσουν τις προσδοκίες τους για το κείμενο που θα μελετούσαν. Ακολούθησε η παρουσίαση του κειμένου, που πραγματοποιήθηκε με την ανάγνωσή του από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Η διδασκαλία συνεχίστηκε με την επεξεργασία και ανάλυση του κειμένου. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια απηύθυνε στοχευμένες ερωτήσεις στους μαθητές, με γνώμονα τους στόχους της διδασκαλίας που είχαν τεθεί, και κατηύθυνε τη συζήτηση έτσι ώστε να διεξαχθεί ένας γόνιμος και δημιουργικός διάλογος μεταξύ των μαθητών. Αφού ολοκληρώθηκε η επεξεργασία του κειμένου, οι μαθητές κλήθηκαν να εργαστούν στην ομάδα τους για τη συμπλήρωση του φύλλου εργασίας (**Παράρτημα 3**).

4.2.3. Η διδακτική παρέμβαση στην πειραματική ομάδα

Η δεύτερη ομάδα των μαθητών, αποτελούμενη και αυτή από 20 άτομα, διδάχτηκε το λαϊκό παραμύθι «Ο φτωχός και τα γρόσια» μέσω της προβολής του σε ψηφιακή μορφή με τη βοήθεια του Scratch. Οι μαθησιακοί στόχοι της διδακτικής παρέμβασης ταυτίζονταν με τους στόχους που τέθηκαν κατά τη διδασκαλία του παραμυθιού στην ομάδα ελέγχου, με τη διαφορά ότι εμπλουτίστηκαν με το στόχο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με την ψηφιακή αφήγηση. Η διάρκεια και αυτής της διδακτικής παρέμβασης ήταν ένα συνεχόμενο δίωρο στο ημερήσιο ωρολόγιο πρόγραμμα.

Η διδασκαλία ξεκίνησε με την προβολή του ψηφιοποιημένου λαϊκού παραμυθιού «Ο φτωχός και τα γρόσια» στο σύνολο της τάξης με τη χρήση του διαδραστικού πίνακα που διέθετε η αίθουσα. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια πριν την έναρξη της διδασκαλίας είχε φροντίσει ώστε

να υπάρχει πρόσβαση στο διαδίκτυο, ο υπολογιστής να είναι συνδεδεμένος με το διαδραστικό πίνακα και το ψηφιοποιημένο παραμύθι να είναι έτοιμο προς προβολή μέσω της ιστοσελίδας του Scratch προκειμένου να μη χαθεί πολύτιμος χρόνος. Για την ομαλή εισαγωγή των μαθητών στη διαδικασία και τη διέγερση του ενδιαφέροντός τους, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τους μαθητές αν ήθελαν εκείνη την ημέρα να μη διαβάσουν το καινούργιο κείμενο μέσα από το βιβλίο, αλλά να το παρακολουθήσουν στο διαδραστικό πίνακα. Οι μαθητές ανταποκρίθηκαν θετικά και ξεκίνησε η προβολή. Η παρουσίαση του ψηφιοποιημένου λαϊκού παραμυθιού διήρκεσε περίπου 10 λεπτά, χωρίς να υπάρξει κάποια διακοπή, προκειμένου οι μαθητές να απολαύσουν το παραμύθι χωρίς κάποια παρέμβαση.

Αφού η προβολή του παραμυθιού ολοκληρώθηκε, οι μαθητές χωρίστηκαν σε πέντε μικτές ομάδες των τεσσάρων ατόμων με τη διάταξη των θρανίων να είναι τέτοια, ώστε να εξυπηρετείται η ομαδοσυνεργατική μάθηση. Εξασφαλίστηκε, επίσης, η ορατότητα προς το διαδραστικό πίνακα από όλους τους μαθητές, καθώς ακολουθούσε η επεξεργασία και ανάλυση του παραμυθιού, που πραγματοποιήθηκε με ερωτήσεις που προβάλλονταν στο διαδραστικό πίνακα και δημιουργήθηκαν ψηφιακά από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια με τη βοήθεια πάλι της εφαρμογής Scratch. Αφού η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια ρώτησε τους μαθητές αν τους άρεσε το ψηφιακό παραμύθι που παρακολούθησαν και εισέπραξε θετικά σχόλια, προχώρησε στην ερώτηση αν οι μαθητές ήθελαν σε αυτό το μάθημα να μη γίνουν οι ερωτήσεις άμεσα από την καθηγήτριά τους, αλλά να προβάλλονται στο διαδραστικό πίνακα σε ψηφιακή μορφή. Η ανταπόκριση των μαθητών ήταν θετική και έτσι εξασφαλίστηκε η ομαλή μετάβαση στην ψηφιακή διδασκαλία που ακολούθησε. Η συγκεκριμένη ψηφιακή διδασκαλία κατασκευάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε μετά από κάθε ερώτηση να υπάρχει ο απαιτούμενος χρόνος για να δίνουν οι μαθητές τις απαντήσεις τους, να εκφράζουν τις απορίες τους και να γίνεται διάλογος. Αξίζει να σημειωθεί ότι η χρήση του διαδραστικού πίνακα επιλέχθηκε ως ένα εργαλείο που θα βοηθούσε στην πραγματοποίηση της ψηφιακής διδασκαλίας επειδή «υποστηρίζει την αξιοποίηση πολυμεσικών και πολυτροπικών εφαρμογών που σε συνδυασμό με τη διαδραστικότητα που το χαρακτηρίζει υποκινεί τη δημιουργία κινήτρων και την ανάπτυξη του ενδιαφέροντος από την πλευρά των μαθητών» (Δημητρακάκης, Σοφός 2010:664).

Κατά το τελευταίο στάδιο της παρέμβασης, οι μαθητές δούλεψαν πάνω στο φύλλο εργασίας που τους διανεμήθηκε και ήταν το ίδιο, το οποίο δόθηκε και στην ομάδα ελέγχου (**Παράρτημα 3**).

5. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

5.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων διδακτικών παρεμβάσεων

Όπως αναλύθηκε διεξοδικά στο προηγούμενο κεφάλαιο, ως μεθοδολογική προσέγγιση για την επίτευξη του σκοπού της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η έρευνα-δράση. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια στο πλαίσιο του σχεδιασμού του πλάνου δράσης της επέλεξε να αξιοποιηθούν τόσο ποσοτικού όσο και ποιοτικού τύπου εργαλεία για τη συλλογή δεδομένων, ώστε να εξασφαλισθεί, όσο είναι αυτό δυνατόν, και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Συγκεκριμένα, τα εργαλεία του ημερολογίου και της παρατήρησης αξιοποιήθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια και βοήθησαν ώστε να εντοπιστούν και να καταγραφούν πολύτιμες πληροφορίες που αφορούσαν τη διαδικασία της έρευνας- δράσης και ήταν σημαντικές για την πορεία της.

Η εμπειρία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της πολύχρονης υπηρεσίας της στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και στο Γυμνάσιο έχει οδηγήσει στη διαπίστωση ότι οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν με θετική διάθεση το μάθημα της λογοτεχνίας. Η ανάγνωση του κειμένου δείχνει να τους κουράζει και να μην ελκύει καθόλου την προσοχή τους. Το ίδιο συμβαίνει και με την ανάλυση και επεξεργασία του κειμένου που ακολουθεί. Η ίδια στάση από την πλευρά των μαθητών παρατηρήθηκε και κατά τη διάρκεια της παρουσίασης και ανάλυσης του παραμυθιού «Ο φτωχός και τα γρόσια» που εφαρμόστηκε στο τμήμα που διδάχτηκε το παραμύθι με τον παραδοσιακό τρόπο.

Από την άλλη μεριά, ήταν εντελώς διαφορετική η αντιμετώπιση από τους μαθητές που παρακολούθησαν την ψηφιακή διδασκαλία. Από την πρώτη στιγμή που τους ανακοινώθηκε ότι εκείνη τη φορά το μάθημα της λογοτεχνίας θα γινόταν με προβολή του κειμένου σε ψηφιακή μορφή στο διαδραστικό πίνακα έδειξαν χαρά και ενθουσιασμό. Είναι αξιοσημείωτο ότι κατά τη διάρκεια της προβολής του ψηφιακού παραμυθιού οι μαθητές ήταν εξαιρετικά ήσυχοι, χωρίς να χρειαστεί να γίνει κάποια παρατήρηση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, και παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον και προσήλωση. Η εναλλαγή των εικόνων, τα χρώματα, ο ήχος, ο ζωντανός διάλογος και η γρήγορη ροή φάνηκε να κερδίζουν την προσοχή τους. Το ίδιο συνέβη και κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του παραμυθιού που

ακολούθησε. Το γεγονός ότι οι ερωτήσεις προβάλλονταν στο διαδραστικό πίνακα κέντρισε την προσοχή των μαθητών και κράτησε αμείωτο το ενδιαφέρον τους.

Κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των φύλλων εργασίας από τις ομάδες που είχαν δημιουργηθεί, παρατηρήθηκε και στα δύο τμήματα πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα σε γενικές γραμμές. Αρκετές φορές, βέβαια, ζητήθηκε βοήθεια από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια για κάποιες απορίες και διευκρινίσεις στις δραστηριότητες του φύλλου εργασίας. Η πλειοψηφία των μαθητών συζητούσαν, αντάλλασσαν απόψεις και ιδέες, αναζητούσαν μαζί με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους τις σωστές απαντήσεις και τις κατέγραφαν. Λίγοι ήταν οι μαθητές, που λόγω χαμηλότερου μαθησιακού επιπέδου, δυσκολεύονταν να επικοινωνήσουν με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους και δεν μπορούσαν να συγκεντρωθούν, οπότε έχασαν το ενδιαφέρον τους και τελικά παραιτήθηκαν από τη δραστηριότητα. Σε αυτές τις περιπτώσεις επενέβη η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια προκειμένου να τους παροτρύνει να συνεχίσουν χωρίς όμως ιδιαίτερο αποτέλεσμα.

Τα αποτελέσματα της συμπλήρωσης των ομαδικών φύλλων εργασίας έδειξαν μια ικανοποιητική εικόνα της πρόσληψης των νοημάτων του παραμυθιού. Οι μαθητές εύκολα ανταποκρίθηκαν στις ερωτήσεις κατανόησης και στις ασκήσεις που αφορούσαν την αφηγηματική τεχνική και γλώσσα του παραμυθιού. Δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην ερώτηση δημιουργικής γραφής, επειδή απαιτούσε παραγωγή γραπτού λόγου και η συνεργασία μεταξύ τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτής της δραστηριότητας είχε μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας.

Συμπερασματικά, αυτό που προκύπτει από τις διδακτικές παρεμβάσεις στις δύο ομάδες είναι μία διαφορετική αντιμετώπιση από τους μαθητές της καθεμιάς από αυτές. Για τους μαθητές που παρακολούθησαν τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας του παραμυθιού δεν σημειώθηκε καμία αλλαγή σε σχέση με την έως τότε διδασκαλία άλλων κειμένων. Αντίθετα, οι μαθητές που παρακολούθησαν τη διδασκαλία του παραμυθιού με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης έδειξαν ενθουσιασμό και αντιμετώπισαν θετικά την παρούσα ερευνητική προσέγγιση. Μάλιστα ζήτησαν από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια να διδαχθούν και άλλα κείμενα στη συνέχεια με αυτόν τον τρόπο.

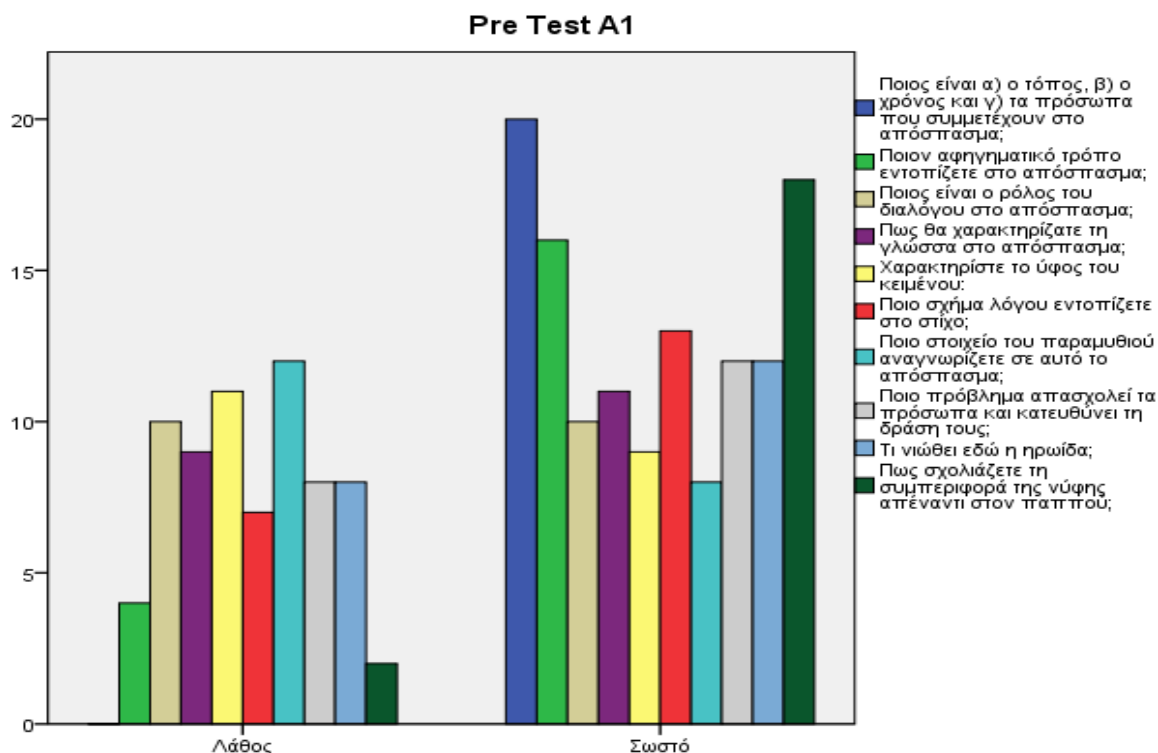
5.2. Ανάλυση αποτελεσμάτων δοκιμασίας προ-ελέγχου (pre-test)

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και να εξαχθούν συμπεράσματα χρησιμοποιήθηκαν, όπως έχει ήδη αναφερθεί, ο προ-έλεγχος και ο μετα-έλεγχος και στις δύο ομάδες των μαθητών, όπως και το ερωτηματολόγιο στην ομάδα των μαθητών που παρακολούθησε την ψηφιακή διδασκαλία. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα με τη βοήθεια πινάκων και γραφημάτων, με τα οποία μπορεί κάποιος να κάνει τις ανάλογες συγκρίσεις. Η στατιστική ανάλυση πραγματοποιήθηκε κάνοντας χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS και του προγράμματος EXCEL.

Η δοκιμασία του προ-ελέγχου (pre-test) είχε ως στόχο να διαπιστωθεί κατά πόσο τα δύο τμήματα A1 και A2 βρίσκονταν στο ίδιο γνωστικό επίπεδο στο μάθημα της Λογοτεχνίας αναφορικά με τα θέματα της έρευνας, ώστε να είναι έγκυρη και η εξαγωγή συμπερασμάτων μετά τη διδακτική παρέμβαση. Στον **Πίνακα 5.1** αποτυπώνονται συγκριτικά τα αποτελέσματα του προ-ελέγχου. Το A1 είναι το τμήμα στο οποίο εφαρμόστηκε η διδακτική παρέμβαση με την ψηφιακή αφήγηση. Το A2 είναι το τμήμα που ακολούθησε τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει, στις 10 ερωτήσεις του προ-ελέγχου δεν διαφοροποιείται ιδιαίτερα ο αριθμός των σωστών ή λανθασμένων απαντήσεων των μαθητών ανάμεσα στα δύο τμήματα. Μόνο σε δύο ερωτήσεις υπάρχει μία μικρή διαφορά, στις οποίες σημειώθηκαν τρεις περισσότερες σωστές απαντήσεις από τους μαθητές του A1 σε σχέση με τους μαθητές του A2. Ουσιαστικά, όμως, ο προ-έλεγχος δείχνει ότι τα δύο τμήματα, A1 και A2, βρίσκονται σχεδόν στο ίδιο γνωστικό επίπεδο με μία πολύ μικρή απόκλιση. Στο **Γράφημα 5.1** μπορεί κανείς να δει τα αποτελέσματα του προ-ελέγχου στο τμήμα A1 και στο **Γράφημα 5.2** τα αποτελέσματα του προ-ελέγχου στο τμήμα A2.

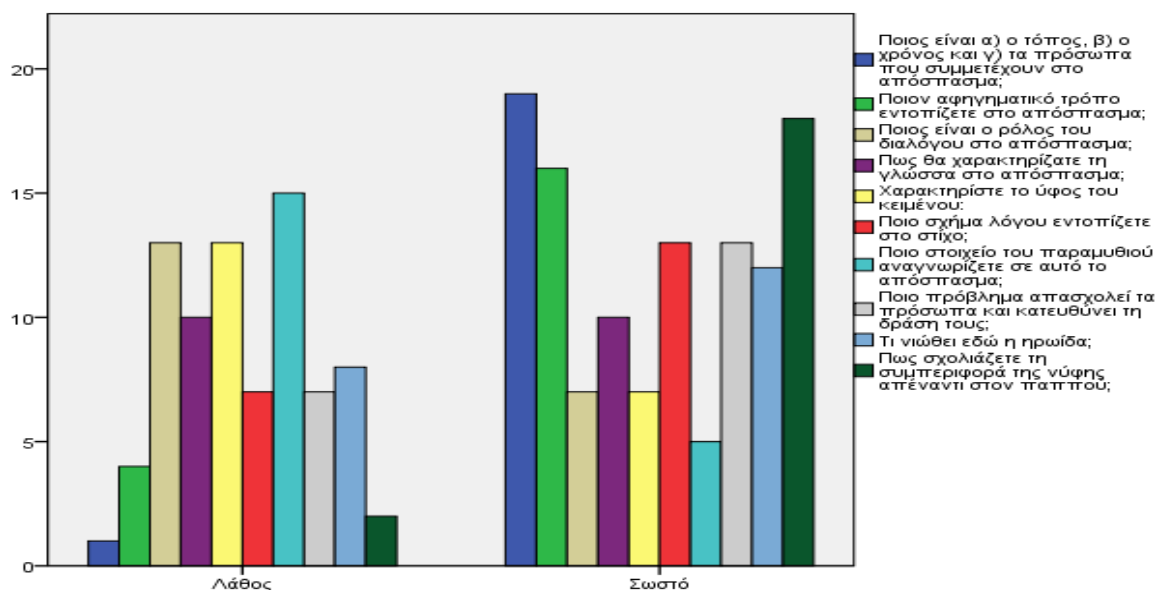
	A1		A2	
	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
Ποιος είναι α) ο τόπος, β) ο χρόνος και γ) τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο απόσπασμα;	20	0	19	1
Ποιον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε στο απόσπασμα;	16	4	16	4
Ποιος είναι ο ρόλος του διαλόγου στο απόσπασμα;	10	10	7	13
Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γλώσσα στο απόσπασμα;	11	9	10	10
Χαρακτηρίστε το ύφος του κειμένου:	9	11	7	13
Ποιο σχήμα λόγου εντοπίζετε στο στίχο;	13	7	13	7
Ποιο στοιχείο του παραμυθιού αναγνωρίζετε σε αυτό το απόσπασμα;	8	12	5	15
Ποιο πρόβλημα απασχολεί τα πρόσωπα και κατευθύνει τη δράση τους;	12	8	13	7
Τι νιώθει εδώ η ηρωίδα;	12	8	12	8
Πώς σχολιάζετε τη συμπεριφορά της νύφης απέναντι στον παππού;	18	2	18	2

Πίνακας 5.1: Συγκριτικά αποτελέσματα προ-ελέγχου (pre-test).



Γράφημα 5.1: Αποτελέσματα προ-ελέγχου (pre-test) A1.

Pre Test A2



Γράφημα 5.2: Αποτελέσματα προ-ελέγχου (pre-test) A2.

5.3. Ανάλυση αποτελεσμάτων δοκιμασίας μετα-ελέγχου (post-test)

Η δοκιμασία του μετα-ελέγχου (post-test) έλαβε χώρα μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων και στα δύο τμήματα. Στον **Πίνακα 5.2** παρουσιάζονται τα αποτελέσματά του. Μπορεί κανείς να διαπιστώσει πόσοι μαθητές από το κάθε τμήμα απάντησαν σωστά σε κάθε μία από τις 14 ερωτήσεις που περιλάμβανε η δοκιμασία του μετα-ελέγχου και να κάνει τις ανάλογες συγκρίσεις.

	A1		A2	
	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ	ΣΩΣΤΟ	ΛΑΘΟΣ
Πόσα πρόσωπα, εκτός από τα παιδιά, εμφανίζονται στην ιστορία;	20	0	18	2
Για ποιο λόγο δεν αναφέρονται ο χρόνος και ο τόπος της ιστορίας;	7	13	7	13
Πώς συμπεριφέρεται αρχικά ο φτωχός;	20	0	19	1
Πώς αλλάζει η συμπεριφορά του φτωχού αφού απέκτησε τα γρόσια;	20	0	18	2
Πώς επηρεάστηκε η ζωή της οικογένειας όταν απέκτησαν τα γρόσια;	20	0	15	5
Τι απόφαση πήρε τελικά ο φτωχός;	17 20	3 0	16 16	4 4
Γιατί ο φτωχός επέστρεψε τα γρόσια;				
Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο πλούσιος πρόσφερε στο φτωχό τα χρήματα;	20	0	11	9
Ποιο από τα παρακάτω δεν είναι ένα από τα μηνύματα του παραμυθιού;	16	4	4	16
Ποιον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε στο απόσπασμα: <<Να ανοίξωπραματευτάδικο; Να τα βάλω στον τόκο; Να πάρω αμπελοχώραφα;>>	16	4	13	7
Ποιον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε στο απόσπασμα: <<Κάθε βράδυ που ήταν κουρασμένοι, ήθελαν να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα κι αγαπημένα, κι έπειτα να πιάσει ο πατέρας τη λύρα του να χορεύουν τα παιδιά και να περνούν ζωή αγγελική>>.	12	8	11	9
Τι παρατηρήσεις έχετε να κάνετε για τη γλώσσα του αφηγήματος;	11	9	14	6
Ποιο σχήμα λόγου αναγνωρίζετε στη φράση <<ζωή αγγελική>>;	15	5	14	6
Ποιο σχήμα λόγου αναγνωρίζετε στη φράση <<να τα βάλω στον τόκο;>>	16	4	9	11
Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό του παραμυθιού;	14	6	5	15

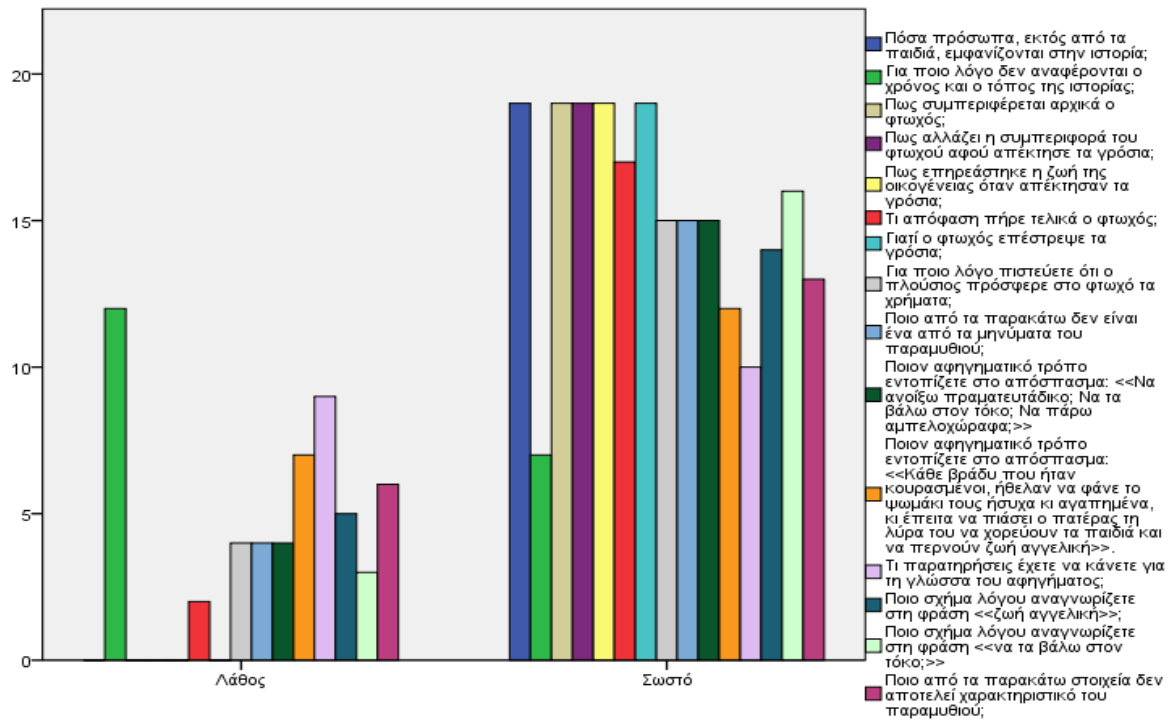
Πίνακας 5.2: Συγκριτικά αποτελέσματα μετα-ελέγχου (post-test).

Παρατηρώντας, λοιπόν, τα αποτελέσματα, διαπιστώνεται ότι σε ερωτήσεις που αφορούσαν την κατανόηση του κειμένου (Πόσα πρόσωπα, εκτός από τα παιδιά, εμφανίζονται στην ιστορία;, Πώς συμπεριφέρεται αρχικά ο φτωχός;, Πώς αλλάζει η συμπεριφορά του φτωχού αφού απέκτησε τα γρόσια;, Πώς επηρεάστηκε η ζωή της οικογένειας όταν απέκτησαν τα

γρόσια;, Τι απόφαση πήρε τελικά ο φτωχός;) η επίδοση των μαθητών και των δύο τμημάτων δεν διαφοροποιούνταν ιδιαίτερα. Σε ορισμένες ερωτήσεις, όμως, που αφορούσαν την ερμηνεία και αξιολόγηση ιδεών, αξιών και στάσεων που αναδεικνύονται στο κείμενο (Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο πλούσιος πρόσφερε στο φτωχό τα χρήματα;, Γιατί ο φτωχός επέστρεψε τα χρήματα;, Ποιο από τα παρακάτω δεν είναι ένα από τα μηνύματα του παραμυθιού;) εμφανίζεται μία ελαφρά απόκλιση στις απαντήσεις τους, με τους μαθητές του Α1, που παρακολούθησαν την ψηφιακή διδασκαλία, να εμφανίζουν καλύτερη επίδοση. Επίσης, σε ερωτήσεις αναφορικά με τα στοιχεία τεχνικής του κειμένου, που έχουν μία μεγαλύτερη δυσκολία, οι σωστές απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές του Α1 ήταν πολύ περισσότερες σε σχέση με αυτές των μαθητών του Α2. Δηλαδή, στην ερώτηση *Ποιον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε στο απόσπασμα: Να ανοίξωπραματευτάδικο; Να τα βάλω στον τόκο; Να πάρω αμπελοχώραφα;* απάντησαν σωστά 16 μαθητές του Α1 και μόνο 4 του Α2. Στην ερώτηση *Ποιο σχήμα λόγου αναγνωρίζετε στη φράση: να τα βάλω στον τόκο;* απάντησαν σωστά 16 μαθητές του Α1 και 9 του Α2 και τέλος, στην ερώτηση *Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό του παραμυθιού;* απάντησαν σωστά 14 μαθητές του Α1 και μόλις 5 μαθητές του Α2. Υπήρχαν, βέβαια, και ερωτήσεις σχετικές με την τεχνική του κειμένου (Ποιον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε στο απόσπασμα: *κάθε βράδυ που ήταν κουρασμένοι ήθελα να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα και αγαπημένα και έπειτα να πιάσει ο πατέρας τη λύρα του, να χορεύουν τα παιδιά και να περνούν ζωή αγγελική;*, Ποιο σχήμα λόγου αναγνωρίζετε στη φράση *ζωή αγγελική;*) στις οποίες οι μαθητές και των δύο τμημάτων εμφάνισαν παρόμοια επίδοση. Πρόκειται, όμως, για ερωτήσεις με μικρότερο βαθμό δυσκολίας.

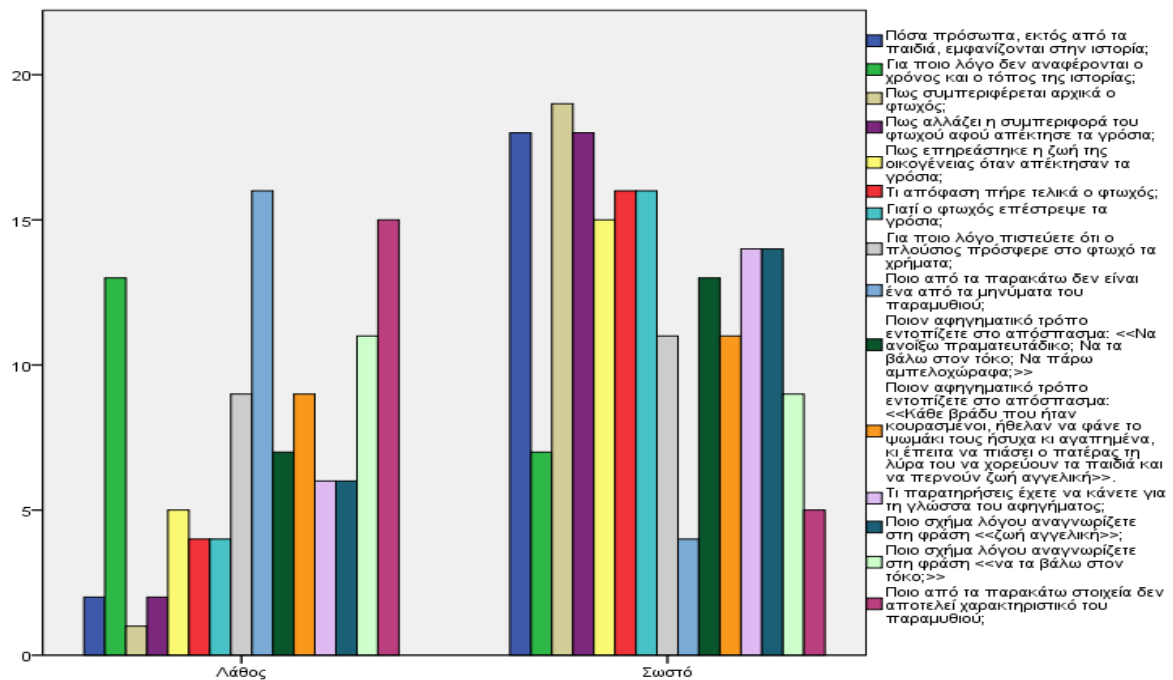
Εν κατακλείδι, σε ερωτήσεις που αφορούσαν την κατανόηση του κειμένου και στοιχεία τεχνικής, που ήταν, όμως, μέτριας δυσκολίας, οι επιδόσεις των μαθητών και των δύο τμημάτων ήταν στο ίδιο επίπεδο. Σε ερωτήσεις μεγαλύτερης δυσκολίας οι μαθητές του Α1 πέτυχαν καλύτερα αποτελέσματα. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι στο σύνολο των 15 ερωτήσεων οι μαθητές του Α1 σημείωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις σε 14 ερωτήσεις και μόνο σε μία ερώτηση οι λανθασμένες απαντήσεις ήταν περισσότερες. Οι μαθητές του Α2 στο σύνολο των 15 ερωτήσεων έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις σε 11 ερωτήσεις, ενώ σε 4 οι λανθασμένες απαντήσεις τους ήταν περισσότερες. Στο **Γράφημα 5.3** παρουσιάζονται τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου στο τμήμα Α1 και στο **Γράφημα 5.4** τα αποτελέσματα του μετα-ελέγχου στο τμήμα Α2.

Post Test A1



Γράφημα 5.3: Αποτελέσματα μετα-ελέγχου(post-test) A1.

Post Test A2



Γράφημα 5.4: Αποτελέσματα μετα-ελέγχου (post-test) A2.

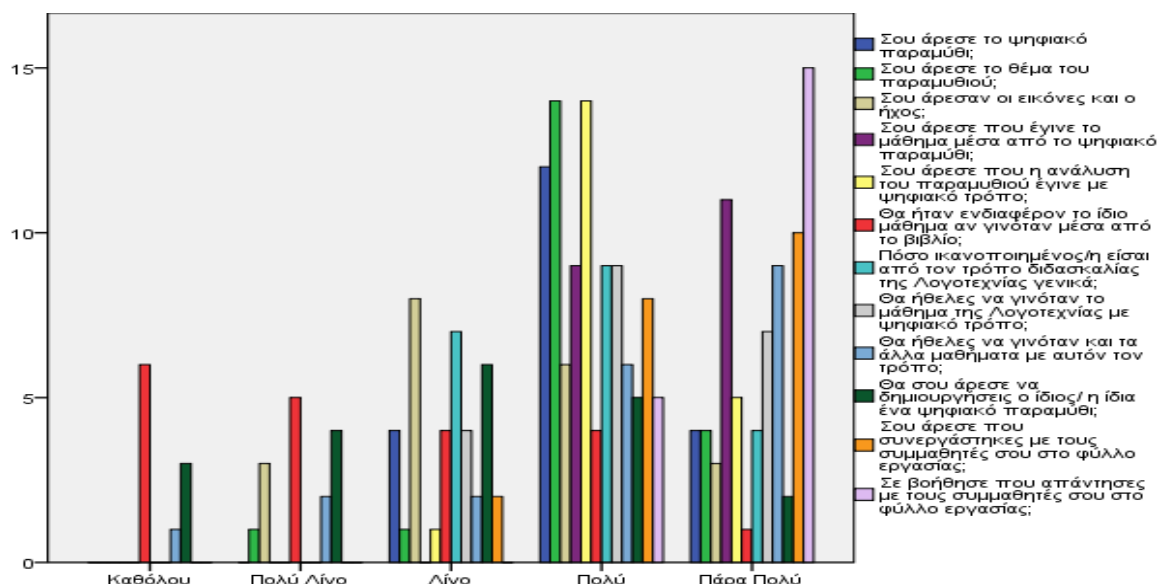
5.4. Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίου

Το ερωτηματολόγιο, που χορηγήθηκε μόνο στους μαθητές του Τμήματος Α1 που παρακολούθησαν τη διδακτική παρέμβαση με τη χρήση ψηφιακού εργαλείου μετά την ολοκλήρωση της, εξέταζε την άποψή τους για τη συνολική εμπειρία που αποκόμισαν. Επομένως, η ανάλυση των αποτελεσμάτων του αποτελεί πολύ σημαντική διεργασία, καθώς συμβάλλει στο να δοθεί απάντηση στο ερευνητικό ερώτημα αν η ψηφιακή αφήγηση κινητοποιεί το ενδιαφέρον και τη θετική στάση των μαθητών.

Τα αποτελέσματα των απαντήσεών τους παρουσιάζονται στον **Πίνακα 5.3** και στο **Γράφημα 5.5**. Σύμφωνα με αυτά, οι μαθητές αξιολόγησαν πολύ θετικά το ψηφιακό παραμύθι, τη διδασκαλία μέσα από το ψηφιακό παραμύθι και την ανάλυση που έγινε με ψηφιακό τρόπο, καθώς και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία. Σε αυτές τις ερωτήσεις οι απαντήσεις τους κυμάνθηκαν κυρίως μεταξύ των κατηγοριών «πολύ» και «πάρα πολύ». Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι στις ερωτήσεις *Θα ήταν ενδιαφέρον το ίδιο μάθημα αν γινόταν μέσα από το βιβλίο; Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας γενικά;* σημειώθηκαν περισσότερες απαντήσεις στις κατηγορίες «καθόλου», «πολύ λίγο» και «λίγο», πράγμα που αποτυπώνει την αρνητική τους διάθεση απέναντι στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας. Αξίζει να αναφερθεί, τέλος, ότι ενώ οι μαθητές αποτίμησαν πολύ θετικά τη διδακτική παρέμβαση μέσω της ψηφιακής αφήγησης, στην ερώτηση *Θα σου αρέσει να δημιουργήσεις ο ίδιος/η ίδια ένα ψηφιακό παραμύθι;* σημειώθηκαν περισσότερες απαντήσεις στις κατηγορίες «καθόλου», «πολύ λίγο» και «λίγο» γεγονός που αποτελεί αντικείμενο περαιτέρω προβληματισμού.

	1	2	3	4	5	M.T
Σου άρεσε το ψηφιακό παραμύθι;	0	0	4	12	4	4,00
Σου άρεσε το θέμα του παραμυθιού;	0	1	1	14	4	4,05
Σου άρεσαν οι εικόνες και ο ήχος;	0	3	8	6	3	3,45
Σου άρεσε που έγινε το μάθημα μέσα από το ψηφιακό παραμύθι;	0	0	0	9	11	4,55
Σου άρεσε που η ανάλυση του παραμυθιού έγινε με ψηφιακό τρόπο;	0	0	1	14	5	4,20
Θα ήταν ενδιαφέρον το ίδιο μάθημα αν γινόταν μέσα από το βιβλίο;	6	5	4	4	1	2,45
Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι από τον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας γενικά;	0	0	7	9	4	3,85
Θα ήθελες να γινόταν το μάθημα της Λογοτεχνίας με ψηφιακό τρόπο;	0	0	4	9	7	4,15
Θα ήθελες να γινόταν και τα άλλα μαθήματα με αυτόν τον τρόπο;	1	2	2	6	9	4,00
Θα σου άρεσε να δημιουργήσεις ο ίδιος/ η ίδια ένα ψηφιακό παραμύθι;	3	4	6	5	2	2,95
Σου άρεσε που συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου στο φύλλο εργασίας;	0	0	2	8	10	4,40
Σε βοήθησε που απάντησες με τους συμμαθητές σου στο φύλλο εργασίας;	0	0	0	5	15	4,75

Πίνακας 5.3: Αποτελέσματα ερωτηματολογίου.



6. Συμπεράσματα

6.1. Συμπεράσματα έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα με σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της ψηφιακής αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού στο μάθημα της λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο Γυμνάσιο. Επιπλέον, διερευνήθηκε η άποψη των μαθητών απέναντι στο συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας. Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων προκειμένου να διευκολύνουν τη διδασκαλία και να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών (Robin, 2006: 4). Προκειμένου να εξαχθούν όσο το δυνατόν ασφαλέστερα συμπεράσματα για τη συγκεκριμένη έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα εργαλεία ποιοτικού και ποσοτικού τύπου.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν για κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα παρουσιάζονται αναλυτικότερα στη συνέχεια και είναι τα εξής:

- Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συμβάλλει στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων της διδασκαλίας του λαϊκού παραμυθιού στο πλαίσιο ενός λογοτεχνικού μαθήματος;

Οι μαθησιακοί στόχοι που τέθηκαν για τη διδασκαλία του λαϊκού παραμυθιού μέσω της ψηφιακής αφήγησης αφορούσαν τόσο την κατάκτηση γνώσεων όσο και την καλλιέργεια δεξιοτήτων και στάσεων. Οι γνωστικοί στόχοι, που είχαν τεθεί για το συγκεκριμένο λαϊκό παραμύθι, επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό, όπως έχει ήδη αναφερθεί στην ανάλυση των αποτελεσμάτων του μετα-ελέγχου, καθώς στο σύνολο των ερωτήσεων (με εξαίρεση μία μόνο ερώτηση), οι σωστές απαντήσεις των μαθητών ήταν πολύ περισσότερες από τις λανθασμένες. Από την άλλη πλευρά, όσον αφορά τους στόχους δεξιοτήτων και στάσεων, οι μαθητές, στο πλαίσιο της συνεργασίας τους σε ομάδες, συνεργάστηκαν αρμονικά με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας τους, αντάλλαξαν ιδέες και απόψεις, ανέλαβαν πρωτοβουλίες, καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και βελτίωσαν το γραπτό και προφορικό τους λόγο. Κάτι τέτοιο έγινε σαφές και από την συμμετοχική παρατήρηση της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, καθώς και από την αξιολόγηση των φύλλων εργασίας που συμπληρώθηκαν από τις ομάδες.

- Η ψηφιακή αφήγηση κινητοποιεί το ενδιαφέρον και τη θετική στάση των μαθητών;

Η απάντηση σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα προήλθε τόσο μέσα από τις παρατηρήσεις της εκπαιδευτικού ερευνήτριας όσο μέσα και από τις απαντήσεις των μαθητών, που παρακολούθησαν την ψηφιακή διδασκαλία, στο ερωτηματολόγιο που τους δόθηκε μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια διαπίστωσε ότι κατά τη διάρκεια της προβολής του ψηφιακού παραμυθιού, αλλά και της ανάλυσης που ακολούθησε οι μαθητές παρακολουθούσαν με ενδιαφέρον και προσήλωση, έδειχναν να απολαμβάνουν τη διαδικασία και η συμμετοχή τους ήταν περισσότερο ενεργή από άλλες φορές. Η διαπίστωση αυτή της εκπαιδευτικού ερευνήτριας επιβεβαιώθηκε και από τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στο ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα στις ερωτήσεις που εξέταζαν το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από το ψηφιακό παραμύθι και την ψηφιακή διδασκαλία η πλειοψηφία των μαθητών απάντησε πολύ θετικά.

- Υπάρχει διαφοροποίηση ανάμεσα στις επιδόσεις των μαθητών που παρακολούθησαν τη διδασκαλία μέσω του ψηφιοποιημένου παραμυθιού σε σχέση με αυτούς που παρακολούθησαν τον συμβατικό τρόπο διδασκαλίας;

Σε αυτό το ερευνητικό ερώτημα η απάντηση δίνεται μέσα από τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της δοκιμασίας του μετα-ελέγχου, που πραγματοποιήθηκε κατά τον ίδιο τρόπο και στα δύο τμήματα. Εάν παρατηρήσει κάποιος τα αποτελέσματα, θα διαπιστώσει ότι οι μαθητές του τμήματος Α1, που παρακολούθησαν την ψηφιακή διδασκαλία, σημείωσαν καλύτερη επίδοση σε σχέση με τους μαθητές του τμήματος Α2, που παρακολούθησαν την παραδοσιακή διδασκαλία. Η διαφοροποίηση αυτή έγινε ιδιαίτερα αισθητή στις ερωτήσεις που αφορούσαν την ερμηνεία ιδεών και στάσεων στο παραμύθι και στις ερωτήσεις που αφορούσαν στοιχεία τεχνικής, που είναι και οι ερωτήσεις με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας. Στις ερωτήσεις κατανόησης του νοήματος, που χαρακτηρίζονται ως περισσότερο βατές, δεν παρατηρήθηκε διαφορά στις απαντήσεις τους.

Ανακεφαλαιώνοντας, η παρούσα ερευνητική προσπάθεια οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης μπορεί να ωφελήσει πολλαπλώς την εκπαιδευτική διαδικασία στο μάθημα της λογοτεχνίας. Μπορεί να ενισχύσει τα μαθησιακά αποτελέσματα, να ενεργοποιήσει τους μαθητές, να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον τους και να προκαλέσει τον ενθουσιασμό τους. Το λαϊκό παραμύθι, ιδιαίτερα, προσφέρεται για διδασκαλία στο πλαίσιο του συγκεκριμένου μαθήματος, επειδή είναι εύληπτο στο περιεχόμενό του, έχει διδακτικό χαρακτήρα, εμπεριέχει σημαντικές αξίες για τη ζωή και είναι ελκυστικό για τους μαθητές.

Από την άλλη, η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε πρόσφερε σημαντική βοήθεια στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια προκειμένου να δοκιμάσει καινοτόμες πρακτικές και να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας της. Η ποικιλία των εργαλείων συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν συνέβαλε σε μια μεγαλύτερη εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων και αποτιμάται ως ένα από τα θετικά στοιχεία της παρούσας έρευνας.

6.2. Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα είχε θετικά αποτελέσματα και συνέβαλε στο να διεξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα. Εντούτοις, υπάρχουν κάποιοι περιορισμοί που δυσχεραίνουν τη γενίκευση των αποτελεσμάτων. Καταρχάς, το μικρό δείγμα των μαθητών δεν επιτρέπει το χαρακτηρισμό των αποτελεσμάτων ως καθολικά. Παρομοίως, πρόκειται για την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης που αφορούσε ένα μόνο κείμενο λογοτεχνίας. Ενδεχομένως η διεξαγωγή μιας σειράς διδακτικών παρεμβάσεων σε ένα μεγαλύτερο αριθμό κειμένων θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Από την άλλη πλευρά, ήταν αδύνατον να εξασφαλιστεί από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων των ομαδικών φύλλων εργασίας και των ερωτηματολογίων που συμπληρώθηκαν από τους μαθητές. Ορισμένοι μαθητές φάνηκαν να βιάζονται και να μην επιδεικνύουν την απαραίτητη προσοχή για τη συμπλήρωσή τους, ενώ κάποιοι άλλοι λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης προσπάθησαν να αντιγράψουν, γεγονός που περιορίζει το βαθμό εγκυρότητας των αποτελεσμάτων.

Τέλος, από τη στιγμή που η ερευνήτρια αποτελούσε ταυτόχρονα και εκπαιδευτικό της τάξης, ελλόχευε ο κίνδυνος υποκειμενισμού κατά τη διάρκεια της παρατήρησης των υποκειμένων, κάτι που, επίσης, μειώνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Η ερευνήτρια γνώριζε εκ των προτέρων τα υποκείμενα της παρατήρησης και θα ήταν αδύνατον να είναι πλήρως αποστασιοποιημένη συναισθηματικά από τους υπό μελέτη μαθητές.

Θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον αν μελλοντικά διεξαχθούν περισσότερες έρευνες αναφορικά με την αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης και του λαϊκού παραμυθιού στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Έρευνες με μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και με διδακτικές παρεμβάσεις μεγαλύτερης διάρκειας θα προσέφεραν ασφαλέστερα συμπεράσματα. Θα ήταν, επίσης,

ενδιαφέρουσα η εφαρμογή μιας τέτοιας διδασκαλίας σε μαθητές άλλων, μικρότερων ή μεγαλύτερων, τάξεων ή και στο πλαίσιο διαφορετικών διδακτικών αντικειμένων.

Βιβλιογραφία

Ελληνική

Αποστολίδου, Β. (2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Αραβανή, Ε. (2009). *Η συμβολή του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών*. Ανακτήθηκε 18/11/21, από <http://www.eduportal.gr/logotexnia/>

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Λογοτεχνίας στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).

Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). *Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας* (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, 2020).

Δάρδα-Ιορδανίδου, Α. (2008). *Κόκκινη κλωστή κομμένη*. Αθήνα: Διάπλαση.

Δημητρακάκης, Κ., & Σοφός, Α. (2010). Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Διδασκαλία—Ερευνητική Προσέγγιση ως προς τις Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών στο Κολτσάκης, Β., Σαλονικίδης, Γ., Δοδοντής, Μ.(επιμ.). *Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση*, 645-667.

Δημόπουλος, Κ. (2011). *Τι νέο φέρνουν τα προγράμματα σπουδών*; Ανακτήθηκε 15/12/2021 από: <http://ebooks.edu.gr>

Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>

Ιωακειμίδου, Β., Μανούσου, Ε., & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες: η ψηφιακή αφήγηση σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 9(6B), 185-198.

Καπανιάρης, Α. & Παπαδημητρίου, Ε. (2012). *Ψηφιακά μαθησιακά πλαίσια στο νέο ψηφιακό σχολείο*. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ.

Καπλάνογλου, Μ. (2002). *Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα. Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή*. Αθήνα: Πατάκη.

Καραμητόπουλος, Θ. (2019). Ψηφιακή αφήγηση και διδακτική πράξη: μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1, 327-338.

- Καρανταλής, Ν. (2019). *Ψηφιακή αφήγηση και λαϊκές αφηγήσεις: Μια σύγχρονη προσέγγιση των λαϊκών αφηγήσεων μέσα από την ψηφιακή αφήγηση*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Δημιουργική Γραφή, Αθήνα, 2019).
- Καρατζαφέρη, Π. (2021). *Η Συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης στη Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση στο έργο του Παπαδιαμάντη*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Δημιουργική Γραφή, Αθήνα, 2021).
- Κατσαδώρας, Γ. (2013), «Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα» στο *Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου και Ταξιδευτής, 99-122.
- Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Ανακτήθηκε από: <http://repository.kallipos.gr>
- Μαλαφάντης, Κ., Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. (2014). Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών. *Κείμενα*, 18: 1-26. Ανακτήθηκε 10/11/2021 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>
- Μαργαρίτη, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2014). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch στο *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 7(3), 163-179.
- Μεϊμάρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην ψηφιακή αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *7^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης»*, 7, 8 – 10 Νοεμβρίου 2013, σσ. 178-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.722>. Ανακτήθηκε 15/11/21 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/722/734>
- Μερακλής, Μ.Γ. (1988). *Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία*. Αθήνα: ΚΜΕ Σύγχρονη Εποχή.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας*. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μερακλής, Μ.Γ. (2012). *Το λαϊκό παραμύθι, Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
- Μήτσης, Ν. (1996). *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μιχαηλίδης, Τ. Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*. Τόμος Β', Τεύχος 5: 3-14.

Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. Κείμενα, Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, Τεύχος 15. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2021 από: <http://keimena.ece.uth.gr>

Μουταφίδου, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*.

Μπράτιτσης, Θ. (2016). Διδασκαλία της βασικής υπολογιστικής δομής και λειτουργίας στο Νηπιαγωγείο μέσω Ψηφιακής Αφήγησης. Στο Τ.Α. Μικρόπουλος, Α. Τσιάρα & Π.Χαλκή, (επιμ.), 8^ο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής» Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 22-25 Σεπτεμβρίου 2016.

Μπράτιτσης, Θ. (2021). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες*. 51.10.12681/online-edu.3210.

Μπρις, Αικ. Α. (2013). *Η διδασκαλία του παραμυθιού σε πολυπολιτισμικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιδράσεις*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Ανακτήθηκε 10/11/2021 από:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/29261/1/29261.pdf>

Ντοροπούλου, Μ. (2010). *Η συμβολή του παραμυθιού στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (εφαρμογή στην ΣΤ' τάξη)*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Ανακτήθηκε 10/11/2021 από:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/21834/1/21834.pdf>

Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5^ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε 11/11/2021 από:

http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf

Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. *Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. Παιδαγωγικός Λόγος (1)*, 39-60.

Παπαχριστοφόρου, Μ. (2000). «Το παραμύθι και η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας κατά φύλα», *Εθνολογία* 6, 345-358.

Πολύζου, Ε. (2019). *Μύθοι-Θρύλοι: η απόδοση της γυναικείας υπερφυσικής μορφής στην ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Δημιουργική Γραφή, Αθήνα, 2019).

Σάλμοντ, Ε. (2006). Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες. *Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση. (29/9-1/10-2006)*, Βόλος, Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 12/11/2021 από:

<https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/salmond@201.pdf>

Σαρρής, Κ. Δ. (2004). *Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και Ψυχαναλυτική προσέγγιση*. Ιωάννινα: Ανθρωπος.

Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο *Πρακτικά Εργασιών του*, 2, 1558-1569.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση και «ψηφιακό χάσμα». Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.). *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση*, 23-26.

Σκαρτσής, Σ. Α. (1994). *Εισαγωγή στη λαϊκή λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Σταμάτη, Μ. (2018). *Ψηφιακό χάσμα και διδασκαλία με τις ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή, Μυτιλήνη, 2018).

Σταυριανάκη, Ε. (2019). *Δημιουργική γραφή και ψηφιακή αφήγηση: «Λαϊκές ιστορίες στους τοίχους»* (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Δημιουργική Γραφή, Πάτρα, 2019).

Τσιλιμένη, Τ. (2014). Οι παραλλαγές του λαϊκού παραμυθιού και τα ευτράπελα παραμύθια ως υλικό για την αξιοποίησή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Λογοτεχνία και διαπολιτισμικές διαδρομές*: Ανακτήθηκε 12/11/2021 από:

http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index_htm_files/Tsilimeni.pdf

Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. *Πραγματικότητα και Προοπτικές*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου: 1^ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Σύρος, 29-40.

Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., (2011). «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη «MIS:295450 Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Υ.Α. 113734/Γ2/3-10-2011 ΦΕΚ Β' 2334).

Φρυδάκη, Ε. (2003). Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ

Χατζηγάνα, Φ. (1988). Παιδί και παραμύθι. *Διαδρομές*, τ. 9, 62-63.

Χρυσικού, Β. Θ. (2016). *Διδασκαλία μαθηματικών σε μαθητές με νοητική αναπηρία: μια έρευνα-δράση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος, 2016).

Ξενόγλωσση

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to methods of action research across the professions*. New York: Routledge.

Barthes, R. (1966). *Introduction a l' analyse structural des récits*. Seuil.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.

Egan, K. (1989). *Teaching as story telling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.

Gardner, H., (1973). *The Arts and Human Development*. New York-London-Sydney-Toront: John Wiley and Sons.

Jones, S. S. (2002). *The fairy tale: the magic mirror of the imagination*. N.Y: Routledge.

Kim, Y.C., Ball-Rokeach, S.J. (2006). Community Storytelling Network, Neighborhood Context, and Civic Engagement: A Multilevel Approach. *Human Communication Research*, 32(4), 411-439.

Lathem, S. (2005). Learning communities and digital storytelling: New media for ancient tradition. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference* (pp. 2286-2291). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

Nicolopoulou, A. (2011). "Children's Storytelling: Toward an Interpretive and Sociocultural Approach". *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, 3, 25-48.

Ohler, J. (2005). The world of digital storytelling. *Educational Leadership*. 63:44-47.
Ανακτήθηκε 20/11/2021 από:

https://www.researchgate.net/publication/228881220_The_world_of_digital_storytelling

Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Robin, B. (2006). 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).

Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice*, 47(3), 220-228.

Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital Education Review*, (30), 17-29.

Παράρτημα 1

Κείμενο λαϊκού παραμυθιού που ψηφιοποιήθηκε

Ο ΦΤΩΧΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΓΡΟΣΙΑ

Ήταν ένας φτωχός με πολλά παιδιά και δούλευαν με τη γυναίκα του όλη μέρα. Κάθε βράδυ που ήταν κουρασμένοι, ήθελαν να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα κι αγαπημένα, κι έπειτα να πιάσει ο πατέρας τη λύρα του να χορεύουν τα παιδιά και να περνούν ζωή αγελική.

Δίπλα κάθονταν ένας πλούσιος, και σαν άκουε κάθε βράδυ τα γέλια και τις χαρές του φτωχού, παραξενεύονταν: «πώς εγώ μαθές να μην είμαι ευχαριστημένος κι αναπαμένος σαν αυτόν, όλη μέρα αξίνη και το βράδυ γλέντι». Λέει: «να του δώσω θέλω γρόσια, να δω τι θα κάνει».

Πάει βρίσκει το φτωχό, του λέει:

— Επειδή σε ξέρω τίμιο άνθρωπο, να, σου δίνω χίλια γρόσια ν' ανοίξειςπραμάτεια, ό, τι θες, κι αν πλουτίσεις, μου τα δίνεις, ειδεμή σου τα χαρίζω.

Όλη μέρα πια ο φτωχός, εσυλλογιόνταν τι να κάνει τόσα γρόσια. Τα φέρνει από δω, τα φέρνει από κει: «ν' ανοίξωπραματευτάδικο; να τα βάλω στον τόκο; να πάρω αμπελοχώραφα;».

Έρχεται το βράδυ, ούτε λύρα να πιάσει, μιλιά τσιχ δεν έκαναν τα παιδιά του. Να γελάσουν, τα μάλωνε· όλη νύχτα δεν έκλεισε μάτι απ' τη συλλογή. Την άλλη μέρα ούτε σε μεροκάματα να πάει, ούτε πουθενά έξω από τη συλλογή. Τον ερωτά η γυναίκα του τι έχει; να τον κάνει να γελάσει· αυτός την εμάλωσε, να τον αφήσει ήσυχο.

Ο πλούσιος, περνά μια βραδιά, περνά άλλη, περνούν τρεις, ούτε λύρα πια άκουε ούτε γέλια, ούτε χορό των παιδιών.

Το πρωί βλέπει το φτωχό κι έρχεται:

— Να, χριστιανέ, τα γρόσια σου, κι ούτε αυτά θέλω ούτε τη σκοτούρα τους.

Από τότε, πάλι χαρούμενος στο σπίτι του, ο φτωχός έπαιζε τη λύρα, χόρευαν τα παιδιά του, σαν και πρώτα, και το άλλο πρωί στη δουλειά.

Ελληνικά παραμύθια, εκλογή Γ.Α. Μέγας, Βιβλιοπωλείον της Εστίας

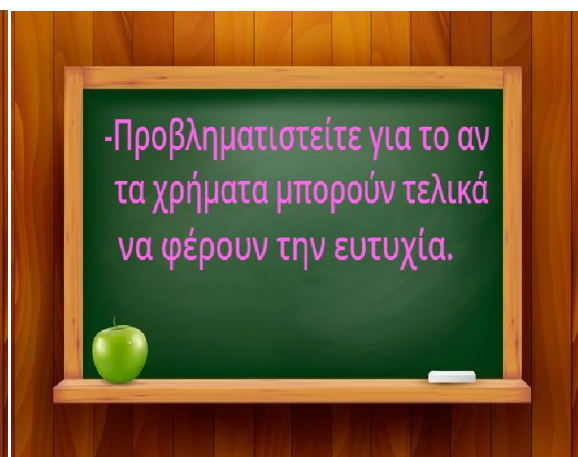
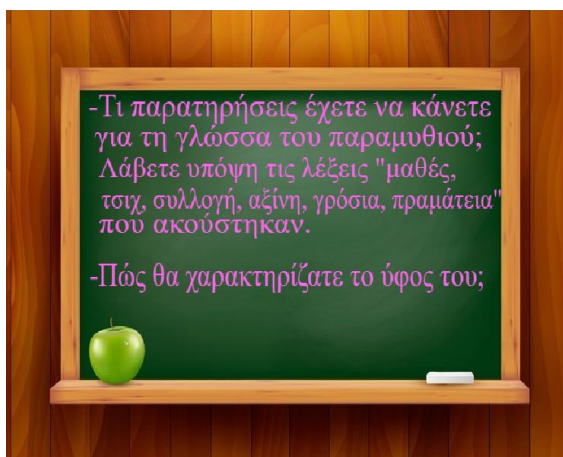
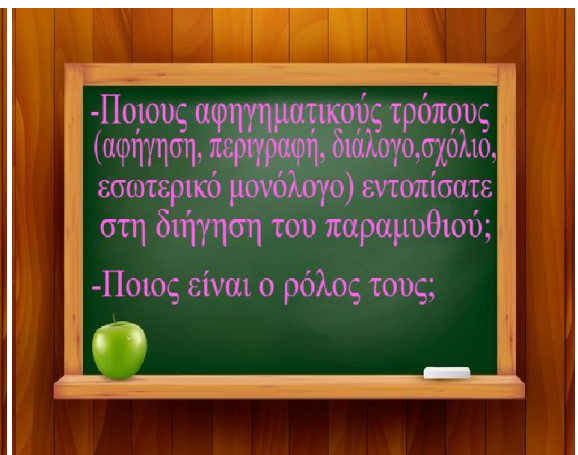
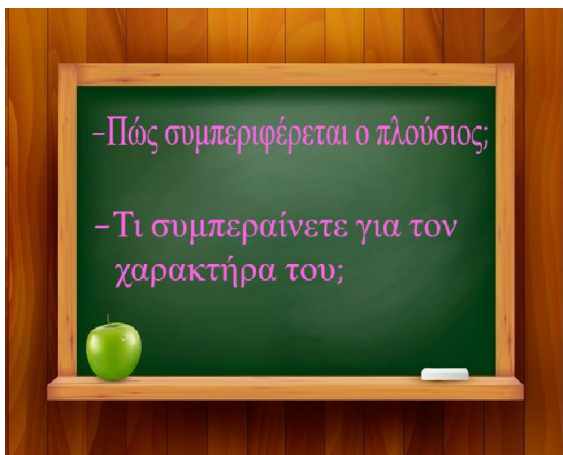
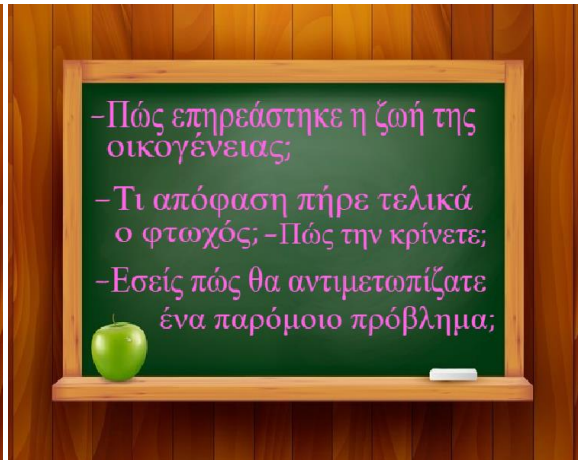
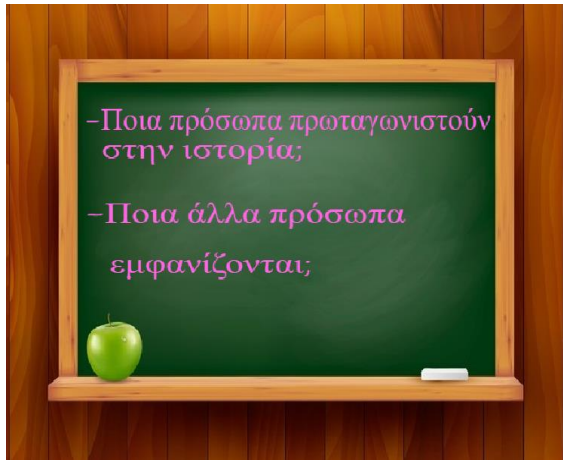
Παράρτημα 2

Στιγμιότυπα από την κατασκευή του ψηφιακού παραμυθιού

ΛΑΪΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ "Ο ΦΤΩΧΟΣ ΚΑΙ ΤΑ ΓΡΟΣΙΑ"



Στιγμιότυπα από την ψηφιακή διδασκαλία



Παράρτημα 3

PRE-TEST

1. Είχαμε πάει εκδρομή με την «Περιηγητική» στην Πελοπόννησο. Ο Γιάννης, η Νέλλη και εγώ. Ήταν καλοκαίρι, ζέστη φοβερή:

Ποιος είναι α) ο τόπος, β) ο χρόνος και γ) τα πρόσωπα που συμμετέχουν στο απόσπασμα;

α).....

β).....

γ).....

2. Ο δάσκαλος πρόβαλε στο κατόφλι· κρατούσε μια μακριά βίτσα και μου φάνηκε άγριος, με μεγάλα δόντια, και κάρφωσα τα μάτια μου στην κορφή του κεφαλιού του να δω αν έχει κέρατα· μα δεν είδα, γιατί φορούσε καπέλο:

Ποιον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε στο απόσπασμα;

α) αφήγηση β) διάλογο γ) περιγραφή δ) σχόλιο ε) εσωτερικό μονόλογο

3. — Ετούτος είναι ο γιος μου, του 'πε ο πατέρας μου.

Ξέμπλεξε το χέρι μου από τη φούχτα του και με παρέδωσε στο δάσκαλο.

— Το κρέας δικό σου, του 'πε, τα κόκαλα δικά μου· μην τον λυπάσαι, δέρνε τον, κάμε τον άνθρωπο.

— Έγνοια σου, καπετάν Μιχάλη· έχω εδώ το εργαλείο που κάνει τους ανθρώπους, είπε ο δάσκαλος κι έδειξε τη βίτσα:

Ποιος είναι ο ρόλος του διαλόγου στο απόσπασμα;

α) σκιαγραφεί το σκηνικό της ιστορίας

β) προσθέτει ζωντάνια και αμεσότητα στο κείμενο

γ) παρουσιάζει τη σκέψη του αφηγητή

δ) προωθεί τα γεγονότα και τη δράση

4. *Οκτώ ημέρες προ της εορτής, με είπεν η μητέρα μου ότι ήτο καιρός να ετοιμάσω την προσφώνησίν μου. Η διαταγή αυτή ηύξησε την στενοχωρίαν μου:*

Πώς θα χαρακτηρίζατε τη γλώσσα στο απόσπασμα;

α) απλή δημοτική β) καθαρεύουσα γ) δημοτική με κάποιους ιδιοματισμούς

5. *Ένας πελώριος Γερμανός νιώθει την απέραντη υπεροχή του απέναντι σ' αυτό το μικροσκοπικό χαζόπραμα και καθώς το βλέπει να τραβάει πάλι στο φανάρι για ν' ανάψει, βρίσκει πως έχει δίκιο ο Χίτλερ να βραχνιάζει πως οι Γερμανοί είναι έξυπνος και περιούσιος λαός, που προορίστηκε από τη Θεία Πρόνοια να καβαλήσει όλους τους λαούς που είναι κουτοί:*

Χαρακτηρίστε το ύφος του κειμένου:

α) γλαφυρό β) απλό γ) χιουμοριστικό δ) ειρωνικό

6. *Και γύρω караβάκια*

στη θάλασσα αρμενίζουν

σαν άσπρα προβατάκια:

Ποιο σχήμα λόγου εντοπίζετε στο στίχο;

α) παρομοίωση β) μεταφορά γ) προσωποποίηση δ) υπερβολή

7. *Ο βασιλιάς ακολούθησε την ορμήνεια του γέροντα, κι όταν γύρισε στο παλάτι του, δούλευε κάθε μέρα για το λαό του, εκατέβαινε και στον κήπο του γι' άλλες δουλειές, κι από τότε γιατρεύτηκε από την ανορεξιά κι έτρωε καλά, που μακάρι να τρώαμε κι εμείς έτσι!:*

Ποιο στοιχείο του παραμυθιού αναγνωρίζετε σ' αυτό το απόσπασμα;

α) τη διατύπωση ενός ηθικού διδάγματος

β) την ύπαρξη δύο αντίθετων χαρακτήρων

γ) την απλότητα στην έκφραση

δ) όλα τα παραπάνω

8. *Ο παππούς είχε γεράσει πολύ. Τα πόδια του δεν τον πήγαιναν, τα μάτια του δεν έβλεπαν, τ' αυτιά του δεν άκουγαν. Δόντια δεν είχε. Κι όταν έτρωγε, του χυνόταν το φαγητό. Ο γιος του και η νύφη του δεν τον έβαζαν πια μαζί τους στο τραπέζι, αλλά του 'διναν να φάει πάνω στη μεγάλη χτιστή χωριάτικη θερμάστρα όπου πλάγιαζε:*

Ποιο πρόβλημα απασχολεί τα πρόσωπα και κατευθύνει τη δράση τους;

α) η ανάγκη συνεχούς φροντίδας του παππού

β) η οικονομική επιβάρυνση της οικογένειας εξαιτίας της φροντίδας του παππού

γ) η έλλειψη χώρου στο σπίτι λόγω της φιλοξενίας του παππού

9. *Και ξαφνικά, εκεί ψηλά, στην κουκέτα του βαγκόν λι ο κόμπος λύθηκε, τα κακά μάγια σκορπίστηκαν και η Νινέτ νιώθει να γεννιέται ξανά μέσα στο τρένο που πλησιάζει στο Παρίσι. Ανοίγει τα μάτια κι αντικρίζει το φως ενός κόσμου καινούριου και όμορφου:*

Τι νιώθει εδώ η ηρωίδα;

α) ανακούφιση και λύτρωση

β) νοσταλγία και συγκίνηση

γ) λύπη και αποδοκιμασία

δ) αγωνία και ανασφάλεια

10. *Η νύφη του άρχισε τότε να τον μαλώνει πως όλα τα χαλάει στο σπίτι και σπάει τα πιάτα. Τέλος του είπε πως αποδώ και πέρα θα του 'διναν να τρώει στην ζύλινη γαβάθα:*

Πώς σχολιάζετε τη συμπεριφορά της νύφης απέναντι στον παππού;

α) Θα έπρεπε να τον σεβαστεί και να τον φροντίζει υπομονετικά.

β) Έπραξε σωστά, αφού ο παππούς έκανε όλο ζημιές.

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

1. Τοποθετήστε τις παρακάτω φράσεις στη σωστή θέση στον παρακάτω πίνακα ανάλογα με το πρόσωπο στο οποίο αντιστοιχούν. Αιτιολογήστε τις απαντήσεις σας με φράσεις του κειμένου.

- ζούσε μια ευτυχισμένη ζωή με την οικογένειά του
- παραξενευόταν ακούγοντας τα γέλια και τις χαρές του γείτονά του
- πρόσφερε χρήματα στον γείτονά του για να δει πώς θ' αντιδράσει
- έπεσε σε βαθύ συλλογισμό για το πώς θα διαχειριστεί τόσα χρήματα
- περιφρόνησε τα γρόσια

Φτωχός	Πλούσιος	Φράση του κειμένου

2. Ποια αφηγηματική τεχνική αντιστοιχεί στις παρακάτω φράσεις;

α. Πάει βρίσκει το φτωχό, του λέει:

β. Κάθε βράδυ που ήταν κουρασμένοι, ήθελαν να φάνε

το ψωμάκι τους ήσυχα κι αγαπημένα, κι έπειτα να πιάσει

ο πατέρας τη λύρα του να χορεύουν τα παιδιά

και να περνούν ζωή αγγελική.

γ. Ν' ανοίξωπραματευτάδικο; να τα βάλω στον τόκο;

να πάρω αμπελοχώραφα;

1. Αφήγηση

2. Περιγραφή

3. Εσωτερικός
μονόλογος

3. Η γλώσσα του κειμένου είναι απλή, αλλά περιέχει πολλές εκφράσεις του ναξιϊτικού ιδιώματος. Δώστε τρία παραδείγματα λέξεων του κειμένου που δικαιολογούν την παραπάνω άποψη.

α.

.....

β.

.....

γ.

.....

4. Τι αποφάσισε τελικά να κάνει ο φτωχός με τα γρόσια; Γιατί πιστεύετε ότι πήρε αυτή την απόφαση; Πώς την κρίνετε; Δώστε την απάντησή σας σ' ένα κείμενο 100-120 λέξεων.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

5. Συνεχίστε το παραμύθι γράφοντας σας σ' ένα κείμενο 100-120 λέξεων τι σκέφτηκε ο πλούσιος να κάνει στη συνέχεια.

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

POST-TEST

1. Πόσα πρόσωπα, εκτός από τα παιδιά, εμφανίζονται στην ιστορία;

α) 2

β) 3

γ) 4

δ) 5

2. Για ποιο λόγο δεν αναφέρονται ο χρόνος και ο τόπος της ιστορίας;

α) Διότι είναι στοιχείο της τεχνικής των παραμυθιών.

β) Επειδή στόχος είναι να δοθεί έμφαση στο μήνυμα της ιστορίας.

3. Πώς συμπεριφέρεται αρχικά ο φτωχός;

α) Ζει ζωή ευτυχισμένη με την οικογένειά του.

β) Στενοχωριέται που δουλεύει πολύ και δεν έχει χρήματα.

4. Πώς αλλάζει η συμπεριφορά του φτωχού αφού απέκτησε τα γρόσια;

α) Προβληματιζόταν για το τι θα τα κάνει.

β) Χαιρόταν πολύ που επιτέλους έγινε πλούσιος.

5. Πώς επηρεάστηκε η ζωή της οικογένειας όταν απέκτησαν τα γρόσια;

α) Τα παιδιά και η γυναίκα του μάλωσαν μεταξύ τους.

β) Οι χαρές και τα τραγούδια σταμάτησαν.

6. Τι απόφαση πήρε τελικά ο φτωχός;

α) Κράτησε ένα μέρος των χρημάτων για να καλύψει τις ανάγκες του και τα υπόλοιπα τα επέστρεψε.

β) Επέστρεψε όλο το χρηματικό ποσό.

7. Γιατί ο φτωχός επέστρεψε τα γρόσια;

- α) Συνειδητοποίησε ότι η ευτυχία και η γαλήνη έδωσαν τη θέση τους στον προβληματισμό και τη δυστυχία εξαιτίας τους.
- β) Ήθελε να νιώσει και ο πλούσιος προβληματισμένος για τη διαχείρισή τους.

8. Για ποιο λόγο πιστεύετε ότι ο πλούσιος πρόσφερε στο φτωχό τα χρήματα;

- α) Εξαιτίας της ζήλειας του για την ευτυχία της φτωχής οικογένειας.
- β) Ήταν περίεργος να δει πώς θα αξιοποιούσε ο φτωχός τα γρόσια.

9. Ποιο από τα παρακάτω δεν είναι ένα από τα μηνύματα του παραμυθιού;

- α) Τα χρήματα δεν επαρκούν για να εξασφαλίσουν την ευτυχία στον άνθρωπο.
- β) Είναι χρήσιμο να έχει κάποιος έστω και λίγα χρήματα γιατί αλλιώς μπορεί να βρεθεί σε περιπέτειες.
- γ) Πολλές φορές τα χρήματα μπορεί να αναποδογυρίσουν τους ρυθμούς της ζωής μας.
- δ) Τα πραγματικά ανεκτίμητα πράγματα δεν ταυτίζονται με τον πλούτο.

10. Ποιον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε στο απόσπασμα: *ν' ανοίξω πραματευτάδικο; να τα βάλω στον τόκο; να πάρω αμπελοχώραφα;*

- α) αφήγηση
- β) περιγραφή
- γ) διάλογο
- δ) σχόλιο
- ε) εσωτερικό μονόλογο

11. Ποιον αφηγηματικό τρόπο εντοπίζετε στο απόσπασμα: *Κάθε βράδυ που ήταν κουρασμένοι, ήθελαν να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα κι αγαπημένα, κι έπειτα να πιάσει ο πατέρας τη λύρα του να χορεύουν τα παιδιά και να περνούν ζωή αγγελική.*

- α) αφήγηση
- β) περιγραφή

γ) διάλογο

δ) σχόλιο

ε) εσωτερικό μονόλογο

12. Τι παρατηρήσεις έχετε να κάνετε για τη γλώσσα του αφηγήματος;

α) Είναι απλή δημοτική.

β) Είναι καθαρεύουσα.

γ) Είναι απλή με κάποιες λέξεις του ναξιώτικου ιδιώματος.

13. Ποιο σχήμα λόγου αναγνωρίζετε στη φράση *ζωή αγγελική*;

α) μεταφορά

β) παρομοίωση

γ) προσωποποίηση

δ) ρητορική ερώτηση

ε) επανάληψη

14. Ποιο σχήμα λόγου αναγνωρίζετε στη φράση *να τα βάλω στον τόκο*;

α) μεταφορά

β) παρομοίωση

γ) προσωποποίηση

δ) ρητορική ερώτηση

ε) επανάληψη

15. Ποιο από τα παρακάτω στοιχεία δεν αποτελεί χαρακτηριστικό του παραμυθιού;

α) ο ψυχαγωγικός και διδακτικός χαρακτήρας

β) οι αντιθέσεις

γ) ο εκφραστικός πλούτος

δ) οι δοκιμασίες

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ/ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ

**Απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις σημειώνοντας X στο αντίστοιχο
κουτάκι.**

	Καθόλου	Πολύ λίγο	Λίγο	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Σου άρεσε το ψηφιακό παραμύθι;					
2. Σου άρεσε το θέμα του παραμυθιού;					
3. Σου άρεσαν οι εικόνες και ο ήχος;					
4. Σου άρεσε που έγινε το μάθημα μέσα από το ψηφιακό παραμύθι;					
5. Σου άρεσε που η ανάλυση του παραμυθιού έγινε με ψηφιακό τρόπο;					
6. Θα ήταν ενδιαφέρον το ίδιο μάθημα αν γινόταν μέσα απ' το βιβλίο;					
7. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι απ' τον τρόπο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας γενικά;					
8. Θα ήθελες να γινόταν το μάθημα της Λογοτεχνίας με ψηφιακό τρόπο;					
9. Θα ήθελες να γίνονταν και τα άλλα μαθήματα μ' αυτόν τον τρόπο;					
10. Θα σου άρεσε να δημιουργήσεις ο ίδιος/η ίδια ένα ψηφιακό παραμύθι;					
11. Σου άρεσε που συνεργάστηκες με τους συμμαθητές σου στο φύλλο εργασίας;					
12. Σε βοήθησε που απάντησες με τους συμμαθητές σου στο φύλλο εργασίας;					

