



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΔΡΑΣΗΣ ΤΟΥ ΨΗΦΙΑΚΟΥ ΚΑΙ ΕΝΤΥΠΟΥ
ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΩΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ»**

Νάση Βαρβάρα

Επιβλέπων καθηγητής: Κούτρας Βασίλειος

ΙΟΥΝΙΟΣ 2021

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να εξεταστεί κατά πόσο το ψηφιακό διαδραστικό παραμύθι βελτιώνει την αυτοαντίληψη των παιδιών πρώτης σχολικής ηλικίας και να παρατηρηθεί η συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Πιο συγκεκριμένα στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται ο ορισμός, τα χαρακτηριστικά της Παιδικής Λογοτεχνίας με έμφαση στο παραμύθι, το λαϊκό και έντεχνο και επισημαίνεται η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται το έντυπο και ψηφιακό βιβλίο, τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματά τους, εξηγείται η έννοια του υπερκειμένου που συναντά κανείς στα ψηφιακά βιβλία και παρουσιάζονται τα πλεονεκτήματα των βελτιωμένων ιστοριών. Στο τρίτο κεφάλαιο αναλύεται η έννοια του εαυτού και η έννοια της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ερευνητικό μέρος της εργασίας. Συγκεκριμένα για την έρευνα επιλέχθηκαν τρία παιδιά πρώτης τάξης δημοτικού, 6 ετών, ένα εκ των οποίων ήταν δίγλωσσο, ένα είχε διαγνωστεί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ) και ένα παιδί το οποίο ήταν αρκετά συνεσταλμένο και ντροπαλό. Στα παιδιά δόθηκε για ανάγνωση ένα έντυπο και ένα ψηφιακό διαδραστικό παραμύθι. Για τη διερεύνηση της αυτοαντίληψης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου «Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου Ι», (Μακρή-Μπότσαρη, 2001) που αποτελείται από είκοσι ερωτήματα τα οποία σχηματίζουν τέσσερις κλίμακες (σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, σχέσεις με τη μητέρα, σωματική ικανότητα). Στο τέλος, αναλύονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το ερωτηματολόγιο και την παρατήρηση των παιδιών και προτείνονται κάποιες ιδέες για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό παραμύθι, έντυπο παραμύθι, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, ΔΕΠΥ, δίγλωσσία, κοινωνική συστολή

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....	5
Κεφάλαιο 1	7
1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά της Παιδικής Λογοτεχνίας.....	7
1.2 Ειδολογική κατάταξη των κειμένων της Παιδικής Λογοτεχνίας.....	9
1.3 Παραμύθι, λαϊκό και έντεχνο.....	10
1.3.1 Το λαϊκό παραμύθι.....	12
1.3.1.1.Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λαϊκού παραμυθιού.....	12
1.3.1.2 Μορφολογικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού.....	14
1.3.1.3 Θεωρίες Γέννησης και Περιεχομένου.....	16
1.3.2. Το έντεχνο/ σύγχρονο παραμύθι.....	17
1.3.2.1 Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού.....	20
1.4 Η εικονογράφηση.....	23
Κεφάλαιο 2	28
2.1 Έντυπο βιβλίο.....	28
2.1.1 Πλεονεκτήματα έντυπου βιβλίου.....	28
2.1.2 Μειονεκτήματα έντυπου βιβλίου.....	31
2.2. Ηλεκτρονικό βιβλίο.....	32
2.2.1 Πλεονεκτήματα ηλεκτρονικού βιβλίου.....	32
2.2.2 Μειονεκτήματα του ηλεκτρονικού βιβλίου.....	34
2.2.3 Το υπερκείμενο.....	35
2.2.4 Το παραμύθι και η ψηφιακή αφήγηση στο χώρο της εκπαίδευσης.....	36
2.2.5 Προϋποθέσεις επιτυχημένης χρήσης της Ψηφιακής Αφήγησης ως στρατηγική μάθησης.....	38
2.2.6 Πλεονεκτήματα βελτιωμένων ιστοριών.....	39
2.2.7 Θεωρία εκμάθησης πολυμέσων.....	40
2.2.8 Μειονεκτικά παιδιά.....	42
Κεφάλαιο 3	43
3.1 Η έννοια του εαυτού.....	43
3.1.1 Οι συνιστώσες της έννοιας του εαυτού.....	45
3.2 Η έννοια της αυτοαντίληψης.....	46

3.3 Η έννοια της αυτοεκτίμησης.....	47
3.4 Η έννοια του εαυτού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία.....	49
3.5 Η σημασία της αυτοεκτίμησης.....	52
Κεφάλαιο 4 – Ερευνητικό μέρος	53
4.1 Σημασία της έρευνας.....	53
4.2 Σκοπός της έρευνας	53
4.3 Οι υποθέσεις της έρευνας.....	54
4.4 Επιλογή παραμυθιού.....	54
4.5 Ερευνητική διαδικασία.....	55
4.5.1 Εργαλεία συλλογής δεδομένων	56
4.5.1.1 Το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού.....	56
4.5.1.2 Το ημερολόγιο	57
4.5.1.3 Παρατήρηση.....	58
4.6 Διεξαγωγή έρευνας.....	58
4.6.1 Το δείγμα.....	58
4.6.2. Μεταβλητές.....	60
4.6.3 Οριοθέτηση της έρευνας.....	60
4.6.4 Χρονοδιάγραμμα	60
4.6.5 Διαδικασία της έρευνας.....	60
4.7 Αποτελέσματα.....	66
4.8 Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	73
4.9 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	80
Βιβλιογραφία.....	81
Παράρτημα.....	88

Εισαγωγή

Σήμερα τα παραμύθια δεν είναι μόνο δημοφιλή ως ιστορίες για παιδιά αλλά αποτελούν και αντικείμενο μελέτης σοβαρών ανθρωπολογικών, ψυχολογικών, παιδαγωγικών και άλλων ερευνών. Το αφηγηματικό αυτό είδος έχει καταφέρει να προσελκύσει το ενδιαφέρον όχι μόνο των λαογράφων και των φιλολόγων, αλλά και άλλων μελετητών, επιστημονικών κλάδων όπως της κοινωνιολογίας, της ψυχανάλυσης, της παιδαγωγικής, κ.τ.λ.¹(Ντούλια, 2010)

Το παραμύθι λειτουργεί καταπραϋντικά στις ανησυχίες της παιδικής ψυχής, μπορούμε εύκολα να κατανοήσουμε το ρόλο και τη λειτουργία του στη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί ταυτίζεται με τους ήρωες και μέσα από αυτήν την ταύτιση ζει τις συναισθηματικές καταστάσεις των χαρακτήρων. Το παιδί βιώνει ένα φάσμα συναισθημάτων όπως χαρά, αγωνία, απογοήτευση, λύτρωση, διαδικασία που το βοηθάει να κατανοήσει και να ονοματίσει τα συναισθήματά του.

Το παραμύθι από μόνο του ηρεμεί την παιδική ψυχή που ακόμα δυσκολεύεται να προσδιορίσει τι νιώθει και μαθαίνει να ρυθμίζει τα συναισθήματά του κάτω από διάφορες και διαφορετικές συνθήκες. Αρχίζει, δηλαδή, να κατακτά τη συναισθηματική αυτορρύθμιση² (Cassar, 2000, Flear&Hammer, 2013, Blake&Maiese, 2008).

Ακόμη, το παραμύθι βοηθάει το παιδί σιγά-σιγά να κοινωνικοποιηθεί. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τους ήρωες, διδάσκεται κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές και μοντέλα συμπεριφορών. Παράλληλα, οι λύσεις που βρίσκουν οι ήρωές του, αποτελούν πρότυπα μίμησης για να αντιμετωπίσει παρόμοια προβλήματα. Το παιδί μαθαίνει την ύπαρξη του καλού και του κακού, την έννοια της τιμωρίας και της επιβράβευσης, του δίκαιου και του άδικου, της δύναμης και της αδυναμίας. Έτσι από την πραγματικότητα του παραμυθιού, σταδιακά μεταβαίνει στις «πραγματικότητες» της ζωής³(Cassar, 2000; Flear&Hammer, 2013).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η μέθοδος διδασκαλίας μέσω ηλεκτρονικού παραμυθιού βοηθά στην δημιουργία καλύτερης αυτοεικόνας του μαθητή. Το ηλεκτρονικό παραμύθι, έχει τη δυνατότητα να προωθή την διαδραστική μάθηση και την εναλλαγή πολλών πληροφοριών καθώς και να παραμένει ουδέτερο και αμέτοχο σε όλη την διαδικασία, χωρίς να κρίνει και δεν αξιολογεί τις απαντήσεις του μαθητή, δίνοντας του παράλληλα την δυνατότητα να επαναλάβει την διαδικασία, όπως τα περισσότερα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βοηθά ιδιαίτερα τα παιδιά με άγχος επιτυχίας και απόδοσης, καθώς και να ενισχύει την προσπάθεια, χωρίς έλλειψη αυτοπεποίθησης. Με

¹ Ντούλια Α.(2010). Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ελληνικές και ξένες παραλλαγές. Προεκτάσεις λαογραφικές-ανθρωπολογικές, κοινωνιολογικές, παιδαγωγικές-διδακτικές. Αθήνα: Παπαζήσης.

² Blake, J., &Maiese, N. (2008). No fairytale... the benefits of the bedtime story. *Psychologist*, 21(5), 386–388.

³ Cassar, A. M. (2000). *Fairytales, child development and psychotherapy: A study documenting parents' perspectives on the use and function of fairytales with children in Malta*. University of Hartford.

την σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, η διαδικασία δεν γίνεται αγκωτική και λειτουργεί διορθωτικά και εξελικτικά. Το περιβάλλον δημιουργίας είναι ασφαλές και μπορεί ο μαθητής να εκφραστεί και να αναδείξει τις ιδιαιτερότητές του.⁴(Μακράτζη, 2016).

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθεί κατά πόσο η ανάγνωση ενός διαδραστικού ηλεκτρονικού παραμυθιού μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης παιδιών τριών διαφορετικών κατηγοριών, αφού πρώτα γίνει αναφορά σε σημαντικές έννοιες που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.

⁴Μακράτζη, Α. (2016). Δημιουργία αφηγήσεων με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για μια ανθρωποκεντρική παιδαγωγική στην προσχολική ηλικία. Ανθρωποκεντρικό Anthropocentric

Κεφάλαιο 1

1.1 Ορισμός και χαρακτηριστικά της Παιδικής Λογοτεχνίας

Κατά καιρούς έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να διατυπωθεί ο ορισμός της παιδικής λογοτεχνίας και εδώ και καιρό έχει αυτονομηθεί ως ξεχωριστός τομέας στον χώρο της λογοτεχνίας, παρά τις ομοιότητες που μπορεί να υπάρχουν ανάμεσα στη λογοτεχνία για ενήλικες και στη Λογοτεχνία για παιδιά. Οι ορισμοί αυτοί λαμβάνουν υπόψη τους συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας.⁵

Εστιάζοντας την προσοχή της στον ακριβή ορισμό της έννοιας της παιδικής λογοτεχνίας η Κανατσούλη (2002) χαρακτηρίζει τον συγκεκριμένο όρο, μαζί με τον γενικότερο όρο της λογοτεχνίας, προβληματικές "οντότητες" διότι η νοηματική τους σημασία διαφέρει από εποχή σε εποχή καθώς και από πολιτισμό σε πολιτισμό. Αυτοί οι παράγοντες έχουν οδηγούν στη δημιουργία δυσκολιών ως προς τον ακριβή ορισμό τους και συνεπώς στον περιορισμό τους στην τελική περιγραφή του πεδίου αναφοράς τους με συγκριτικό τρόπο. Δηλαδή, καθορίζονται σε σύγκριση με τις εννοιολογικές αναφορές της λογοτεχνίας των ενηλίκων. (Κανατσούλη, Μ., 2002)..⁶

Η Rebecca J. Lukens, βασιζόμενη στην αρχή ότι τα παιδιά δε διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τη μορφή αλλά ως προς τις εμπειρίες, συμπεραίνει ότι η διαφορά έγκειται στο βαθμό και όχι στο είδος. Έτσι η λογοτεχνία για παιδιά διαφέρει από τη λογοτεχνία για ενήλικους ως προς το βαθμό, όχι όμως ως προς το είδος⁷. (Παπαντωνάκης 2009, Κατσανούλη 2002)

Σύμφωνα με την Κατσίκη-Γκίβαλου (1995), η παιδική λογοτεχνία προσφέρει εξίσου ίδια απόλαυση με αυτή που προσφέρει και η λογοτεχνία των ενηλίκων με τη διαφορά ότι τα παιδιά όταν αποζητούν να απολαύσουν μια ιστορία, έχουν πιο λίγες πηγές αυτής της απόλαυσης αφού και οι εμπειρίες τους είναι περισσότερο περιορισμένες και τα παιδιά αδυνατούν να κατανοήσουν τις ιδέες λόγω συνθετότητας⁸. (Κανατσούλη, 2002, Παπαντωνάκης 2009)

Σημαντική στην προσπάθεια εύρεσης ίδιων ή και διαφοροποιητικών στοιχείων ανάμεσα στην παιδική λογοτεχνία και στη λογοτεχνία για ενήλικους είναι η άποψη του Hollindale, σύμφωνα με την οποία η παιδική λογοτεχνία μπορεί να επανοριστεί μέσα από την άποψη ότι οι ενήλικοι επιτρέπουν αναπόφευκτα την εισχώρηση προσωπικών

⁵ Παπαντωνάκης, Δ. Γεώργιος, Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης, 2009.

⁶ Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

⁷ Παπαντωνάκης, Δ. Γεώργιος, Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης, 2009.,
Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

⁸ Παπαντωνάκης, Δ. Γεώργιος, Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης, 2009.,
Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

βιωμάτων, αναγνωστικά και μη, σε συζητήσεις για παιδικά βιβλία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται ένα σημαντικό ερώτημα, κατά πόσο τα πραγματικά βιώματα και οι πραγματικές εμπειρίες των παιδιών αποτελούν το υλικό των παιδικών βιβλίων ή και αντίστροφα, κατά πόσο τα παιδικά βιβλία αποτελούν μια εικόνα που οι ενήλικοι αναπαράγουν για τα παιδιά.⁹ Πιο συγκεκριμένα, το ζήτημα που θέτει ο Hollindale σχετικά με τον προσδιορισμό της λογοτεχνίας βάσει του κριτηρίου της ηλικίας στην οποία απευθύνεται, σχετίζεται με την έννοια της "παιδικότητας", που αφορά την ηλικιακή φάση της προετοιμασίας του παιδιού προς την ενηλικίωση. Δηλαδή η αξία της παιδικότητας δεν σχετίζεται αποκλειστικά με τις γνώσεις που συγκεντρώνει ένα παιδί κατά τη διάρκεια της ενηλικίωσής του, αλλά σχετίζεται άμεσα με τα βιώματα που τα ίδια τα παιδιά αποκομίζουν στη συγκεκριμένη στιγμή της ζωής τους (Κατσανούλη, 2002).

Ο Peter Hunt, αφού διαπίστωσε ότι υπάρχουν χαρακτηριστικά που καθιστούν εμφανή τα βιβλία για παιδιά, και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα κειμενικά χαρακτηριστικά είναι αναξίοπιστα. Μάλιστα θεωρεί πως η λογοτεχνία για παιδιά είναι ένα πολυσύστημα μη αναγνωρισμένο και ότι τα παιδικά βιβλία έχουν κάτι το προσωρινό και το παροδικό.

Ο Perry Nodelman, προσδιορίζοντας τα χαρακτηριστικά της Λογοτεχνίας για παιδιά, διαπιστώνει ότι η Παιδική Λογοτεχνία

- είναι απλή,
 - επικεντρώνεται στη δράση,
 - απευθύνεται στην παιδική ηλικία,
 - εκφράζει τις απόψεις του παιδιού,
 - είναι αισιόδοξη,
 - τείνει προς το φαντασιακό,
 - είναι μια μορφή ιερού ειδυλλίου,
 - εγκλείει την αθωότητα,
 - είναι διδακτική,
 - είναι επαναληπτική,
 - τείνει να εξισορροπήσει το ιδεώδες και το διδακτικό.¹
- (Παπαντωνάκης, Δ., 2009)¹⁰

Γενικά, ισχύει είναι το γεγονός ότι τα κείμενα που εντάσσονται στην κατηγορία της παιδικής λογοτεχνίας είναι κυρίως πνευματικά δημιουργήματα των ενηλίκων οι οποίοι διακατέχονται από ωριμότητα και αναπτυγμένες ικανότητες μεταφοράς των αισθητικών συγκινήσεων, που μπορεί να προσφέρει η τέχνη προς τα μικρότερα ηλικιακά άτομα. Συνεπώς, οι ενήλικοι μπορούν να χαρακτηριστούν ως κομιστές

⁹ Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press

¹⁰ Παπαντωνάκης, Δ. Γ. (2009), Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης

κατάλληλων ιδεών που θα βοηθήσουν τα παιδιά να διαμορφώσουν σωστές αισθητικές αντιλήψεις ή αξιολογήσεις ¹¹(Γιάκος, 1993).

Επίσης ο Δελώνης (1990) προσθέτει πως στο πεδίο της παιδικής λογοτεχνίας απαντώνται και συνυπάρχουν όλα εκείνα τα άρτια λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας, και ανταποκρίνονται στις αντιληπτικές, γλωσσικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες. Η παιδική λογοτεχνία λοιπόν περιλαμβάνει όλα εκείνα τα πολυεπίπεδα αισθητηριακά στοιχεία που συνάδουν με την ηλικία των ατόμων στα οποία απευθύνεται.¹²

1.2 Ειδολογική κατάταξη των κειμένων της Παιδικής Λογοτεχνίας

Η ένταξη των λογοτεχνικών κειμένων σε κατηγορίες σύμφωνα με τα κριτήρια του ήχου και της μορφής γραφής μας οδηγούν στην ακόλουθη βασική κατηγοριοποίηση¹³ (Παπαντωνάκης, 2003).

- Πεζογραφία και
- Ποίηση.

Με βάση το περιεχόμενό τους τα λογοτεχνικά κείμενα διακρίνονται σε:

1. Κείμενα στα οποία η μυθοπλασία δεν είναι λογοτεχνική, μη λογοτεχνικά κείμενα (Nonfiction), όπως είναι τα πληροφοριακά βιβλία, τα βιογραφικά είδη.

2. Κείμενα στα οποία κυριαρχεί η (λογοτεχνική) μυθοπλασία (fiction), όπως:
α) κείμενα ρεαλισμού (ρεαλιστικές ιστορίες, ζωικός ρεαλισμός, ιστορικός ρεαλισμός και ιστορίες που αναφέρονται στον αθλητισμό).

β) η ιστορική μυθοπλασία και γενικότερα η μυθοπλασία. Στην ιστορική μυθοπλασία εντάσσονται ιστορικά διηγήματα και μυθιστορήματα με θέματα από την ιστορία, πρόσφατη και μη.

Στη δεύτερη κατηγορία ανήκουν κείμενα μυστηρίου, θρίλερ, ρομαντικές ιστορίες κ.α., κείμενα φαντασιακά, η παραδοσιακή λογοτεχνία, στην οποία εντάσσονται τα παραμύθια, το έπος, οι μύθοι και οι θρύλοι.

Θα μπορούσε επίσης να γίνει μία κατηγοριοποίηση των ειδών της παιδικής λογοτεχνίας με βάση τόσο το περιεχόμενο, τη μορφή, αλλά και τους αναγνώστες που απευθύνονται (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992) ως εξής¹⁴:

- Η παιδική ποίηση: δημοτική ποίηση και έντεχνη ποίηση

Γιάκος, Δ. (1993). Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα¹¹

¹² Δελώνης, Α. (1990). Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα. Αθήνα: Ηράκλειτος.

¹³ Παπαντωνάκης, Γ. (2003). Εισαγωγή στην Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη, Σημειώσεις Μαθήματος, Εκδόσεις: Παν. Αιγαίου

¹⁴ Παπανικολάου, Ρ & Τσιλιμένη, Τ. (1992). Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο. Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Καστανιώτης.

- Το παραμύθι: το λαϊκό παραμύθι και το σύγχρονο ή έντεχνο παραμύθι
- Ο Μύθος: νεοελληνικοί παροιμιόμυθοι - παραδόσεις – ευτράπελες διηγήσεις ή αστειολογήματα
- Οι μικρές ιστορίες
- Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία
- Τα παιδικά περιοδικά
- Τα κόμικς
- Τα βιβλία γνώσεων
- Το παιδικό θέατρο, το θεατρικό παιχνίδι, ο караγκιόζης και το κουκλοθέατρο.

1.3 Παραμύθι, λαϊκό και έντεχνο

Το παραμύθι, λαϊκό ή έντεχνο, αποτελεί ένα από τα πιο αγαπητά είδη του λόγου για το παιδί. Πρόκειται για λόγο παρηγορητικό, για διήγηση ή αφήγηση που σκοπός της είναι ο αποπροσανατολισμός κάποιου από κάτι που τον απασχολούσε. Η λέξη αυτή σταδιακά κατέληξε να σημαίνει αυτό που εμείς σήμερα εννοούμε, αφού σ' αυτές εντάχθηκαν όλες οι φαντασιακές διηγήσεις που σκοπό είχαν να ψυχαγωγήσουν τον ακροατή, παρασύροντάς τον σε κόσμους φανταστικούς. Σύμφωνα λοιπόν με τον Παπαντωνάκη, μπορούμε να ορίσουμε το παραμύθι ως διήγηση φανταστική, η οποία κινείται στο χώρο του υπερφυσικού και του μαγικού και έχει ως σκοπό να τέρψει τον ακροατή ¹⁵(Παπαντωνάκης, 2009).

Σύμφωνα με τον Μαλαφάντη, 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» ¹⁶(Μαλαφάντης, 2011).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί σχετικά με το παραμύθι ξεκινώντας από τον Πλάτωνα σύμφωνα με τον οποίο τα παραμύθια ήταν φλυαρίες των γηραιότερων γυναικών (Αυδίκος, 1997) έως και την πιο σύγχρονη εποχή.¹⁷

Οι Bolte και Polínka υποστηρίζουν πως: «Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μια ιστορία του θαύματος, που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής, και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω κι αν δεν την θεωρούν πιστευτή» ¹⁸(Μερακλής, 2001)

¹⁵ Παπαντωνάκης, Γ. (2003). Εισαγωγή στην Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη, Σημειώσεις Μαθήματος, Εκδόσεις: Παν. Αιγαίου

¹⁶ Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.

¹⁷ Αυδίκος Ε. (1997) Το λαϊκό παραμύθι-Θεωρητικές προσεγγίσεις, Αθήνα: Οδυσσέας, σελ13,31,36,37

¹⁸ Μερακλής, Μ. (2001). Τα παραμύθια μας. Αθήνα: Εντός

Ο κορυφαίος Αμερικανός παραμυθιολόγος Smith Thompson (1885-1976) χαρακτηρίζει το παραμύθι ως «μια αφήγηση με κάποιο μήκος, η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς όμως συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και επίσης χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο» (Thompson, 1946).

Για τους ρομαντικούς θεωρητικούς το παραμύθι αποτελεί το προσχέδιο για να μελετήσει κάποιος τον τρόπο σύλληψης της πραγματικότητας με διαδικασίες που ξεπερνούν τις ιστορικές και κοινωνικές οργανώσεις. Η άποψη αυτή βρήκε σύμφωνους και μεταγενέστερους λαογράφους. Έτσι ο Robert Retoh θεωρεί το παραμύθι ως «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης». ¹⁹ Το παραμύθι μπορεί να θεωρηθεί ως «μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης» (Lüthi, 1982), ως «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης» (Αυδίκος, 1997).²⁰

Σύμφωνα με τους σχολιαστές της συλλογής των Grimm Johannes Bolte και ο George Blinky: «Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε, μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μια ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν την θεωρούν πιστευτή» δίνοντας έμφαση την ποιητικότητα του παραμυθιού.²¹

Στους νεότερους χρόνους προέκυψε η ανάγκη να βρεθεί ένας όρος που να διαφοροποιεί το παραμύθι από άλλα, συναφή είδη προφορικής λαϊκής λογοτεχνίας κτλ. Σύμφωνα με τον Δημήτριο Σ. Λουκάτο (1908-2003) « Το παραμύθι είναι η λαϊκή διήγηση, που μοιάζει με μεγάλο μύθο περιπέτειας ²²».

Ο Cassar ορίζει το παραμύθι ως μία πλαστή, συνήθως σύντομη ιστορία που περιέχει σε μεγάλο βαθμό το στοιχείο του συμβολισμού, της αλληγορίας και της υπερβολής ²³(Cassar, 2000). Παραμύθι λοιπόν είναι λαϊκή αφήγηση (φανταστική, διδακτική, ευτράπελη) που μοιάζει με μεγάλο περιπετειακό μύθο έχει συντεθεί από περισσότερους πυρήνες άνθρωπο-μεταφυσικών μύθων, που είναι γνωστοί σε περισσότερους λαούς. Πυρήνες μοτίβα του παραμυθιού αποτελούν τα επεισόδια που το συνθέτουν, ενώ τύπος του παραμυθιού είναι το καθ' αυτό παραμύθι με τις όποιες παραλλαγές το συναντάμε.²⁴

Συνοπτικά μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως όλοι οι ορισμοί που δόθηκαν κατά καιρούς για το παραμύθι επισημαίνουν τα στοιχεία του «μαγικού και υπερφυσικού, του απίθανου και απίστευτου περιεχομένου» ²⁵(Μαλαφάντης, 2011).

¹⁹ Αυδίκος Ε. , Το λαϊκό παραμύθι ,θεωρητικές προσεγγίσεις, σ.33.

²⁰ Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική

²¹ Ευάγγελος Γρ.Αυδίκος, Το λαϊκό παραμύθι ,θεωρητικές προσεγγίσεις, σ.33.

²² Δημήτριος Λουκάτος ,Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία ,εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα.

²³ Cassar, A. M. (2000). Fairytales, child development and psychotherapy: A study documenting parents' perspectives on the use and function of fairytales with children in Malta. University of Hartford.

²⁴ Λουκάτος Δ., Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία Εθνικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης. Αθήνα.σελ.140

²⁵ Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική

1.3.1 Το λαϊκό παραμύθι

Σήμερα όταν μιλάμε για παραμύθι αναφερόμαστε σε ένα διακριτό λογοτεχνικό είδος (Αναγνωστόπουλος 1997- Σακελλαρίου 1984), το οποίο διακρίνεται σε λαϊκό και σύγχρονο ή έντεχνο (Αναγνωστόπουλος 1987β). Τα δύο αυτά είδη παραμυθίου παρουσιάζονται στη συνέχεια. Το λαϊκό παραμύθι αποτελεί το αγαπημένο παιδί της παράδοσης και του προφορικού λόγου ²⁶(Αναγνωστόπουλος, 1999) . Το παραμύθι κατάφερε με την δύναμη του να συγκεντρώσει στοιχεία από η Μέση Ανατολή και τη Δύση, μέσω της προφορική και γραπτής παράδοσης, τον αγροτικό αλλά και αστικό κόσμο, δημιουργώντας ένα συνδυασμό παλιάς γνώσης και σύγχρονης κάθε φορά πραγματικότητας²⁷. (Καπλάνογλου, 2002).

Το λαϊκό παραμύθι έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το καθιστούν λογοτεχνικό είδος:

1.3.1.1.Χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λαϊκού παραμυθιού

Τα παραμύθια διαφέρουν από άλλους τύπους της λογοτεχνίας και για τον λόγο αυτό τα χαρακτηριστικά τους εντοπίζονται κυρίως στην πλοκή, στους χαρακτήρες, στο σκηνικό, στο θέμα και στο ύφος.

Γενικά χαρακτηριστικά

1.Ο κόσμος του: Το παραμύθι είναι μια διήγηση φανταστική που έχει βασικός στόχος της είναι να τέρψει, να διασκεδάσει. Ο κόσμος του είναι φανταστικός, με πλήρη απουσία αληθοφάνειας και δεν ισχύουν οι φυσικοί νόμοι ούτε η ανθρώπινη νομοτέλεια. ²⁸(Παπαντωνάκης, 2009)

Όταν για παράδειγμα ο ήρωας του παραμυθιού βρίσκεται σε κίνδυνο επεμβαίνουν υπερφυσικές δυνάμεις και σώζεται. Ο χώρος και ο παρελθοντικός χρόνος σκιαγραφούνται πολύ σύντομα. Ο χώρος υποδεικνύει μια φυσική σκηνογραφία ενώ ο χρόνος ένα μακρινό και αόριστο παρελθόν. Αμέσως μετά την περιγραφή του σκηνικού στα παραμύθια δίνεται η ταυτότητα των ηρώων και αναπτύσσονται άμεσα οι συγκρούσεις. (Παπαντωνάκης, 2009)

2. Το λαϊκό παραμύθι το διακρίνει η αοριστία των προσώπων, του τόπου και του χρόνου. Η «παραμυθιακή» ιστορία εκτυλίσσεται σε ένα τόπο και χρόνο αόριστο. Οι ήρωες, έχουν ονόματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά τους ή το ντύσιμό τους κ.ά.: Κοκκινοσκουφίτσα, Σταχτοπούτα, Χιονάτη, κ.λπ. Τα ονόματα είναι συμβολικά και εκφράζουν τον κόσμο των ηρώων του λαϊκού παραμυθιού ή περιγραφικά, και

διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.

²⁶ Αναγνωστόπουλος Β.Δ (1999) Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο, Αθήνα: Καστανιώτης

²⁷ Καπλάνογλου Μ. (2002) Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή: Αθήνα: Πατάκης σελ. 27,30,35,53

²⁸ Παπαντωνάκης, Δ. Γ. (2009) Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης

στηρίζονται σε εξωτερικά ή φυσικά χαρίσματα των ηρώων²⁹. (Παπαντωνάκης, 2009, Αυδίκος, 1997).

3. Στο παραμύθι όλα όσα συμβαίνουν κυμαίνονται σε ακραίες καταστάσεις. Τα πάντα είναι ή πολύ μεγάλα ή πολύ μικρά ή πολύ άσχημα ή πολύ όμορφα κλπ.

4. Οι ήρωές του χαρακτηρίζονται συχνά από τερατομορφία και σωματική δυσπλασία, σωματικές ιδιότητες που αντανακλούν τον εσωτερικό κόσμο των όντων αυτών. Οι τερατογενέσεις αυτές βέβαια και οι δυσπλασίες αντανακλούν μια κοινωνική πραγματικότητα, γεμάτη άγχος, φόβο, προκαταλήψεις, δεισιδαιμονίες. Οι χαρακτήρες στα παραμύθια έχουν κυρίως συμβολικό χαρακτήρα και είναι επίπεδοι, δηλαδή δεν παρουσιάζουν καμιά μεταβολή κατά την εξέλιξη του παραμυθιού. Πολύ εύκολα τυποποιούνται σε καλούς και σε κακούς. Μάλιστα, τα παιδιά εντοπίζουν εύκολα τον καλό και τον κακό χαρακτήρα στα παραμύθια.³⁰(Παπαντωνάκης, 2009)

5. Το παραμύθι ουσιαστικά δομείται γύρω από το αρχετυπικό σχήμα του καλού και του κακού, στο οποίο προσωρινά υπερτερεί το κακό, για να νικήσει τελικά το καλό. (Παπαντωνάκης, 2009)³¹

6. Οι ήρωες των παραμυθιών δεν έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Είναι σχηματικοί και η έμφαση δίνεται στη δράση. Το παραμύθι αποφεύγει τις ψυχολογικές αναλύσεις και περιγραφές ³²(Μαλαφάντης, 2011, Μερακλής, 2007, Αναγνωστόπουλος, 1997)

7) Αποφυγή διδαχής. Σκοπός του παραμυθιού δεν είναι να διδάξει αλλά να διασκεδάσει τους ακροατές του ³³(Αυδίκος, 1997).

8) Παμψυχισμός. Πολύ συχνές είναι οι ανθρωποποιήσεις ζώων και οι μεταμορφώσεις ανθρώπων σε ζώα στο παραμύθι. Τα ζώα μιλούν σαν άνθρωποι και οι άνθρωποι μετατρέπονται σε ζώα και συμπεριφέρονται όπως αυτά (Μαλαφάντης, 2011, Αναγνωστόπουλος, 1997, Μερακλής, 2007)³⁴

²⁹ Παπαντωνάκης, Δ. Γ. (2009), Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης

Αυδίκος, Ε. (1997). Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις. 2η έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας

³⁰ Παπαντωνάκης, Δ. Γ., (2009), Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης, 2009

³¹ Παπαντωνάκης, Δ. Γ.(2009), Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης, 2009

³² Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση
Μερακλής, Μ. (2001). Τα παραμύθια μας. Αθήνα: Εντός
Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης

³³ Αυδίκος, Ε. (1997). Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις. 2η έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας

³⁴ Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση
Μερακλής, Μ. (2001). Τα παραμύθια μας. Αθήνα: Εντός
Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης

Ο παμψηφισμός και η μεταμόρφωση παίζουν σημαντικό ρόλο στο παραμύθι. Οι ήρωες του παραμυθιού δεν εκφράζουν τα συναισθήματά τους λεκτικά αλλά μέσα από τις πράξεις τους, με στόχο να δημιουργείται μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ δράσης και εσωτερικότητας, που διαμορφώνει τη σχηματικότητα της περιγραφής (Αυδίκος, 1997)³⁵

Και η ομορφιά ακόμα δεν περιγράφεται αυτή καθαυτή μόνο δηλώνεται η επενέργεια της, π.χ. «η βασίλοπούλα ήταν τόσο όμορφη που δεν μπορούσε κανένας να δει το πρόσωπο της»³⁶ Και αυτό γιατί βασικό γνώρισμα του παραμυθιού είναι ότι μετατρέπει το εσωτερικό σε εξωτερικό, με το να βγάζει προς τα έξω τις ψυχικές καταστάσεις. (Μερακλής, 2007)³⁷

1.3.1.2 Μορφολογικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού

1) Παρατακτικότητα των επεισοδίων. Στο παραμύθι τα επεισόδια τοποθετούνται παρατακτικά γύρω από τον πυρήνα έτσι ώστε να είναι εύκολη η αφαίρεση και η προσθήκη τους χωρίς να ζημιώνεται το σύνολο. Στα παραμύθια για παιδιά η αφήγηση είναι πιο σύντομη και για μεγάλους πιο εκτεταμένη ³⁸(Μαλαφάντης, 2011, Αναγνωστόπουλος, 1997).

2) Λιτή γλώσσα και έκφραση. Στο λαϊκό παραμύθι δεν υπάρχουν γλωσσικές υπερβολές. Το κύριο ενδιαφέρον εντοπίζεται στη δράση και όχι στη γλώσσα³⁹ (Αναγνωστόπουλος, 1997, Αυδίκος, 1997).

3) Επαναλήψεις. Συχνά στα παραμύθια επαναλαμβάνονται δύο και τρεις φορές μοτίβα ή ακόμη και ολόκληρα επεισόδια, επαναλήψεις που αρέσουν πολύ στα παιδιά καθώς η τάση αυτή για επανάληψη αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ψυχικής τους ζωής⁴⁰ (Μαλαφάντης, 2011, Αναγνωστόπουλος, 1997).

Οι επαναλήψεις αυτές βοηθούν στο να επιτυγχάνεται η εγρήγορση του ακροατηρίου για την αφήγηση και ταυτόχρονα μέρος των αφηγηματικών εφοδίων του παραμυθιού αλλά και για την μετάβαση σε άλλα μοτίβα. Κάποιες φορές υπάρχει και επανάληψη ολόκληρων επεισοδίων. Η τριπλή επανάληψη του ίδιου επεισοδίου (δομικό στοιχείο πολλών λαϊκών παραμυθιών) γοητεύει τα παιδιά που περιμένουν να δουν με τη φαντασία τους τις ίδιες σκηνές και ν' ακούσουν τις ίδιες λέξεις. Η τάση αυτή για επανάληψη είναι πρωτογενές στοιχείο της ψυχικής ζωής του παιδιού και ικανοποιείται

³⁵ Αυδίκος, Ε. (1997). Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις. 2η έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας.

³⁷ Μ.Γ.Μερακλής «Η αισθητική του παραμυθιού» Έντεχνος λαϊκός λόγος, ο.π.,σ.155

³⁸ Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης

³⁹ Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης

⁴⁰ Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης

από την τριπλή επανάληψη του ίδιου στοιχείου στο παραμύθι. Για τον λόγο αυτό κάποιες φορές είναι αναγκαίο η διήγηση του παραμυθιού να γίνεται με τον ίδιο τρόπο ώστε να μην υπάρχουν αλλαγές οι οποίες μπορεί να απορριφθούν από το παιδί. (Νάκας, 1996)⁴¹

Σύμφωνα με τον Luthi τα παιδιά μπορούν μέσα από την επανάληψη να αναπτύξουν τις ικανότητες και τις δεξιότητες τους. Συνεπώς η επανάληψη είναι σημαντική και για την γνώση, καθώς μέσω αυτής διαμορφώνονται πρότυπα τα οποία θα ακολουθήσει το παιδί στη μετέπειτα ζωή του . Επίσης αναφέρει ότι: «Δεν μπορεί το παραμύθι να διηγηθεί διαφορετικά από τον τρόπο που διηγήθηκε την πρώτη φορά. Κι όμως η αναδιήγηση αυτή δεν είναι ολότελα όμοια. Η παραλλαγή πληθαίνει με την επανάληψη». ⁴²Είναι λογικό να γίνεται λόγος λοιπόν για μια διαδικασία μάθησης και μίμησης καθώς το παιδί είναι σε θέση όχι μόνο να αποκτά καινούργιες γνώσεις, αλλά ακόμη περισσότερο να εμπεδώσει τις ήδη υπάρχουσες.

4) Επαναλαμβανόμενες φράσεις. Οι στερεότυπες φράσεις στην αρχή και το τέλος των παραμυθιών («μια φορά κι έναν καιρό») εισάγουν τους ακροατές στον κόσμο του παραμυθιού και τους διατηρούν εκεί μέχρι να τελειώσει το ταξίδι αυτό ⁴³(Αναγνωστόπουλος, 1997,Αυδίκος, 1997).

5) Διαδοχή έντασης-χαλάρωσης. Ανάμεσα στα διάφορα επεισόδια που περιγράφονται στο παραμύθι μετά την κορύφωση ακολουθεί η χαλάρωση και το αντίστροφο έτσι ώστε να αποφορτίζεται ψυχικά ο ακροατής ⁴⁴(Μερακλής, 2007, Μαλαφάντης, 2011).

6) Αντιθέσεις. Το παραμύθι αρέσκεται στις έντονες αντιθέσεις. Όλα είναι άσπρομαύρο: η καλή κόρη-η κακή μητριά, ο καλός-κακός βασιλιάς κ.ά⁴⁵. (ΧατζητάκηΚαψωμένου, 2012, Μαλαφάντης, 2011).

7) Τάση για εξιδανίκευση. Στο παραμύθι όλα είναι τέλεια και εξιδανικευμένα. Είναι σαν ένας προαιώνιος παράδεισος που έχει πια χαθεί ⁴⁶(Μαλαφάντης, 2011).

8) Καθαρό περίγραμμα. Στις παραμυθικές αφηγήσεις όλα είναι εύκολα διακριτά μεταξύ τους. Δεν υπάρχουν συμπληρώσεις, λεπτομέρειες ή θολές γραμμές

⁴¹ Νάκας Θ.,Λεξική και φραστική επανάληψη (1996) επαναδίπλωση ,Ανάτυπο από το Λεξικογραφικόν Δελτίον της Ακαδημίας Αθηνών ,σελ.226-228,273-278

⁴² Μ.Γ.Μερακλής , «Η αισθητική του παραμυθιού», Έντεχνος λαϊκός λόγος,σελ.151.

⁴³ Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης
Αυδίκος, Ε. (1997). Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις. 2η έκδοση. Αθήνα:Οδυσσεάς

⁴⁴ Μερακλής Μ. (2007). Έντεχνος λαϊκός λόγος. 2η έκδοση. Αθήνα: Καρδαμίτσα
Μαλαφάντης. Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα:Καστανιώτης

⁴⁵ Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (2012). Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι. 2η έκδοση.Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Μαλαφάντης. Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα:Καστανιώτης

⁴⁶ Μαλαφάντης. Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα:Καστανιώτης

οποιοδήποτε είδους. Όλα ορίζονται με τη βοήθεια των εικόνων⁴⁷ (Μαλαφάντης, 2011, Χατζητάκη-Καψωμένου, 2012).

9) Απλοποίηση καταστάσεων. Ο παραμυθός κάνει τις καταστάσεις που περιγράφει απλές στην αφήγησή του και πιο οικείες στο ακροατήριο του που συνήθως αποτελείται από καθημερινούς ανθρώπους του μόχθου. Συχνά φροντίζει να προσθέτει και στοιχεία από τη καθημερινότητά τους⁴⁸ (Αυδίκος, 1997, Μαλαφάντης, 2011).

10) Αίσια και ευτυχής κατάληξη. Το ευτυχισμένο τέλος στο παραμύθι είναι κάτι σαν νόμος. Ο ήρωας στο τέλος επιβραβεύεται και καταξιώνεται κοινωνικά και ηθικά, στοιχείο αυτό γοητεύει πολύ τα παιδιά (Μαλαφάντης, 2011, Αναγνωστόπουλος, 1997, Παπαντωνάκης, 2009)⁴⁹

1.3.1.3 Θεωρίες Γέννησης και Περιεχομένου

Ένα σημαντικό ζήτημα που απασχόλησε αρκετά τους παραμυθολόγους είναι η προέλευση του παραμυθιού. Για αιώνες το παραμύθι δεν αντιμετωπίστηκε με προσοχή αφού δεν ήταν πολλοί εκείνοι που ασχολήθηκαν με την καταγωγή του και τη διάδοση του ανά τους αιώνες. Η στροφή του ενδιαφέροντος άρχισε μόλις των 19 αιώνα όπου οι Γερμανοί αδελφοί Γκρίμ συγκέντρωσαν και δημοσίευσαν τα παραμύθια της πατρίδας τους υποστηρίζοντας ταυτόχρονα και μία θεωρία για την καταγωγή τους⁵⁰ (Πολίτης, 2015).

Σύμφωνα με την Κανατσούλη⁵¹ (2002), το παραμύθι καταφέρνει και επιβιώνει στο πέρασμα των αιώνων. Δέχθηκε πολλές διεργασίες που αποτυπώνονται σε αυτό στην συνθετότητα των νοημάτων αλλά και στη σφαιρικότητα και την δραματικότητα που συλλαμβάνει την ανθρώπινη ψυχή. Για την ερμηνεία του περιεχομένου και της φύση των παραμυθιών, διατυπώθηκαν διαφορετικές επιστημονικές θεωρίες, όπως:

- η Μυθολογική, σύμφωνα με την οποία το παραμύθι είναι ανάπτυξη των κοσμογονικών μύθων,
- η Συμβολιστική, σύμφωνα με την οποία είναι αλληγορίες θρησκευτικών δοξασιών,
- η Ψυχαναλυτική, για την οποία το παραμύθι είναι έκφραση των ονείρων και των ψυχικών καταστάσεων του ατόμου ή της ομάδας,
- η Ανθρωπολογιστική, για την οποία το παραμύθι αποτελεί πολιτιστικά βιώματα από τη ζωή των πρωτόγονων κατοίκων.

⁴⁷ Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (2012). Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι. 2η έκδοση.

Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης

⁴⁸ Αυδίκος, Ε. (1997). Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις. 2η έκδοση. Αθήνα: Οδυσσεάς

⁴⁹ Παπαντωνάκης, Δ. Γεώργιος, Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης, 2009

⁵⁰ Πολίτης, Δ. Λογοτεχνία για Παιδιά.

<https://eclass.upatras.gr/courses/PN1516>

⁵¹ Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κατά την επιστημονική μελέτη του παραμυθιού, διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες, που αφορούσαν τη γένεση, την δομή την ερμηνεία του, χωρίς όμως καμία να δώσει πλήρεις απαντήσεις⁵² (Κανατσούλη, 2002). Πιο συγκεκριμένα:

- Η ινδοευρωπαϊκή θεωρία – Μονογενετική
- Η μυθολογική θεωρία
- Η ινδική θεωρία
- Η πολυγενετική θεωρία
- Η ιστορικογεωγραφική θεωρία
- Η συμβολιστική θεωρία
- Η ψυχολογική – ψυχαναλυτική θεωρία
- Η μορφολογία του παραμυθιού του V. Propp

Η ταξινόμησή του αποτέλεσε βασικό πρόβλημα που επηρεάζει την γενικότερη φιλοσοφία της προσέγγισής του και καθορίζει την πορεία της παραμυθολογίας κατά εποχές. Διακρίθηκαν τρεις ταξινομικές προτάσεις⁵³ (Κανατσούλη, 2002):

- Κατά κατηγορίες.
- Κατά υποθέσεις.
- Κατά ζεύγη.

Η τρίτη πρόταση ανήκει στον Vladimir Propp, καθηγητή της Γερμανικής Γλώσσας, της Λαογραφίας, της Φιλολογίας και της Λογοτεχνίας, και εισάγει μια ανατρεπτική οπτική. Η μορφολογική του πρόταση προσέφερε πολλά στην παραμυθολογική σκέψη, αποτελώντας ένα ξάφνιασμα στον επιστημονικό διάλογο για τη λαϊκή Λογοτεχνία. Σύμφωνα με την θεωρία του Ρώσου V. Propp θα πρέπει να προσδιορίσουμε ποιο είναι το περιεχόμενο του παραμυθιού (Propp, 1969).

1.3.2. Το έντεχνο/ σύγχρονο παραμύθι

Το σύγχρονο παραμύθι, που ονομάζεται αλλιώς και έντεχνο (Αναγνωστόπουλος 1987),⁵⁴ γράφεται από επώνυμους παραμυθάδες. Σύμφωνα με τον Δελώνη (1991:62) το λαϊκό παραμύθι είναι «δημιούργημα του ανώνυμου παραμυθά, είναι έργο συλλογικό, διαχρονικό, μεταφερμένο ως εμάς με όλες τις -πιθανές- παραλλαγές του.» Αντίθετα το έντεχνο παραμύθι είναι «έργο επώνυμου λογοτέχνη, ο οποίος είτε στηρίχθηκε στα χνάρια του λαϊκού, είτε το έγραψε στηριζόμενος στη φαντασία και το ταλέντο του.» Ο Αναγνωστόπουλος (1997) γράφει «Το σύγχρονο παραμύθι, έντεχνο, λόγιο κτλ. εννοούμε το επώνυμο παραμύθι, γραμμένο από λογοτέχνες ως είδος της παιδικής λογοτεχνίας, διαφοροποιείται από το παραδοσιακό παραμύθι.»

Είναι ένα είδος που φέρει περισσότερο προσωπικά βιώματα σε αντίθεση με τη συλλογικότητα και ομαδικότητα των βιωμάτων του λαϊκού παραμυθιού. Περιλαμβάνει

⁵² Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

⁵³ Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

⁵⁴ Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1987β). Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Ανιχνεύσεις. Αθήνα: Καστανιώτης.

επομένως όλες τις αναστολές, τους προβληματισμούς, τις αμφιβολίες ενός σύγχρονου συγγραφέα (Κανατσούλη 1996).

Πατέρας του σύγχρονου παραμυθιού θεωρείται ο Χανς Κρίστιαν Άντερσεν, ο οποίος με το έργο του «Παραμύθια» που εξέδωσε το 1847, άνοιξε καινούριους δρόμους στο λογοτεχνικό αυτό είδος (Αναγνωστόπουλος 1987β).

Η αναφορά σε μύθους και θρύλους του λαϊκού μας πολιτισμού είναι πολύ μικρή και ο διδακτισμός έχει υποχωρήσει. Υπάρχει όμως διδαχή η οποία όμως έρχεται αβίαστα. Τα σύγχρονα παραμύθια διατηρούν το ευτυχισμένο τέλος και τη δικαίωση του καλού και γίνεται προσπάθεια να αποφεύγεται ο σεξισμός σε αυτά, γεγονός που επιδρά λυτρωτικά στην ψυχή του παιδιού, διαμορφώνει ή τονώνει ένα αίσθημα ασφάλειας αποδεικνύοντας πως το καλό, δίκαιο και ηθικό επικρατεί στο τέλος. Επίσης υπάρχει το χιουμοριστικό στοιχείο ⁵⁵(Αναγνωστόπουλος- Κανατσούλη, 1996).

Στα έντεχνα ή αλλιώς λόγια παραμύθια, υπάρχει μία τάση περιορισμού της φαντασίας, ενώ παράλληλα συρρικνώνεται το μαγικό, υπερφυσικό στοιχείο, το οποίο στα λαϊκά παραμύθια είναι έντονο. Τα θέματα των παραμυθιάδων δίνουν μία πιο ρεαλιστική οπτική στο παραμύθι με περιεχόμενο από τα προβλήματα της καθημερινής ζωής. (Κανατσούλη, Μ., 2002). ⁵⁶

Η θεματολογία του σύγχρονου παραμυθιού είναι πολυδιάστατη. Σε πρώτο επίπεδο, περιστρέφεται γύρω από τη ζωή του παιδιού μέσα στην οικογένεια, στο σχολείο και την κοινωνία. Σε δεύτερο επίπεδο περιλαμβάνει θέματα όπως είναι το φυσικό περιβάλλον με τα διάφορα συστατικά του στοιχεία- ζώα, πουλιά, δένδρα κλπ. Τα παραμύθια με θέμα τα ζώα και τα πουλιά είναι ανθρωποποιημένα και διδάσκουν αλληγορικά και έμμεσα τις κοινωνικές αρετές (Αναγνωστόπουλος 1987). Το δάσος είναι ένα δημοφιλές θέμα για το σύγχρονο παραμύθι, καθώς αποτελεί πόλο έλξης για όλους σχεδόν τους Έλληνες συγγραφείς. Στο δάσος συμβαίνουν πράγματα περίεργα και παραμυθένια. Σε αυτό συνυπάρχουν τα ζώα, τα πουλιά, τα δέντρα, τα νερά, οι ίσκιοι και τα φαντάσματα. Κυρίαρχη είναι η αρχέγονη πίστη ότι εκεί κατοικούν διάφορα πνεύματα, καλά και κακά, δαίμονες και ποικιλόμορφες θεότητες (Μερακλής 2007). Εκεί, σύμφωνα με τα λαϊκά παραμύθια και τις παραδόσεις, τοποθετούνται οι δρυΐδες, οι νεραΐδες, οι δράκοι, οι μάγισσες, οι μαγικοί πύργοι και τα στοιχειωμένα δέντρα (Αναγνωστόπουλος 1987).

Μέσω του σύγχρονου παραμυθιού καλλιεργείται η κριτική σκέψη και ο προβληματισμός γύρω από θέματα όπως η ειρήνη, το οικολογικό πρόβλημα κ.α. Η προστασία του περιβάλλοντος αποτελεί ακόμα ένα θέμα των σύγχρονων παραμυθιών και αυτό διότι υπήρχε η συνείδηση στους ανθρώπους, κυρίως των βιομηχανικά

⁵⁵ Κανατσούλη, Μ. (1996). Παραδόσεις για το μάθημα «Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1987β). Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Ανιχνεύσεις. Αθήνα: Καστανιώτης

⁵⁶ Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

ανεπτυγμένων χωρών, ότι η υποβάθμιση και η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος είναι η πιο μεγάλη απειλή για την ανθρωπότητα. Μέσα από αυτά τα παραμύθια διαφαίνεται το χρέος των ανθρώπων για την προστασία της φύσης από τη μόλυνση, τη ρύπανση και τις πυρκαγιές (Αναγνωστόπουλος 1987).

Το διάστημα δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από τη θεματολογία των παραμυθιών καθώς ο άνθρωπος ανέκαθεν ονειρεύεται να ερευνησει το σύμπαν (Αναγνωστόπουλος 1987). Τα ταξίδια και οι εκδρομές αρέσουν πολύ σε όλους τους ανθρώπους και ιδιαίτερα στα παιδιά. Οι νέοι άνθρωποι μέσω αυτών μαθαίνουν νέους τόπους και γνωρίζουν τις ομορφιές του κάθε τόπου ενώ παράλληλα πλουτίζουν τις γνώσεις τους⁵⁷ (Αναγνωστόπουλος 1987).

Σύμφωνα με τον Δελώνη (1991), στο σύγχρονο παραμύθι υπάρχει έλλειψη χώρου και χρόνου, καθώς αποφεύγονται περιγραφές του χώρου και του χρόνου κατά τους οποίους εξελίσσεται η ιστορία. Εξαιτίας αυτής της έλλειψης περιγραφής το παραμύθι αποκτά τον διαχρονικό του χαρακτήρα καθώς μπορεί να θεωρείται σύγχρονο σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Το τελευταίο χαρακτηριστικό που παραθέτει ο Δελώνης είναι η έλλειψη αντιθέσεων (καλό-κακό, δυνατό-αδύνατο κτλ.) που προσδίδουν στο λαϊκό παραμύθι τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του .

Μία ακόμη αλλαγή που παρατηρείται στη θεματική του σύγχρονου παραμυθιού είναι η ανύπαρκτη σχεδόν αναφορά σε λαϊκούς θρύλους και μύθους, στη μυθολογία ή στην ιστορία, ακόμη και στον λαϊκό πολιτισμό.

Το σύγχρονο παραμύθι αποτελεί έναν συνδυασμό της πραγματικότητας με τη φαντασία, δίνοντας στο παιδί τα απαραίτητα στοιχεία για να κατανοήσει τον εαυτό του και τον κόσμο που το περιβάλλει. Επίσης αποφεύγεται η αναφορά σε βιαιότητες και αγριότητες, χαρακτηριστικό γνώρισμα των λαϊκών παραμυθιών, καθώς θεωρείται πως εντείνει την ανασφάλεια των παιδιών, τα γεμίζει άγχος και αποτελεί μία τραυματική εμπειρία. Αντίθετα η σκιαγράφηση των ηρώων βασίζεται στους ισχύοντες κοινωνικούς και ηθικούς κώδικες συμπεριφοράς και έτσι προάγεται και αναδεικνύεται ένα πνεύμα δικαιοσύνης και ανθρωπισμού. Δεν υπάρχει καμία αναφορά σε πρίγκιπες ή βασιλιάδες, θέμα κοινό στα περισσότερα λαϊκά παραμύθια, λόγω της αλλαγής στην κοινωνική δομή καθώς η αταξική κοινωνία είναι πλέον γεγονός. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την έκλειψη στοιχείων που συμβόλιζαν την κοσμική (κατά άλλους και θεική) εξουσία π.χ. οι βασιλιάδες, οι άρχοντες κλπ. Επίσης, η εξέλιξη της επιστήμης καθώς και η πορεία κατάκτησης του διαστήματος αποτελούν δύο περιοχές από τις οποίες οι σύγχρονοι παραμυθάδες αντλούν τα θέματα των ιστοριών τους. «Έτσι στα σύγχρονα παραμύθια συναντούμε αστροναύτες, διαστημόπλοια, πυραύλους, αεροπλάνα, κομπιούτερς, αυτοκίνητα, μηχανές και εξωγήινα τέρατα» (Αναγνωστόπουλος, 1999)

⁵⁷ Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1987). Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας, Ανιχνεύσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Απόρροια όλων αυτών είναι μια ιδιαίτερη αναντιστοιχία μεταξύ των ηρώων του λαϊκού παραμυθιού και του σύγχρονου κόσμου ο οποίος καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ανάπτυξη της Τεχνολογίας και έτσι ανάλογα με τα θέματα προσαρμόζονται και οι ήρωες των παραμυθιών (Δελώνης, 1991). Οι ήρωες διατηρούν αναλλοίωτα τα βασικά τους γνωρίσματα (πχ. κακός, καλός, βοηθός κτλ.) αλλά αλλάζουν μορφή. Για παράδειγμα αντί για τον κακό δράκο του παραμυθιού έχουμε το εξωγήινο τέρας και αντί για τον καλόκαρδο πρίγκιπα τον σούπερμαν (Αναγνωστόπουλος, 1999). Ο Αναγνωστόπουλος (1999) γράφει πως ο χαρακτηρισμός των προσώπων πρέπει να είναι λιτός και περιεκτικός καθώς, ακόμη και με δύο επίθετα μπορεί ο συγγραφέας να «δώσει λάμψη» και να δημιουργήσει «ισχυρή έλξη και εντύπωση στην ψυχή των παιδιών» (1999).

Το σύγχρονο παραμύθι έχει διαφορετικό ύφος. Το έντονο διδακτικό στοιχείο του λαϊκού παραμυθιού φαίνεται να απουσιάζει καθώς αντικαθίσταται από μία «εμπράγματη διδαχή», με πιο φυσικό και αληθινό ύφος. Παρ' όλα αυτά είναι πολύ εύκολο ο συγγραφέας να ξεφύγει καταλήγοντας σε μία πεζολογία και χαλαρή δομή, στοιχεία που κουράζουν τα παιδιά. Για το λόγο αυτό, το σύγχρονο παραμύθι οφείλει να είναι σύντομο, περιεκτικό αλλά ταυτόχρονα γεμάτο ζωντάνια και παραστατικότητα με έντονες σκηνές και απλούς διαλόγους. Έτσι θα καταφέρει να κεντρίσει και να διατηρήσει το ενδιαφέρον του παιδιού περνώντας ταυτόχρονα τα έμμεσα μηνύματα που θέλει ο δημιουργός του.

Ο Αναγνωστόπουλος (1997) υποστηρίζει πως το έντεχνο παραμύθι είναι αποκλειστικά για ανάγνωση σε αντίθεση με το λαϊκό που χαρακτηρίζεται από τον καθαρά προφορικό του χαρακτήρα, κάτι που έχει ως συνέπεια το στατικός χαρακτήρα του έντεχνου παραμυθιού.⁵⁸(1997).

1.3.2.1 Η παιδαγωγική αξία του παραμυθιού

Απαραίτητη είναι η αναφορά στις λειτουργίες και τους στόχους που επιτελεί το σύγχρονο παραμύθι από τις οποίες προκύπτει και η παιδαγωγική του αξία. Το σύγχρονο παραμύθι στοχεύει στην ψυχαγωγία και την έμμεση διδαχή του παιδιού. Επίσης ο στόχος τους είναι πληροφοριακός γύρω από τη προσωπική ζωή του παιδιού και το περιβάλλον του, τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα του, γύρω από το φυτικό και ζωικό κόσμο και την κοινωνική και πολιτική ζωή (Παπανικολάου & Τσιλιμένη 1998).⁵⁹Τέλος, έχουν στόχο να αποκαλύψουν μια νέα γλώσσα, εικόνες και ύφος, την πολυφωνική πραγματικότητα που μέσω αυτών των στόχων το παιδί αποκτά γνώσεις, διευρύνεται η φαντασία του και καλλιεργεί τις πανανθρώπινες πολιτιστικές αξίες όπως για παράδειγμα τη δικαιοσύνη και την ανθρωπιά⁶⁰(Αναγνωστόπουλος 1987α).

⁵⁸ .Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1997). Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης.
Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1999). Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας (12^η εκδ.) Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.

⁵⁹Παπανικολάου Ρούλα Α. , Τσιλιμένη Τασούλα Δ., 2007, Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο, Εκδόσεις Καστανιώτη

⁶⁰.Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1997). Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης.

Το παραμύθι συνδέεται με την ψυχαγωγία και την παρηγοριά του κοινού, που αποτελούν και τις βασικές ανάγκες του ανθρώπου. Ο κόσμος των παραμυθιών είναι κόσμος φανταστικός, ξεχωριστός, ο οποίος δεν έχει καμία απολύτως σχέση με την καθημερινότητα της ζωής .

Το παραμύθι είναι ένα απαραίτητο μέσο φυγής του παιδιού. Ανοίγει για το καθένα έναν θαυμαστό κόσμο διαφορετικό από το δικό του. Όπως και άλλα είδη λογοτεχνίας, το παραμύθι ωθεί το παιδί να ανακαλύψει την ταυτότητα του και τις παρορμήσεις του.

Έτσι σύμφωνα με τα παραπάνω το παραμύθι :

- Συμβάλλει στη δημιουργία και συγκρότηση της ταυτότητας των παιδιών. Το παιδί γνωρίζει πτυχές της προσωπικότητάς του και τα χαρακτηριστικά που το διακρίνουν από τα άλλα παιδιά.
- Εμπλουτίζει τον συναισθηματικό τους κόσμο και αναπτύσσει την φαντασία τους
- Βοηθά τα παιδιά να ενταχθούν στο κοινωνικό περιβάλλον
- Συμβάλλει στην καλλιέργεια της μητρική γλώσσας με τον διάλογο, με τις απορίες και με τις ερωταποκρίσεις των παιδιών.
- Ωθεί τα παιδιά να εμπλακούν σε συζητήσεις όπου επιχειρηματολογούν και ανταλλάσσουν απόψεις με τους συμμαθητές τους.
- Εμπλουτίζει το λεξιλόγιο τους
- Οξύνει την μνήμη τους.
- Οξύνει την κριτική και δημιουργική σκέψη και προσφέρει αισθητική απόλαυση, χαρά και συγκίνηση για τις περιπέτειες του ήρωα και για τους μαγευτικούς τόπους.
- Αναπτύσσει γνωστικές διαδικασίες⁶¹ (Ντούλια 2010).

Η Κανατσούλη (2002), υποστηρίζει ότι πολλοί κριτικοί θεωρούν πως τα παραμύθια αποτελούν τον προσφιλέστατο παιδικό ανάγνωσμα και όλοι οι κριτικοί τα εγκρίνουν χωρίς κανένα δισταγμό. Οι λόγοι που αιτιολογούν αυτή την άποψή τους οι κριτικοί είναι ότι:

1. Καλλιεργούν την φαντασία του παιδιού και δείχνουν την δυνατότητα των πολλών επιλογών και λύσεων, που μόνο μία πλούσια φαντασία ενός παιδιού μπορεί να συλλάβει.

⁶¹ Ντούλια,Α.(2010).ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ. Ανάκτηση από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.Pdf

2. Φέρνουν σε επαφή το παιδί με την λαϊκή παράδοση. Το παραμύθι, καθώς διέρχεται από όλες τις φάσεις της ιστορίας ενός λαού, γίνεται η παρακαταθήκη του και μνήμες, έθιμα και δοξασίες συσσωρεύονται σε αυτό.
3. Επίσης το παραμύθι είναι ένα πανανθρώπινο είδος. Τα ίδια θέματα επανέρχονται παντού ανά τον κόσμο, ακόμα και όταν προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς. Αποτελεί επομένως το μέσο, με το οποίο καλλιεργείται τόσο η εθνική συνείδηση όσο και η οικουμενική και η πανανθρώπινη συνείδηση.
4. Από παιδαγωγική σκοπιά, το παραμύθι είναι κατάλληλο για το παιδί διότι ο τρόπος σκέψης των πολιτισμών χωρίς γραφή βρίσκεται πολύ πιο κοντά στην σκέψη των παιδιών.⁶²

Το παραμύθι με το πέρασμα των χρόνων υπέστη πολλές διεργασίες, που αποτυπώνονται σε αυτό, όσον αφορά την πολυσυνθετότητα των νοημάτων του όσο και την σφαιρικότητα και την διορατικότητα με την οποία συλλαμβάνει την ανθρώπινη ψυχή. Για αυτό το λόγο, το παραμύθι για να ερμηνευθεί, χρειάστηκε να μελετηθούν πολλές και διαφορετικές επιστημονικές θεωρίες (Κανατσούλη,2002). Οι θεωρίες οι οποίες προσπαθούν να ερμηνεύσουν το περιεχόμενο και την φύση των παραμυθιών είναι:

- Η μυθολογική, δηλαδή το παραμύθι είναι η ανάπτυξη των κοσμογονικών μύθων.
- Η συμβολιστική, δηλαδή οι αλληγορίες των θρησκευτικών δοξασιών.
- Η ψυχαναλυτική, δηλαδή η έκφραση των ονείρων και των ψυχικών καταστάσεων του ατόμου ή της ομάδας
- Η ανθρωπολογική, δηλαδή τα πολιτιστικά επιβιώματα από την ζωή των πρωτόγονων κοινωνιών.

Σύμφωνα με την Σπυροπούλου(1999), ο παιδικός χαρακτήρας του παραμυθιού είναι το χαρακτηριστικό γνώρισμα που το κάνει αναντικατάστατο παιδαγωγικό μέσο αφού το παραμύθι:

- Ικανοποιεί τη φυσική τάση του παιδιού «να δίνει ζωή» σε όλα τα φυσικά αντικείμενα και φαινόμενα.
- Φέρνει το παιδί σε στενή επαφή με τον περιβάλλοντα κόσμο και του δημιουργεί την ανάγκη να ασχοληθεί μαζί του και να τον γνωρίσει, σε μία

⁶² Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

εποχή που ο εσωτερικός του κόσμος είναι κενός και έχει ανάγκη να τον ολοκληρώσει.

- Αν και αναφέρεται σε πλάσματα της φαντασίας, τα οποία δεν έχουν σχέση με την πραγματικότητα, δεν προκαλεί ζημιά, γιατί το παιδί δεν ενδιαφέρεται για την νομοτέλεια που επικρατεί στην φύση, αλλά για τα αντικείμενα του φυσικού περιβάλλοντος και συγκεκριμένα για τα ζώα, για τα φυτά και για τα πτηνά.

- Εκφράζει την ηθική τάξη του κόσμου απλά και εποπτικά, αλλά και εισάγει τις ηθικές αξίες στο παιδί, με την «υποχώρηση» του κακού και με την «επικράτηση» και με τον θρίαμβο του αγαθού.

- Το παιδί συνηθίζει να εκφράζεται γλωσσικά, να ακούει και να μιλάει, κυρίως όταν η διήγηση του παραμυθιού είναι υποδειγματική. Οι κλιμακωτές επαναλήψεις των περιστατικών και των καταστάσεων, που υπάρχουν στα παραμύθια αποτελεί υπέροχη γλωσσική άσκηση για το παιδί για να μπορεί να συγκρατεί τα περιστατικά και να μπορεί συνέχεια να τα αφηγείται (Σπυροπούλου,1999).

Κανείς δεν θα μπορούσε πια να αμφισβητήσει την αισθητική και παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, αντίθετα η συμβολή του, ως κλάδος της λαϊκής λογοτεχνίας, κρίνεται σημαντική στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε το παραμύθι διδάσκεται ως αυτόνομο ακαδημαϊκό μάθημα στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων και ως ένα από τα πιο σημαντικά μορφωτικά αγαθά, υπηρετεί πολλούς σκοπούς⁶³ (Αναγνωστόπουλος,1997).

1.4 Η εικονογράφηση

Θέλοντας να αναλύσουμε τη σημασία του εικονογραφημένου βιβλίου στην παιδική ηλικία , θα εστιάζαμε στο γεγονός ότι η εικόνα είναι απαραίτητη στα βιβλία που απευθύνονται στις μικρές ηλικίες αναγνωστών και κυρίως βέβαια στα νήπια που «διαβάζουν» το βιβλίο με τις εικόνες του .⁶⁴

Ο εικονικός τρόπος επικοινωνίας προσφέρεται κυρίως στις μικρές ηλικίες (προσχολική και πρωτοσχολική), επειδή οι μαθητές δεν έχουν κατακτήσει ακόμη επαρκώς τη δεξιότητα της ανάγνωσης⁶⁵ (Γιαννικοπούλου, 2001 · Κιτσαράς, 1993 · Μπενέκος, 1981 · Τσιλιμένη, 2007). Η εικόνα στις μικρές ηλικίες αποτελεί βοηθητικό

⁶³ Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και Τεχνική του Παραμυθιού (4η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Καστανιώτη.

⁶⁴ Βαλάση , Ζ. , Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά - Μικρό Πανόραμα , εκδ. Ελληνικά Γράμματα , σελ. 153

⁶⁵ Γιαννικοπούλου Α. (2008). Στη χώρα των χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο παιδικό Βιβλίο, Αθήνα: Παπαδόπουλος

Κιτσαράς Γ. (1993). Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία, Αθήνα: Παπαζήσης

Μπενέκος Α. (1981). Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Αθήνα: Δίπτυχο

Nancy Polette (2005). Teaching Thinking Skills with Fairy Tales and Fantasy, Teacher ideas Press, Connecticut, London

Τσιλιμένη Τ.(2007). Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και Απόψεις, Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.

και πολύ αγαπητό γνώρισμα των βιβλίων και προσφέρεται για ανάπτυξη και παραγωγή προφορικού λόγου.

Η πρόσληψη της πληροφορίας γίνεται κυρίως μέσα από την εικόνα τόσο εκείνης της πραγματικότητας όσο και της αναπαραγωγής της. Γι αυτό άλλωστε είναι απαραίτητη η ύπαρξη της εικόνας στο παιδικό βιβλίο. Αυτός ο λειτουργικά κρίσιμος ρόλος που έχει η εικόνα για το μικρό παιδί είναι εμφανής και στο λόγο του παιδιού ⁶⁶(Ν. Σέμογλου 2001).

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή παιδικής λογοτεχνίας, διότι έχει μια ιδιαίτερη μορφολογία που χρησιμοποιείται κυρίως στους χώρους της προσχολικής αγωγής. Με τον όρο εικονογραφημένο βιβλίο εννοούμε τόσο τα βιβλία που έχουν εικόνες όσο και τα βιβλία που υπάρχει σύνδεση εικόνας και λόγου. Γενικότερα, οι διάφοροι ορισμοί για το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο εστιάζουν στην εικόνα, που είτε μόνη της είτε σε συνεργασία με το κείμενο, θεωρείται φορέας του περιεχομένου του βιβλίου ⁶⁷(Μπενέκος, 1990).

Το μεγάλο πλήθος εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων που κυκλοφορούν στις μέρες μας έχει οδηγήσει στην αναγκαιότητα κατηγοριοποίησής τους. Η κατηγοριοποίηση αυτή βρίσκεται σχετίζεται άμεσα με τα κριτήρια που χρησιμοποιούνται. Η βασικότερη κατηγοριοποίηση των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων γίνεται με βάση την ύπαρξη ή μη κειμένου. Με βάση το κριτήριο αυτό τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία διακρίνονται: α) στα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς κείμενο και β) στα εικονογραφημένα βιβλία με κείμενο ⁶⁸(Δελώνης, Glazer, 1991· Lukens, 1999).

Συγκεκριμένα, τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίς κείμενο είναι βιβλία τα οποία αποτελούνται αποκλειστικά από εικόνες τοποθετημένες με τέτοιο τρόπο στις σελίδες του βιβλίου, ώστε να δημιουργούν από μόνες τους συνθήκες «ανάγνωσης» τους έτσι ώστε να γίνεται κατανοητό το παραμύθι.

Τα βιβλία αυτά αφηγούνται ιστορίες με πλουραλισμό περιεχομένου και περιπλοκότητα. Συνήθως υπάρχει μια κεντρική ιδέα γύρω από την οποία αρθρώνονται οι συμπαραδηλώσεις των εικόνων. Οι εικόνες έχουν τεράστια νοηματικά πλαίσια, αποδίδουν ισχυρό συμβολικό φορτίο και ερμηνεύονται ως πολυσήμαντα «κείμενα» διαμέσου της διαλεκτικής όπου αναπτύσσεται με τους αναγνώστες τους. Όσον αφορά τα εικονογραφημένα βιβλία με κείμενο, κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η αρμονική σύνδεση εικόνας και κειμένου. Σε αυτής της μορφής τα βιβλία η εικόνα δεν αποτελεί απλώς μία επεξήγηση του κειμένου αλλά πιθανόν θεωρείται μια νοηματική επέκτασή

⁶⁶ Ν. Σέμογλου, Κόμικς παιδί και αστέρι, Εξάντας 2001.

⁶⁷ Μπενέκος, Α. (1990). Παιδευτικές λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου: αναζητήσεις, διαιρέσεις, αξιολογήσεις. Διαβάζω, 248, 32-53.

⁶⁸ Glazer, J. (1991). Literature for young children. New Jersey: Upper Saddle River. Lukens, R.J. (1999). A critical handbook of children's literature. Glenview, IL: Scott, Foresman.

του, μια συμπληρωματική ερμηνεία, μια αφορμή για νέους προβληματισμούς.⁶⁹(Νατσιοπούλου, 2012).

Σύμφωνα με τον Δελώνης υπάρχει μία ακόμη εκδοχή, αυτή της Α. Μενδρινού όπου τα εικονογραφημένα βιβλία χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες. Τα βιβλία που οι εικόνες συνοδεύουν απλώς το λόγο με διακοσμητικό ρόλο, τα βιβλία όπου η εικόνα σχολιάζει περιστασιακά το κείμενο, και τα βιβλία στα οποία υπάρχει απόλυτη ισοτιμία λόγου και εικόνας.⁷⁰

Ο Τζ. Παρμενίδης υποστηρίζει ότι «δεν ανήκουν στην κατηγορία του εικονογραφημένου βιβλίου εκείνα στα οποία η εικόνα απλά συνοδεύει το κείμενο ως συμπλήρωμα ή ως διακοσμητικό στοιχείο⁷¹», στοιχείο που θα μπορούσε να αποκλείσει ένα μεγάλο αριθμό παιδικών βιβλίων.

Σύμφωνα με τους Franz & Meier (1978), ο διαχωρισμός δεν γίνεται με βάση τη σχέση εικόνας κειμένου αλλά με βάση την ηλικία των παιδιών. Διακρίνουν τρία είδη εικονογραφημένου βιβλίου, ανάλογα με την ηλικία των παιδιών την οποία απευθύνονται:

- α) τα εικονογραφημένα βιβλία με τις πιο απλές εικόνες για παιδιά ηλικίας 1-3 ετών
- β) τα εικονογραφημένα βιβλία με σκηνές για παιδιά 3-4 ετών και
- γ) τα εικονογραφημένα βιβλία με ιστορίες για παιδιά 5-6 ετών, στα οποία υπερισχύουν παραστάσεις δράσης.

Η διαφορετικότητα που παρατηρείται στους παραπάνω ορισμούς σύμφωνα με την Τ. Τσιλιμένη σχετίζεται με τα διάφορα είδη και κατηγορίες βιβλίων που έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό την εικόνα καθώς και στο και με το ποσοστό που κατέχει η εικονογράφηση σε σχέση με το κείμενο αλλά και με το ίδιο το περιεχόμενο του κειμένου. Επίσης παρατηρεί ότι το εικονογραφημένο βιβλίο είναι μια ειδική κατηγορία βιβλίου, η οποία απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Η ίδια διαχωρίζει τα εικονογραφημένα βιβλία σε λογοτεχνικά εικονογραφημένα βιβλία, σε εικονοβιβλία και σε εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων.⁷²

Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2007) ένα εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο για να είναι ποιοτικό θα πρέπει να εστιάζει τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

- 1) στην αισθητική των εικόνων,
- 2) στη συνάφεια εικονογράφησης και κειμένου,

⁶⁹ Νατσιοπούλου, Τ. (2012). Παιδικά βιβλία στην προσχολική βρεφική ηλικία. Θεσσαλονίκη: Ζυγός

⁷⁰ Δελώνης Αν., «Στοιχεία Παιδικής Λογοτεχνίας», εκδ. Χρ. Ε. Δάρδανος, Αθήνα, 2000, σ. 35

⁷¹ Τσιλιμένη Τασούλα, «Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία μια πρόταση ανατροπής των αναγνωστικών συμβάσεων», πρακτικά συνεδρίου Εικόνα και Παιδί, Θεσσαλονίκη, 2002 σ. 126

⁷² Τσιλιμένη Τασούλα, «Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία μια πρόταση ανατροπής των αναγνωστικών συμβάσεων», πρακτικά συνεδρίου Εικόνα και Παιδί, Θεσσαλονίκη, 2002 σ. 126

- 3) στην ισορροπία κειμένου και εικόνας
- 4) στη θέση της εικόνας στη σελίδα,
- 5) στην απεικόνιση των χαρακτήρων της ιστορίας,
- 6) στη συσχέτιση των εικόνων με τις γνωστικές δυνατότητες των μικρών παιδιών,
- 7) στο σεβασμό στις ζωγραφικές συμβάσεις,
- 8) στην αποφυγή στερεότυπων και ζωγραφικών κλισέ,
- 9) στην έξαψη του ενδιαφέροντος του «αναγνώστη» μέσα από τη δυσκολία να εκφράζεται με πολλούς τρόπους,
- 10) στην οπτική γωνία από την οποία κάποιος παρατηρεί την εξέλιξη, διαμέσου των εικόνων, της ιστορίας,
- 11) στη σχέση μεγέθους των εικονικών χαρακτήρων, στην προοπτική και το πάχος των γραμμών και τέλος
- 12) στην επιμέλεια της πρώτης και τελευταίας σελίδας.⁷³

Σε όλες τις εκδοχές των βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας γίνεται χρήση του εικονογραφημένου βιβλίου για την επίτευξη των στόχων του αναλυτικού προγράμματος αλλά η χρήση του στην εκπαιδευτική διαδικασία διαφέρει από αυτήν του κλασικού βιβλίου. Η παιδαγωγός καθώς διαβάζει το βιβλίο πρέπει να το έχει στραμμένο προς τα παιδιά, να δείχνει με το δάκτυλο το κείμενο που διαβάζει (όταν υπάρχει κείμενο), έτσι ώστε τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι η παιδαγωγός διαβάζει το κείμενο και όχι την εικόνα. Επίσης, η παιδαγωγός, με την αξιοποίηση της εικόνας, καλεί τα παιδιά να δημιουργήσουν τις δικές τους ιστορίες ή να επεκτείνουν τις υπάρχουσες. Γενικότερα, η χρήση του εικονογραφημένου βιβλίου ειδικά στις προσχολικές δομές συμβάλλει στην αισθητική, γλωσσική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του μικρού παιδιού. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο στις μέρες μας, στις οποίες η εικόνα σε όλες τις εκφάνσεις κυριαρχεί, μπορεί να αξιοποιηθεί πολύπλευρα στην εκπαιδευτική διαδικασία, έτσι ώστε να συμβάλλει οπτικό γραμματισμό των μικρών παιδιών⁷⁴.

Ο οπτικός γραμματισμός περιλαμβάνει «την ικανότητα αναγνώρισης και κατανόησης των μηνυμάτων που παράγουν οι εικόνες (ερμηνεία εικόνων), όπως επίσης και την ικανότητα να παραχθούν εικόνες που εκπέμπουν μηνύματα και ιδέες» (Aanstoos, 2003).⁷⁵ Με τον όρο «Οπτικό» εννοούμε ο,τιδήποτε (αντικείμενα, γεγονότα, πράξεις εικονικές αναπαραστάσεις-ανεξαρτήτου βαθμού ρεαλιστικότητας-

⁷³ Κανατσούλη, Μ. (2007). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: University Press.

⁷⁴ Κωστανίκου Σ.,(2017) Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/costanikou-stauroula/stavroula-kostanikou-the-illustrated-children%E2%80%99s-book.htm>

⁷⁵ AANSTOOS, J. (2003) Visual literacy: an overview. Proceedings of the 32nd Applied Imagery Pattern Recognition Workshop(AIPR'03), IEEE.

εικονικά σύμβολα, μη λεκτικά σύμβολα, ψηφιακά σύμβολα, όπως τυπωμένες ή γραμμένες λέξεις και αριθμοί που όμως συνδυάζονται με εικόνες) μπορεί να ιδωθεί με την όραση και να αναπαρασταθεί νοητικά (να απεικονίσει τα αντικείμενα στο «μάτι» τού νου). Οι εικόνες στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο μπορούν να αποτελέσουν και κίνητρο για παιχνίδια ρόλων και θεατρικό παιχνίδι, την αφορμή για να εισάγει ο εκπαιδευτικός μία νέα θεματική ενότητα αλλά και τον τρόπο για να διαπραγματευτεί δύσκολα θέματα. Το πιο σημαντικό όμως είναι, πως προσφέρουν απόλαυση και να οδηγήσουν τα παιδιά σε αγάπη για τα βιβλία, αφού ένα καλό εικονογραφημένο βιβλίο θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών και θα προωθήσει μία θετική σχέση με τα βιβλία. ⁷⁶(Knight, 2017)

Όπως υποστηρίζει ο Ασωνίτης Π., η εικονογράφηση ενεργοποιεί περισσότερες αισθήσεις, ευνοεί την αντιληπτική διαδικασία και καλλιεργεί την αφαιρετική ικανότητα και την κριτική σκέψη ⁷⁷(2001). Εκτός από τις σπουδαίες δυνατότητες που προσφέρουν για την οικοδόμηση της αναγνωστικής κατανόησης και την ανάπτυξη του λεξιλογίου, τα εικονογραφημένα βιβλία, με έναν ιδιαίτερο τρόπο συμβάλλουν στην κριτική σκέψη των παιδιών (Smith, 2010). ⁷⁸

⁷⁶ Knight, R. (2017). The power of picture books in the primary classroom. Ανακτήθηκε από: <http://blogs.nottingham.ac.uk/primaryeducationnetwork/2017/06/05/power-picture-books-primaryclassroom/>

⁷⁷ Ασωνίτης, Π. (2001). Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα, Καστανιώτη

⁷⁸ Smith, K. (2010). The importance of Picture Books in Children's Literacy. Ανακτήθηκε από: <https://www.collaborativeclassroom.org/.../the-importan...>

Κεφάλαιο 2

2.1 Έντυπο βιβλίο

Με μια αναδρομή στην πορεία του ανθρώπινου πολιτισμού μπορεί κανείς να συμπεράνει ότι οι εξελίξεις στα εργαλεία παραγωγής, διατήρησης και διάδοσης του γραπτού λόγου υπήρξαν ορόσημα αλλά και μοχλοί πολιτιστικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Ως κριτήριο αρχής της ιστορικής περιόδου κάθε λαού θεωρείται η ύπαρξη ή μη της γραφής. Στην ιστορία πολλές φορές το νέο θεωρείται επικίνδυνο για το παλιό και συχνά προκαλεί φόβο, ανησυχία αλλά και αντίδραση. Στη σημερινή εποχή, στην οποία από το Αλφαβητάρι περάσαμε στο διαδίκτυο και από τη μυρωδιά του χαρτιού και της μελάνης στην οθόνη του υπολογιστή, ο φόβος και οι αντιδράσεις αυξάνονται.

Ο όρος ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book, e-textbook, web textbook, online textbook και digital textbook) χρησιμοποιείται, για να δηλώσει την έκδοση ενός έντυπου βιβλίου σε ηλεκτρονική και ψηφιακή μορφή. Οι πρώτες προσπάθειες ψηφιοποίησης βιβλίων έγιναν κατά τη δεκαετία του 1970, μόλις όμως το 2009 το ηλεκτρονικό βιβλίο άρχισε να χρησιμοποιείται σε παγκόσμιο επίπεδο.⁷⁹

Τα βιβλία εδώ και πολλά χρόνια αποτελούν ένα πολύ σημαντικό παράγοντα για την κοινωνία. Χρησιμοποιούνταν και συνεχίζουν να κατέχουν την πολύτιμη θέση της αποθήκευσης διαφόρων έργων και αποτελούν ένα σημαντικό αντικείμενο το οποίο χρησιμοποιείται για την καταγραφή, την αποθήκευση και στη συνέχεια την μετάδοση πληροφοριών⁸⁰ (Hawkins, 2000).

2.1.1 Πλεονεκτήματα έντυπου βιβλίου

Οι υποστηρικτές του έντυπου βιβλίου βρίσκονται στη μία πλευρά της αντιπαράθεσης. Τους αρέσει να ψηλαφίζουν το «ανάγλυφο» τυπωμένο χαρτί, να υπογραμμίζουν και να κρατούν σημειώσεις, χωρίς να χάνεται η προσωπική σχέση με το τυπωμένο βιβλίο. Ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να το ανοίξει, να το κλείσει, να το φυλλομετρήσει όσες φορές και όποτε θέλει, να απολαύσει τα χρώματα και το δέσιμο του.

Η αναζήτηση ενός έντυπου βιβλίου, η αποθήκευση, η αφή του, το ξεφύλλισμα, η προσοχή για να μην φθαρεί, η τοποθέτηση του αποτελούν ένα πολύ σημαντικό κομμάτι το οποίο μπορεί να το νιώσει κάποιος με ένα έντυπο βιβλίο. Μπορεί δηλαδή μπορεί με όλες του τις αισθήσεις να λάβει τα μηνύματα που εκπέμπει το βιβλίο και να αποκτήσει προσωπική σχέση μαζί του. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με το ηλεκτρονικό όπου δεν

⁷⁹ Μαλαφάντης, Κ. (2010). Έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο; Η παιδαγωγική σημασία του διλημματος στο (επιμ. Γιώργος Δαρδανός) Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί. Το μέλλον της ανάγνωσης. σ. 156-166 Αθήνα :Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

⁸⁰ Hawkins, D. T. (2000). Electronic Books : A Major Publishing Revolution

μπορεί να ακολουθήσει κάποιος αυτές τις διαδικασίες⁸¹. (Μαλαφάντης 2010, Κοίλια & Πανουσοπούλου, 2017).

Η συναισθηματική αυτή σχέση τού αναγνώστη δεν μπορεί να αναπτυχθεί με το ηλεκτρονικό βιβλίο, γεγονός που αποτελεί και ένα από τα βασικά μειονεκτήματα του. Ο χρήστης του ηλεκτρονικού βιβλίου δε μπορεί να αγγίξει το αρχείο, να γυρίσει τις σελίδες του και να νιώσει την αίσθηση του χαρτιού, ή ακόμα και να το δωρίσει με μια προσωπική αφιέρωση. Για τους λάτρεις του παραδοσιακού βιβλίου ένα παλιό βιβλίο μετρημένων αντιτύπων ή πρώτης εκδόσεως αποτελεί έναν πραγματικό θησαυρό, που δεν συγκρίνεται με καμιά τεχνολογία. Επίσης, έχεις άλλη αίσθηση όταν γυρίζεις τις σελίδες κατά το διάβασμα, αλλά και να ψάχνεις για κάτι που έχεις διαβάσει, από το να πατήσεις ένα πλήκτρο και να το βρεις σε λίγα δευτερόλεπτα. Το παραδοσιακό βιβλίο δημιουργεί επίσης μια βεβαιότητα στον αναγνώστη, γιατί θα βρίσκεται πάντα εκεί, όποτε θελήσει να ανατρέξει, ενώ το ηλεκτρονικό μπορεί, όταν χρειαστεί, να μην είναι εκεί ή πιθανόν να έχει υποστεί ακόμα και σημαντικές αλλαγές.⁸² (Μαλαφάντης, 2010)

Αυτοί αγαπούν το τυπωμένο χαρτί και έχουν αναπτύξει συναισθηματική σχέση με το παραδοσιακό βιβλίο αισθάνονται ήδη ανησυχία, αβεβαιότητα και πολλές φορές ενοχές με τη διεύθυνση του ψηφιακού βιβλίου ακόμα και στο χώρο της λογοτεχνίας, αφού με την κυριαρχία του δεύτερου ανατρέπεται αυτή η ιδιαίτερη σχέση που έχει διαμορφωθεί με τον καιρό. Ήδη σε κάποιες χώρες της Δυτικής Ευρώπης, όπως στη Γαλλία, τη Γερμανία και την Ιταλία, παρουσιάστηκαν αντιδράσεις και εκφράστηκαν δισταγμοί ως προς την καθιέρωση του ηλεκτρονικού βιβλίου και σε σχέση με τις διεθνείς συνθήκες για την πνευματική ιδιοκτησία.⁸³

Η ανάγνωση του έντυπου βιβλίου αποτελεί μια πολύ εύκολη διαδικασία καθώς δεν χρειάζεται κάποια συσκευή⁸⁴ (Lam & Lam & Lam & McNaught, 2009).

Επίσης, για την ανάγνωση του έντυπου βιβλίου δεν απαιτούνται επιπλέον γνώσεις όπως συμβαίνει με ένα ηλεκτρονικό βιβλίο για τη χρήση του οποίου ο αναγνώστης είναι πολύ σημαντικό να κατέχει απαραίτητες γνώσεις.

Ένα ακόμη πλεονέκτημα των έντυπων βιβλίων είναι ότι δεν καταπατούν κάποια δικαιώματα και έχουν την μορφή και τη δομή που τους έχουν δοθεί αρχικά. Αυτό έχει

⁸¹ Μαλαφάντης, Κ. (2010). Έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο; Η παιδαγωγική σημασία του διλημματος στο (επιμ. Γιώργος Δαρδανός) Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί. Το μέλλον της ανάγνωσης. σ. 156-166 Αθήνα :Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Κοίλια, Χ., Πανουσοπούλου, Μ. (2017). Δημιουργία Ηλεκτρονικού Παραμυθιού με Χρήση Στοιχείων Τεχνικής Stop Motion Animation, Πύργος, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πτυχιακή Εργασία.

⁸² Μαλαφάντης, Κ. (2010). Έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο; Η παιδαγωγική σημασία του διλημματος στο (επιμ. Γιώργος Δαρδανός) Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί. Το μέλλον της ανάγνωσης. σ. 156-166 Αθήνα :Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

⁸³ Μαλαφάντης, Κ. (2010). Έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο; Η παιδαγωγική σημασία του διλημματος στο (επιμ. Γιώργος Δαρδανός) Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί. Το μέλλον της ανάγνωσης. σ. 156-166 Αθήνα :Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

⁸⁴ Lam, J., Lam, L. S., Lam, P., McNaught C. (2009). Usability and Usefulness of Ebooks on PPCs : Now students' Opinions Vary Over Time. Australasian Journal of Educational Technology, σ. 30 – 44.

ως αποτέλεσμα να μην πραγματοποιούνται αλλοιώσεις⁸⁵ (Κοΐλια & Πανουσοπούλου, 2017), φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί να συμβαίνει λόγω της εύκολης επεξεργασίας και αναπαραγωγής.

Η ανάγνωση ενός έντυπου βιβλίου παρουσιάζει πολλά οφέλη σε ένα παιδί μικρής ηλικίας. Τα βιβλία και τα παραμύθια κατέχουν ιδιαίτερη σημασία για τα παιδιά καθώς έχει υποστηριχθεί πως η αναπαραγωγή τους εμφανίζει πολλά πλεονεκτήματα στη μάθηση⁸⁶ (Κοΐλια & Πανουσοπούλου, 2017).

Συγκεκριμένα η ανάγνωση των έντυπων βιβλίων μπορεί να επιφέρει πολλά σημαντικά θετικά αποτελέσματα στα παιδιά. Έχει υποστηριχθεί πως λειτουργεί ενθαρρυντικά στην πρώιμη ανάγνωση καθώς και στην εκμάθηση της γλώσσας. Ακόμη θεωρείται πως αποτελεί μια μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης καθώς μέσω αυτού τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την πολιτισμική τους κληρονομιά⁸⁷ (Νατσιοπούλου, 2012).

Ο αναγνώστης μέσα από την ανάγνωση ενός έντυπου βιβλίου μπορεί να παρουσιάσει πολύ καλά αποτελέσματα στην ομιλία καθώς και στην γραφή. Συγκεκριμένα έχει υποστηριχθεί πως η διαδικασία αυτή μπορεί να ωφελήσει καθώς μέσω του τρόπου αυτού αυξάνεται το λεξιλόγιο του. Ακόμη έχει φανεί πως η ανάγνωση ενός βιβλίου μπορεί να βοηθήσει τον μαθητή στην κατανόηση και επεξήγηση ενός κειμένου, στην ανάπτυξη και στην οργάνωση των σκέψεων του. Έχει υποστηριχθεί πως η χειρόγραφη γραφή και η ανάγνωση διάφορων έντυπων βιβλίων λειτουργεί πολύ θετικά στην οργάνωση της σκέψης των μικρών παιδιών. Πιο συγκεκριμένα η παραπάνω διαδικασία μπορεί να βοηθήσει την μνήμη των παιδιών. Αυτό πραγματοποιείται διότι με τον τρόπο αυτό τα παιδιά μαθαίνουν να αναλύουν περισσότερο μια πληροφορία που δέχονται, να την αναλύουν σφαιρικά⁸⁸ (Κοΐλια & Πανουσοπούλου, 2017).

Ακόμη έχει φανεί πως η ανάγνωση ιστοριών σε παιδιά μικρής ηλικίας λειτουργεί θετικά στην ανάπτυξη της γλώσσας. Μέσω αυτής της διαδικασίας τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το βιβλίο και εξοικειώνονται με αυτό. Ωστόσο έρευνα έχει δείξει πως το παραδοσιακό βιβλίο και η ανάγνωση αυτού από κάποιον ενήλικα έχει ως αποτέλεσμα περισσότερο την συμμετοχή του μαθητή. Δημιουργείται ένας πολύ σημαντικό διάλογος⁸⁹ (Natsiopolou & Vitoulis & Bletsou, 2017)

⁸⁵ Κοΐλια, Χ., Πανουσοπούλου, Μ. (2017). Δημιουργία Ηλεκτρονικού Παραμυθιού με Χρήση Στοιχείων Τεχνικής Stop Motion Animation, Πύργος, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πτυχιακή Εργασία.

⁸⁶ Κοΐλια, Χ., Πανουσοπούλου, Μ. (2017). Δημιουργία Ηλεκτρονικού Παραμυθιού με Χρήση Στοιχείων Τεχνικής Stop Motion Animation, Πύργος, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πτυχιακή Εργασία.

⁸⁷ Νατσιοπούλου, Τ. (2012). Παιδικά βιβλία στην Προσχολική & Βρεφική Ηλικία, Θεσσαλονίκη : Ζυγός.

⁸⁸ Κοΐλια, Χ., Πανουσοπούλου, Μ. (2017). Δημιουργία Ηλεκτρονικού Παραμυθιού με Χρήση Στοιχείων Τεχνικής Stop Motion Animation, Πύργος, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πτυχιακή Εργασία.

⁸⁹ Natsiopolou, T., Vitoulis, M., Bletsou, M. (2017). ICTs and Early Literacy : Spontaneous Insertions of Preschoolers during Reading, E – book versus Traditional

2.1.2 Μειονεκτήματα έντυπου βιβλίου

Το βιβλίο έχει παρουσιάσει αρκετές αλλαγές από την έντυπη μορφή του σε ηλεκτρονική. Πολλοί φαίνεται πως προτιμούν το ηλεκτρονικό είδος, καθώς το έντυπο παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα (Θύμιου, 2014). Ένα μειονέκτημα που παρουσιάζει το έντυπο βιβλίο σχετίζεται με την μετακίνηση του. Πολλοί έχουν υποστηρίξει πως η χρήση και η μετακίνηση του καθίσταται πιο δύσκολη σε σύγκριση με το ηλεκτρονικό. Αυτό συμβαίνει διότι λαμβάνει μεγαλύτερο όγκο και η μετακίνηση πολλών έντυπων καθίσταται δύσκολη σε σχέση με το ηλεκτρονικό όπου πολλά βιβλία αποθηκεύονται σε μια μόνο ηλεκτρονική συσκευή⁹⁰ (Κοΐλια & Πανουσοπούλου, 2017).

Επίσης σημαντικό παράγοντα αποτελούν και τα έξοδα τα οποία παρουσιάζονται στην παραγωγή ενός έντυπου. Οι διαδικασίες που πραγματοποιούνται για την διακίνηση καθώς και την πώληση απαιτούν μεγάλα έξοδα⁹¹ (Hawkins, 2000). Ένα παράδειγμα αποτελούν τα έξοδα που αφορούν την ύλη, όπως είναι τα χαρτιά, που θα χρησιμοποιηθούν για την παραγωγή αυτών⁹² (Lam & Lam & Lam & McNaught, 2009). Οι διαδικασίες της διανομής τους είναι πολυέξοδες επειδή χρειάζονται κάποιον υλικό φορέα σε σύγκριση με το ηλεκτρονικό που χρειάζεται μόνο τον υπολογιστή⁹³ (Κοΐλια & Πανουσοπούλου, 2017). Η ύλη που χρησιμοποιείται για την παραγωγή των έντυπων βιβλίων αποτελεί ένα σημαντικό μειονέκτημα αφού με την μεγάλη χρήση πρώτων υλών που παρέχονται για την παραγωγή του έντυπου βιβλίου η διαδικασία αυτή μπορεί να επιφέρει πολύ σημαντικές επιπτώσεις στο περιβάλλον. Αυτή η θέση έρχεται σε αντίθεση με τα ηλεκτρονικά βιβλία τα οποία δεν χρειάζονται να ακολουθήσουν αυτήν την πορεία και για τον λόγο αυτό θεωρούνται πως δεν επιβαρύνουν αρνητικά το περιβάλλον⁹⁴ (Θύμιου, 2014).

Μειονέκτημα αποτελεί και η εύρεση ενός βιβλίου διότι υπάρχει περιορισμός, δηλαδή ο αναγνώστης χρειάζεται να αναζητήσει το βιβλίο που επιθυμεί σε πολλά μέρη και βιβλιοθήκες. Η αναζήτηση του είναι δυσκολότερη σε σύγκριση με το ηλεκτρονικό βιβλίο του οποίου η εύρεση είναι ευκολότερη⁹⁵ (Κοΐλια & Πανουσοπούλου, 2017).

Book. British Journal of Applied Science & Technology, 19 (2), σ. 1 – 12

⁹⁰ Κοΐλια, Χ., Πανουσοπούλου, Μ. (2017). Δημιουργία Ηλεκτρονικού Παραμυθιού με Χρήση Στοιχείων Τεχνικής Stop Motion Animation, Πύργος, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πτυχιακή Εργασία.

⁹¹ Hawkins, D. T. (2000). Electronic Books : A Major Publishing Revolution, Online, 24 (4).

⁹² Lam, J., Lam, L. S., Lam, P., McNaught C. (2009). Usability and Usefulness of Ebooks on PPCs : Now students' Opinions Vary Over Time. Australasian Journal of Educational Technology, 25 (1), σ. 30 – 44.

⁹³ Κοΐλια, Χ., Πανουσοπούλου, Μ. (2017). Δημιουργία Ηλεκτρονικού Παραμυθιού με Χρήση Στοιχείων Τεχνικής Stop Motion Animation, Πύργος, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πτυχιακή Εργασία..

⁹⁴ Θύμιου, Α. (2014). Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάπτυξης Ηλεκτρονικών Βιβλίων, Καβάλα, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Πτυχιακή Εργασία.

⁹⁵ Κοΐλια, Χ., Πανουσοπούλου, Μ. (2017). Δημιουργία Ηλεκτρονικού Παραμυθιού με Χρήση Στοιχείων Τεχνικής Stop Motion Animation, Πύργος, Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πτυχιακή Εργασία.

Ένα ακόμη πολύ μειονέκτημα του έντυπου βιβλίου αφορά την φθορά που υφίσταται με το πέρασμα των χρόνων. Συγκεκριμένα λόγω της πολυετής χρήσης του το έντυπο βιβλίο χάνει την κατάσταση στην οποία βρισκόταν αρχικά⁹⁶ (Καλαμάκης, 2016).

2.2. Ηλεκτρονικό βιβλίο

Το 1988 αναφέρθηκε για πρώτη φορά στο λεξικό Merriam- Webster ο όρος ηλεκτρονικό βιβλίο ή e-book δηλώνοντας «ένα βιβλίο που δημιουργήθηκε ή μετατράπηκε σε ψηφιακή μορφή», ώστε να μπορεί να αναγνωστεί στην οθόνη του υπολογιστή ή σε άλλες φορητές ψηφιακές συσκευές. Το 2009 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο δόθηκε ένας διαφορετικός ορισμός για το ηλεκτρονικό βιβλίο (e-book, e-textbook, web textbook, online textbook και digital textbook) σύμφωνα με τον οποίο ως ηλεκτρονικό βιβλίο δεν νοείται μόνο την ψηφιακή έκδοση ενός συμβατικού βιβλίου αλλά το δυναμικό και διαδραστικό μέσο μάθησης που λειτουργεί ως πολυμεσικό εργαλείο γνώσης. Ο όρος αυτός δεν συνδέεται απλά με τη δυνατότητα πρόσβασης του χρήστη σε κείμενα, ήχους και εικόνες, αντίθετα το ηλεκτρονικό βιβλίο συνιστά ένα σύνθετο και δυναμικό περιβάλλον μάθησης. Η πρόσβαση του εκπαιδευτικού και του μαθητή σε πολλαπλές πηγές μάθησης μέσω υπερσυνδέσμων, καθώς και η δυνατότητα διάδρασης μπορούν να καταστήσουν το μέσο αυτό ποιοτικό εργαλείο για την άντληση πληροφοριών αλλά και την κατάκτηση και σύνθεση νέας γνώσης⁹⁷. (Π.Ι, 2009).

2.2.1 Πλεονεκτήματα ηλεκτρονικού βιβλίου

Η ηλεκτρονική έκδοση βιβλίου προσφέρει μεγαλύτερη αμεσότητα και ζωντάνια στο κείμενο με τη χρήση πολυμέσων που περιλαμβάνει δηλαδή βίντεο, εικόνες, αρχεία ήχου κ.ά. Θετικά του ηλεκτρονικού βιβλίου αποτελούν το μηδενικό κόστος παραγωγής, η ευκολότερη και ταχύτερη αναζήτηση που προσφέρουν μέσω των μηχανισμών αναζήτησης καθώς και ο μικρός όγκος μεταφοράς και αποθήκευσης. Η διαδραστικότητα, η ανατροφοδότηση και η ευκολία στη γνώση είναι τα κύρια χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών βιβλίων δημιουργώντας μια σχέση επικοινωνίας ανάμεσα στον αναγνώστη και τον συγγραφέα, με τους εκδότες καθώς και άλλους συγγραφείς και αναγνώστες.

Στην εκπαίδευση, αξιοποιώντας τα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών συσκευών ανάγνωσης μπορούμε να αξιοποιήσουμε τη μορφή του εκπαιδευτικού υλικού προσφέροντας νέες δυνατότητες στον τρόπο που προσλαμβάνουν οι μαθητές τη γνώση. Έχει αποδειχτεί ερευνητικά ότι μέσω της δυνατότητας επικαιροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού, του φιλικού περιβάλλοντος διεπαφής (interface) και της εύκολης πρόσβασης σε πηγές πληροφόρησης η εγγραματοσύνη των βελτιώνεται. Επίσης, πλεονέκτημα αποτελεί η προσαρμοστικότητα και η ευελιξία του σε ποικίλες μαθησιακές ανάγκες, μέσω της δυνατότητας ακρόασης κειμένου, κάνοντας

⁹⁶ Καλαμάκης, Σ. (2016). Εκπαιδευτική δυναμική των e – books : Τρέχουσα Κατάσταση και Μελλοντικές προοπτικές, Πειραιάς, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Μεταπτυχιακή Διατριβή.

ευκολότερη και πιο προσβάσιμη τη μάθηση σε μαθητές με αναπηρίες και προβλήματα όρασης⁹⁸ (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009).

Πολλά από τα πλεονεκτήματα των ηλεκτρονικών βιβλίων σχετίζονται άμεσα με τα χαρακτηριστικά των ηλεκτρονικών συσκευών που χρησιμοποιούνται για την καταγραφή ή τη μεταφόρτωσή τους και σχετίζονται με λειτουργίες που δεν διαθέτει το έντυπο βιβλίο, όπως: η δυνατότητα άμεσης διάθεσης του περιεχομένου του ηλεκτρονικού βιβλίου, οι αυξημένες δυνατότητες του υλικού (αναζήτηση ευρείας κλίμακας στο ηλεκτρονικό κείμενο, διαδραστικό λεξικό, δυνατότητες εμφάνισης πολυμέσων κ.λπ.), η δυνατότητα επικαιροποίησης του εκπαιδευτικού υλικού, οι εκπαιδευτικές εφαρμογές, η εύκολη πρόσβαση σε πηγές πληροφόρησης, το φιλικό περιβάλλον διεπαφής (interface), η δυνατότητα βελτίωσης του επιπέδου της εγγραμματοσύνης καθώς και της εκπαίδευσης γενικότερα στις λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες, αλλά και η βελτίωση του επιπέδου εγγραμματοσύνης σε εθνικό επίπεδο με γνώμονα τα εκπαιδευτικά πρότυπα. Συγκεκριμένα, στα χαρακτηριστικά του ηλεκτρονικού βιβλίου συμπεριλαμβάνονται τα εξής:

Σύμφωνα με το Ξανθόπουλο (2011) το ηλεκτρονικό βιβλίο υπερτερεί σε σύγκριση με το έντυπο εγχειρίδιο σε αρκετά σημεία.

- Επικαιροποίηση/ Πολλυσυλλεκτικότητα. Τα ηλεκτρονικά βιβλία μπορούν να επικαιροποιούν, να τροποποιούν ή να αλλάζουν ριζικά το περιεχόμενο τους προκαλώντας το ενδιαφέρον των μαθητών χωρίς να καθίστανται βαρετά ή ξεπερασμένα. Το ηλεκτρονικό βιβλίο ουσιαστικά δεν αποτελεί ένα βιβλίο αλλά μια βιβλιοθήκη. Έτσι καλλιεργείται η κριτική σκέψη των μαθητών καθώς τους παρουσιάζονται πολλές διαφορετικές απόψεις και όχι μόνο όπως συνέγραψαν το σχολικό εγχειρίδιο.

- Ανατροφοδότηση/ Αλληλεπίδραση. Μέσω των ηλεκτρονικών βιβλίων καθίσταται ευχερέστερη η συνεργασία και η επικοινωνία μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων, καθώς μπορεί να ξεπεράσει τα όρια του σχολικού χώρου και χρόνου. Τα ηλεκτρονικά συστήματα μάθησης μπορούν ακόμα να υποδείξουν στον μαθητή που έκαναν λάθος, να του παρέχουν περαιτέρω βοήθεια ή πληροφορίες και περισσότερη εξάσκηση όπου και όποτε επιθυμεί, ακόμη και εκτός σχολείου.

- Πολυμεσικότητα/ Πολυτροπικότητα. Η γνώση παρουσιάζεται και αναπαρίσταται στον μαθητή με ένα πλήθος σημειακών συστημάτων, εικονικών, ηχητικών, γλωσσικών με αποτέλεσμα να ικανοποιούνται περισσότερα μαθησιακά στυλ διότι διεγείρονται περισσότερες αισθήσεις (όραση, ακοή, αφή)

- Μη γραμμικότητα. Τα ηλεκτρονικά βιβλία μέσω των υπερσυνδέσεων δίνουν τη δυνατότητα για προσπέλαση της γνώσης σύμφωνα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, χωρίς να απαιτείται αυστηρή αλληλουχία της εξαντλητικής παρουσίασης των πληροφοριών κάθε σελίδας. Με αυτόν τον

⁹⁸ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διακομματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία. "Πρόταση για τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του «ηλεκτρονικού βιβλίου» στην εκπαίδευση", (2009)

τρόπο ο μαθητής αυτονομείται σταδιακά και συνεπώς μαθαίνει πως να μαθαίνει.

- Εξατομικευμένη, ενεργητική, βιωματική και ανακαλυπτική μάθηση. Η μάθηση μέσω υπολογιστή μπορεί σαφώς να γίνει πιο εξατομικευμένη και πιο στοχευμένη στο στίλ, τις δυνατότητες και τις ανάγκες κάθε μαθητή, διότι το υλικό μπορεί να προσαρμοστεί εύκολα ως προς το επίπεδο δυσκολίας και ως προς τον ρυθμό με τον οποίο κάθε μαθητής αποκρίνεται.

- Άλλα πλεονεκτήματα είναι

- I. Η περιβαλλοντική ωφέλεια που προκύπτει από τη χρήση ηλεκτρονικών εντύπων για την παραγωγή των οποίων απαιτείται η κοπή χιλιάδων δέντρων για την παραγωγή χαρτιού, αλλά και η χρήση χημικών, πετρελαίου και άλλων τοξικών για την περαιτέρω επεξεργασία και μεταφορά τους.

- II. Τα ηλεκτρονικά βιβλία κοστίζουν πολύ λιγότερο από τα έντυπα

- III. Τα ηλεκτρονικά βιβλία δεν έχουν τον όγκο και το βάρος που έχουν τα συμβατικά.⁹⁹ (Ξανθόπουλος, 2011)

2.2.2 Μειονεκτήματα του ηλεκτρονικού βιβλίου

Από την εμπειρική έρευνα δεν έχουν προκύψει ακόμη στέρεα δεδομένα από τα οποία θα μπορούμε να δεχτούμε ανεπιφύλακτα τα ψηφιακά βιβλία, καθώς δεν έχει αποδειχτεί η θετική ή θετικότερη τους από τα έντυπα επίδραση στην επίδραση των μαθητών.¹⁰⁰(Bauerlein 2008, Gillard, 2008, Αλλαχιώτης 2009, ΠΙ 2009, Ξανθόπουλος, 2011).

- Για να χρησιμοποιήσει κανείς το ψηφιακό υλικό απαιτεί τη διαθεσιμότητα του απαραίτητου hardware και λογισμικού, πρόσβαση στο διαδίκτυο, γνώσεις για τη χρήση όλων αυτών και το απαιτούμενο χρηματικό ποσό για να τα αποκτήσει. Έτσι, υποστηρίζεται ότι οι νέες τεχνολογίες έρχονται να μεγαλώσουν την απόσταση που χωρίζει τους φτωχούς από τους πλούσιους δημιουργώντας ένα νέο πεδίο εκπαιδευτικής ανισότητας, την ψηφιακή (digital devide) που συνήθως έχει ως απόρροια την κοινωνική-οικονομική ανισότητα.

- Το θέμα της ασφάλειας στο διαδίκτυο. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν να προφυλάσσουν τους εαυτούς τους από διάφορους κακόβουλους χρήστες αλλά και τα προσωπικά τους δεδομένα και κάθε ψηφιακό περιεχόμενο από ιούς και άλλο επικίνδυνο λογισμικό.

- Η αξιοπιστία των πηγών που παρέχουν ψηφιακό περιεχόμενο. Στο διαδίκτυο και σε άλλα ψηφιακά περιβάλλοντα καθένας μπορεί να δημοσιεύσει ό,τι θέλει και ό,τι πιστεύει.

⁹⁹ Ξανθόπουλος, Α. (2011). Έντυπο ή ηλεκτρονικό σχολικό βιβλίο; Στο Χ. Θ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία» Πάτρα.

¹⁰⁰ Ξανθόπουλος, Α. (2011). Έντυπο ή ηλεκτρονικό σχολικό βιβλίο; Στο Χ. Θ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία» Πάτρα

- Ότι είναι αναρτημένο στο διαδίκτυο και σε άλλα ψηφιακά μέσα προστατεύεται συνήθως από πνευματικά δικαιώματα. Οι μαθητές θα πρέπει να μάθουν πως να προστατεύονται από τη λογοκλοπή και να διδάχονται πως να εργάζονται με επιστημονικό τρόπο και να καλλιεργήσουν τεχνικές της σωστής παραπομπής σε πηγές.

- Η διάσπαση της προσοχής των μαθητών γίνεται πιο εύκολη και μπορούν να αποτρέψουν τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών διότι υπάρχει ο κίνδυνος την ώρα του μαθήματος να παίζουν οι μαθητές κάποιο άλλο παιχνίδι.

- Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2009), μέσω της ηλεκτρονικής γραφής δεν αναπτύσσεται σωστά η μάθηση της γλώσσας γι' αυτό ακόμη και πολύ καλοί μαθητές/φοιτητές κάνουν σοβαρά ορθογραφικά λάθη, φτωχαίνει ακόμη το λεξιλόγιό τους και οδηγεί πολλούς νέους να μιλούν συνθηματικά, να μη κατανοούν πλήρως μια αφήγηση και να χάνουν την αυτοπεποίθησή τους. Η κατάχρηση του υπολογιστή έχει παρατηρηθεί επίσης να μη συνδέεται με καλή επίδοση στα μαθηματικά.¹⁰¹

2.2.3 Το υπερκείμενο

Τα ηλεκτρονικά κείμενα έχουν εισέλθει στο χώρο της λογοτεχνίας, καταλαμβάνοντας σημαντικό μέρος σε αυτήν εμφανίζοντας και το ηλεκτρονικό παρακείμενο ή υπερκείμενο. Σύμφωνα με την Γαβριηλίδου, Σ.(2013): «πρόκειται για κειμενικά αρχεία οργανωμένα σε μη γραμμική μορφή, που επιτρέπουν στο χρήστη να ακολουθήσει προσωπική αναγνωστική διαδρομή, ενώ ενισχύουν παράλληλα τη διάδραση του αναγνώστη με το ανάγνωσμα του. Κάποια υπερκείμενα γίνονται αντιληπτά ως παρακείμενα. Συμβαίνει, βέβαια το ίδιο υπερκείμενο να ανήκει παράλληλα σε πολλά κείμενα». Έτσι, χρειάζεται να επαναπροσδιοριστούν οι νεοεισερχόμενοι όροι του ηλεκτρονικού παρακειμένου ή του υπερκειμένου, αφού τα όρια μεταξύ του περικειμένου και του υπερκειμένου είναι δυσδιάκριτα στα ηλεκτρονικά βιβλία ¹⁰²(Γαβριηλίδου, 2013).

Εκείνο το ξεχωριστό χαρακτηριστικό που παρουσιάζει η δομή του υπερκειμένου είναι ότι ευνοεί τη διακλαδωτή αφήγηση και την πολυεπίπεδη ανάπτυξη της εξιστόρησης.

Επίσης ενσωματώνει εικόνες, γραφικά, ήχο, κίνηση, διάφορα βίντεο. Όσον αφορά τη μορφή του λογοτεχνικού υπερκειμένου, αυτή δεν παρουσιάζει γραμμικότητα και σε σπάνιες περιπτώσεις η αφήγηση είναι γραμμική. Συνήθως είναι προϊόντα συνεργασίας δημιουργημένα από πολλούς συγγραφείς μαζί. Παρέχουν τη δυνατότητα της

¹⁰¹ Ξανθόπουλος, Α. (2011). Έντυπο ή ηλεκτρονικό σχολικό βιβλίο; Στο Χ. Θ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία» Πάτρα

¹⁰² Γαβριηλίδου, Σ.(2013). Φλυαρία και λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για παιδιά: Ιστορικές διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία μέσα από την αναγνώση των τίτλων της. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

αμφίδρομης επικοινωνίας και τα χαρακτηρίζει έντονα η αλληλεπίδραση¹⁰³ (Νικολαΐδου, 2009).

Εφόσον, η υπερκειμενική δομή δεν ακολουθεί τους συνηθισμένους κανόνες της γραφιστικής και γραμμικής ανάπτυξης και της αφήγησης του περιεχομένου. Κάθε αναγνωστική διαδρομή είναι μοναδική εμφανίζοντας διαφορετικές εκδοχές του υπερκειμένου.

2.2.4 Το παραμύθι και η ψηφιακή αφήγηση στο χώρο της εκπαίδευσης

Η δυναμική εξέλιξη των ΤΠΕ και η εισβολή τους σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας έχει επηρεάσει την εκπαιδευτική διαδικασία την οποία έχει οδηγήσει σε νέους προβληματισμούς και αναζητήσεις. Η μη αντίληψη της σπουδαιότητας των ΤΠΕ πλέον στην εκπαίδευση λειτουργούν αρνητικά στην εκπαίδευση των παιδιών αλλά και στο έργο του εκπαιδευτικού. Έτσι, η χρήση τους εφαρμόζεται πλέον και στην εκπαιδευτική διδακτική διαδικασία και μάλιστα, από την προσχολική ήδη ηλικία. Πλέον η ηλικία των τριών χρόνων θεωρείται ότι μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο έναρξης για την εισαγωγή των Η/Υ στην με την προϋπόθεση ότι πρέπει να χρησιμοποιείται το κατάλληλο λογισμικό (McCraw & Meyer, 1995). Σχετικά με το αν τα παιδιά πρέπει να χρησιμοποιούν υπολογιστές και από ποια ηλικία, τίθεται το ζήτημα πώς οι ΤΠΕ βοηθούν καλύτερα τη μάθηση, τι είδους μάθηση ενισχύουν και πώς θα εξυπηρετήσουν καλύτερα τις ανάγκες διαφορετικών πληθυσμών και γνωστικών αντικειμένων. Οι διεθνείς έρευνες σχετικά με την εισαγωγή του υπολογιστή στην προσχολική εκπαίδευση δείχνουν ότι αυτή έχει θετικά αποτελέσματα όσον αφορά στην εκμάθηση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων. Οι ΤΠΕ, μπορούν να παίξουν ουσιαστικό ρόλο στην υλοποίηση των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου σε όλους τους τομείς και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι οι νέες τεχνολογίες συμβάλουν θετικά στην κοινωνικοποίηση, την αυτοπεποίθηση, την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση, την αυτονομία, τη συνεργασία, τον αυτοσεβασμό, βελτιώνουν δηλαδή δεξιότητες ψυχοκινητικές, κοινωνικοσυναισθηματικές, γλωσσικές και γνωστικές. Συγκεκριμένα, τα παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών μπορούν να αρχίσουν να εξερευνούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και να πειραματίζονται με τις νέες τεχνολογίες ενώ κρίνεται απαραίτητο να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για μικρά χρονικά διαστήματα και για χρόνο ισότιμο αυτού που αφιερώνεται για άλλες δραστηριότητες, όπως το παιχνίδι με τα τουβλάκια ή η ζωγραφική. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας, με τη χρήση νέων τεχνολογιών έχουν τη δυνατότητα να συνθέτουν και να ηχογραφούν δική τους μουσική, να ζωγραφίζουν και να πειραματίζονται με γεωμετρικά σχήματα, ενώ ομιλούντες επεξεργαστές κειμένων και ηλεκτρονικά βιβλία παρέχουν άμεση προφορική ανατροφοδότηση

¹⁰³ Νικολαΐδου, Σ.(2009). Λογοτεχνία & Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη Διδακτική Πράξη. Αθήνα: Κερδος

στην εκφορά των γραμμάτων, των συλλαβών και των λέξεων κατά τον πειραματισμό με το γραπτό λόγο.¹⁰⁴(Βαλσαμίδου, 2010)

Η παρουσία του εκπαιδευτικού κρίνεται απαραίτητη διότι τα παιδιά επιδεικνύουν αφενός μεγαλύτερο ενδιαφέρον και αφετέρου λιγότερο άγχος όταν αισθάνονται δίπλα τους κάποιον ενήλικου. Η στοχοθεσία ως προς τη χρήση του υπολογιστή σε αυτές τις ηλικίες θα πρέπει να παραμένει ανοιχτή και ευέλικτη και ο εκπαιδευτικός να εστιάζει στη δημιουργία των προϋποθέσεων εκείνων που διευκολύνουν τις διαδικασίες της διερεύνησης και της ανακάλυψης. Σκοπός της εισαγωγής της Πληροφορικής στην προσχολική αγωγή είναι η εξοικείωση των παιδιών με τις βασικές λειτουργίες του υπολογιστή και να έλθουν σε επαφή με διάφορες χρήσεις του ως εποπτικού μέσου διδασκαλίας, ως γνωστικού-διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας και αναζήτησης πληροφοριών στις καθημερινές σχολικές τους δραστηριότητες, με τη βοήθεια του κατάλληλου λογισμικού. Όπως αναφέρεται και στον Οδηγό, αν ο υπολογιστής αξιοποιηθεί σε κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών, την κοινωνικοποίησή τους, την ευελιξία της σκέψης, τη δημιουργικότητά τους και την ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επίλυση προβλημάτων. (Βαλσαμίδου, 2010)¹⁰⁵

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί συνδυασμό της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης, η οποία όμως πραγματοποιείται με τη χρήση των νέων τεχνολογικών μέσων (π.χ. ηλεκτρονικός υπολογιστής ή παλαιότερα συνηθιζόταν η προβολή slides, προβολή power-point, πολυμεσικές εφαρμογές που συνδυάζουν εικόνα, λόγο και ήχο, βίντεο, χρήση ή ακόμη και δημιουργία παραμυθιών σε e-books από τον εκπαιδευτικό κ.ά. Η ψηφιακή αφήγηση και το ψηφιακό βιβλίο έχουν εισέλθει αναπόφευκτα και στον χώρο της εκπαίδευσης και μάλιστα, ισχυροποιούν ολοένα και περισσότερο σήμερα τη θέση τους στην εκπαίδευση και τη διδακτική πράξη¹⁰⁶(Βαλσαμίδου,2010)

Ειδικά στον χώρο της προσχολικής αγωγής, η ψηφιακή αφήγηση (του παραμυθιού, αλλά και γενικότερα, πολλών άλλων λογοτεχνικών ειδών) κατέχει σημαντική θέση και διαδραματίζει καταλυτικό ρόλο. Γι' αυτό άλλωστε, ο αγγλόφωνος όρος digital story telling, ο οποίος έχει επικρατήσει πλέον, αναφέρεται σε μια μικρού μήκους ψηφιακή

¹⁰⁴ Βαλσαμίδου, Α. (2010), «“Ομιλούντα Βιβλία” στο Νηπιαγωγείο: Παρουσίαση ψηφιακού οικολογικού παραμυθιού με διαθεματική χρήση για την προσχολική ηλικία», στο Κολτσάκης, Β. & Σαλονικίδης, Γ. (επ.), Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές Στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ημαθίας,

¹⁰⁵ Βαλσαμίδου, Α. (2010), «“Ομιλούντα Βιβλία” στο Νηπιαγωγείο: Παρουσίαση ψηφιακού οικολογικού παραμυθιού με διαθεματική χρήση για την προσχολική ηλικία», στο Κολτσάκης, Β. & Σαλονικίδης, Γ. (επ.), Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές Στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ημαθίας, <http://docplayer.gr/4866402-Omiloynta-vivlia-sto-nipiagogeio-paroysi-psi-fiakoy-oikologikoy-paramythi-oy-me-diat-hematiki-hrisi-gia-tin-prosholiki-ilikia.html> ανακτ.19/03/2021

¹⁰⁶ Βαλσαμίδου, Α. (2010), «“Ομιλούντα Βιβλία” στο Νηπιαγωγείο: Παρουσίαση ψηφιακού οικολογικού παραμυθιού με διαθεματική χρήση για την προσχολική ηλικία», στο Κολτσάκης, Β. & Σαλονικίδης, Γ. (επ.), Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές Στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ημαθίας, Απρίλιος 2010 1

πολυμεσική παραγωγή (με ήχο ή/και κινούμενη ή μη εικόνα ή κινουμένων σχεδίων) που παρουσιάζει μια οποιοδήποτε περιεχομένου ιστορία-αφήγηση. Αποτελεί ένα ηλεκτρονικό προϊόν, με αποτέλεσμα να διακρίνεται για τη διαδραστικότητά του, σε αντίθεση με παραδοσιακές ζωγραφιές, τις τυπωμένες εικόνες και τις φωτογραφίες .

Ο ορισμός που περιγράφει πιστότερα το θεσμό της ψηφιακής αφήγησης στις μέρες μας παρατίθεται από τον Sheneman «Ψηφιακή αφήγηση είναι η πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου και βίντεο, ώστε να δημιουργηθεί μία μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινησιακό συστατικό». ¹⁰⁷(Ξέστερνου, 2013). Συνήθως, οι ψηφιακές αφηγήσεις παρουσιάζουν ένα ελκυστικό πλαίσιο, το οποίο μπορεί να είναι και διαδραστικό. Τέτοιες είναι οι διαδραστικές ιστορίες του διαδικτύου, τα υπερκείμενα και τέλος, τα αφηγηματικά παιχνίδια στον υπολογιστή¹⁰⁸. (Ξέστερνου, 2013).

2.2.5 Προϋποθέσεις επιτυχημένης χρήσης της Ψηφιακής Αφήγησης ως στρατηγική μάθησης

Σύμφωνα με τους Robin και Pierson η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως στρατηγική μάθησης σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης αλλά για την ανάπτυξη της δυνατότητας παραγωγής ψηφιακών αφηγήσεων, απαιτείται μια κατάλληλα διδακτική προσέγγιση.

Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να πληροί τις παρακάτω προϋποθέσεις, ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά και με επιτυχία στην εκπαίδευση.

- **Οπτική γωνία:** Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να συνοψίζει ξεκάθαρα το κεντρικό σημείο της ιστορίας και την οπτική από την οποία αυτό παρουσιάζεται.
- **Ερώτηση κλειδί:** Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να περιλαμβάνει ερωτήσεις κλειδιά που προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον του ακροατή και οι οποίες θα πρέπει να απαντώνται στο τέλος της ιστορίας.
- **Συναίσθημα:** Οι ψηφιακές αφηγήσεις θα πρέπει να μεταφέρουν και να «ξυπνούν» συναισθήματα στον ακροατή. Μέσω των συναισθημάτων (πχ αγάπη, θυμός) ο ακροατής παρακολουθεί περισσότερο ενεργά την αφήγηση.
- **Ήχος:** Τα λόγια που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης πρέπει να επιλέγονται προσεκτικά ώστε να βοηθούν τον ακροατή στην εύκολη κατανόηση της ιστορίας.
- **Μουσική:** Η μουσική που επιλέγεται για να συνοδεύσει τα επεισόδια μιας ψηφιακής αφήγησης θα πρέπει να ενισχύουν την συναισθηματική φόρτιση του ακροατηρίου προς το επιθυμητό αποτέλεσμα.

¹⁰⁷ Ξέστερνου, Μ. (2013) Η Ψηφιακή Αφήγηση στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικός Λόγος 1, ανακτήθηκε από https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf ανακτ.19/03/2021

¹⁰⁸ Ξέστερνου, Μ. (2013) Η Ψηφιακή Αφήγηση στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικός Λόγος 1, αβακτήθηκε από https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf ανακτ.19/03/2021

- Οικονομία περιεχομένου: Οι ψηφιακές ιστορίες θα πρέπει να δομούνται προσεκτικά ώστε να διατηρούν ισορροπημένη χρήση ακουστικών και οπτικών στοιχείων για τη μετάδοση των εκάστοτε μηνυμάτων.

- Ρυθμός εξέλιξης: Ο ρυθμός με τον οποίο εξελίσσεται η ιστορία είναι καθοριστικός για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του ακροατηρίου. Μια ιστορία στην οποία τα γεγονότα εξελίσσονται πολύ γρήγορα μπορεί να κουράσει τον ακροατή, ο οποίος δεν μπορεί να παρακολουθήσει την πλοκή και να συνδέσει τις πληροφορίες που λαμβάνει. Αντίθετα, μια ιστορία που δεν εξελίσσεται απωθεί το ενδιαφέρον του ακροατή. Ο ρυθμός εξέλιξης των ψηφιακών αφηγήσεων θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με τα μηνύματα που μεταδίδονται κάθε φορά. Πιο συγκεκριμένα, ο ρυθμός της ιστορίας θα πρέπει να μεταβάλλεται ανάλογα με την επιλογή της οπτικοποίησης και ηχητικής υποστήριξης κάθε επεισοδίου της, ώστε να μεταδίδονται αποτελεσματικά τα εκάστοτε μηνύματα. (Robin & Pierson, 2005)¹⁰⁹

2.2.6 Πλεονεκτήματα βελτιωμένων ιστοριών

Αναμφισβήτητα οι ιστορίες που διαβάζονται στα μικρά παιδιά είναι μια από τις σημαντικότερες πηγές ανάπτυξης του γραμματισμού (Bus, van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995, Mol & Bus, 2011). Ακούγοντας ιστορίες, τα παιδιά ενισχύουν την κατανόηση της ιστορίας τους, αποκτούν δεξιότητες και εξελίσσουν τη γλώσσα αλλά αποκτούν και δεξιότητες που σχετίζονται με κώδικα όπως φωνολογική συνειδητοποίηση ή έννοιες έντυπης μορφής. Με την εμφάνιση της τεχνολογίας στα σπίτια και στα σχολεία, τα παιδιά μπορούν να παρακολουθήσουν μια αφήγηση στην τηλεόραση σε υπολογιστή που χρησιμοποιεί CD-ROM ή DVD ή στο Διαδίκτυο. Αυτός ο τύπος αφήγησης πλέον θεωρείται μία απομίμηση του παραδοσιακού τρόπου αφήγησης, δηλαδή η χρήση στατικής εικόνας και ήχου. Το τελευταίο διάστημα ερευνάται το διαδραστικό ψηφιακό παραμύθι που μπορεί να αναγνωστεί από ένα tablet ή ένα smartphone με κινούμενες εικόνες εκτός από τη μουσική και τα ηχητικά εφέ. Για ιστορίες στον υπολογιστή ή tablet είναι δυνατή η συμμετοχή του παιδιού στην ιστορία μέσω διαδραστικών χαρακτηριστικών όπως ερωτήσεις, λεξικά, παιχνίδια, κινούμενα σχέδια ή ήχους προς ενεργοποίηση κάνοντας κλικ ή αγγίζοντας ένα σημείο σε μια εικόνα (συχνά υποδηλώνεται ως hotspots).

Το Joan Ganz Cooney Center ανέλυσε τα 137 πιο δημοφιλή αμερικανικά ηλεκτρονικά βιβλία (ηλεκτρονικά βιβλία) για μικρά παιδιά το 2012 (Guernsey, Levine, Chiong, & Severns, 2012) και διαπίστωσε ότι το 75% των ηλεκτρονικών βιβλίων περιλάμβανε hotspots και 65% περιλαμβάνονται δραστηριότητες που μοιάζουν με παιχνίδι. Μόνο περίπου το 20% των hotspots και το ένα τέταρτο των παιχνιδιών σχετίζονται με την ιστορία. Από την άποψη της επεξεργασίας πληροφοριών, αυτή η αλλαγή από την ακρόαση μιας ιστορίας στο παιχνίδι κατά τη διάρκεια της ακρόασης μπορεί να απαιτεί από το παιδί να αλλάζει συνεχώς μεταξύ ακρόασης και παιχνιδιού,

¹⁰⁹ Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix, AZ

κάτι που θα μπορούσε να έχεισοβαρές συνέπειες για την κατανόηση της ιστορίας και τη μάθηση ως αποτέλεσμα της γνωστικής υπερφόρτωσης (Bus, Takacs, & Kegel, 2014).

Ταυτόχρονα, έχει παρατηρηθεί ότι οι ιστορίες με βελτιωμένη τεχνολογία βελτιώνουν την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά (Salmon, 2014; Zucker, Moody, & McKenna, 2009). Οι προσθήκες πολυμέσων παρέχουν μη λεκτικές πληροφορίες που μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση της ιστορίας οπτικοποιώντας γεγονότα της ιστορίας, σύμφωνα με την αφήγηση. (Sharp et al., 1995; Verhallen, Bus, & de Jong, 2006). Παρομοίως, διαδραστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την ιστορία (π.χ., ένα hotspot με μια ερώτηση που είναι συνδεδεμένα με την ιστορία) ή στοχεύουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού (π.χ. παιχνίδι αλφάβητο) μπορεί να ενισχύσει τα αποτελέσματα της ακρόασης μιας ιστορίας (Segers, Nooijen, & de Moor, 2006; Shamir, Korat, & Fellah, 2012; Smeets & Bus, 2014). Επιπροσθέτως, οι βελτιωμένες ιστορίες μπορεί να είναι πιο ελκυστικές για τα παιδιά σε σύγκριση με τις έντυπες (Adam & Wild, 1997; Chiong, Ree, Takeuchi, & Erickson, 2012; Moody, Justice, & Cabell, 2010; Okolo & Hayes, 1996), ειδικά κατά τη διάρκεια επαναλαμβανόμενων αναγνώσεων ¹¹⁰(Verhallen & Bus, 2009a).

2.2.7 Θεωρία εκμάθησης πολυμέσων

Η υπόθεση της οπτικής υπεροχής προϋποθέτει ότι οι εμφανείς οπτικές πληροφορίες που παρουσιάζονται σε τηλεοπτικά προγράμματα αποσπούν τα παιδιά από τα λεκτικά ερεθίσματα (π.χ. αφήγηση ή συνομιλία). Αυτή η υπόθεση, ωστόσο, δεν έχει επιβεβαιωθεί.

Η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά δίνουν προσοχή στις λεκτικές πληροφορίες όταν συμβαδίζουν με τις οπτικές πληροφορίες. Ωστόσο, ακόμα δεν γνωρίζουμε εάν μια παρουσίαση των ιστοριών που συμπερίληψη μη λεκτικών πληροφοριών είναι καλύτερη για την κατανόηση από μια λεκτική μόνο πηγή πληροφοριών.

Σύμφωνα με τη γνωστική θεωρία της εκμάθησης με πολυμέσα (Mayer, 2003) η βαθύτερη μάθηση συμβαίνει όταν οι πληροφορίες παρουσιάζονται τόσο λεκτικά όσο και μη λεκτικά. Σύμφωνα με τη θεωρία διπλής κωδικοποίησης (Paivio, 2007), επεξεργάζομαστε εγκεφαλικά και κωδικοποιούμε την πληροφορία μέσω δύο ανεξάρτητων καναλιών (εγκεφαλικών «κυκλωμάτων»)

- Το λεκτικό (verbal) κανάλι/κύκλωμα, το οποίο επεξεργάζεται συμβολικού/γλωσσικού/λεκτικού τύπου πληροφορία (όπως γραπτό κείμενο, προφορικό λόγο/αφήγηση, μαθηματικά, κλπ.) και
- Το οπτικό (visual) κανάλι/κύκλωμα που επεξεργάζεται οπτικού/εικονικού τύπου πληροφορία (πχ. εικόνα, γραφικά, διαγράμματα, κλπ.)

¹¹⁰ Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), σ. 698-739.

Ετσι, η ταυτόχρονη επεξεργασία των δύο ειδών ερεθισμάτων δεν οδηγεί σε γνωστική υπερφόρτωση αλλά, αντίθετα, διευκολύνει τη μάθηση. Επειδή οι εικονογραφήσεις και η αφήγηση αλληλοσυμπληρώνονται ως επί τω πλείστων στα εικονογραφημένα βιβλία, οι μη λεκτικές πληροφορίες μπορεί να υποστηρίζουν την κατανόηση των λεκτικών πληροφοριών και, αντίστροφα, οι λεκτικές πληροφορίες μπορεί να υποστηρίζουν την ερμηνεία των εικονογραφήσεων και άλλων μη λεκτικών πληροφοριών¹¹¹ (Sipe, 1998).

Τα βελτιωμένα στην τεχνολογία βιβλία μπορούν ακόμη περισσότερο από τα παραδοσιακά να βελτιώνουν την κατανόηση της ιστορίας των παιδιών και την εκμάθηση λέξεων από την ιστορία λόγω μια στενότερης αντιστοιχίας μεταξύ μη λεκτικών και λεκτικών πληροφοριών. Όταν περιλαμβάνονται οι κινήσεις και ζουμ σε φωτογραφίες, μπορεί να απεικονίζεται πιο άμεσα μια αφήγηση από ότι οι στατικές εικόνες, με αποτέλεσμα υψηλότερη χρονική συνέχεια μεταξύ των λεκτικών και οπτικών πληροφοριών. Στην πραγματικότητα, η αρχή της χρονικής συνέχειας της θεωρίας εκμάθησης πολυμέσων προβλέπει βαθύτερη μάθηση όταν οι λεκτικές και οι μη λεκτικές πληροφορίες παρουσιάζονται η μία κοντά στην άλλη παρά πιο μακριά χρονικά (Mayer, 2005). Στην περίπτωση του υψηλής χρονικής συνέχειας, τα παιδιά δεν χρειάζεται να κρατούν την προφορική αφήγηση και την εικόνα στη μνήμη τους για να την επεξεργαστούν, μειώνοντας έτσι το γνωστικό φορτίο που αντιμετωπίζουν τα παιδιά όταν ακούνε μια ιστορία. Επιπλέον, είναι εύλογο ότι τα ηχητικά εφέ και η μουσική υπόκρουση που συχνά αποτελούν μέρος των βιβλίων που έχουν βελτιωθεί από την τεχνολογία, εάν συμβαδίζουν με την αφήγηση, εκφράζουν συναισθήματα και διάθεση, διευκολύνοντας έτσι την κατανόηση της ιστορίας και εκμάθηση αφηρημένων λέξεων από την αφήγηση.¹¹²

Η βιβλιογραφία που συγκρίνει την κατανόηση των παιδιών και τη μνήμη των λεπτομερειών από ιστορίες κινουμένων σχεδίων (τηλεόραση) και ήχου (ραδιόφωνο) δείχνουν κάποια στοιχεία ότι οι δυναμικές απεικονίσεις ενισχύουν την κατανόηση της ιστορίας (Beagles-Roos & Gat, 1983; Gibbons, Anderson, Smith, Field, & Fischer, 1986, Hayes, Kelly, & Mandel, 1986, Pezdek, Lehrer, & Simon, 1984, Sharp., 1995). Μια πιο πρόσφατη έρευνα που συγκρίνει ηλεκτρονικές ιστορίες με κινούμενες εικόνες με μουσική υπόκρουση και διάφορους ήχους με έντυπες ιστορίες που περιλαμβάνουν στατικές απεικονίσεις βρήκαν ένα πλεονέκτημα για τα βιβλία με βελτιωμένη τεχνολογία για την κατανόηση ιστορίας και την εκμάθηση λέξεων (Smeets & Bus, 2014; Verhallen & Bus, 2010; Verhallen et al., 2006) με ορισμένες εξαιρέσεις. Για παιδιά που έχουν δυσκολίες με λεκτική επεξεργασία, τα ηχητικά εφέ ενδέχεται να διαταράζουν την αντίληψη του λόγου. (Smeets, van Dijken, & Bus, 2012). Ο Segers (2006) διαπίστωσε ότι ένα ηλεκτρονικό βιβλίο με παιχνίδια για να εξηγήσουν το λεξιλόγιο της ιστορίας, ήταν πιο ευεργετικό για την εκμάθηση λέξεων των παιδιών με ειδικές ανάγκες από έναν δάσκαλο που τους διαβάζει μια ιστορία. Τα παιδιά που

¹¹¹ Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739.

¹¹² Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739.

διαβάζουν ηλεκτρονικά βιβλία με λεξικά βελτιώθηκαν περισσότερο στο λεξιλόγιο από τα παιδιά που διαβάζουν ηλεκτρονικά βιβλία χωρίς διαδραστικά χαρακτηριστικά. Εν ολίγοις, με την προϋπόθεση ότι είναι σύμφωνες με την ιστορία οι κινούμενες εικόνες, ο ήχος, και η μουσική δεν φαίνεται να αποσπούν την προσοχή των παιδιών από το κείμενο της ιστορίας.¹¹³

2.2.8 Μειονεκτικά παιδιά

Είναι εύλογο ότι για παιδιά που δεν κατανοούν πλήρως την αφήγηση γιατί στερούνται τις απαραίτητες δεξιότητες γλώσσας και κατανόησης, μη λεκτικές πληροφορίες από κινούμενα σχέδια και ηχητικά εφέ μπορούν να καλύψουν τα κενά. Παρομοίως, παιχνίδια που σχετίζονται με δεξιότητες γραμματισμού σε διαδραστικές ιστορίες μπορούν να προσφέρουν ένα ελκυστικό περιβάλλον για εξάσκηση και να αναπτύξουν δεξιότητες γραμματισμού, οι οποίες μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για παιδιά που είναι πίσω ή που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με αυτές τις δεξιότητες.¹¹⁴

Όπως αναφέρθηκε και στην αρχή της εργασίας σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η μέθοδος διδασκαλίας μέσω ηλεκτρονικού παραμυθιού βοηθά στην δημιουργία καλύτερης αυτοεικόνας του μαθητή. Μέσω του ηλεκτρονικού παραμυθιού προωθείται η διαδραστική μάθηση και η εναλλαγή πολλών πληροφοριών καθώς και να παραμένει ουδέτερο και αμέτοχο σε όλη την διαδικασία, χωρίς να κρίνει και δεν αξιολογεί τις απαντήσεις του μαθητή. Επίσης του δίνει την δυνατότητα να επαναλάβει την διαδικασία, όπως τα περισσότερα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βοηθά ιδιαίτερα τα παιδιά με άγχος επιτυχίας και απόδοσης, καθώς και να ενισχύει την προσπάθεια, χωρίς έλλειψη αυτοπεποίθησης. Με την σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, η διαδικασία δεν γίνεται αγχωτική και λειτουργεί διορθωτικά και εξελικτικά. Το περιβάλλον δημιουργίας είναι ασφαλές και μπορεί ο μαθητής να εκφραστεί και να αναδείξει τις ιδιαιτερότητές του¹¹⁵ (Μακράτζη, 2016).

Αφού γίνει μια αναφορά σε σημαντικές έννοιες που σχετίζονται με την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, θα μελετηθεί κατά πόσο η ανάγνωση ενός διαδραστικού ηλεκτρονικού παραμυθιού μπορεί να συντελέσει στη βελτίωση της αυτοεικόνας παιδιών τριών διαφορετικών κατηγοριών

¹¹³ Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739.

¹¹⁴ Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. *Review of Educational Research*, 85(4), 698-739.

¹¹⁵ Μακράτζη, Α. (2016). Δημιουργία αφηγήσεων με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για μια ανθρωποκεντρική παιδαγωγική στην προσχολική ηλικία. *Ανθρωποκεντρικό Anthropocentric*

Κεφάλαιο 3

3.1 Η έννοια του εαυτού

Φαινομενικά, η εικόνα του εαυτού διαμορφώνεται από τις προσωπικές εμπειρίες του καθενός, από τις πράξεις και τις προτιμήσεις του¹¹⁶. (Hayes, 1999). Η Μαλικιώση-Λοΐζου υποστηρίζει ότι σύμφωνα με τον Erikson, η έννοια του εαυτού περιλαμβάνει την αντίληψη που έχει το άτομο για το σώμα του αλλά και όλες τις σκέψεις, στάσεις, συναισθήματα, αξίες, φιλοδοξίες που έχει για τον εαυτό του. Σύμφωνα με τον Erikson, η έννοια του εαυτού επηρεάζει τον τρόπο συμπεριφοράς του ανθρώπου και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των άλλων αλλά και για την εκτίμηση των διαφόρων καταστάσεων που βιώνει. Μια υγιής έννοια του εαυτού έχει εσωτερική αρμονία και βοηθάει τον άνθρωπο να αποδέχεται τον εαυτό του αλλά και τους άλλους ανθρώπους¹¹⁷. (Μαλικιώση-Λοΐζου, 1998).

Η Μακρή- Μπότσαρη αντίστοιχα αναφέρει, πως σύμφωνα με τον Burns η έννοια του εαυτού είναι ένα σύνολο υποκειμενικών αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων και αναφέρεται σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του. Παράλληλα, υποστηρίζει πως ο Rosenberg ορίζει τον εαυτό ως το σύνολο των σκέψεων και συναισθημάτων του ατόμου που αναφέρονται στον εαυτό του ως αντικείμενο.¹¹⁸(Μακρή –Μπότσαρη, 2001).

Σύμφωνα με τον Coopersmith, ο εαυτός είναι μια αφηρημένη έννοια που αναπτύσσει το άτομο για τις ιδιότητες, τις ικανότητες, τα αντικείμενα και τις ενέργειες που κατέχει και επιδιώκει.¹¹⁹(Τάνος, 1985). Όμως, σύμφωνα με μελέτες πολλών ψυχολόγων η εικόνα του εαυτού επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η σωματική διάπλαση, η εντύπωση για την νοητική μας δυνατότητα, η αντίληψη για την κοινωνικότητά μας και η εκτίμηση του εαυτού μας. Επίσης, οι ιδέες και οι αντιδράσεις των άλλων ανθρώπων, το πολιτισμικό υπόβαθρο, η κοινωνική ταυτότητα του κάθε ανθρώπου καθώς και το πώς οι άλλοι μας βλέπουν, συμπροσδιορίζουν την εικόνα που σχηματίζουμε για τον εαυτό μας¹²⁰. (Hayes, 1999). Συνήθως ο άνθρωπος κρίνει τον εαυτό του έτσι όπως τον κρίνουν οι άλλοι. Η γνώμη τους καθορίζει την αντίληψη για τον εαυτό του και συνεπώς, υπάρχει κίνδυνος, η έννοια του εαυτού να στηρίζεται μονίμως στις αντιλήψεις που οι άλλοι έχουν για το άτομο και έτσι αυτό να σχηματίσει μια παραμορφωμένη εικόνα για τον εαυτό του, και να το κάνει να συμπεριφέρεται όχι όπως το ίδιο θέλει, αλλά όπως οι άλλοι αναμένουν να συμπεριφερθεί¹²¹. (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Το είδος των σχέσεων του κάθε ατόμου με τους άλλους, καθώς και

¹¹⁶ Hayes Nicky, Ψυχολογία με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας, μετάφραση Παπαδάκης Νικόλαος, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα, 1999.

¹¹⁷ Μαλικιώση- Λοΐζου Μαρία, Συμβουλευτική Ψυχολογία, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα, 2001.

¹¹⁸ Μακρή- Μπότσαρη Εύη, Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα, 2001.

¹¹⁹ Τάνος Χρήστος Γ. Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων (Διδακτορική Διατριβή), Αθήνα, 1985.

¹²⁰ Hayes Nicky, Ψυχολογία με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας, μετάφραση Παπαδάκης Νικόλαος, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα, 1999.

¹²¹ Μακρή- Μπότσαρη Εύη, Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα, 2001.

οι προσδοκίες που έχουν αυτοί, συμβάλλουν στην διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού¹²². (Hayes, 1999).

Αναφορικά με τον εαυτό, αξίζει επίσης να σημειωθεί πως οι δύο βασικές συνιστώσες του είναι, η αυτοαντίληψη ή αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση ή σφαιρική αυτοαξία. ¹²³(Μακρή –Μπότσαρη). Η πρώτη συνιστώσα αποτελεί το περιγραφικό μέρος και σχετίζεται με τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά και προσόντα του κάθε ατόμου, ενώ η δεύτερη είναι το αξιολογικό που εκφέρει κρίσεις σχετικά με το αν το άτομο είναι καλό, κακό, αξιόλογο κ.ο.κ. ¹²⁴(Hayes, 1999).

Όπως υποστηρίζει ο Higgins (1987, 1989) υπάρχουν τρία είδη στα οποία διαχωρίζεται ο εαυτός: τον πραγματικό εαυτό (actual self), τον ιδανικό εαυτό (ideal self) και τον «εαυτό του πρέπει» (ought self). Ο πραγματικός εαυτός σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που το ίδιο το άτομο αποδίδει στον εαυτό του ενώ ο ιδανικός εαυτός είναι το μέρος του εαυτού όπου οι φιλοδοξίες, οι ελπίδες και οι επιθυμίες έχουν τη μεγαλύτερη σπουδαιότητα. Τέλος, ο καθωσπρέπει εαυτός αντιπροσωπεύει χαρακτηριστικά και ιδιότητες, που το άτομο νομίζει ότι πρέπει να έχει, ή του επιβάλλονται από το περιβάλλον και αντιπροσωπεύει το καθήκον, τις υποχρεώσεις και τις υπευθυνότητες. (Higgins, 1987).

Επίσης διαχωρίζει δύο οπτικές της κάθε πτυχής του εαυτού:

α) την οπτική του ίδιου του ατόμου και β) την οπτική ενός σημαντικού άλλου. Έτσι προκύπτουν οι παρακάτω έξι πιθανοί εαυτοί :

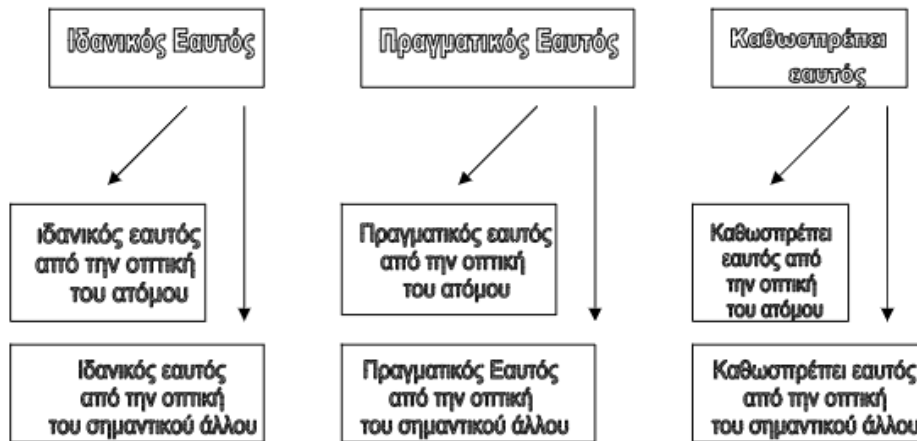
- α) Ιδανικός εαυτός από την οπτική του ατόμου,
- β) Ιδανικός εαυτός από την οπτική των άλλων,
- γ) Πραγματικός εαυτός από την οπτική του ατόμου,
- δ) Πραγματικός εαυτός από την οπτική των άλλων,
- ε) Καθωσπρέπει εαυτός από την οπτική του ατόμου και
- στ) Καθωσπρέπει εαυτός από την οπτική του σημαντικού άλλου.

Ο όρος «εαυτός» είναι ένας όρος αμφισβητούμενος και ασαφής, που μπορεί κανείς να πει ότι υπάρχουν τόσες διαφορετικές ερμηνείες του, όσοι και οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με αυτόν. Παρόλα αυτά θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε ως μια γενικά αποδεκτή άποψη ότι ο εαυτός αναφέρεται στο σύνολο της προσωπικότητας όπως την αντιλαμβάνεται το ίδιο το άτομο.

¹²² Hayes Nicky, (1999) Ψυχολογία με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας, μετάφραση Παπαδάκης Νικόλαος, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα, 1999.

¹²³ Μακρή- Μπότσαρη Ε.,(2001), Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ, Αθήνα

¹²⁴ Hayes Nicky,(1999) Ψυχολογία με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας, μετάφραση Παπαδάκης Νικόλαος, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα



Εικόνα 1:Οι τρεις διαστάσεις του εαυτού του Higgins.

Πηγή: Φουντουλάκη, Ευαγγελία (2007, Πανεπιστήμιο Πατρών), Αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας έννοιας του εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee self-concept scale:2) και ατομικές διαφορές μαθητών σχολικής ηλικίας

Η Horney, επηρεασμένη από το Freud, επισημαίνει ότι, όταν ο ιδανικός εαυτός γίνεται επίκεντρο προσοχής και δράσης, τότε δημιουργείται μία νεύρωση και απόκλιση ανάμεσα στον ιδεατό και τον πραγματικό εαυτό που μπορεί να συμβάλλει στη διαταραχή της ψυχικής ισορροπίας του ατόμου. Ο ιδανικός εαυτός, αποτελεί κεντρικό σημείο της θεωρίας του Rogers (1951, 1952). Σύμφωνα μ' αυτόν, ιδεώδης εαυτός είναι ο εαυτός (γνωρίσματα και ιδιότητες) που το άτομο θα ήθελε να αποκτήσει, να γίνει και που γι' αυτόν έχει μεγάλη σημασία. Όπως επισημαίνει ο Rogers ο αυτοσεβασμός ενός ατόμου είναι άμεσα συνδεδεμένος με το χάσμα που πιθανόν υπάρχει ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό¹²⁵.

3.1.1 Οι συνιστώσες της έννοιας του εαυτού

Οι απόψεις των θεωρητικών, σχετικά με τις συνιστώσες που αποτελούν την έννοια του εαυτού, φαίνεται να είναι πιο ξεκάθαρες. Σύμφωνα τον Burns (1982) η έννοια του εαυτού αποτελείται από δύο συνιστώσες, ως πρώτη συνιστώσα θεωρείται η περιγραφική-γνωστική, η "αυτοαντίληψη" (self-perception) ή "αυτο-εικόνα" (self-image) και ως δεύτερη συνιστώσα θεωρείται η αξιολογική-συναισθηματική, η "αυτοεκτίμηση" (self-esteem) ή "σφαιρική αυτο-αξία" (global self-worth).¹²⁶

Σύμφωνα με τους Dermitzaki & Efklides (2000) η έννοια του «εαυτού» εμπεριέχει αυτά που το άτομο αντιλαμβάνεται για τον εαυτό του (αυτοαντίληψη), τί αισθάνεται για αυτόν (αυτοεκτίμηση), τις πεποιθήσεις «αυτοαποτελεσματικότητας» καθώς και το

¹²⁵ Φουντουλάκη, Ευαγγελία (2007), Αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας έννοιας του εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee self-concept scale:2) και ατομικές διαφορές μαθητών σχολικής ηλικίας

¹²⁶ Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). Πως Αντιλαμβανόμαστε Τον Εαυτό Μου, Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών της Δ, Ε, και Στ δημοτικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

τι πιστεύει το άτομο ότι πιστεύουν οι άλλοι γι' αυτό.¹²⁷ Στη παρουσιάζονται και αναλύονται συνοπτικά οι παραπάνω όροι.

3.2 Η έννοια της αυτοαντίληψης

Ως αντίληψη χαρακτηρίζεται η σύνθετη ψυχολογική διαδικασία κατά την οποία το άτομο αναλύοντας, συνθέτοντας και συσχετίζοντας τα χαρακτηριστικά ενός ερεθίσματος με τις προηγούμενες εμπειρίες του, ερμηνεύει ή αντιλαμβάνεται τα μηνύματα του εξωτερικού κόσμου. Αποτελεί μια κατεξοχήν γνωστική λειτουργία που επηρεάζεται από εσωτερικούς αλλά και από εξωτερικούς περιβαλλοντολογικούς παράγοντες του ατόμου. Από το πλήθος των ερεθισμάτων που δέχεται το άτομο, επιλέγει και αντιλαμβάνεται ό,τι επιθεμεί και δίνει απάντηση στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του¹²⁸ (Καλούρη, 2001)

Με βάση την παραπάνω ερμηνεία της αντίληψης, η «αυτοαντίληψη» «αυτοεικόνα» αντιπροσωπεύει μια δήλωση, πεποίθηση ή περιγραφή του ατόμου για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από το εάν η γνώση αυτή είναι σωστή ή λανθασμένη¹²⁹ (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Είναι η πληρέστερη δυνατή περιγραφή που μπορεί να διαμορφώσει ένα άτομο για τον εαυτό του σε μια δεδομένη στιγμή και περιλαμβάνει τις ιδιότητες, συναισθήματα, ικανότητες, προτερήματα, ελαττώματα και γενικότερα τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους. Η έννοια της «αυτοαντίληψης» συχνά διατυπώνεται και περιφραστικά με τον όρο «αντίληψη εαυτού¹³⁰»(Χουντουμάδη & Πατεράκη, 2008).

Ο Burns ορίζει ως αυτο-αντίληψη ως το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του, ανεξάρτητα από το κατά πόσο είναι σωστές ή λανθασμένες και εάν είναι βασισμένες σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώμη¹³¹. Σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2001) υπάρχουν απεριόριστοι τρόποι με τους οποίους το εκάστοτε άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, λαμβάνοντας κανείς υπόψη τον παραπάνω ορισμό.¹³² Επίσης, σύμφωνα με τους (Einhorn, 2012. Harter, 2012) , η αυτοαντίληψη ενέχει και το στοιχείο της αυτο-αξιολόγησης. Συνεπώς η αυτο-αντίληψη, , αποτελείται από πεποιθήσεις και στάσεις που το άτομο αναγνωρίζει ως "κομμάτι του εαυτού του". Τελικά, η αυτο-αντίληψη αντιπροσωπεύει την επίγνωση που έχει κάποιος για τον ίδιο του τον εαυτό¹³³(Einhorn, 2012).

¹²⁷ Dermitzaki, I. & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concepts and their relationship to language performance and verbal reasoning ability. *American Journal of Psychology*, 113, σ. 621-638

¹²⁸ Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2001). Γενική Ψυχολογία. Αθήνα: Έλλην.

¹²⁹ Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

¹³⁰ Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2008). Λεξικό Ψυχολογίας. Αθήνα: Τόπος.

¹³¹ Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (1998). Οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον εαυτό τους. *Ψυχολογία*, 5(3), 224-242.

¹³² Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001), Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹³³ Einhorn, H. E. (2012). Self-concept of individuals with Prader-Willi syndrome. (Honors Undergraduate Thesis). Vanderbilt University, Nashville

Αν και υπάρχει ποικιλία ορισμών, στην πλειονότητα τους οι ειδικοί συμφωνούν ότι αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες τάσεις συμπεριφοράς¹³⁴(Βαβηλή, 2008, Burns, 1982· Byrne, 1996· Combs & Snygg, 1959· Harter, 1999· Rogers, 1951· Rosenberg, 1986· Shavelson & Bolus, 1982· Shavelson et al., 1976).).

3.3 Η έννοια της αυτοεκτίμησης

«Με τον όρο αυτοεκτίμηση αναφερόμαστε στη συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό και μπορεί να είναι θετική ή αρνητική. Τα άτομα ανάλογα με τη θετική ή αρνητική στάση που έχουν για τον εαυτό τους, θεωρούμε ότι έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ή στην αντίθετη περίπτωση χαμηλή αυτοεκτίμηση». (Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β., 2011)¹³⁵

Πολλοί ερευνητές θεωρούν την αυτοεκτίμηση συνώνυμη με την αυτοαντίληψη. Άλλοι θεωρούν ότι υπάρχει σαφής σχέση αλληλεξάρτησης ανάμεσα στις δύο έννοιες, όμως στην πραγματικότητα πρόκειται για δύο έννοιες διαφορετικές. Σύμφωνα με τον William James (1890), γνωστό Αμερικανό φιλόσοφο και ιδρυτή της ψυχολογίας, ως ενήλικες, πέρα από τις αυτοπεριγραφές και τις αυτοαξιολογήσεις που κάνουμε στους διάφορους τομείς της ζωής μας, διαμορφώνουμε μία γενικότερη σφαιρική άποψη για την αξία μας, η οποία αποτελεί την αυτοεκτίμησή μας και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τις φιλοδοξίες μας και τις υποκειμενικές μας αξιολογήσεις με βάση τις οποίες καθορίζουμε την επιτυχία και την αποτυχία στη ζωή μας. Σύμφωνα με τον James, η αυτοεκτίμηση είναι η αναλογία των πραγματικών επιτεύξεων του ατόμου, ως προς τις προσδοκίες του. (Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β., 2011)¹³⁶

Το έργο του James αρχικά επηρέασε το **Γνωστικοαναλυτικό μοντέλο** της αυτοεκτίμησης το οποίο υποστήριξαν και ο S. Epstein (1980, 1985) και οι R. Bednar και S. Peterson (1995). Οι Wells και Marwell (1976) συμπλήρωσαν ότι η αυτοεκτίμηση συνιστά τη συναισθηματική διάσταση της αυτοαντίληψης. Η αυτοεκτίμηση ή η αγάπη για τον εαυτό περιλαμβάνει την αξιολογήση του εαυτού (self-evaluation), τη στάση προς τον εαυτό (self-attitude ή self-regard), την ικανοποίηση από τον εαυτό (self-satisfaction), την αποδοχή του εαυτού (self-acceptance), τον σεβασμό του εαυτού (self-respect) και την εμπιστοσύνη στον εαυτό (self-confidence). Η θεωρία της **Συμβολικής αλληλεπίδρασης** τονίζει τον κοινωνικό καθορισμό της αυτοαντίληψης, υποστηρίζοντας ότι αυτή επηρεάζεται σημαντικά από αυτά που το άτομο πιστεύει ότι

Harter, S. (2012). The construction of the self developmental an sociocultural foundations. New York: The Guilford Press.

¹³⁴ Βαβηλή, Μ. (2008). Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της 'Ε Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους. Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πάτρας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πάτρα

Φουντουλάκη, Ευαγγελία (2007), Αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας έννοιας του εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee self-concept scale:2) και ατομικές διαφορές μαθητών σχολικής ηλικίας

¹³⁵ Γεωργιογιάννης Π, (2007), Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Πάτρα, αυτοέκδοση, τόμος 5^{ος}, σ.89.

¹³⁶ Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β.,(2011), Βήματα για τη ζωή, Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

οι άλλοι σκέφτονται για αυτό αλλά και από την πίστη του πως έχει τα χαρακτηριστικά και την αξία που οι άλλοι του αποδίδουν. Ο Cooley (1902), σημαντικός εκπρόσωπος αυτής της προσέγγισης, τόνισε τη σημασία των Σημαντικών Άλλων (significant others), αλλά και των στάσεων τους απέναντι στο παιδί, για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του (Landy, 2009). Η Burns (1982) υποστήριξε ότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαξιολόγηση προϋποθέτουν τρεις διεργασίες.

- Η πρώτη αφορά τη σύγκριση της αυτοεικόνας με την ιδανική εικόνα του εαυτού.
- Η δεύτερη αφορά την εσωτερίκευση της εκτίμησης της κοινωνίας
- Η τρίτη αποτελεί την αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του, ως επιτυχημένου ή αποτυχημένου, σε ο, τι η ταυτότητα του υπαγορεύει.

Ο J.C. Turner (1999), υποστηρικτής της ίδιας σχολής, χαρακτήρισε την αυτοεκτίμηση ως το ανοσοποιητικό σύστημα του ανθρώπινου ψυχισμού, επομένως ο τρόπος που αξιολογούμε και εκτιμάμε τον εαυτό μας παίζει καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξή μας. Σύμφωνα με τον Turner, όλες οι μεγάλες μας αποφάσεις εμπεριέχουν την αυτοεκτίμηση, και γενικότερα στη συμπεριφορά μας. Ακόμη και αν δεν γνωρίζουμε τον όρο αυτοεκτίμηση, ασυνείδητα αξιολογούμε τον εαυτό μας θετικά ή αρνητικά. (Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β., 2011)¹³⁷

Την κρίσιμη σημασία της αυτοεκτίμησης για την ανθρώπινη ζωή τόνισαν και οι θεωρητικοί της **Ανθρωπιστικής** αλλά και **Υπαρξιστικής Προσέγγισης**. Ο Carl Rogers (1961) και ο Nathaniel Branden (1994) υποστήριξαν ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να κινητοποιήσει τους ανθρώπους με διάφορους θετικούς και αρνητικούς τρόπους, ως μια θεμελιώδης ανάγκη που καθοδηγεί τη συμπεριφορά. Σημαντική προσωπικότητα στο χώρο της Ανθρωπιστικής Ψυχολογίας ο Nathaniel Branden (1969), παρουσίασε την αυτοεκτίμηση ως συνισταμένη της ικανότητας, (δηλαδή της αποτελεσματικότητας και της δυνατότητας ενός ατόμου), της αξίας (δηλαδή των στάσεων του ατόμου για το σωστό και το λάθος, το καλό και το κακό), και της σχέσης μεταξύ τους. Στο σύγγραμά του «Ψυχολογία της αυτοεκτίμησης» (Branden, 1969) αναφέρει χαρακτηριστικά: «Η αυτοεκτίμηση έχει δύο αλληλένδετες πτυχές, την αίσθηση της προσωπικής αποτελεσματικότητας και την αίσθηση της προσωπικής αξίας. Είναι η πεποίθηση ότι κάποιος όχι μόνο είναι ικανός να ζει αλλά και ότι αξίζει να ζει.»

Η **Ψυχαναλυτική Θεωρία** τονίζει την ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου αναλύοντας τη δομή του ψυχισμού του (Λεονταρή Α., 1998) Τόσο η K. Horney (1942) όσο και ο E. Fromm (1956) δεν αποδέχτηκαν την αρνητική συσχέτιση μεταξύ αγάπης του εαυτού και αγάπης των άλλων που πρότεινε ο Freud. Αντίθετα όπως και οι άλλοι ψυχαναλυτές στη συνέχεια (E. Jacobson, H. Kohut κ.ά.), υποστηρίζουν ότι η αγάπη προς τον εαυτό όχι μόνο δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως παθολογικό φαινόμενο, αλλά αντίθετα είναι απαραίτητη προϋπόθεση για μια θετική σχέση με τους άλλους. (Κοντοπούλου-Κοκκινάκη Μ., 1990). Ο Heinz Kohut (1977), ο ιδρυτής της ψυχαναλυτικής σχολής

¹³⁷ Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β., (2011), Βήματα για τη ζωή, Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

που ονομάστηκε «ψυχολογία του εαυτού» είναι από τους λίγους ψυχαναλυτές που αναφέρθηκαν άμεσα στην έννοια της αυτοεκτίμησης και στη σημασία της για την ψυχική υγεία του ατόμου.¹³⁸(Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β., 2011)

Οι ερευνητές που μελέτησαν την αυτοεκτίμηση μέσα από την **κατεύθυνση της Μάθησης και της Συμπεριφοράς**, εξέτασαν τον τρόπο που τα παιδιά μαθαίνουν για τον εαυτό τους. Ο Piaget (1952), ο Stanley Coopersmith (1967) και ο Albert Bandura (1977) συνέφεραν ουσιαστικά στη μαθησιακή και συμπεριφοριστική κατεύθυνση. Ο Coopersmith (1967) χαρακτήρισε την αυτοεκτίμηση ως την αξιολόγηση του εαυτού, στην οποία το άτομο προβαίνει και την οποία κατά κανόνα διατηρεί. Η αξιολόγηση αυτή εκφράζει μια στάση αποδοχής ή απόρριψης και δείχνει τον βαθμό που το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό, σημαντικό, επιτυχημένο και άξιο¹³⁹. (Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β., 2011).

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι η έννοια της «ακαδημαϊκής» ή «σχολικής αυτοεκτίμησης» όρισαν οι R. Gilberts και S. Coopersmith (1981) την αυτοεκτίμηση των παιδιών όπως αυτή εκδηλώνεται στο περιβάλλον του σχολείου και εκφράζεται μέσα από τη γενικότερη μαθητική συμπεριφορά τους.

Διάκριση μεταξύ αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης

Θα πρέπει στο σημείο αυτό να γίνει ένας διαχωρισμός της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης καθώς από πολλούς οι δύο αυτές έννοιες ταυτίζονται. Ο ορισμός που δίνει ο Coopersmith (1967) για την έννοια της αυτοεκτίμησης είναι ο εξής: «μια προσωπική εκτίμηση αυτοαξίας που κάνει το άτομο, η οποία εκφράζεται στη στάση που κρατά προς τον εαυτό του».

Γενικότερα, θα μπορούσαμε να πούμε ότι «η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας, ενώ η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρεί ότι αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά, και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του»¹⁴⁰(Λεονταρή, 1996). Η αυτοεκτίμηση μπορεί να επηρεαστεί άμεσα από τις απόψεις των σημαντικών άλλων και ειδικά αν οι εμπειρίες που αποκτούν τα μικρά παιδιά είναι αρνητικές έχει ως αποτέλεσμα τη διαμόρφωση μιας χαμηλής αυτοεκτίμησης που δύσκολα μπορεί να αλλάξει¹⁴¹ (Λεονταρή, 1996).

3.4 Η έννοια του εαυτού στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία

Η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται σταδιακά καθώς το παιδί μεγαλώνει, ενώ δέχεται διαφορετικά ερεθίσματα και αποκτά συνεχώς νέες εμπειρίες και βιώματα. (Λεονταρή, 1996).

¹³⁸ Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β.,(2011), Βήματα για τη ζωή, Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

¹³⁹ Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β.,(2011), Βήματα για τη ζωή, Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

¹⁴⁰ Λεονταρή, Α (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹⁴¹ Λεονταρή, Α (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Στην ηλικία των 3-5 ετών ο κατηγορηματικός εαυτός έχει πλήρως αναπτυχθεί και έχουν δημιουργηθεί οι βάσεις της αυτοαντίληψης. Το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν τη δυνατότητα να κάνουν περιγραφές σχετικές με τον εαυτό τους, δίνοντας θετικούς ή αρνητικούς χαρακτηρισμούς. Έτσι, με αυτό τον τρόπο αρχίζει να δημιουργείται η θετική ή η αρνητική αυτοαντίληψη του παιδιού (Λεονταρή, 1996) .

Αρχικό στάδιο για τον σχηματισμό μιας σφαιρικής έννοιας του εαυτού πραγματοποιείται με την αντίληψη του σωματικού εαυτού. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας εκτός από τα εμφανή «φυσικά χαρακτηριστικά χρησιμοποιούν περιγραφές που αναφέρονται σε διάφορες συνήθειες δραστηριότητές τους, σε ενέργειες που δείχνουν ικανότητες και σε πράξεις προσφοράς και βοήθειας» ¹⁴²(Λεονταρή, 1996, Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β., 2011).

Οι περιγραφές που δίνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τον εαυτό τους δεν είναι πάντα ακριβείς και συνήθως παρουσιάζουν μια υπερεκτίμηση των δεξιοτήτων και των γνώσεών τους σε όλα τα θέματα. Αυτό έχει ως συνέπεια να έχουν μια αρκετά ρόδινη εικόνα για το μέλλον όπως για παράδειγμα ότι στο επόμενο παιχνίδι θα είναι αυτοί νικητές, θα είναι καλύτεροι από όλους τους αντιπάλους τους στο τρέξιμο κλπ. Ακόμη και στην περίπτωση που μόλις απέτυχαν σε κάποιο έργο πιστεύουν πως θα επιτύχουν στο μέλλον, διατηρώντας την αισιόδοξη πλευρά των πραγμάτων διότι δεν έχουν φτάσει ακόμη στο στάδιο της σύγκρισης του εαυτού τους και των επιδόσεων τους με τους άλλους. Ωστόσο οι ανακριβείς αυτές αντιλήψεις για τον εαυτό τους προσφέρουν στα παιδιά μία αίσθηση ελευθερίας, τα βοηθούν να ρισκάρουν και να δοκιμάζουν καινούριες δραστηριότητες ¹⁴³.(Dweck, 2002, Wang 2004)

Οι απόψεις αυτές των παιδιών για τον εαυτό τους αντανακλούν επίσης αντίστοιχες πολιτισμικές απόψεις της κοινωνίας μας. Πολλές ασιατικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται από συλλογικό προσανατολισμό ο οποίος προωθεί την έννοια της αλληλεξάρτησης. Τα άτομα αυτών των πολιτισμών έχουν την τάση να θεωρούν τον εαυτό τους ως τμήμα ενός ευρύτερου κοινωνικού δικτύου στο οποίο είναι συνδεδεμένα με τους άλλους και ι υπεύθυνα προς τους άλλους, ενώ τα παιδιά των δυτικών κοινωνιών συχνότερα διαμορφώνουν απόψεις για τον εαυτό τους που αντικατοπτρίζουν έναν ατομικιστικό προσανατολισμό, ο οποίος τονίζει την προσωπική ταυτότητα και τη μοναδικότητα του ατόμου. Τα παιδιά αυτών των κοινωνιών συνήθως αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως αυτόνομο και αυτοδύναμο σε σύγκριση με τους άλλους. Συνεπώς, τα παιδιά στις δυτικές κοινωνίες συχνότερα εστιάζουν στα χαρακτηριστικά που τους διαφοροποιούν από τους άλλους και τους κάνουν πιο ιδιαίτερους. Τα παιδιά που είναι εκτεθειμένα σε τέτοιες αντιλήψεις ενθαρρύνονται να προσπαθούν να επισύρουν την προσοχή των άλλων με το να είναι διακριτά και να κοινοποιούν τις ανάγκες τους. Αντίθετα οι

¹⁴² Λεονταρή, Α (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β.,(2011), Βήματα για τη ζωή, Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

¹⁴³Robert S. Feldman,(2011) Εξελικτική Ψυχολογία, Δια Βίου Ανάπτυξη, τόμος Α., Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

αντιλήψεις των παιδιών στις ασιατικές κοινωνίες συνιστούν στα παιδιά να προσπαθούν να συγχονεύονται με το σύνολο και να μη διακρίνονται από τους άλλους. (Marcus & Kitayama, 1991, Dennis et al, 2002, Lehman, Chiu, & Schaller, 2004, Wand, 2004, 2006). Οι αναπτυσσόμενες αντιλήψεις των παιδιών για τον εαυτό τους επηρεάζονται επίσης από τις στάσεις της κοινωνίας προς διάφορες φυλετικές και εθνοτικές ομάδες. Η επίγνωση που έχει το παιδί για την εθνοτική ή φυλετική ταυτότητα του αναπτύσσεται με αργούς ρυθμούς και επηρεάζεται έμμεσα από τις αντιλήψεις των ανθρώπων των σχολείων και των άλλων πολιτισμικών ιδρυμάτων, με τα οποία έρχεται σε επαφή στο χώρο που ζει ¹⁴⁴. (Feldman S., 2009)

Από τη στιγμή που τα παιδιά πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο, τα βασικά στοιχεία της αυτοεκτίμησης βρίσκονται υπάρχουν και τα παιδιά με υψηλά ή χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης μπορούν εύκολα ν' αναγνωριστούν. Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση εμπλέκονται εύκολα με τα υπόλοιπα, απολαμβάνουν νέες εμπειρίες, είναι περίεργα και κάνουν ερωτήσεις, προσφέρουν αυθόρμητα και ανταποκρίνονται στις προκλήσεις. Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολεύονται ν' αποχωριστούν τους γονείς τους, είναι απόμακρα, εμπλέκονται σε δραστηριότητες όταν νιώθουν ασφαλή, παρακολουθούν τους άλλους για ν' αποφασίσουν τι θα κάνουν πριν δοκιμάσουν κάτι καινούργιο. Σπάνια κάνουν ερωτήσεις ή απαντούν παρορμητικά, έχουν δυσκολία στο να μοιράζονται και τείνουν να σχετίζονται στενά μ' έναν περιορισμένο αριθμό παιδιών ¹⁴⁵ (Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. 2007). Μερικά παιδιά μπορεί να είναι από τη φύση τους ντροπαλά κι εσωστρεφή, έχουν όμως υψηλή αυτοεκτίμηση, ακόμη κι αν δεν κάνουν πολλές ερωτήσεις ή δεν προσφέρουν αυθόρμητες απαντήσεις. Όμως το παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση εμφανίζει υψηλό βαθμό άγχους, φοβάται να ρισκάρει και δεν σχετίζεται θετικά με τα άλλα παιδιά. Πολλά παιδιά περνάνε ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους με ένα γονέα ή προέρχονται από οικογένειες όπου και οι δύο γονείς εργάζονται πολλές ώρες. Συχνά αυτοί οι γονείς έχουν πολλές ασχολίες και αγωνίζονται ν' αντιμετωπίσουν τις οικονομικές τους υποχρεώσεις. Είναι πολύ δύσκολο γι' αυτά τα παιδιά ν' αναπτύξουν ένα δυνατό αίσθημα ταυτότητας και να κατανοήσουν τις δυνάμεις και τις αδυναμίες τους καθώς και να πεισθούν ότι είναι σημαντικά άτομα που αξίζουν το σεβασμό και την ευτυχία. ¹⁴⁶ (Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. 2007).

Στην πρώιμη παιδική ηλικία, παρόλο που η αυτοεκτίμηση αρχίζει να σχηματίζεται, δεν είναι μετρήσιμη έως την ηλικία των έξι ετών, γιατί μέχρι τότε οι δύο λειτουργίες της αυτοεκτίμησης, η ικανότητα και η αξία ενεργούν ξεχωριστά. Μεταξύ των πέντε με οχτώ ετών, η αυτοεκτίμηση γίνεται ολόενα και πιο αντιληπτή. Τα παιδιά αρχίζουν να σχηματίζουν κάποια γνώμη σχετικά με την αξία και την ικανότητά τους σε πέντε τομείς: την εμφάνισή τους, την κοινωνική αποδοχή, τη σχολική ικανότητα, τις αθλητικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες. Μεγαλώνοντας το παιδί συνειδητοποιεί τι

¹⁴⁴ Robert S. Feldman, Εξελικτική Ψυχολογία, (2011) Δια Βίου Ανάπτυξη, τομος Α., Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός

¹⁴⁵ Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007) Αυτοεκτίμηση μαθητών ανακτήθηκε από <http://epapanis.blogspot.com>

¹⁴⁶ Σίμου, Β., Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος) Αυτοεκτίμηση μαθητών ανακτήθηκε από <http://epapanis.blogspot.com>

μπορεί να κάνει και τί όχι. Αναπόφευκτα, η αυτοεκτίμηση αρχίζει να επηρεάζει τη συμπεριφορά του καθώς το παιδί προσπαθεί να διατηρήσει και να προφυλάξει την αίσθηση αυτοαξίας του ενάντια στις προκλήσεις και τα προβλήματα της ζωής. Η αυτοεκτίμηση δεν είναι έμφυτη αλλά αποτέλεσμα της ποιότητας των εμπειριών και της αλληλεπίδρασης του με το περιβάλλον, ψυχολογικό και κοινωνικό. Βασική προϋπόθεση ανάπτυξης της είναι, η επίγνωση από μέρους του ατόμου της ταυτότητάς του εαυτού του, τον οποίο ακολουθώντας αξιολογεί ¹⁴⁷(Λεονταρή, 1996).

3.5 Η σημασία της αυτοεκτίμησης

Από την προσχολική ακόμη ηλικία , καθώς το παιδί αρχίζει να συναναστρέφεται και με άλλους ανθρώπους εκτός από αυτούς του στενού οικογενειακού του περιβάλλοντος, πολλοί νέοι παράγοντες αλληλεπιδρούν, οριοθετώντας την αυτοεκτίμηση. Σε αυτή τη φάση της ζωής του αξιολογείται σε επιμέρους τομείς, όπως στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στην πνευματική απόδοση, στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς. Το παιδί καλείται να ανακαλύψει και να εκμεταλλευτεί τις πραγματικές του ικανότητες και να διαχειριστεί τα ερεθίσματα που θα στιγματίσουν τους αυτοπροσδιορισμούς του.

Η πάροδος των ετών συνοδεύεται από προκλήσεις και φέρνει το παιδί αντιμέτωπο με επιτυχίες αλλά και αποτυχίες. Έτσι, έχει τη δυνατότητα να ανακαλύψει το μέγεθος των δεξιοτήτων του σε διάφορους τομείς με τη βοήθεια των προηγούμενων εμπειριών του, οι οποίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση και αποδοχή από το περιβάλλον του ,στο πώς θα αντιλαμβάνεται τις διάφορες καταστάσεις και στο πώς θα αξιολογεί την κάθε ευκαιρία, που θα του παρουσιάζεται. Υπάρχουν όμως και κάποιες άλλες παράμετροι, που μπορούν να επηρεάσουν τη διαδικασία αυτή, όπως η ευχέρεια στο να δημιουργεί προσωπικές σχέσεις, κάποια ματαιώση από ένα αγαπημένο πρόσωπο ή η αφαίρεση δύναμης (για παράδειγμα, αν το παιδί έχει απειληθεί ή κακοποιηθεί κάποια στιγμή στη ζωή του). Τα συναισθήματα ντροπής, αυτοκατηγορίας ή αναξιοσύνης, που μπορεί αν προκληθούν από μια τέτοια κατάσταση μπορεί να προκαλέσουν, μπερδέψουν το παιδί και δράσουν ανασταλτικά στη διαδικασία διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησής του. (Παπάνης Ε., 2011)¹⁴⁸

Έρευνες έχουν αποδείξει την κοινή πλέον άποψη ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι πολύ σημαντική και επηρεάζει με θετικό τρόπο την ανάπτυξη του ατόμου. Στα παιδιά το επίπεδο αυτοεκτίμησης επιδρά σε πολλούς τομείς της προσωπικότητάς του, με κυριότερους τη νόηση, την κοινωνική επάρκεια αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη. ¹⁴⁹(Landy S., 2009, Haney P. & Durlak J., 1998, Elias M. J, Gara M. A, Schuyler T.F, Branden -Muller I., R., Sayette M. A., 1991)

¹⁴⁷ Λεονταρή, Α (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β.,(2011), Βήματα για τη ζωή, Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.

¹⁴⁸ Παπάνης Ε.,(2011) Η αυτοεκτίμηση, Θεωρία και Αξιολόγηση, εκδόσεις Σιδέρης.

¹⁴⁹ Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β.,(2011), Βήματα για τη ζωή, Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση

Κεφάλαιο 4 – Ερευνητικό μέρος

4.1 Σημασία της έρευνας

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η μέθοδος διδασκαλίας μέσω ηλεκτρονικού παραμυθιού βοηθά στην δημιουργία θετικής αυτοεικόνας του μαθητή. Όπως προαναφέρθηκε, το ηλεκτρονικό παραμύθι, έχει τη δυνατότητα να προωθεί την διαδραστική μάθηση και την εναλλαγή πολλών πληροφοριών καθώς και να παραμένει ουδέτερο και αμέτοχο σε όλη την διαδικασία, χωρίς να κρίνει και δεν αξιολογεί τις απαντήσεις του μαθητή, δίνοντας του παράλληλα την δυνατότητα να επαναλάβει την διαδικασία, όπως τα περισσότερα ηλεκτρονικά παιχνίδια.

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να βοηθά ιδιαίτερα τα παιδιά με άγχος επιτυχίας και απόδοσης, καθώς και να ενισχύει την προσπάθεια, χωρίς έλλειψη αυτοπεποίθησης. Με την σωστή καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, η διαδικασία δεν γίνεται αγχωτική και λειτουργεί διορθωτικά και εξελικτικά. Το περιβάλλον δημιουργίας είναι ασφαλές και μπορεί ο μαθητής να εκφραστεί και να αναδείξει τις ιδιαιτερότητές του (Μακράτζη, 2016).

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι δεν υπάρχει κάποια έρευνα που να μελετά την επίδραση του ηλεκτρονικού διαδραστικού παραμυθιού στην αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων παιδιών, παιδιών με ΔΕΠΥ και σε παιδιά με συστολή, περιπτώσεις που θα μελετηθούν στην παρούσα έρευνα σε παιδιά ηλικίας 6 ετών.

Είναι σημαντικό να διερευνηθούν τα επίπεδα αυτοαντίληψης των παιδιών αυτής της ηλικίας, γιατί είναι μία περίοδος στη ζωή του παιδιού υψηλής σημασίας για την ανάπτυξη του, επηρεάζει τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά, τις σχέσεις του και τους ανθρώπους που προσελκύει στη ζωή του. Έχοντας μια βάση υψηλής αυτοεκτίμησης, μπορεί να οικοδομηθεί υψηλή και γνήσια αυτοπεποίθηση. Έτσι μέσω της έρευνας και της αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης των παιδιών, μπορεί να υπάρξει η έγκαιρη διάγνωση της πιθανής ύπαρξης μειωμένης αυτοεκτίμησης, και να γίνει προσπάθεια μέσα από το περιβάλλον του για βελτίωσή του.

Πιθανόν η παρούσα μελέτη να αποτελέσει κίνητρο για εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιήσουν στη διδασκαλία τους το ηλεκτρονικό διαδραστικό παραμύθι ώστε να βελτιωθεί η αυτοεικόνα των παιδιών αλλά και για τους γονείς, οι οποίοι συχνά απασχολούν τα παιδιά δίνοντας τους tablet να περνάνε τον ελεύθερό τους χρόνο να αξιοποιούν τον χρόνο αυτό εποικοδομητικά απασχολώντας τους με ηλεκτρονικά διαδραστικά παραμύθια.

4.2 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει την μεταβολή των παραγόντων της αυτοαντίληψης σε τρεις διαφορετικές κατηγορίες παιδιών Α τάξης δημοτικού ηλικίας 6 ετών και να παρατηρηθεί η συμπεριφορά τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Ειδικότερα οι στόχοι που τέθηκαν αφορούν :

- Στην αποτύπωση του επιπέδου αυτοεικόνας (χαμηλή ή υψηλή) ενός τρίγλωσσου παιδιού, ενός παιδιού με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ), και ενός συνεσταλμένου-ντροπαλού παιδιού.

- Στην διακρίβωση της σχέσης της αυτοαντίληψης με τους επιμέρους τομείς της, όπως σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, σωματική ικανότητα, και σχέσεις με τη μητέρα .
- Στην διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαντίληψης και δημογραφικών στοιχείων.

4.3 Οι υποθέσεις της έρευνας

Αναμένεται ότι τα παιδιά μετά το τέλος των παρεμβάσεων θα σημειώσουν συγκεκριμένες αλλαγές στην αυτοεκτίμησή τους σε σύγκριση με στοιχεία που είχαν δηλώσει πριν την έναρξη των παρεμβάσεων αυτών. Πιο ειδικά αναμένεται:

- Να βελτιωθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών μετά την ανάγνωση του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού.
- Να απολαύσουν περισσότερο την ανάγνωση ψηφιακού παραμυθιού από την ανάγνωση έντυπου παραμυθιού.

4.4 Επιλογή παραμυθιού

Το διαδραστικό παραμύθι που χρησιμοποιήθηκε για την έρευνα ονομάζεται «Το μυστικό των φτερωτών παπουτσιών» το οποίο χορηγήθηκε σε δύο μορφές, έντυπη και ψηφιακή, παρόμοιες στο περιεχόμενο και στο σχεδιασμό.

Το παραμύθι αναφέρεται σε ένα μικρό κορίτσι, με λατρεία στην περιπέτεια και μεγάλη καρδιά, την Νέλλη, η οποία πηγαίνει μαζί με το μικροσκοπικό της φίλο, τον Τέηλ, ένα χνουδωτό τάρσιο, στο σπίτι της γιαγιάς Μαίρης στην εξοχή. Εκεί, οι δυο τους ανακαλύπτουν με τη βοήθεια κάποιων φίλων ένα παλιό μπαούλο. Στο μπαούλο αυτό κρύβεται μέσα ένα σπάνιο δώρο για εκείνη. Ένα δώρο που της άφησε ο παππούς Μιλτιάδης, με σκοπό να κάνει πάντα το καλό.

Η εφαρμογή είναι διαθέσιμη σε δύο γλώσσες, ελληνικά και αγγλικά και δίνεται η επιλογή στον αναγνώστη να κάνει εναλλαγή στη γλώσσα αφήγησης. Συνδυάζει ηχογραφημένη αφήγηση που συνοδεύεται από τον χρωματισμό των λέξεων που ακούγονται, κινούμενη εικόνα, και ήχο. Στον αναγνώστη δίνεται η δυνατότητα να ανακαλύψει τις εκπλήξεις που κρύβονται σε κάθε σελίδα του ηλεκτρονικού βιβλίου πατώντας πάνω στα διάφορα hot spots της σελίδας, δηλαδή αγγίζοντας διάφορα αντικείμενα που απεικονίζονται στη σελίδα τα οποία μέσω της αφής προκαλούν κίνηση και ήχο των αντικειμένων. Για παράδειγμα πατώντας πάνω σε ένα καλάθι με παιχνίδια αποκαλύπτονται όλα τα παιχνίδια που είναι κρυμμένα στο καλάθι.

Κυριαρχούν τα έντονα χρώματα, οι αντιθέσεις στη σύνθεση των χρωμάτων, όμορφα σχέδια ακόμα και σε κουμπιά συμβατικά όπως εκείνο που αντιστοιχεί στη μετάβαση του αναγνώστη στα παιχνίδια. Επίσης διαθέτει ευχάριστη μουσική κατά τη διάρκεια της αφήγησης με εναλλαγές φωνής ανάλογα με το πρόσωπο που μιλά αλλά και ήχους επιβράβευσης κατά την διάρκεια των παιχνιδιών που παρέχει. Δίνει την δυνατότητα στον αναγνώστη κατά τη διάρκεια της αφήγησης να μεταβεί σε δύο παιχνίδια που σχετίζονται με το παραμύθι:

1) Τη δημιουργία ενός παζλ με δυνατότητα επιλογής ανάμεσα σε 12 και 24 κομμάτια στο οποίο ο αναγνώστης καλείται να βοηθήσει την ηρωίδα του παραμυθιού να συναρμολογήσει ένα σπασμένο βάζο, στόχος για τον οποίο ο αναγνώστης χρονομετρείται αλλά ακόμη και όταν λήξει ο χρόνος έχει τη δυνατότητα να ολοκληρώσει το παιχνίδι.

2) Το παιχνίδι μνήμης, είναι το γνωστό παιχνίδι καρτών (αποτελείται από 16 και από 30 κάρτες με δυνατότητα επιλογής) και απαιτεί συγκέντρωση και μνήμη. Όλες οι κάρτες απεικονίζουν ένα αντικείμενο του παραμυθιού και είναι τοποθετημένες από την ανάποδη πλευρά. Ο σκοπός είναι ο παίχτης να βρει μια άλλη κάρτα που να έχει το ίδιο σχήμα πατώντας σε μια κάρτα για να αποκαλυφθεί και να απομνημονεύσει την εικόνα που δείχνει. Έπειτα πατά σε μια άλλη κάρτα και αν βρει το ζευγάρι της που είναι μια ίδια κάρτα με το ίδιο σχήμα, οι δύο κάρτες φεύγουν, διαφορετικά οι κάρτες κλείνουν και ο παίχτης ξαναπροσπαθεί.

4.5 Ερευνητική διαδικασία

Για την παρούσα εργασία επιλέχθηκε η ποιοτική αλλά και ποσοτική προσέγγιση. Ποιοτική διότι τέθηκε ως σκοπός η διερεύνηση ενός προβληματισμού, κατά πόσο δηλαδή η ανάγνωση ενός ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού συμβάλλει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Σύμφωνα με τους Denzin και Lincoln 2000, «Η ποιοτική έρευνα είναι μία δραστηριότητα που τοποθετεί τον παρατηρητή μέσα στον κόσμο. Αυτός ο κόσμος, αποτελείται από ένα σύνολο ερμηνειών και υλικών πρακτικών που τον κάνει ορατό. Αυτές οι πρακτικές μετατρέπουν τον κόσμο σε παραστάσεις, που συμπεριλαμβάνουν σημειώσεις, συνεντεύξεις, φωτογραφίες, ηχογραφήσεις και υπομνήματα. Σε αυτό το επίπεδο, η ποιοτική έρευνα αναλαμβάνει να κάνει μία ερμηνευτική, νατουραλιστική προσέγγιση του κόσμου αυτού. Αυτό σημαίνει πως οι ποιοτικοί ερευνητές μελετούν τα πράγματα στο φυσικό τους κόσμο και προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν από τη σκοπιά των ίδιων των ανθρώπων» (Denzin & Lincoln, 2000), δηλαδή στόχος είναι να παραχθεί μία σφαιρική εικόνα μέσα από μία διαδικασία λεπτομερούς ανάλυσης και επεξηγηματικής δόμησης του πραγματικού κόσμου που μελετάται ¹⁵⁰(Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005).

Ποσοτική, γιατί για την έρευνα χρειάστηκε και η λήψη ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων για την οποία εφαρμόστηκε το ερωτηματολόγιο που δόθηκε προς συμπλήρωση πριν και μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων.

Αυτή η συνδυαστική μέθοδος με την οποία συνδυάζονται ποσοτικές και ποιοτικές μέθοδοι ανάλυσης δεδομένων εντός της ίδιας έρευνας ονομάζεται μεθοδολογική τριγωνοποίηση και συνηθίζεται στις κοινωνικές έρευνες και σε τομείς όπως η Ψυχολογία και η Εκπαίδευση. Σκοπός της εφαρμογής της είναι τα ίδια δεδομένα να

¹⁵⁰ Μίλεση, Πασχαλιώρη (2005), Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής πατρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί, ανακτήθηκε από:

<http://www.pischools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf>

επαληθεύονται και από την ποσοτική και από την ποιοτική προσέγγιση του φαινομένου¹⁵¹(Ευαγγέλου, 2015)

4.5.1 Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιούνται τα ακόλουθα εργαλεία συλλογής δεδομένων προκειμένου να εξασφαλισθεί μία πληρέστερη άποψη για το υπό μελέτη θέμα: το ερωτηματολόγιο, η συμμετοχική παρατήρηση και , το ημερολόγιο έρευνας.

4.5.1.1 Το Ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού.

Στην διεθνή βιβλιογραφία έχουν χρησιμοποιηθεί σε έρευνες πολλά και διαφορετικά ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού. Ένα από τα πιο αξιόπιστα και έγκυρα ερωτηματολόγια φαίνεται σύμφωνα με τις επισκοπήσεις των ερευνών να είναι αυτό της Harter (Μπότσαρη-Μακρή Ε., 2008). Η Harter το 1983-84 κατασκεύασε ένα ερωτηματολόγιο (Pictorial Scale of Perceived Competence and social acceptance for young children) που στοχεύει σε μικρότερες ηλικίες και πιο συγκεκριμένα προτείνεται για παιδιά έως 8 χρονών. Στη συνέχεια κατασκεύασε άλλα δύο ερωτηματολόγια που αφορούν τις επόμενες ηλικιακές φάσεις των παιδιών έως και 18 ετών (Self-Perception Profile for Children και Self-Perception Profile for Adolescents). Τα δύο τελευταία ερωτηματολόγια αποτελούνται από τρεις κλίμακες, το πρώτο όμως που στοχεύει στην νηπιακή ηλικία που αφορά και τη συγκεκριμένη έρευνα, αποτελείται από τέσσερις κλίμακες διότι ερευνά και την σχέση με την μητέρα. Οι τρεις άλλες κλίμακες στο Pictorial Scale σχετίζονται με την σχολική ικανότητα, τη σχέση με τους συνομηλίκους, και την σωματική ικανότητα. Τα ερωτηματολόγια είναι βασισμένα στο πολυδιάστατο-πολυπαραγοντικό μοντέλο της Hatler και έχουν δυαδική μορφή ερωτήσεων σε δύο εκδοχές, μία για αγόρια και μία για κορίτσια¹⁵²(Μπότσαρη-Μακρή Ε., 2008). Το ερωτηματολόγιο της Harter περιλαμβάνει ερωτήσεις στα με περιεχόμενο από την καθημερινότητα τους, ζωγραφισμένες με εικόνες. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις, 5 για κάθε κλίμακα και το παιδί καλείται να απαντήσει σε μια κλίμακα τεσσάρων σημείων, όπου οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1, 2, 3 και 4. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων σε κάθε κλίμακα δημιουργεί και το βαθμό αυτοαντίληψης σε κάθε τομέα της ζωής του (Μπότσαρη – Μακρή, 2013).

Το εν λόγω ερωτηματολόγιο δείχνει να ταιριάζει στην παρούσα έρευνα καθώς τα παιδιά μπορούν να ευνοηθούν από την μη λεκτική επικοινωνία είτε γιατί πιθανόν να μην έχουν κατακτήσει επαρκώς την λεκτική είτε γιατί είναι αλλόγλωσσα. Ένας ακόμη λόγος επιλογής, είναι αυτός της πόλωσης των απαντήσεων σε ναι και όχι αφού παιδιά αυτής της ηλικίας τείνουν να απαντούν μονολεκτικά και με βάση αντίθετες έννοιες¹⁵³ (Cohen D. How the child's mind develops, 2001). Επίσης τους είναι δύσκολο

¹⁵¹ Ευαγγέλου, Ε. (2015). Η Χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. Ε-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας, 9(2), 113-120.

¹⁵² Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001α). Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου-Ι (ΠΑΤΕΜΙ): Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης μαθητών Α ' και ' Δημοτικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

¹⁵³ Cohen, D. (2005). How the child's mind develops. London and New York: Routledge

να γίνουν κλιμακωτές απαντήσεις, εξαρχής τουλάχιστον, κλιμακώνοντας τις απαντήσεις τους σε 5 βαθμίδες όπως συνηθίζουν να χρειάζονται τα περισσότερα ψυχομετρικά εργαλεία. Το μοντέλο αυτό λοιπόν της Harter όπου πρώτα απαντούν ναι ή όχι κι έπειτα λίγο ή πολύ, βοηθάει τα παιδιά να οδηγηθούν σε απαντήσεις πιο ειλικρινείς και κοντά στην πραγματικότητα. Κατά την βιβλιογραφική επισκόπηση έγινε έρευνα της χρήσης των ερωτηματολογίων στην διεθνή έρευνα αλλά και έρευνα των δεικτών αξιοπιστίας και εγκυρότητας που σημειώθηκαν κατά την χρήση τους ανά τον κόσμο. Η Μακρή-Μπότσαρη έχει πραγματοποιήσει μια εκτενή μελέτη στα ερευνητικά ερωτηματολόγια για την αυτοεκτίμηση στα παιδιά. Συγκεκριμένα για το Pictorial Scale αναφέρει ότι τα δείγματα στάθμισης είναι σχετικά. (Μπότσαρη-Μακρή, 2008).

Οι συντελεστές αξιοπιστίας α Cronbach των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα, καθώς μετά από πολλές εφαρμογές του ερωτηματολογίου σε πολλές και διαφορετικές χώρες, η παραγοντική τους δομή ήταν αρκετά σαφής και σταθερή τεκμηριώνοντας με αυτό τον τρόπο την αξιοπιστία του ως προς την εσωτερική συνοχή και συνέπεια των ερωτήσεων.

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στα παιδιά μετά από κάθε παρέμβαση, δηλαδή μία φορά μετά την ανάγνωση του έντυπου παραμυθιού και μία φορά μετά την ανάγνωση του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού, η οποία πραγματοποιήθηκε δύο εβδομάδες αργότερα. Δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου στην παρούσα έρευνα. Η πειραματική ομάδα συμπλήρωσε την κλίμακα μέτρησης της αυτοεικόνας-αυτοεκτίμησης πριν και μετά το πέρας των παρεμβάσεων.

Δεν υπήρξε κάποια καθοδήγηση στις απαντήσεις από την πλευρά του ερευνητή, αλλά δοθήκανε όπου ήταν αναγκαίο αποσαφηνιστικές απαντήσεις.

4.5.1.2 Το ημερολόγιο

Το ημερολόγιο της έρευνας αποτέλεσε σημαντικό εργαλείο που συνόδευε την παρατήρηση. Με τη χρήση του ημερολογίου καταγραφόταν οι σημαντικότερες πληροφορίες, δηλαδή οτιδήποτε είχε σχέση με την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Στην παρούσα έρευνα η καταγραφή των στοιχείων γινόταν παρατηρώντας τους συμμετέχοντες. Ο ερευνητής στη διάρκεια κάθε παρέμβασης φρόντιζε να καταγράφει οποιοδήποτε στοιχείο των παιδιών μπορούσε να αποκαλύψει κάτι για την αυτοεκτίμηση του κάθε παιδιού και την γενικότερη συμπεριφορά και ψυχολογία του στην διαδικασία της έρευνας, ώστε να προκύψουν πιο εύστοχα συμπεράσματα κάτι που αποτελούσε και στόχο της έρευνας. Το προσωπικό ημερολόγιο αποτελεί ένα τεκμήριο του ερευνητή που θα μπορέσει να αξιοποιήσει προκειμένου να μπορέσει να οδηγηθεί στα συμπεράσματα που θέλει. Είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στις έρευνες κοινωνικών επιστημών αποτελώντας υλικό κοινωνικής έρευνας¹⁵⁴ (Τσιώλης, 2014).

4.5.1.3 Παρατήρηση

¹⁵⁴Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική

Στις κοινωνικές επιστήμες και στις έρευνες που σήμερα πραγματοποιούνται σε αυτές, επικρατεί η άποψη πως δεν αρκεί μόνο η στατιστική ανάλυση δεδομένων αλλά και μια πιο ουσιαστική επαφή του ερευνητή με το φαινόμενο και τα υπό έρευνα υποκείμενα. Έτσι, οι ερευνητές που στοχεύουν στο να εξετάσουν την συμπεριφορά των κοινωνικών υποκειμένων στην έρευνά τους χρησιμοποιούν και την ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων μέσω αυτής. Αυτό συμβαίνει διότι ο ίδιος ο ερευνητής στοχεύει στο να μην έχει μόνο απόσταση από τα κοινωνικά υποκείμενα της έρευνάς του, αλλά και μια πιο ολιστική προσέγγιση του φαινομένου¹⁵⁵ (Ισαρη, & Πουρκός, 2015:40).

Η παρατήρηση στη συγκεκριμένη έρευνα χαρακτηρίζεται συμμετοχική. Με τον όρο συμμετοχική παρατήρηση εννοούμε μια μέθοδο έρευνας που χρησιμοποιείται σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους συγκέντρωσης στοιχείων όπως συνεντεύξεις βάθους και ιστορικά αρχεία, ενώ δεν αποκλείεται η συμπληρωματική χρήση της τυποποιημένης συνέντευξης και του τυποποιημένου ερωτηματολογίου, όταν χρειάζονται περιγραφικά ποσοτικά στοιχεία ¹⁵⁶(Κυριαζή, 2002). Στην παρούσα έρευνα χαρακτηρίζεται ως συμμετοχική παρατήρηση γιατί η ερευνήτρια είναι γνωστή στα παιδιά που συμμετέχουν στο πρόγραμμα και συμμετέχει στη διαδικασία αφού εμπλέκεται στις δραστηριότητες των παιδιών παρουσιάζοντάς τους το υλικό, λύνει πιθανές απορίες τους, και βοηθούσε όπου της ζητηθεί. Με τη συμμετοχική παρατήρηση, θα επιδιωκόταν μία πολύπλευρη ανάλυση των επιμέρους αντιδράσεων και συμπεριφορών των παιδιών απέναντι στη συγκεκριμένη προσέγγιση με ένα όσο το δυνατόν λιγότερο παρεμβατικό τρόπο ¹⁵⁷(Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005)

Η συμμετοχική παρατήρηση δίνει τη δυνατότητα στον κάθε ερευνητή που μπορεί να την επιλέξει για την έρευνά του, να παρατηρήσει και να συλλέξει όλα εκείνα τα ερευνητικά δεδομένα που ο ίδιος πιστεύει ότι ανταποκρίνονται στο σκοπό της έρευνάς του, εφόσον ο ίδιος έχει αλληλεπίδραση με τον ερευνητικό πληθυσμό¹⁵⁸ (DeWalt, & DeWalt, 2011).

4.6 Διεξαγωγή έρευνας

4.6.1 Το δείγμα

Για την έρευνα επιλέχθηκαν τρεις μαθητές πρώτης δημοτικού ηλικίας έξι ετών (δύο αγόρια και ένα κορίτσι) διαφορετικών κατηγοριών. Είχε αποφασιστεί η ηλικία των μαθητών, που θα απαντούσαν στις ερωτήσεις της κλίμακας Pictorial Scale να είναι της ηλικίας των 6 ετών για να έχουν τις δυνατότητες να ανταποκριθούν στην ανάγνωση του παραμυθιού και στις απαιτήσεις του ερωτηματολογίου. Τα παιδιά ήταν κάτοικοι της πόλης των Ιωαννίνων. Και τα τρία παιδιά κρίθηκε σκόπιμο να προέρχονται από

¹⁵⁵ Ισαρη Φ., & Πουρκός Μ., (2015) Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. ΣΕΑΒ., Ανακτήθηκε από

https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf

¹⁵⁶Κυριαζή Ν.(2002) Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.

¹⁵⁷ Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 10,σ. 20-33.

¹⁵⁸ DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). Participant observation: A guide for fieldworkers. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, Md..

δημόσια σχολεία διότι αυτός ο τύπος σχολείου είναι περισσότερο αντιπροσωπευτικός για τον ελληνικό πληθυσμό καθώς και το βιοτικό και κοινωνικό τους επίπεδο να είναι ενός μέσου Έλληνα μαθητή. Επίσης, τα παιδιά που επιλέχθηκαν δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με ανάγνωση ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού.

Πρόκειται για τρεις τυπικές ομάδες που δρουν στο σχολικό περιβάλλον σε τρεις διαφορετικές εκδοχές. Οι τρεις κατηγορίες που επιλέχθηκαν είναι οι εξής:

- Ένα αγόρι δίγλωσσο που οι δύο του γονείς ήταν αλβανικής καταγωγής και φοιτούσε σε ελληνικό σχολείο, και οι δύο γονείς του στο σπίτι μιλούσαν την αλβανική και την ελληνική γλώσσα. Ο πατέρας του εργαζόταν στον τουριστικό τομέα ως υπάλληλος σε κατάστημα στη Λευκάδα και πολλές φορές το παιδί περνούσε χρόνο μαζί του στη δουλειά και έτσι γνώριζε και σε έναν βαθμό την αγγλική γλώσσα ενώ η μητέρα του δεν εργαζόταν. Αυτό ήταν το μοναδικό παιδί στην οικογένεια.

- Ένα αγόρι με διαγνωσμένη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), μια από τις συχνότερες νευροβιολογικές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, η οποία συνεχίζεται, κατά ένα σημαντικό ποσοστό, και στην ενήλικη ζωή. Η ΔΕΠΥ εμφανίζεται συνήθως, μεταξύ 3 και 7 χρόνων. Η αναγνώριση του προβλήματος συμπίπτει, στις περισσότερες περιπτώσεις, με την ένταξη στο σχολείο, εξαιτίας των αυξημένων απαιτήσεων για συγκέντρωση της προσοχής, οργάνωση και συμμόρφωση στους κανόνες. Χαρακτηριστικά της συμπτώματα αποτελούν η διάσπαση προσοχής, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα, και θεωρούνται τόσο κοινά στην παιδική ηλικία, που συχνά η διάγνωση παραβλέπεται, ενώ σε πολλές περιπτώσεις τα προβλήματα που η ίδια η ΔΕΠΥ προκαλεί στη συμπεριφορά, στην κοινωνική προσαρμογή ή στη σχολική απόδοση, αποδίδονται σε άλλες καταστάσεις που μπορεί να συνυπάρχουν. Οι γονείς του παιδιού εργαζόταν και οι δύο στον δημόσιο τομέα και είχαν ακόμη δύο μεγαλύτερα παιδιά στην οικογένεια.

- Τέλος, επιλέχθηκε ένα κορίτσι ηλικίας έξι ετών το οποίο θα μπορούσε να χαρακτηριστεί συνεσταλμένο. Η συστολή είναι στην πλειονότητα των περιπτώσεων ένα εντελώς φυσιολογικό συναίσθημα πολύ συνηθισμένο στα μικρά παιδιά, ιδιαίτερα όταν αυτά βρίσκονται ανάμεσα σε άγνωστα πρόσωπα. Περίπου το 50% των παιδιών ηλικίας 5 έως 15 ετών τείνουν να έχουν κάποια μικρή συστολή, ενώ τα κορίτσια παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό δειλία σε σχέση με τα αγόρια. Εμφανίζεται συνήθως κατά τη νηπιακή ηλικία και ύστερα στην πρώτη εφηβεία.¹⁵⁹ Ο πατέρας του κοριτσιού εργαζόταν στον δημόσιο τομέα και η μητέρα του στον ιδιωτικό. Υπήρχε ένα ακόμη μικρότερο παιδί στην οικογένεια.

Οι κηδεμόνες των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα, ενημερώθηκαν σχετικά και έδωσαν γραπτή συγκατάθεση για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα.

4.6.2. Μεταβλητές

¹⁵⁹ Συνεσταλμένα - ντροπαλά παιδιά. (n.d.). ανακτήθηκε από:

<https://www.paidonarogi.gr/index.php/articles/psychologia/item/26-synestalmena-dropala-paidia>

Η αναζήτηση των συσχετίσεων της αυτοαντίληψης με τους διάφορους παράγοντες, πραγματοποιείται με τη συσχέτιση της αυτοαντίληψης που αποτελεί την εξαρτημένη μεταβλητή, με όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές. Αυτές είναι συγκεκριμένα:

- η ηλικία
- η τάξη
- το φύλο
- ο τόπος καταγωγής
- η μητρική γλώσσα
- η κοινωνικότητα του παιδιού
- το μέγεθος της οικογένειας
- η σειρά γέννησης
- η μόρφωση των γονέων
- το επάγγελμα των γονέων
- η εξοικείωση με την ανάγνωση παραμυθιών
- η εξοικείωση με τη χρήση tablet
- η προηγούμενη εμπειρία με διαδραστικό ηλεκτρονικό παραμύθι
- οι μαθησιακές δυσκολίες/διαταραχές

4.6.3 Οριοθέτηση της έρευνας

- Η ηλικία των συμμετεχόντων ήταν 6 ετών, Α΄ τάξης δημοτικού
- Οι μετρήσεις πραγματοποιήθηκαν στον Ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα στα Ιωάννινα.
- Η αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των παιδιών αξιολογήθηκε μέσω ερωτηματολογίου.
- Επιλέχθηκε δείγμα τριών ατόμων με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά

4.6.4 Χρονοδιάγραμμα

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε τον Μάρτιο του 2021 και μετά από βιβλιογραφική επισκόπηση επιλέχθηκαν τα κατάλληλα ψυχομετρικά εργαλεία. Οι πρώτες μετρήσεις των συμμετεχόντων έγιναν τον Μάιο του 2021 και οι δεύτερες τον Ιούνιο του 2021, με διαφορά δύο εβδομάδων.

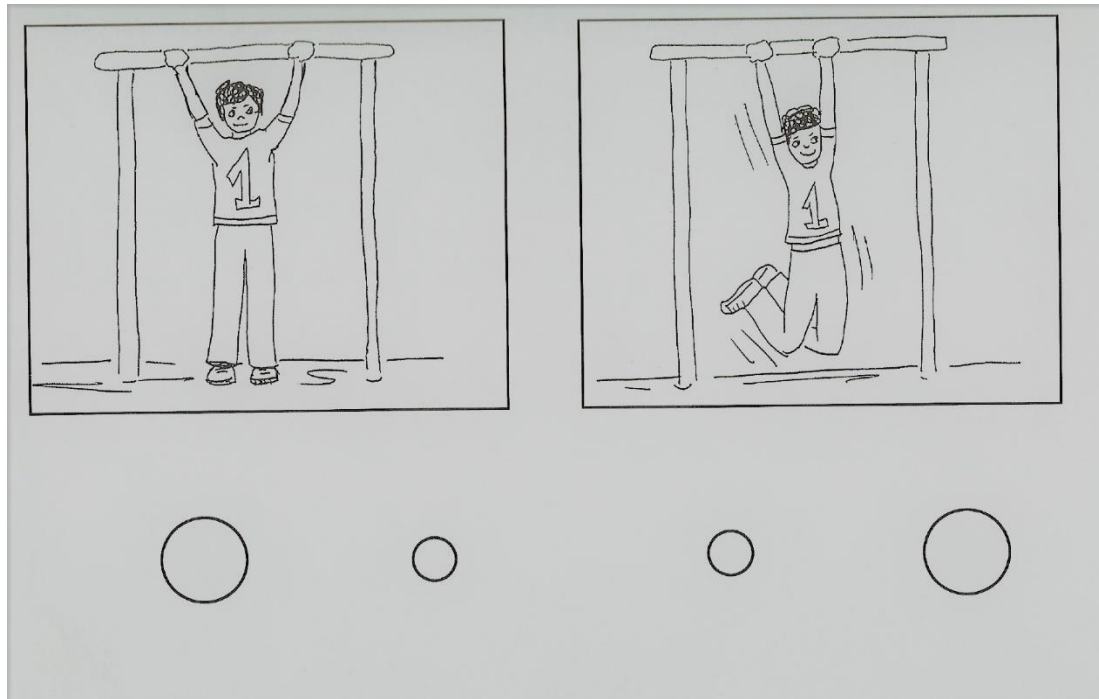
4.6.5 Διαδικασία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα δράσης. Σε αυτού του είδους έρευνα ο ερευνητής ασχολείται με μια προβληματική κατάσταση γύρω από την οποία παρεμβαίνει για να τη βελτιώσει. Το αρχικό στάδιο εκπόνησης της παρούσας έρευνας περιλάμβανε την ανάγνωση του έντυπου σύγχρονου παραμυθιού. Πριν την χορήγηση του, υπήρξε ένα στάδιο γνωριμίας με τα παιδιά στο οποίο έγιναν από την πλευρά του ερευνητή οι απαραίτητες συστάσεις και επεξηγήσεις συστάσεις και επεξηγήσεις, απάντησε σε απορίες των παιδιών σχετικά με τη διαδικασία που θα ακολουθούσε και δημιουργήθηκε ένα κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης ανάμεσα τους ώστε να διευκολυνθεί διαδικασία της έρευνας. Ο χώρος που έγινε το πείραμα επιλέχθηκε να είναι η οικία των παιδιών, ώστε να είναι ένα περιβάλλον άνετο για τους συμμετέχοντες. Σε κάθε παιδί δόθηκε το παραμύθι σε έντυπη μορφή για την ανάγνωσή του. Μετά την ανάγνωση ακολούθησε συζήτηση μεταξύ παιδιού και ερευνητή σχετικά

με τα δρώντα πρόσωπα, τις πράξεις του ήρωα και το δίδαγμα του παραμυθιού έτσι ώστε να γίνει αντιληπτό από τον ερευνητή εάν το παιδί έχει κατανοήσει το παραμύθι, μέσα από ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Μετά από την συζήτηση ακολούθησε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ατομικά με τη βοήθεια του ερευνητή, ο οποίος καθόταν απέναντι από το παιδί σε ένα τραπέζι. Το ερωτηματολόγιο είναι κατασκευασμένο έτσι ώστε κάθε φορά που ο ερευνητής διαβάζει μια ερώτηση, να εμφανίζονται μπροστά στο παιδί οι δύο εικόνες που αντιστοιχούν στη συγκεκριμένη ερώτηση (μια εικόνα για το καθένα από τα δύο σκέλη της ερώτησης). Για την καλύτερη λειτουργικότητα του ερωτηματολογίου η ερώτηση η οποία αντιστοιχεί στις δυο εικόνες που παρουσιάζονται στο μαθητή εμφανίζεται στην αμέσως προηγούμενη σελίδα. Ο ερευνητής έδειχνε κάθε φορά στο παιδί δύο εικόνες, διατυπώνοντας την αντίστοιχη ερώτηση και βάζοντας το να επιλέξει ποια από τις δύο το αντιπροσωπεύει, εμφανίζοντας πρώτα την εικόνα που βρισκόταν στα αριστερά και έπειτα την εικόνα που βρισκόταν στα δεξιά. Στη συνέχεια, αφού επιλέξει μια εικόνα το παιδί ανάλογα με το πόσο αυτή η εικόνα του ταιριάζει, ο ερευνητής δείχνοντας το μεγάλο ή το μικρό κύκλο που βρίσκεται κάτω από την εικόνα του απευθύνει το δεύτερο σκέλος της ερώτησης και το παιδί πρέπει να επιλέξει τον κύκλο με την αντίστοιχη απάντηση που του ταιριάζει (πολύ -μεγάλος κύκλος, λίγο-μικρός κύκλος).

Ο ερευνητής έχει ένα δισέλιδο με το κλειδί του ερωτηματολογίου πάνω στο οποίο καταχωρεί τις απαντήσεις του παιδιού,

Για παράδειγμα στην παρουσίαση της εικόνας ενός παιδιού που κάνει εύκολα μονόζυγο (αριστερή εικόνα) και ενός που δυσκολεύεται να κάνει μονόζυγο (δεξιά εικόνα), ο ερευνητής απευθύνει στο παιδί την ερώτηση «Ποιο από τα δύο αυτά παιδιά ταιριάζει περισσότερο σε εσένα;», Εάν υποθετικά το παιδί επιλέξει την δεξιά εικόνα, ο ερευνητής του δείχνει τους δύο κύκλους που βρίσκονται κάτω από την εικόνα και ρωτά το παιδί: «Εσύ δυσκολεύεσαι πολύ ή λίγο;». Τότε, το παιδί πρέπει να αποφασίσει δείχνοντας με το δάχτυλό του τον αντίστοιχο κύκλο. (πολύ -μεγάλος κύκλος, λίγο-μικρός κύκλος). Αφού απαντήθηκαν οι 20 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου τα παιδιά ρωτήθηκαν για το αν τους άρεσε το ερωτηματολόγιο και η όλη διαδικασία. Η διάρκεια συμπλήρωσης του κάθε ερωτηματολογίου διήρκεσε περίπου ένα τέταρτο.



Ερώτηση 15

Αυτό το αγόρι μπορεί εύκολα να κάνει μονόζυγο.

Αυτό το αγόρι δυσκολεύεται να κάνει μονόζυγο.

Εσύ μπορείς να γίνεις μονόζυγο:

Εσύ δυσκολεύεσαι:

Πολύ εύκολα

ή

Εύκολα.

Λίγο

ή

Πολύ.

4

3

2

1

Εικόνα 2: Μία ερώτηση του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I και οι εικόνες που αντιστοιχούν σε αυτή.

Πηγή: Μακρή- Μπότσαρη Εύη,(2001) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.

Δύο εβδομάδες αργότερα έγινε επανάληψη της διαδικασίας με τη διαφορά ότι η ανάγνωση του παραμυθιού ήταν αυτή τη φορά ψηφιακή. Σε κάθε παιδί χορηγήθηκε ένα τάμπλετ που περιείχε εγκατεστημένη την εφαρμογή του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού και του δόθηκαν οι οδηγίες χρήσης της εφαρμογής και των δυνατοτήτων που παρέχει το παραμύθι ως προς την ανάγνωση και τα παιχνίδια. Μετά την ανάγνωση του ψηφιακού παραμυθιού ακολούθησε ξανά μία συζήτηση ανάλογη με την πρώτη, αυτή της ανάγνωσης του έντυπου παραμυθιού.

A) Η περίπτωση του δίγλωσσου παιδιού

Η ανάγνωση του έντυπου παραμυθιού από το δίγλωσσο παιδί διήρκεσε περίπου μισή ώρα. Φάνηκε να του αρέσουν πολύ οι εικόνες τις οποίες παρατηρούσε αρκετή ώρα και έκανε σχόλια όπως «τι ομορφο», «κοίτα εδώ!» κλπ. Εξέφρασε την απορία του για την έννοια μίας λέξεως που δεν γνώριζε, συγκεκριμένα την λέξη «τάρσιος» και δεν έδειξε να του κάνουν εντύπωση τα ξενόγλωσσα ονόματα των ηρώων του παραμυθιού. Στη συνέχεια φαινόταν ανυπόμονο να συμπληρώσει το ερωτηματολόγιο, κάτι που ζήτησε από μόνο του αμέσως μετά την ανάγνωση. Αφού προηγήθηκε ένας διάλογος με τον ερευνητή σχετικά με το νόημα του παραμυθιού το οποίο δήλωσε πως του άρεσε, διαπιστώθηκε πως έχει κατανοήσει την ιστορία και θυμόταν πολλές λεπτομέρειες. Όταν του δόθηκε το ερωτηματολόγιο επέλεγε πολύ γρήγορα την εικόνα που το εξέφραζε περισσότερο και απαντούσε και στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης αρκετά γρήγορα. Οι ερωτήσεις που τον προβληματίσανε περισσότερο αφορούσαν κυρίως τη σχολική επίδοση. Στις υπόλοιπες ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχέση με τους συνομηλίκους, τη σωματική του ικανότητα και τη σχέση του με τη μητέρα του απαντούσε γρήγορα και με μεγαλύτερη σιγουριά. Μάλιστα στις ερωτήσεις που αφορούσαν τους συνομηλίκους του αφού επέλεγε την απάντηση που ήθελε, ανέφερε και τα άτομα των παιδιών με τα οποία ταύτιζε την απάντηση του χωρίς να το ρωτήσει ο ερευνητής ποια είναι τα άτομα αυτά. Το συγκεκριμένο παιδί δεν φάνηκε να βαρέθηκε καθόλου κατά την διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου και στο τέλος ρώτησε «τα συμπλήρωσα καλά;»

Μετά το πέρας δύο εβδομάδων έγινε επανάληψη της ίδιας διαδικασίας, αυτή τη φορά με την ανάγνωση του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού. Παρόλο που γνώριζε τη δυνατότητα ακρόασης του παραμυθιού στην αγγλική γλώσσα προτίμησε να το διαβάσει στην ελληνική. Από τις εκφράσεις του προσώπου και τις κινήσεις των χεριών του φαινόταν πιο ευδιάθετο σε σύγκριση με την ανάγνωση του έντυπου παραμυθιού. Από όταν έγινε το πρώτο πάτημα σε hotspot στο παραμύθι από τον ερευνητή το παιδί ξεκίνησε να πατά όλα τα αντικείμενα του παραμυθιού για να δει την κίνηση και να ακούσει τον ήχο που προκαλούσαν. Κάποιες φορές πατούσε ξανά και ξανά συγκεκριμένα hotspot επειδή εντυπωσιαζόταν από τον ήχο ειδικά σε μια σελίδα του παραμυθιού που είναι γεμάτη με μουσικά όργανα. Παράλληλα φαινόταν από τις εκφράσεις του πως ακούει και κατανοεί την αφήγηση, μάλιστα να την κατανοεί περισσότερο από ότι στο έντυπο παραμύθι κάτι που πιθανόν να οφείλεται στο ηχόχρωμα και την εκφραστικότητα της φωνής της αφηγήτριας, δεν έδειχνε όμως να παρακολουθεί το κείμενο αφού είχε εστιάσει την προσοχή του στο να βρει όλα τα hotspot της κάθε εικόνας. Στη συνέχεια μετέβαινε στην επόμενη σελίδα αφού είχε διαπιστώσει ότι δεν υπάρχουν άλλα αντικείμενα να ανακαλύψει και είχε σταματήσει και η αφήγηση.

Αφού ολοκληρώθηκε και η τελευταία σελίδα του παραμυθιού ζήτησε από τον ερευνητή να μεταβεί στα παιχνίδια. Ξεκίνησε αρχικά με το παζλ των δώδεκα κομματιών το οποίο κατάφερε να φτιάξει σε χρόνο 2:48, ζήτησε στη συνέχεια να φτιάξει το παζλ με τα 24 κομμάτια στο οποίο δυσκολεύτηκε και ζήτησε την βοήθεια του ερευνητή ενώ ήταν έτοιμο να το παρατήσει γιατί δεν μπορούσε να βρει τις γωνίες του παζλ. Τελικά κατάφερε να το φτιάξει σε έξι λεπτά. Στη συνέχεια ζήτησε να παίξει το παιχνίδι μνήμης με τις 16 κάρτες στο οποίο φάνηκε να τα πηγαίνει καλύτερα τις

οποίες βρήκε σε χρόνο 1:36. Αφού ολοκλήρωσε τα παιχνίδια ζήτησε από τον ερευνητή να του δείξει πως μπορεί να ακούσει το παραμύθι και στα αγγλικά. Αυτή τη φορά δεν έδωσε τόση σημασία στα hotspot όσο στο να παρακολουθεί την αντιστοιχία των λέξεων που άκουγε με αυτές που χρωματιζόταν στο κείμενο. Κάποιες του ήταν γνώριμες και για κάποιες άλλες ρωτούσε τον ερευνητή για την σημασία τους. Κάποιες μάλιστα τις επαναλάμβανε στην προσπάθεια του να τις απομνημονεύσει. Εξακολουθούσε να πατά σε κάποια αντικείμενα πάνω στην εικόνα αλλά με μικρότερη συχνότητα από ότι την πρώτη φορά. Στη συνέχεια ακολούθησε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου κατά την οποία το παιδί δεν εξέφρασε καμία απορία πιθανόν επειδή του ήταν πλέον πιο οικεία ως διαδικασία. Οι απαντήσεις του ήταν και πάλι άμεσες αλλά αυτή τη φορά χωρίς να σχολιάζει. Σε ερωτήσεις που του έγιναν στο τέλος της συνάντησης σχετικά με το περιεχόμενο του παραμυθιού θυμόταν αρκετές λεπτομέρειες και επιβεβαιώθηκε πως είχε κατανοήσει το παραμύθι.

B) Περίπτωση παιδιού με ΔΕΠΥ

Όταν δόθηκε στο παιδί με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας το έντυπο παραμύθι για ανάγνωση εξέφρασε μια δυσαρέσκεια, αλλά δέχτηκε να το διαβάσει όταν του ανακοινώθηκε ότι θα ακολουθούσε η συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου την οποία πιθανό βρήκε ενδιαφέρουσα. Η ανάγνωση του παραμυθιού ήταν αργή, και συνοδευόταν συχνά από σχόλια για τις εικόνες κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Κάποιες φορές παρέλειπε ολόκληρες φράσεις του κειμένου, κάποιες φορές από απροσεξία, και μετά την ανάγνωση των τριών πρώτων σελίδων ήταν εμφανώς κουρασμένο. Ολοκλήρωσε την ανάγνωση του παραμυθιού χωρίς όμως να δίνει την απαραίτητη προσοχή σημασία στο νόημα κάτι το οποίο επιβεβαιώθηκε και από την συζήτηση με τον ερευνητή στο τέλος της ανάγνωσης. Επίσης δεν εξέφρασε καθόλου απορίες ακόμη και για τις πιο δύσκολες λέξεις. Τα ξενόγλωσσα ονόματα φάνηκαν να του κάνουν εντύπωση κατά την ανάγνωση. Τα χρώματα και οι εικόνες του παραμυθιού έδειχναν να του τραβούν το ενδιαφέρον στην αρχή αλλά όσο προχωρούσε η ιστορία τις παρατηρούσε όλο και λιγότερο. Η διαδικασία της ανάγνωσης ολοκληρώθηκε μετά από 45 λεπτά και ακολούθησε ένας διάλογος με τον ερευνητή μέσα από τον οποίο προέκυψε πως θυμόταν το νόημα και λεπτομέρειες του παραμυθιού μέχρι περίπου την μέση της ιστορίας. Σε ερωτήσεις που σχετίζονταν με γεγονότα προς το τέλος της ιστορίας δεν απαντούσε καθόλου. Παρόλα αυτά όταν ρωτήθηκε αν του άρεσε η ιστορία ήταν θετική η απάντησή του. Ακολούθησε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου η οποία έδειξε να τον δυσκολεύει σε κάποια σημεία. Κάποιες ερωτήσεις ο ερευνητής έπρεπε να τις επαναδιατυπώσει με διαφορετικό τρόπο γιατί έδειχνε να μην κατανοεί το νόημά τους. Στην 13η ερώτηση του ερωτηματολογίου ρώτησε εάν ακολουθούν πολλές ερωτήσεις ακόμη. Αυτό που χαρακτηρίζει την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου είναι ότι συχνά άλλαζε τις απαντήσεις του ώσπου να καταλήξει στην τελική του επιλογή. Οι απαντήσεις που δεν σκέφτηκε ιδιαίτερα ήταν όσες αφορούσαν τη σωματική του επίδοση, οι οποίες συνήθως είχαν και την υψηλότερη βαθμολογία. Παρόλο που σε κάποιο σημείο του ερωτηματολογίου έδειξε να βαριέται στο τέλος όταν ρωτήθηκε από τον ερευνητή αν του άρεσε το ερωτηματολόγιο δήλωσε ότι του άρεσαν πολύ οι εικόνες.

Δύο εβδομάδες μετά πραγματοποιήθηκε η ανάγνωση του ψηφιακού παραμυθιού, η οποία φάνηκε να του είναι πιο ενδιαφέρουσα και ευχάριστη από ότι η ανάγνωση του έντυπου βιβλίου. Από την έναρξη του παραμυθιού ξεκίνησε ένας καταγιγισμός πατημάτων των hotspot του παραμυθιού που ο ήχος που προκαλούσαν κάλυπτε πολλές φορές τον ήχο της αφηγήτριας. Τα πατήματα γινόταν και με τα δύο χέρια του παιδιού, κάποιες φορές πατούσε στο κενό, δηλαδή σε σημείο που δεν υπήρχε hotspot και δυο φορές κατά τη διάρκεια των πατημάτων γύρισε κατά λάθος σελίδα πατώντας το σύμβολο του βέλους αλλαγής σελίδας. Ιδιαίτερη χαρά του προκαλούσε ο ήχος των ζώων με τους οποίους και γελούσε και επαναλάμβανε το πάτημα πάνω σε αυτά αρκετές φορές. Και σε αυτή την περίπτωση δεν έδειξε να παρακολουθεί την αφήγηση και να κατανοεί την ιστορία και πριν ολοκληρωθεί το παραμύθι δοκίμαζε τα διάφορα εικονίδια που οδηγούσαν στις επιλογές των παιχνιδιών και ξεκίνησε να παίζει λέγοντας πως θα συνεχίσει με την αφήγηση μετά το παιχνίδι. Ξεκίνησε να παίζει το παιχνίδι μνήμης με τα 16 κομμάτια και ύστερα με τα 30 τα οποία ολοκλήρωσε σε χρόνους 1:48 και 3:20 αντίστοιχα. Συνέχισε με τη δημιουργία του παζλ των 12 κομματιών και των 24 που έφτιαξε σε χρόνους 2:32 και 4:29 αλλά δεν έδειχνε να το απολαμβάνει το ίδιο όσο το παιχνίδι μνήμης και δεν ζήτησε να επαναλάβει κάποιο. Όταν έπρεπε να συνεχίσει την αφήγηση μέσα από την επιλογή που μπορεί να μεταβεί σε όποια σελίδα του παραμυθιού επιθυμούσε δυσκολεύτηκε να θυμηθεί σε ποιο σημείο του παραμυθιού είχε σταματήσει η αφήγηση και επανέλαβε κάποιες σελίδες, πατώντας όμως ξανά όλα τα hotspot της κάθε σελίδας μέχρι το τέλος του παραμυθιού. Από τις ερωτήσεις που του έγιναν στο τέλος της ανάγνωσης το παιδί έδειξε να μη θυμάται βασικά σημεία του παραμυθιού. Στο τέλος εξέφρασε το πόσο πολύ του άρεσε το παραμύθι και ότι θα ήθελε όλα τα παραμύθια του να τα διαβάζει με αυτόν τον τρόπο για να μην βαριέται. Έπειτα ακολούθησε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου το οποίο θυμήθηκε πως έχει συμπληρώσει ξανά στο παρελθόν, αλλά δεν αρνήθηκε να το συμπληρώσει. Κάποιες από τις απαντήσεις του πιθανόν να ήταν αρκετά αυθόρμητες χωρίς να τις έχει κατανοήσει πλήρως γιατί τις απάντησε αρκετά γρήγορα.

Γ) Περίπτωση Ντροπαλού παιδιού

Η ανάγνωση του έντυπου παραμυθιού από το τρίτο παιδί φάνηκε ως μία διαδικασία οικεία και έκανε ανάγνωση μεγαλύτερη άνεση από ότι τα προηγούμενα παιδιά. Η ανάγνωση διήρκεσε 30 λεπτά χωρίς να διακόπτεται από ερωτήσεις από το παιδί το οποίο δεν εξέφρασε καμία απορία. Φαινόταν να παρατηρεί για λίγη ώρα τις εικόνες μετά την ανάγνωση κάθε σελίδας χωρίς όμως να εκφράζει σχόλια για αυτές εκτός από μία σελίδα του παραμυθιού που απεικόνιζε παιχνίδια και σχολίασε πως έχει και η ίδια ένα από αυτά. Στη συζήτηση που ακολούθησε με τον ερευνητή φάνηκε πως έχει κατανοήσει το περιεχόμενο του παραμυθιού και θυμόταν αρκετές λεπτομέρειες. Διαπιστώθηκε πως δεν γνώριζε ένα από τα ζώα που απεικονίζονταν στο παραμύθι αλλά δεν είχε εκφράσει κάποια απορία. Μόλις χορηγήθηκε στο παιδί το ερωτηματολόγιο και του δόθηκαν και οι σχετικές οδηγίες για τη συμπλήρωσή του και η παρουσίαση του παραδείγματος από τον ερευνητή όταν χρειάστηκε να απαντήσει στην πρώτη ερώτηση άρχισε να κάνει ερωτήσεις και να συνδέει την ερώτηση με το παράδειγμα για να βεβαιωθεί ότι έχει καταλάβει σωστά τη διαδικασία. Οι απαντήσεις του φαινόταν να είναι όλες μετά από σκέψη ειδικά όσες αφορούσαν

τις σχέσεις της με τους συνομήλικους. Σε ερώτηση που αφορούσε αν η μητέρα του παίζει μαζί του πολλά παιχνίδια και έδωσε σχετικά χαμηλή βαθμολογία, σχολίασε πως «είναι συνήθως κουρασμένη».

Στη δεύτερη ανάγνωση του παραμυθιού η οποία περιλάμβανε την ψηφιακή αφήγηση, το κορίτσι δεν ήταν πολύ εκδηλωτικό με εκφράσεις σώματος αλλά ήταν χαμογελαστό καθ' όλη τη διάρκεια της αφήγησης και φαινόταν να ακούει με προσοχή την αφήγηση και ταυτόχρονα και ταυτόχρονα να παρακολουθεί και τον χρωματισμό των λέξεων στο κείμενο. Στο τέλος της ανάγνωσης κάθε σελίδας, αφού ο ήχος της αφήγησης σταματούσε, πατούσε σε πολλά hotspots της οθόνης για να παρατηρήσει τις αλλαγές των αντικειμένων στον ήχο και την κίνηση αλλά μία φορά χωρίς επαναλήψεις το κάθε αντικείμενο και με πιο αργούς ρυθμού από ότι τα δύο προηγούμενα παιδιά. Ακολουθούσε γενικότερα τη ροή του παραμυθιού και δεν την διέκοψε για να εξερευνήσει περισσότερες εφαρμογές που είχε η εφαρμογή. Ακόμη και στο τέλος του παραμυθιού δεν ζήτησε να παίξει κάποιο παιχνίδι παρόλο που γνώριζε την ύπαρξή τους αλλά περίμενε να το προτείνει ο ερευνητής. Ξεκίνησε να παίζει με τις 16 κάρτες το παιχνίδι μνήμης το οποίο ολοκλήρωσε σε χρόνο 1:30 και στη συνέχεια με τις 30 κάρτες που ολοκλήρωσε σε χρόνο 3:16. Περισσότερο έδειξε να του αρέσει το παζλ με το οποίο ξεκίνησε με τα 16 κομμάτια και ολοκλήρωσε σε χρόνο 0:46 και ζήτησε να παίξει και δεύτερη φορά. Την δεύτερη φορά ολοκλήρωσε το παζλ σε χρόνο 0:43. Συνέχισε με το παζλ των 30 κομματιών το οποίο ζήτησε να επαναλάβει άλλες δύο φορές και κατάφερε να τα φτιάξει σε χρόνους, 4:26, 3:36 και 3:14 αντίστοιχα. Δεν έκανε κανένα σχόλιο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού αλλά ούτε και μετά. Ακολούθησαν κάποιες ερωτήσεις από τον ερευνητή από τις οποίες έδειξε το παιδί να έχει κατανοήσει και πάλι το περιεχόμενο του παραμυθιού και να θυμάται τα γεγονότα. Όταν ρωτήθηκε αν της άρεσε το παραμύθι απάντησε θετικά και της άρεσε περισσότερο η φωνή της διηγέτριας. Ακολούθησε ξανά η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου που αυτή τη φορά οι απαντήσεις της ήταν πιο γρήγορες και τα σχόλια της για τις απαντήσεις που έδινε ήταν περισσότερα από όταν συμπλήρωνε το πρώτο ερωτηματολόγιο. Για παράδειγμα σε ερώτηση για το αν δυσκολεύεται να σκαρφαλώσει κάπου μόνο του, επέλεξε την απάντηση “λίγο” και ξεκίνησε από μόνο του να διηγείται ένα περιστατικό από μια παιδική χαρά, όταν χρειάστηκε κάποια στιγμή σε κάποιο παιχνίδι να σκαρφαλώσει και δυσκολεύτηκε. Το ερωτηματολόγιο φάνηκε ως διαδικασία να της είναι ευχάριστη.

4.7 Αποτελέσματα

Βαθμολόγηση του ΠΑΤΕΜ I

Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1,2,3 ή 4 με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης. Οι απαντήσεις του παιδιού στις ερωτήσεις κάθε κλίμακας βαθμολογούνται σύμφωνα με το κλειδί του ερωτηματολογίου που παρατίθεται στο παράστημα. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων κάθε κλίμακας αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης του παιδιού στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του.

Δείκτες εγκυρότητας

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των τεσσάρων κλιμάκων του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ Ι. Οι συντελεστές που βρέθηκαν με τη χρήση του προγράμματος SPSS κινούνται σε υψηλά επίπεδα (0.893, 0.952, 0.907, 0.867) επιβεβαιώνοντας έτσι την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ως προς το κριτήριο της εσωτερικής συνοχής/συνέπειας των ερωτήσεων του.

Συντελεστές αξιοπιστίας alpha Cronbach των κλιμάκων του ΠΑΤΕΜ Ι

Πίνακας 1: Κλίμακα σχολικής ικανότητας

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,893	,934	5

Πίνακας 2: Κλίμακα σχέσεων με συνομηλίκους

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,952	,952	5

Πίνακας 3: Κλίμακα σωματικής ικανότητας

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,907	,950	4

Πίνακας 4: Κλίμακα σχέσεων με τη μητέρα

Reliability Statistics		
Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items	N of Items
,867	,898	5

Ατομικό προφίλ συμμετεχόντων

Το ατομικό προφίλ κάθε παιδιού διαμορφώνεται από τους βαθμούς αυτοαντίληψης στους επιμέρους τομείς της ζωής του. Οι βαθμοί αυτοί με τα ατομικά στοιχεία του παιδιού, τα οποία αναφέρονται κυρίως σε δημογραφικές πληροφορίες καθώς και σε πληροφορίες που σχετίζονται με την επίδοσή του στο σχολείο, καταχωρούνται σε ειδική καρτέλα, η οποία παρατίθεται στο παράρτημα. Το ατομικό προφίλ του κάθε παιδιού κατασκευάζεται τους βαθμούς αυτοαντίληψης σε ένα διάγραμμα.

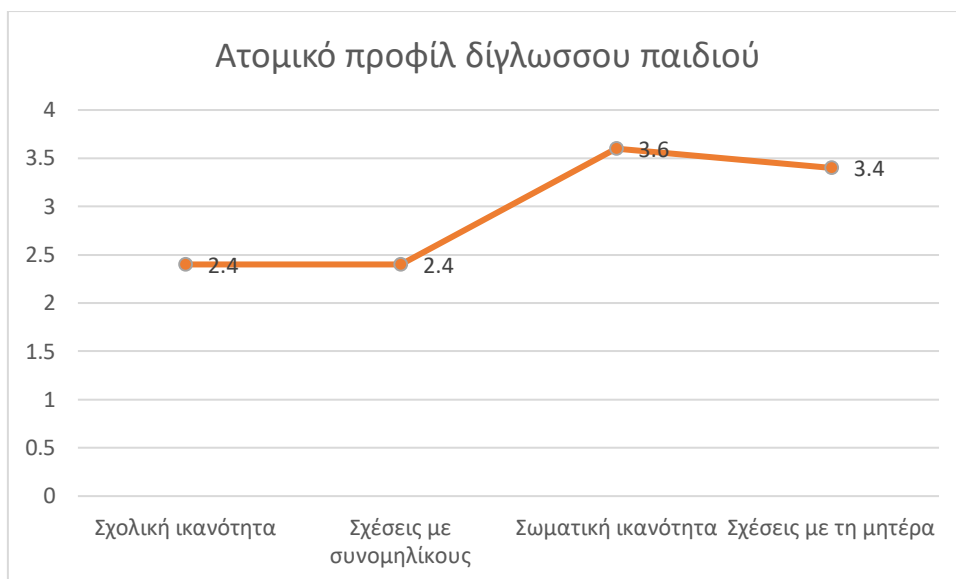
Μέτρηση αυτοαντίληψης πριν την ανάγνωση ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού

Πίνακας 5: Μέσοι όροι των βαθμών αυτοαντίληψης δίγλωσσου παιδιού

Κλίμακα	Βαθμός
1. Σχολική ικανότητα	2,40
2. Σχέσεις με τους συνομηλίκους	2,40
3. Σωματική ικανότητα	3,60
4. Σχέσεις με τη μητέρα	3,40

Μέσος όρος βαθμολογίας: 2,95

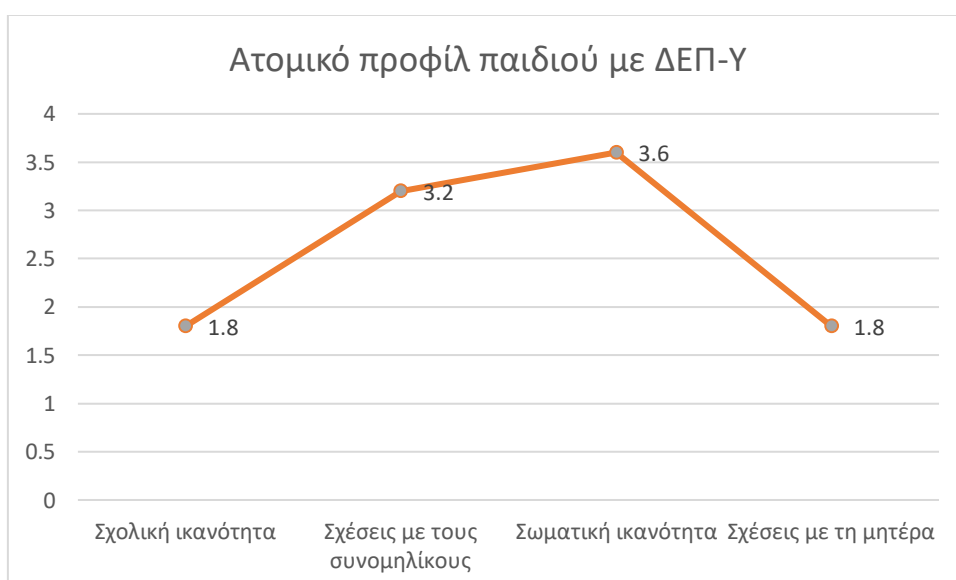
Διάγραμμα 1: Ατομικό προφίλ δίγλωσσου παιδιού



Πίνακας 6: Μέσοι όροι των βαθμών αυτοαντίληψης παιδιού με ΔΕΠΥ

Κλίμακα	Βαθμός
1. Σχολική ικανότητα	1,8
2. Σχέσεις με τους συνομηλίκους	3,2
3. Σωματική ικανότητα	3,6
4. Σχέσεις με τη μητέρα	1,8

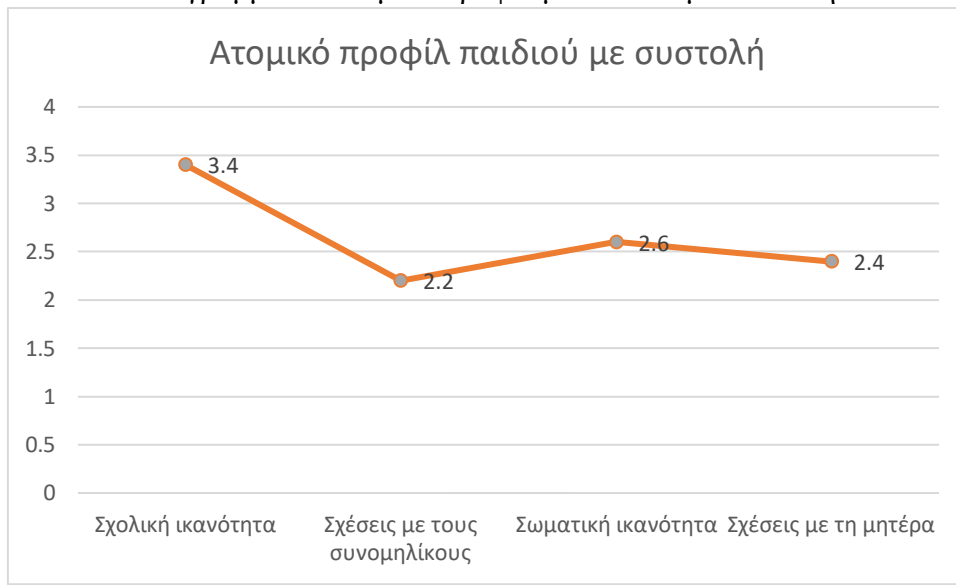
Διάγραμμα 2: Ατομικό προφίλ παιδιού με ΔΕΠ-Υ



Πίνακας 7: Μέσοι όροι των βαθμών αυτοαντίληψης παιδιού με συστολή

Κλίμακα	Βαθμός
1. Σχολική ικανότητα	3,4
2. Σχέσεις με τους συνομηλίκους	2,2
3. Σωματική ικανότητα	2,6
4. Σχέσεις με τη μητέρα	2,4

Διάγραμμα 3: Ατομικό προφίλ με παιδιού με συστολή



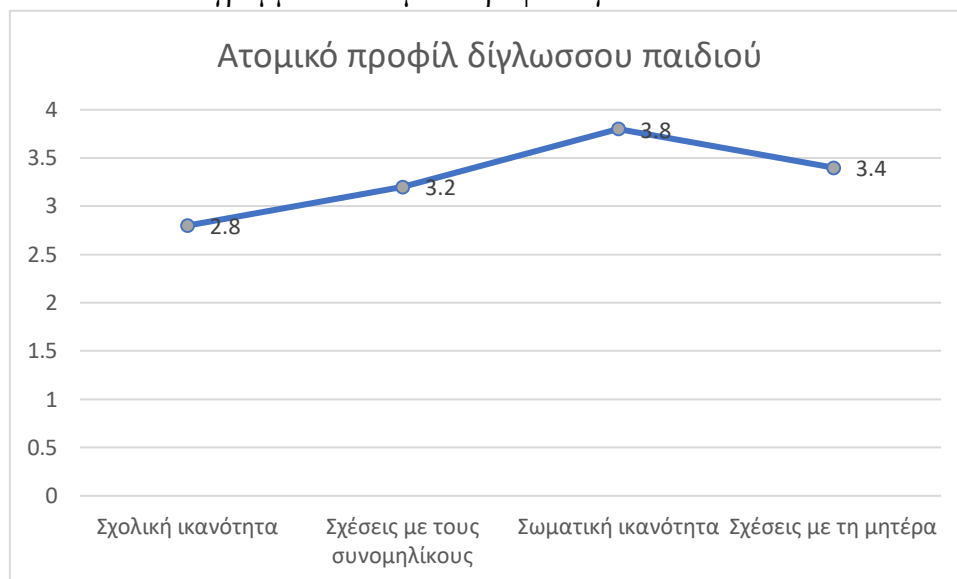
Μέτρηση αυτοαντίληψης μετά την ανάγνωση ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού

Πίνακας 8: Μέσοι όροι των βαθμών αυτοαντίληψης δίγλωσσου παιδιού

Κλίμακα	Βαθμός
1. Σχολική ικανότητα	2,80
2. Σχέσεις με τους συνομηλίκους	3,20
3. Σωματική ικανότητα	3,80
4. Σχέσεις με τη μητέρα	3,40

Μέσος όρος βαθμολογίας: 3,2

Διάγραμμα 4: Ατομικό προφίλ δίγλωσσου παιδιού

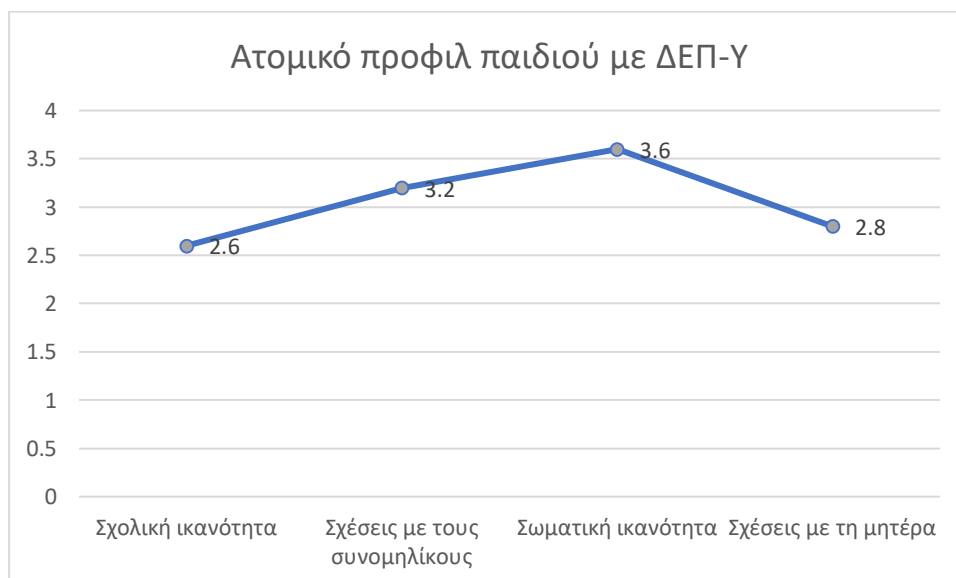


Πίνακας 9: Μέσοι όροι των βαθμών αυτοαντίληψης παιδιού με ΔΕΠ-Υ

Κλίμακα	Βαθμός
1. Σχολική ικανότητα	2,6
2. Σχέσεις με τους συνομηλίκους	3,2
3. Σωματική ικανότητα	3,6
4. Σχέσεις με τη μητέρα	2,8

Μέσος όρος βαθμολογίας: 3,05

Διάγραμμα 5: Ατομικό προφίλ παιδιού με ΔΕΠ-Υ



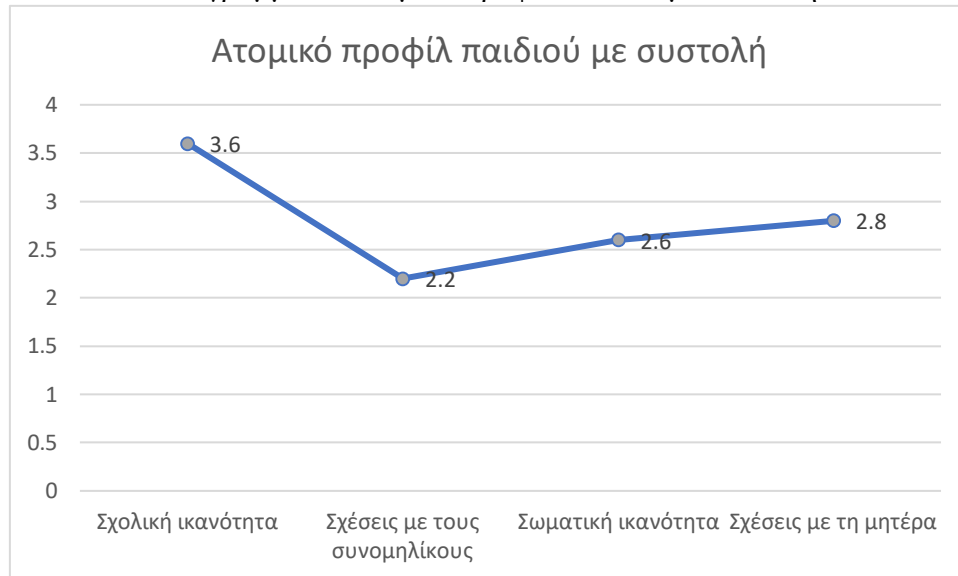
Πίνακας 10: Μέσοι όροι των βαθμών αυτοαντίληψης παιδιού με συστολή

Κλίμακα	Βαθμός
---------	--------

1.	Σχολική ικανότητα	3,6
2.	Σχέσεις με τους συνομηλίκους	2,6
3.	Σωματική ικανότητα	2,6
4.	Σχέσεις με τη μητέρα	2,8

Μέσος όρος βαθμολογίας: 2,9

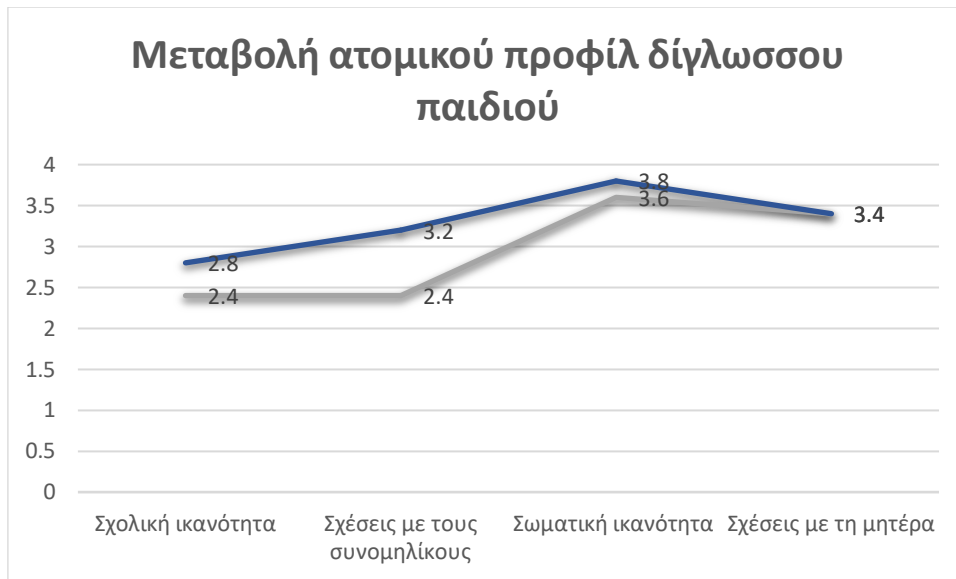
Διάγραμμα 6: Ατομικό προφίλ παιδιού με συστολή



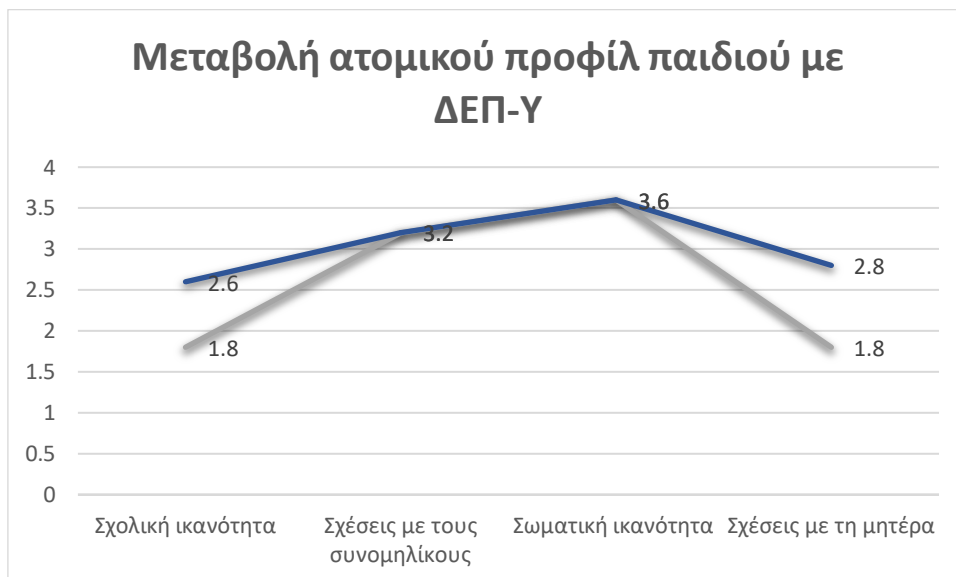
Μεταβολές στην συνολική αυτοαντίληψη κάθε παιδιού

Στη συνέχεια παρουσιάζονται με μορφή διαγραμμάτων οι μεταβολές στην αυτοεκτίμηση του κάθε παιδιού μετά την ανάγνωση του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού. Με γκρι χρώμα απεικονίζεται το ατομικό προφίλ κάθε παιδιού μετά την ανάγνωση του έντυπου παραμυθιού ενώ με μπλε το ατομικό προφίλ κάθε παιδιού μετά την ανάγνωση του ψηφιακού παραμυθιού.

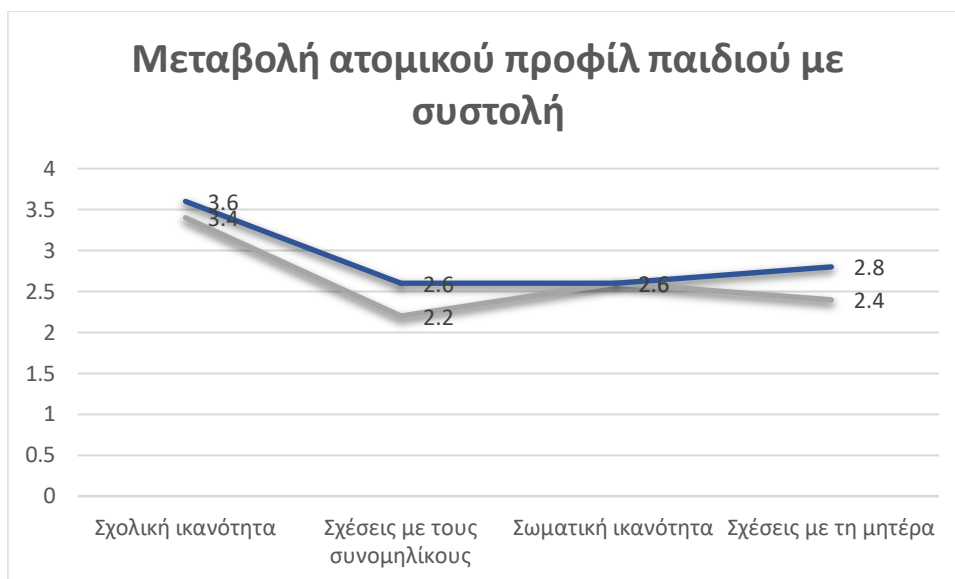
Διάγραμμα 7: Μεταβολή ατομικού προφίλ δίγλωσσου παιδιού



Διάγραμμα 8: Μεταβολή ατομικού προφίλ παιδιού με ΔΕΠ-Υ



Διάγραμμα 9: Μεταβολή ατομικού προφίλ παιδιού με συστολή



4.8 Συζήτηση-Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν στην αρχή της εργασίας για τη διερεύνηση των αλλαγών που θα σημειωθούν στην αυτοεκτίμησή των παιδιών σε σύγκριση με στοιχεία που είχαν δηλώσει πριν την έναρξη των παρεμβάσεων αυτών, επιβεβαιώθηκαν. Συγκεκριμένα η αυτοεκτίμηση των παιδιών μετά την ανάγνωση του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού έδειξε να βελτιώνεται και τα παιδιά έδειξαν να απολαμβάνουν περισσότερο την ανάγνωση ψηφιακού παραμυθιού από την ανάγνωση έντυπου παραμυθιού σύμφωνα με τις εκφράσεις τους και όσα δήλωσαν.

Ο μέσος όρος αυτοαντίληψης του **δίγλωσσου παιδιού** αυξήθηκε κατά 0.25. Από τους μέσους όρους των βαθμών της αυτοεικόνας με απαντήσεις του δίγλωσσου παιδιού πριν την ανάγνωση του ψηφιακού παραμυθιού προκύπτει ότι το παιδί δείχνει να έχει υψηλότερη αυτοεικόνα για τη σωματική του ικανότητα (3,60) τις σχέσεις του με τη μητέρα του (3,40) και χαμηλότερη ως προς τη σχολική του ικανότητα (2,40) και τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους (2,40).

Οι απαντήσεις που έδινε σε ερωτήσεις σχετικές με τη μητέρα του ήταν θετικές ειδικά όσες αφορούσαν το χρόνο που περνούσανε μαζί και τις δραστηριότητες που κάνανε. Το αποτέλεσμα αυτό πιθανόν να οφείλεται στην προσπάθεια της μητέρας για τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας (εν προκειμένω την αλβανική). Συγκεκριμένα, ένα δίγλωσσο παιδί είναι καλό να δέχεται ερεθίσματα και από τις δύο γλώσσες, όσο όμως μεγαλώνει και έρχεται σε επαφή με άτομα εκτός της οικογένειας, δέχεται ερεθίσματα στην κυρίαρχη γλώσσα. Συνεπώς η κυρίαρχη γλώσσα αρχίζει να αντικαθιστά τη γλώσσα του σπιτιού, αφού το παιδί προσπαθεί να μιλά όπως οι συνομηλικοί του. Οι γονείς, λοιπόν, πρέπει να καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια για τη διατήρηση της μειονοτικής γλώσσας, κάτι το οποίο μπορεί να επιτευχθεί μέσω των παιχνιδιών και της τηλεόρασης μέσα εντός σπιτιού, ενώ η γλώσσα εκτός του σπιτιού,

που είναι η κυρίαρχη, μέσα από το σχολείο και τις παρέες.¹⁶⁰ Σε αυτή την άποψη θα μπορούσε να στηριχθεί και το γεγονός ότι το παιδί απάντησε σε μια από τις ερωτήσεις ότι η μητέρα του παίζει πολλά παιχνίδια μαζί του. Όμως πιθανόν αυτό να οφείλεται και στο γεγονός ότι η μητέρα του δεν εργαζόταν και είχε αρκετό χρόνο να αφιερώσει στο παιδί. Σημαντικό αποτελεί και το γεγονός ότι ήταν μοναχοπαιδί, δηλαδή μοναδικός αποδέκτης συναισθηματικών και υλικών πόρων που μπορούν να παρέχουν οι γονείς.

Με βάση τη βαθμολογία που προέκυψε από το ερωτηματολόγιο δεν παρατηρήθηκε υψηλή αυτοαντίληψη του παιδιού στον τομέα των σχέσεων του με τους συνομηλίκους (2,40), γεγονός που πιθανόν να αποδίδεται στο ότι τα παιδιά μειονοτικής καταγωγής νιώθουν άσχημα επειδή διαφέρουν από τους συνομηλίκους της κυρίαρχης ομάδας. Η γλώσσα τους «εμποδίζει» την επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τα παιδιά της πλειονότητας ως αποτέλεσμα να δείχνουν αρνητικά συναισθήματα προς αυτήν. Τα συναισθήματα αυτά επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη του παιδιού σε γλωσσικό, γνωστικό και συναισθηματικό τομέα¹⁶¹ (Τριάρχη-Herrmann,2000).

Χαμηλή δείχνει να είναι η αυτοαντίληψη του παιδιού και για την σχολική του επίδοση (2,40) γεγονός που πιθανόν οφείλεται στα εμπόδια της γλωσσικής διαφοράς αλλά και όσων προκύπτουν από τη διαφοροποιημένη συμπεριφορά εξαιτίας της πολιτισμικής προέλευσης. Οι αντιλήψεις του παιδιού κυρίως για τις επιδόσεις του στην αριθμητική και την ορθογραφία ήταν χαμηλές. Με την ένταξη αλλοδαπών μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολισμένο για γηγενείς, έρχονται αντιμέτωποι με τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας ως να είναι πρώτη. Συνεπώς, είναι λογικό να συναντούν πολλές δυσκολίες ή να αποτυγχάνουν σε ένα γλωσσικό μάθημα ή σε γλωσσικά τεστ που χρειάζονται καλή γνώση των εκφραστικών τρόπων και των γλωσσικών στρατηγικών της κυρίαρχης ομάδας¹⁶².

Ένα άλλο γεγονός που πιθανόν να συνδέεται με τη χαμηλή αυτοαντίληψη του παιδιού είναι ότι στην διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του μαθητή όσον αφορά τις μαθησιακές του ικανότητες, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο οι εμπειρίες που συλλέγει από την σχέση του με τους δασκάλους και τους συμμαθητές του (Φλουρής, 1989). Μέσα από την συμπεριφορά και στάση των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών του απέναντι του, αντιλαμβάνεται ποιος είναι, τι αξίζει και τι μπορεί να πετύχει, δηλαδή μαθαίνει τι είδους μαθητής είναι, και διαμορφώνει την αυτοαντίληψή του, ο βαθμός της οποίας επηρεάζει την ακαδημαϊκή του σταδιοδρομία.¹⁶³

Σύμφωνα με πανελλαδική έρευνα η οποία έγινε στη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών νιώθει ανεπάρκεια και κενό μπροστά στην αύξηση αλλόγλωσσων και αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις τους¹⁶⁴(Μαλανδράκη, 2012). Με συντριπτική πλειοψηφία ισχυρίζονται πως κατά τη

¹⁶⁰ Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. U.S.A.: Harvard University Press.

¹⁶¹ Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχολογική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg

¹⁶² Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

¹⁶³ Σουκαλοπούλου Α.,(2014), «Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση, Μοναξιά και Κοινωνική Δυσарέσκεια σε μοναχοπαιδιά και σε παιδιά με αδέρφια», Διπλωματική εργασία, Ιωάννινα

¹⁶⁴ Μαλανδράκη, Γ. Α. (2012). *Εξελικτικός και επίμονος τραυλισμός (πρόγραμμα λογοπαθολογίας, Τμήμα Βιοσυμπεριφορικών Επιστημών)*, Αθήνα

διάρκεια των σπουδών τους δεν έλαβαν τα απαιτούμενα εφόδια ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν επιτυχώς σε αυτή την νέα πρόκληση¹⁶⁵ (Αβραμίδου, 2008).

Η ανάγνωση του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού σύμφωνα με τα αποτελέσματα αύξησε τον μέσο όρο αυτοαντίληψης του παιδιού κατά 0,25. Παρατηρήθηκε αύξηση της βαθμολογίας όσον αφορά τη σχολική ικανότητα επειδή οι απαντήσεις του σχετικά με την αυτοεικόνα του για το πόσο είναι καλός στην αριθμητική και στις πράξεις με αριθμούς βελτιώθηκε, ενώ παρέμεινε σταθερός στην εικόνα που είχε για τον εαυτό του σχετικά με τις επιδόσεις του στην ορθογραφία. Σε αυτή την μεταβολή πιθανόν να συντέλεσαν τα παιχνίδια του διαδραστικού παραμυθιού που είχαν να κάνουν με λογική και μνήμη και κατάφερε να ολοκληρώσει με επιτυχία. Επίσης σημαντικό ρόλο ίσως να έπαιξε η ανάγνωση του παραμυθιού από το παιδί σε δύο γλώσσες. Σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε ο Baker το 2003 σε γονείς μαθητών προσχολικής ηλικίας, τα δίγλωσσα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον σε ηχητικά και εικονογραφημένα βίντεο του υπολογιστή για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Μάλιστα το 61% των γονέων θεωρούσε αναγκαία την εισαγωγή υπολογιστών μέσω των οποίων τα παιδιά θα μαθαίνουν τη δεύτερη γλώσσα μέσα από ηχητικά εφέ και μουσικά βίντεο και το 39% των γονέων παρατήρησε πρόοδο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας από το παιδί ¹⁶⁶(Tanner,2015).

Επίσης αύξηση στην αυτοαντίληψη του παιδιού παρατηρήθηκε και για τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους κατά 0.8 και μικρότερη αύξηση ως προς την αυτοεικόνα του για τη σωματική του ικανότητα (0.2) ενώ οι σχέσεις με τη μητέρα του δεν μεταβλήθηκαν καθόλου και παρέμεινε υψηλά σταθερές. (3,4)

Τα θετικά συναισθήματα των παιδιών ήταν έκδηλα στην συγκεκριμένη έρευνα κυρίως κατά την ανάγνωση του ψηφιακού παραμυθιού. Σύμφωνα με τη Θεωρία των Θετικών Συναισθημάτων της Fredrickson η οποία παρουσιάστηκε πρόσφατα και ανήκει στον Κλάδο της Θετικής Ψυχολογίας, το συναίσθημα εμφανίζεται ως μια μορφή πολύπλοκης αντίδρασης του οργανισμού σε ένα περιβαλλοντικό ερέθισμα. Σύμφωνα με την Fredrickson: «Η αντίδραση αυτή εκδηλώνεται σε διάφορα επίπεδα όπως π.χ. εκφραστικό, γνωστικό, βιωματικό, συμπεριφορικό, νευρολογικό κ.ά.» ¹⁶⁷(Γαλανάκης, 2004). Η θεωρία αυτή επίσης εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο κάποια βασικά θετικά συναισθήματα, όπως η χαρά, η αγάπη, η ευχαρίστηση, το ενδιαφέρον και η υπερηφάνεια, μπορούν να επιφέρουν θετικές επιπτώσεις στη ζωή ενός ατόμου που σχετίζονται με την ικανότητα διεύρυνσης της σκέψης του, τις διάφορες επιλογές του για δράση, τη συμπεριφορά του σε προκλήσεις της ζωής, την καλύτερη αντιμετώπιση των συνεπειών που προκύπτουν από τα αρνητικά του

¹⁶⁵ Αβραμίδου, Ε., Αδάμ, Α., Φωτιάδου, Ε., Χατζηδημητρίου, Χ., Φατάκης, Μ., Αμπατζόγλου, Γ. (2008). Διεπιστημονική προσέγγιση των διαταραχών ομιλίας-λόγου σε δίγλωσσο ή πολύγλωσσο περιβάλλον. Διεθνές συνέδριο Ψυχολογίας, Ρέθυμνο, Κρήτη

¹⁶⁶ Tanner, D.E. (2015). The learning disabled. A distinct population of preschool students, *Education*, 121 (4). 795-79

¹⁶⁷ Γαλανάκης, Μ. (2004). Τι είναι το συναίσθημα-Πώς ορίζουμε τα θετικά συναισθήματα; ανακτήθηκε : <http://www.positiveemotions.gr>

συναισθήματα αλλά και την μεγαλύτερη αντοχή του σε ψυχολογικές πιέσεις¹⁶⁸. (Μυτσκίδου, 2004).

Ένα άτομο με θετικά συναισθήματα βιώνει ένα πιο διευρυμένο τρόπο σκέψης και δράσης, ο οποίος οδηγεί σε ολόένα και περισσότερα θετικά συναισθήματα, δημιουργώντας έτσι μια αέναη αλυσίδα θετικών συναισθημάτων, που σύμφωνα με την Fredrickson ονομάζει ατέρμονη ανεμισσόμενη αλυσίδα¹⁶⁹ (Μυτσκίδου, 2004). Η ατέρμονη αυτή αλυσίδα των θετικών συναισθημάτων δραστηριοποιεί ορισμένους εξισορροπητικούς μηχανισμούς που οδηγούν το άτομο σε ψυχική και συναισθηματική ευημερία και ταυτόχρονα περιορίζει τη δύναμη των αρνητικών συναισθημάτων και δημιουργούνται μεγάλα αποθέματα προσαρμοστικότητας¹⁷⁰ (Fredrickson & Joiner et al, 2008). Τα αποθέματα είναι αρκετά για όλη τη ζωή του ατόμου και αφορούν τον προσωπικό τομέα (τις φυσικές ικανότητες, την υγεία κ.ά.), τον κοινωνικό τομέα (τις σχέσεις, το κοινωνικό περιβάλλον κ.ά.), τον πνευματικό τομέα (την εξειδικευμένη γνώση κ. ά.), και τέλος τον ψυχολογικό τομέα (την προσαρμοστικότητα, την αισιοδοξία και τη δημιουργικότητα)¹⁷¹ (Tugade & Fredrickson, 2000).

Η Fredrickson παραθέτει πειράματα που συνολικά δείχνουν ότι τα θετικά συναισθήματα, διευκολύνουν τη μάθηση και την άρτια εκμάθηση (mastery), οι οποίες προσθέτουν επιπλέον νοητικούς πόρους στα άτομα (Fredrickson, 1998). Έτσι, σε πείραμα που ζητήθηκε από 4-χρονα παιδιά να ανακαλέσουν κάποιο γεγονός που τους έκανε να χαμογελάσουν ή να πηδήξουν από χαρά (ανάλογα με τη συνθήκη) και έπειτα να επιτελέσουν κάποιο έργο μάθησης, τα παιδιά αυτά είχαν καλύτερες επιδόσεις από ότι παιδιά που συμμετείχαν σε συνθήκες πρόκλησης αρνητικού ή ουδέτερου affect¹⁷² (Masters, Barden & Ford, 1979).

Το παιδί με **Διάσπασης Ελειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας** παρουσίασε χαμηλή αυτοεκτίμηση στις απαντήσεις του σχετικά με τη σχολική του ικανότητα (1,8) και τις σχέσεις του με τη μητέρα του (1,8). Σχεδόν όλα τα παιδιά που έχουν διαγνωστεί με ΔΕΠΥ, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο. Ένα ποσοστό 30 με 50% μπορεί να μείνει στην ίδια τάξη και περίπου το 1/3 κινδυνεύει να μην τελειώσει το σχολείο. Σε σχέση με τους συμμαθητές τους υστερούν σε ποσοστά εργασιών και δραστηριοτήτων που καταφέρνουν να φέρουν εις πέρας και 20 με 40% των μαθητών αυτών παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες και οι μισοί μαθητές δυσκολεύονται στην

¹⁶⁸ Μυτσκίδου, Π. (2004). Αλλαγές Μεταξύ Συνεδριών και θετικά Συναισθήματα. Ανακτήθηκε από: <http://www.positiveemotions.gr>

¹⁶⁹ Μυτσκίδου, Π. (2004). Αλλαγές Μεταξύ Συνεδριών και θετικά Συναισθήματα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.positiveemotions.gr>

¹⁷⁰ Fredrickson, B.L., Joiner, T.E., Burns, A.B., Brown, J.S., Sachs-Ericsson, N., Plant, E.A., & Curtis, J.T. (2008). Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individuals Differences*, 44, 360-370.

¹⁷¹ Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2000). Positive Emotions and Emotional Intelligence. In J. C. Cassady & M. A. Eissa (Eds.) *Emotional Intelligence : Perspectives on Educational and Positive Psychology*. New York, NY: Peter Lang Publishing Company.

¹⁷² Γαλανάκης Μ., Σταλίκας Α.,χ.χ., Η Θεωρία των θετικών συναισθημάτων, ανακτήθηκε από: <https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK441/%CE%98%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%93%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%9A%CE%97%CE%A3%20%CE%9C%CE%99%CE%A7%CE%91%CE%9B%CE%97%CE%A3.pdf>

παραγωγή γραπτού λόγου. Τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν έντονο αίσθημα κατωτερότητας, αποτυχίας και ανεπάρκειας.¹⁷³(Αποστολοπούλου 2009). Τα συναισθήματα τους είναι ευμετάβλητα με ακραίες εναλλαγές

Ένα παιδί με συμπτώματα ΔΕΠΥ περνά από διάφορα στάδια ψυχοσυναισθηματικά τα οποία απαιτούν την κατάλληλη εξωτερική βοήθεια για να τα ξεπεράσει. Συνήθως το παιδί μπορεί να κατανοήσει τα λάθη και τις απρεπείς συμπεριφορές του, αλλά δεν μπορεί να τις ελέγξει. Έτσι όταν υποστεί κάποια τιμωρία ή κοινωνική κατακραυγή ή εχθρική συμπεριφορά λόγω της αποκλίνουσας συμπεριφοράς του, έχει συναίσθηση και κατανοεί πλήρως την κατάσταση, στεναχωριέται και πιθανόν να παρουσιάσει αντιδραστική συμπεριφορά. Σίγουρα αντιμετωπίζει στο σχολικό του περιβάλλον περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τας υπόλοιπα παιδιά, μαθησιακά καθώς και προσαρμογής. Ακολουθεί με δυσκολία τους ρυθμούς της υπόλοιπης τάξης ως αποτέλεσμα πολλές φορές να εγκαταλείπει την προσπάθεια και να του φαίνεται και ανούσιο. Παρόλο που συνήθως τα παιδιά με ΔΕΠΥ δυσκολεύονται να συνυπάρξουν σε μία παρέα με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, καθώς λόγω της διαταραχής του μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα και πολλές φορές αυτό μπορεί να συνεπάγεται απομάκρυνση του από την παρέα¹⁷⁴(Αποστολοπούλου 2009), το παιδί στη συγκεκριμένη έρευνα δείχνει να έχει θετική αυτοεικόνα για τη σχέση του με τους συνομήλικούς του, η οποία παρέμεινε αμετάβλητη αλλά υψηλή και μετά την παρέμβαση. (3,2) Αυτό πιθανόν να οφείλεται στο ότι τα παιδιά με ΔΕΠΥ πολλές φορές δεν αντιλαμβάνονται καλά την εικόνα που έχουν οι συνομήλικοί τους για αυτά και υποπίπτουν σε κοινωνικές γκάφες, χωρίς να το καταλαβαίνουν.¹⁷⁵

Η χαμηλή αυτοαντίληψη του συγκεκριμένου παιδιού σχετικά με τις σχέσεις με τη μητέρα του (1,8) θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι η μητέρα του λόγω εργασίας ίσως είχε περιορισμένο χρόνο ή αφιέρωνε αρκετό χρόνο και στα υπόλοιπα παιδιά της οικογένειας. Ίσως όμως να οφείλεται και στο ότι στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που έχουν Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας συμβαίνουν συχνά συγκρούσεις μεταξύ των ίδιων με τους γονείς τους αλλά και μεταξύ των γονέων. Οι γονείς από την μία πλευρά πιθανόν να έχουν κουραστεί από τις παρατηρήσεις των δασκάλων για την ανάρμοστη συμπεριφορά του παιδιού τους και τις συνέπειες που έχει στη γενικότερη ηρεμία και ομαλή λειτουργία της τάξης. Έτσι, μέχρι και οι ίδιοι οι γονείς έχουν αρνητική και κριτική στάση απέναντι στο παιδί τους, επηρεασμένοι από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ακόμη και οι ίδιοι οι γονείς συχνά απομονώνονται από το δικό τους κοινωνικό περιβάλλον, καθώς χρειάζεται να εφιστούν την προσοχή τους συνέχεια στο παιδί τους και ο τρόπος που συχνά φέρεται τους φέρνει σε δύσκολη θέση και τους είναι δύσκολο αν όχι αδύνατο να συμμετάσχουν σε

¹⁷³ Αποστολοπούλου, Κ. (2009). Σύγχρονες Διεθνείς Παράμετροι στην Κλινική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ και των Συνοδών Καταστάσεων. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ): Διεθνή δεδομένα και Ελληνική Πραγματικότητα. 6ο Πανελλήνιο Παιδοψυχιατρικό συνέδριο. Αθήνα

¹⁷⁴ Αποστολοπούλου, Κ. (2009). Σύγχρονες Διεθνείς Παράμετροι στην Κλινική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ και των Συνοδών Καταστάσεων. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ): Διεθνή δεδομένα και Ελληνική Πραγματικότητα. 6ο Πανελλήνιο Παιδοψυχιατρικό συνέδριο. Αθήνα

¹⁷⁵ Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), www.adhdhellas.org

κοινωνικές εκδηλώσεις. Υψηλή και αμετάβλητη παρέμεινε εξ' αρχής η αυτοαντίληψη του παιδιού ως προς τη σωματική του ικανότητα (3,6) όπως και για τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους ενώ μεγαλύτερη εξέλιξη παρουσίασε η αυτοαντίληψή του για τη σχολική του ικανότητα κατά 0,8 και για τις σχέσεις του με τη μητέρα του κατά μία μονάδα.

Στην περίπτωση του **ντροπαλού παιδιού** παρατηρήθηκε πριν την παρέμβαση χαμηλός μέσος όρος βαθμού αυτοαντίληψης (2,65) και γενικά μικρές βελτιώσεις αυτοαντίληψης ως προς την σχολική ικανότητα (0,2), τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους (0,4), τις σχέσεις του με τη μητέρα (0,4) ενώ καμία μεταβολή δεν παρατηρήθηκε ως προς την αυτοαντίληψή του για τη σωματική του ικανότητα μετά την παρέμβαση. Μεγαλύτερη αυτοαντίληψη είχε εξ' αρχής ως προς τις σχολικές του επιδόσεις (3,4) σε σύγκριση με τους υπόλοιπους τομείς.

Η χαμηλή βαθμολογία στη σχέση του με τους συνομηλίκους ταυτίζεται με έρευνες σύμφωνα με τις οποίες τα ντροπαλά άτομα τείνουν να αξιολογούν αυστηρά την συμπεριφορά τους, δηλαδή να υποτιμούν τα θετικά χαρακτηριστικά, ενώ «μεγεθύνουν» τα πιο αδύναμα στοιχεία του χαρακτήρα τους. Επίσης, έχει διαπιστωθεί ότι άτομα με υψηλότερο ποσοστό ανησυχίας τείνουν να έχουν πιο έντονο το φόβο για αρνητική αξιολόγηση από τους άλλους και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό σημαίνει ότι αξιολογούν τον εαυτό τους ως πιο κοινωνικά ανήσυχοι και με ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τους υπόλοιπους.¹⁷⁶

Επίσης οι μαθητές που θεωρούν ότι έχουν φτωχές κοινωνικές δεξιότητες δίνουν την εντύπωση στους συνομηλίκους τους ότι είναι απόμακροι και ευαίσθητοι (Rubin, Hymel, Mills, 1989). Το ντροπαλό παιδί χαρακτηρίζεται ως μη δημοφιλές ανάμεσα στους συνομηλίκους του, αφού αποφεύγει τις ομαδικές δραστηριότητες, έχει πολύ άγχος και γενικότερα δυσκολεύεται να συμπεριφέρεται με άνεση στο σχολείο.

Πιο συγκεκριμένα, η ντροπαλότητα συνδέεται με την εμφάνιση της χαμηλής αυτοεκτίμησης του ατόμου, ενώ η κοινωνική αυτοπεποίθησή του συνδέεται με την χαμηλή ντροπαλότητα και την υψηλή αυτοεκτίμηση στον κοινωνικό τομέα (Miller, 1995). Σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, φαίνεται ότι υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ της ντροπαλότητας και της αυτοεκτίμησης¹⁷⁷ (Cheek, Buss, 1981· Öztürk Gökmen, 2012).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ντροπαλότητα επηρεάζει και διεισδύει σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής του ατόμου. Στην διάρκεια της παιδικής ηλικίας, έχει αντίκτυπο στην κοινωνικοποίηση του μέσα στο σχολείο, καθώς το παιδί δυσκολεύεται να συμμετέχει προφορικά (Carducci et al., 1998) και γενικότερα να αναλάβει

¹⁷⁶ Κωσταπαππά, Δ., κ.ά., (2016). Διαταραχές της παιδικής ηλικίας, με άμεση επίπτωση στη σχολική πορεία των παιδιών. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής.

¹⁷⁷ Κωσταπαππά, Δ., κ.ά., (2016) Διαταραχές της παιδικής ηλικίας, με άμεση επίπτωση στη σχολική πορεία των παιδιών. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής.

εκτελεστικό ρόλο μέσα στην τάξη (Crozier, 1995).¹⁷⁸ Ωστόσο η υψηλή βαθμολογία στην αυτοαντίληψη της συγκεκριμένης περίπτωσης παιδιού σχετικά με την σχολική του ικανότητα πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι ερωτήσεις που διαμόρφωσαν το αποτέλεσμα είχαν να κάνουν με ικανότητες γνώσεων στο σχολείο όπως ορθογραφία, αριθμητική και πράξεις και όχι με την συμμετοχή τους στην τάξη.

Η χαμηλή βαθμολογία ως προς τις σχέσεις του παιδιού με τη μητέρα πιθανόν οφείλεται στον περιορισμένο ελεύθερο χρόνο της μητέρας, πράγμα το οποίο μπορεί να διαπιστωθεί και από τον σχολιασμό του παιδιού που έκανε κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ότι δηλαδή η μητέρα του δεν παίζει παιχνίδια μαζί του γιατί είναι κουρασμένη.

Και στις τρεις περιπτώσεις παιδιών οι μεταβολές στην αυτοεκτίμηση όσον αφορά τις σωματικές επιδόσεις των παιδιών ήταν ανεπαίσθητες μετά την παρέμβαση. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι πολλές φορές τα παιδιά αυτής της ηλικίας διακρίνονται από αυθορμητισμό, υπερβολική πίστη στον εαυτό τους και υπερτίμηση των δυνατοτήτων τους.

Η σύγκριση των τριών περιπτώσεων παιδιών πριν και μετά την ανάγνωση του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η ανάγνωση βοηθά στην δημιουργία θετικής αυτοεικόνας του μαθητή. Ταυτόχρονα, οι ιστορίες με βελτιωμένη τεχνολογία ως προς την κατανόηση των ιστοριών από τα παιδιά, δείχνουν το ίδιο αποτελεσματικές με τις έντυπες και σε κάποιες περιπτώσεις περισσότερο. Επίσης οι διαδραστικές λειτουργίες που σχετίζονται με την ιστορία, δηλαδή τα hotspot μπορεί να ενισχύσουν τα αποτελέσματα της ακρόασης μιας ιστορίας και να κάνουν τις βελτιωμένες ιστορίες να είναι πιο ελκυστικές για τα παιδιά σε σύγκριση με τις έντυπες.

4.9 Περιορισμοί έρευνας και προτάσεις

Ο πιο σημαντικός περιορισμός της έρευνας αυτής είναι ότι πραγματοποιήθηκε σε πολύ μικρό δείγμα, δηλαδή τρία παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά στο προφίλ τους γεγονός που δεν επιτρέπει γενικεύσεις των ερευνητικών αποτελεσμάτων, εφόσον το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό. Επίσης η έρευνα είναι μικρής χρονικής διάρκειας και δεν επαναλαμβάνεται.

Έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από παιδιά και παρόλο που έχει δημιουργηθεί για τις ηλικίες αυτές σε κάποιες ερωτήσεις πιθανόν να μην έχει δοθεί η πλήρης προσοχή στην κατανόησή τους από τα παιδιά και οι απαντήσεις τους να είναι τυχαίες. Για τον λόγο αυτό, χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα και η παρατήρηση για την αποφυγή μη έγκυρων αποτελεσμάτων.

Θα μπορούσαν να γίνουν περαιτέρω έρευνες, αναφορικά με την αξιοποίηση του ψηφιακού διαδραστικού παραμυθιού στη διδασκαλία αλλά και σε εξωσχολική χρήση με σκοπό τη βελτίωση της αυτοεικόνας- αυτοεκτίμησης του παιδιού με μεγαλύτερο

¹⁷⁸ Κωσταπαππά, Δ., κ.ά., (2016). Διαταραχές της παιδικής ηλικίας, με άμεση επίπτωση στη σχολική πορεία των παιδιών. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής.

δείγμα μαθητών και μεγαλύτερης διάρκειας παρεμβάσεις θα προσέφεραν πιο ασφαλή συμπεράσματα.

Επίσης περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να παραγματοποιηθεί με αφορμή την απόφαση της υπουργού Παιδείας, να εντάσσεται σε κάθε σχολείο η προμήθεια διαδραστικών πινάκων για δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια σε όλη τη χώρα από την επόμενη σχολική χρονιά με σκοπό να αξιοποιήσουν αλλά και να συμπληρώσουν τις ψηφιακές δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν όλο αυτό το διάστημα της τηλεκπαίδευσης. Οι πίνακες αυτοί στοχεύουν στη διευκόλυνση του μαθήματος και την προσέλκυση μεγαλύτερου ενδιαφέροντος των μαθητών, μέσα από μοναδικά εργαλεία και λειτουργίες με σκοπό να αυξήσουν τη συμμετοχή, τη βιωματική μάθηση και τη διαδραστικότητα. Σε μελλοντικές έρευνες, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί κατά πόσο οι διαδραστικοί πίνακες συμβάλουν στην βελτίωση της αυτοεικόνας των παιδιών.

Βιβλιογραφία

Ελληνική Βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Ε., Αδάμ, Α., Φωτιάδου, Ε., Χατζηδημητρίου, Χ., Φατάκης, Μ.,
- Αμπατζόγλου, Γ. (2008). Διεπιστημονική προσέγγιση των διαταραχών ομιλίας-λόγου σε δίγλωσσο ή πολύγλωσσο περιβάλλον. Διεθνές συνέδριο Ψυχολογίας, Ρέθυμνο, Κρήτη
- Αναγνωστόπουλος, Β. (1997). Τέχνη και τεχνική του λαϊκού παραμυθιού. Αθήνα:
 - Καστανιώτης
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. (1987β). Θέματα παιδικής λογοτεχνίας. Ανιχνεύσεις. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος Β.Δ (1999) Γλωσσικό υλικό για το νηπιαγωγείο, Αθήνα: Καστανιώτης
- Αποστολοπούλου, Κ. (2009). Σύγχρονες Διεθνείς Παράμετροι στην Κλινική Αξιολόγηση και Αντιμετώπιση της ΔΕΠΥ και των Συνοδών Καταστάσεων. Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής –Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ): Διεθνή δεδομένα και Ελληνική Πραγματικότητα. 6 ο Πανελλήνιο Παιδοψυχιατρικό συνέδριο. Αθήνα
- Ασωνίτης, Π. (2001). Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα, Καστανιώτη
- Αυδίκος, Ε. (1997). Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις. 2η έκδοση. Αθήνα:Οδυσσέας, σ.33.
- Βαβηλή, Μ. (2008). Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Έ Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους.
- Πτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πάτρας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πατρα
- Βαλάση, Ζ. , Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά - Μικρό
- Πανόραμα , εκδ. Ελληνικά Γράμματα
- Γαβριηλίδου, Σ.(2013). Φλυαρία και λακωνικότητα στους τίτλους των βιβλίων για
- παιδιά: Ιστορικές διαδρομές στην παιδική λογοτεχνία μέσα από την ανάγνωση των
- τίτλων της. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Γεωργογιάννης Π, (2007), Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Πάτρα, αυτοέκδοση, τόμος 5^{ος}
- Γιάκος, Δ. (1993). Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας. Αθήνα: Εκδόσεις Δημ. Ν. Παπαδήμα
- Γιαννικοπούλου Α. (2008). Στη χώρα των χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο παιδικό Βιβλίο, Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Γωνίδα, Ε., & Κιοσέογλου, Γ. (1998). Οι αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τον εαυτό τους. Ψυχολογία

- Δελώνης, Α. (1990). Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία, 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα. Αθήνα: Ηράκλειτος.
- Ευαγγέλου, Ε. (2015). Η Χρήση της μεθοδολογικής τριγωνοποίησης στην έρευνα της ποιότητας ζωής των ψυχικά πασχόντων που ζουν στην κοινότητα. Ε-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας
- Θύμιου, Α. (2014). Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάπτυξης Ηλεκτρονικών Βιβλίων, Καβάλα,
- Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα. Πτυχιακή Εργασία. Ανακτήθηκε τον Ιούλιο 2018
- Καλαμάκης, Σ. (2016). Εκπαιδευτική δυναμική των e – books : Τρέχουσα Κατάσταση
- και Μελλοντικές προοπτικές, Πειραιάς, Πανεπιστήμιο Πειραιώς. Μεταπτυχιακή
- Διατριβή.
- Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2001). Γενική Ψυχολογία. Αθήνα: Έλλην.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας. Θεσσαλονίκη: University Studio Press
- Κανατσούλη, Μ. (1996). Παραδόσεις για το μάθημα «Εισαγωγή στην παιδική λογοτεχνία». Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,
- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Καπλάνογλου Μ. (2002) Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή: Αθήνα: Πατάκης, σελ 27,30,35,53
- Κιτσαράς Γ. (1993). Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία, Αθήνα: Παπαζήσης
- Κοίλια, Χ., Πανουσοπούλου, Μ. (2017). Δημιουργία Ηλεκτρονικού Παραμυθιού με
- Χρήση Στοιχείων Τεχνικής Stop Motion Animation, Πύργος, Τεχνολογικό
- Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας. Πτυχιακή Εργασία.
- Κουρμούση Ν., & Κούτρας Β.,(2011), Βήματα για τη ζωή, Πρόγραμμα Ατομικών και Κοινωνικών Δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Αθήνα: εκδόσεις Παπαζήση.
- Κυριαζή Ν.(2002) Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Αθήνα, Ελληνικά γράμματα.
- Κωσταπαππά, Δ., κ.ά., 2016. Διαταραχές της παιδικής ηλικίας, με άμεση επίπτωση στη σχολική πορεία των παιδιών. Πτυχιακή εργασία. Ιωάννινα. Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής
- Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2001). Γλώσσα και Κοινωνία. Βασικές έννοιες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Λεονταρή, Α (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Λιανός, Θ.Π.(2010).Ανταγωνιστικά ή Συμπληρωματικά, στο: Δαρδάνος, Γ.Ε.(επιμ.). Σελίδες στην Οθόνη ή σε Χαρτί (Το μέλλον της ανάγνωσης). Αθήνα :Gutenberg
- Λουκάτος Δ. (1992) Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία ,εκδ. Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης, Αθήνα
- Μακράτζη, Α. (2016). Δημιουργία αφηγήσεων με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για μια ανθρωποκεντρική παιδαγωγική στην προσχολική ηλικία. Ανθρωποκεντρικό Anthrocentric
- Μακρή- Μπότσαρη Εύη,(2001) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001β). Πως Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου, Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών της Δ, Ε, και Στ δημοτικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μαλανδράκη, Γ. Α. (2012). Εξελικτικός και επίμονος τραυλισμός (πρόγραμμα λογοπαθολογίας, Τμήμα Βιοσυμπεριφορικών Επιστημών), Αθήνα
- Μαλαφάντης, Κ.(2010). Έντυπο ή ηλεκτρονικό βιβλίο; Η παιδαγωγική σημασία του διλημματος στο (επιμ. Γιώργος Δαρδανός) Σελίδες στην οθόνη ή σε χαρτί. Το μέλλον της ανάγνωσης. Αθήνα :Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλικιώση- Λοΐζου Μαρία, Συμβουλευτική Ψυχολογία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.
- Μερακλής Μ. (2007). Έντεχνος λαϊκός λόγος. 2η έκδοση. Αθήνα: Καρδαμίτσα
- Μερακλής Μ. «Η αισθητική του παραμυθιού» Έντεχνος λαϊκός λόγος
- Μερακλής, Μ. (2001). Τα παραμύθια μας. Αθήνα: Εντός
- Μπενέκος, Α. (1990). Παιδευτικές λειτουργίες του εικονογραφημένου βιβλίου: αναζητήσεις, διαιρέσεις, αξιολογήσεις. Διαβάζω
- Μπενέκος Α. (1981). Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Αθήνα: Δίπτυχο
- Nancy Polette (2005). Teaching Thinking Skills with Fairy Tales and Fantasy, Teacher ideas Press, Connecticut, London
- Νάκας Θ (1996) ,Λεξική και φραστική επανάληψη | επαναδίπλωση ,Ανάπτυχο από το Λεξικογραφικόν Δελτίον της Ακαδημίας Αθηνών
- Νατσιοπούλου, Τ. (2012). Παιδικά βιβλία στην προσχολική βρεφική ηλικία. Θεσσαλονίκη: Ζυγός
- Νικολαΐδου, Σ.(2009).Λογοτεχνία& Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη Διδακτική
- Πράξη.Αθήνα: Κερδος

- Ντούλια Α.(2010). Το παραμύθι της Σταχτοπούτας στις ελληνικές και ξένες παραλλαγές. Προεκτάσεις λαογραφικές-ανθρωπολογικές, κοινωνιολογικές,παιδαγωγικές-διδασκτικές. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ξανθόπουλος, Α. (2011). Έντυπο ή ηλεκτρονικό σχολικό βιβλίο; Στο Χ. Θ. Παναγιωτακόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά εργασιών 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ένταξη και χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία» Πάτρα
- Παιδαγωγικό ινστιτούτο διακομματική επιτροπή για τη μορφωτική αυτοτέλεια του λυκείου και τον διάλογο για την παιδεία, 2009, “Πρόταση για τον σχεδιασμό και την εισαγωγή του «ηλεκτρονικού βιβλίου» στην εκπαίδευση”
- Παπανικολάου Ρούλα Α. , Τσιλιμένη Τασούλα Δ.,2007, Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο, Εκδόσεις Καστανιώτη
- Παπαντωνάκης, Γ. (2003). Εισαγωγή στην Παιδική λογοτεχνία. Θεωρία και Πράξη, Σημειώσεις Μαθήματος, Εκδόσεις: Παν. Αιγαίου
- Παπαντωνάκης, Δ. Γεώργιος,2009, Θεωρίες Λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους, Αθήνα, Πατάκης
- Πασχαλιώρη, Β., & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων
- Σέμογλου Ν., Κόμικς παιδί και αστείο, Εξάντας 2001.
- Σουκαλοπούλου Α.,2014, «Αυτοαντίληψη, Αυτοεκτίμηση, Μοναξιά και Κοινωνική Δυσарέσκεια σε μοναχοπαίδια και σε παιδιά με αδέρφια», Διπλωματική εργασία, Ιωάννινα
- Τάνος Χρήστος Γ. , (1985) Αυτοεκτίμηση και αξιολογικό σύστημα των εφήβων (Διδακτορική Διατριβή), Αθήνα
- Τριάρχη-Herrmann, Β. (2000). Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια Ψυχογλωσσική Προσέγγιση. Αθήνα: Gutenberg
- Τσιλιμένη Τ.(2007). Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και Απόψεις, Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας
- Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. Αθήνα: Κριτική
- Φουντουλάκη, Ευαγγελία (2007, Πανεπιστήμιο Πατρών), Αξιοπιστία και εγκυρότητα της κλίμακας έννοιας του εαυτού Τεννεσσί 2 (Tennessee self-concept scale:2) και ατομικές διαφορές μαθητών σχολικής ηλικίας
- Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (2012). Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι. 2η έκδοση.
- Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Μανόλη Τριανταφυλλίδη
- Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Α. (2008).Λεξικό Ψυχολογίας.Αθήνα: Τόπος.

Ξένη Βιβλιογραφία

- Aanstoos, J. (2003) Visual literacy: an overview. Proceedings of the 32nd Applied Imagery Pattern Recognition Workshop(AIPR '03), IEEE.
- Blake, J., &Maiese, N. (2008). No fairytale... the benefits of the bedtime story. *Psychologist*, 21(5), 386–388.
- Cassar, A. M. (2000). *Fairytales, child development and psychotherapy: A study documenting parents' perspectives on the use and function of fairytales with children in Malta*. University of Hartford.
- Cohen,D. (2005).*Howthechild'sminddevelops*. London and New York: Routledge
- Dermitzaki, I. & Efklides, A. (2000). Aspects of self-concepts and their relationship to language performanceand verbal reasoning ability.*American Journal of Psychology*
- DeWalt, K. M., & DeWalt, B. R. (2011). *Participant observation: A guide for fieldworkers*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield, Md..
- Einhorn, H. E. (2012). *Self-concept of individuals with Prader-Willi syndrome*. (Honors Undergraduate Thesis). Vanderbilt University, Nashville
- Fredrickson, B.L., Joiner, T.E., Burns, A.B., Brown, J.S., Sachs-Ericsson, N., Plant, E.A., & Curtis, J.T. (2008). Upward spirals of positive emotion and coping: Replication, extension, and initial exploration of neurochemical substrates. *Personality and Individuals Differences*
- Glazer, J. (1991). *Literature for young children*. New Jersey: Upper Saddle River.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and Reality*. U.S.A.: Harvard University Press.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self developmental an sociocultural foundations*. New York: The Guilford Press.
- Hawkins, D. T. (2000). *Electronic Books : A Major Publishing Revolution*
- Hayes Nicky,(1999), *Ψυχολογία με τη μέθοδο της αυτοδιδασκαλίας, μετάφραση Παπαδάκης Νικόλαος, ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ, Αθήνα*.
- Lam, J., Lam, L. S., Lam, P., McNaught C. (2009). Usability and Usefulness of Ebooks on PPCs : Now students' Opinions Vary Over Time. *Australasian Journal of Educational Technology*, 25 (1), 30 – 44.
- Lukens, R.J. (1999). *A critical handbook of children's literature*. Glenview, IL: Scott, Foresman.
- Luthi M. (2018). *Το λαϊκό παραμύθι ως ποίηση. Αισθητική και ανθρωπολογία*. (μτφρ. Κατρινάκη Ε.) Αθήνα: Πατάκης

- Natsiopoulou, T., Vitoulis, M., Bletsou, M. (2017). ICTs and Early Literacy : Spontaneous Insertions of Preschoolers during Reading, E – book versus Traditional Book. British Journal of Applied Science & Technology, 19 (2), 1 – 12
- Robert S. Feldman, Εξελικτική Ψυχολογία, Δια Βίου Ανάπτυξη, τομος Α., Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός(2011)
- Robin, B. R., & Pierson, M. E. (2005). A multilevel approach to using digital storytelling in the classroom. Paper presented at the Annual Meeting of the Society for Information Technology Teacher Education. Phoenix, AZ
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks. Review of Educational Research, 85(4), 698-739. doi:10.3102/0034654314566989
- Tanner, D.E. (2015). The learning disabled. A distinct population of preschool students, Education, 121 (4). 795-79
- Tugade, M. M. & Fredrickson, B. L. (2000). Positive Emotions and Emotional Intelligence. In J. C. Cassady & M. A. Eissa (Eds.) Emotional Intelligence : Perspectives on Educational and Positive Psychology. New York, NY: Peter Lang Publishing Company.

Διαδύκτιο

- Βαλσαμίδου, Α. (2010), «“Ομιλούντα Βιβλία” στο Νηπιαγωγείο: Παρουσίαση ψηφιακού οικολογικού παραμυθιού με διαθεματική χρήση για την προσχολική ηλικία», στο Κολτσάκης, Β. & Σαλονικίδης, Γ. (επ.), Ψηφιακές και Διαδικτυακές Εφαρμογές Στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Παιδαγωγικού Συνεδρίου Ημαθίας, Απρίλιος 2010. Ανακτήθηκε από <http://docplayer.gr/4866402-Omilyonta-vivlia-sto-nipiagogeio-paroysiasi-psifiakoy-oikologikoy-paramythioly-me-diathematiki-hrisi-gia-tin-prosholiki-ilikia.html>
- Γαλανάκης, Μ. (2004). Τι είναι το συναίσθημα-Πώς ορίζουμε τα θετικά συναισθήματα; Ανακτήθηκε από: <http://www.positiveemotions.gr>
- Γαλανάκης Μ., Σταλίκας Α.,χ.χ., Η Θεωρία των θετικών συναισθημάτων, ανακτήθηκε από <https://eclass.aspete.gr/modules/document/file.php/EPPAIK441/%CE%98%CE%B5%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1%20%CF%83%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CF%83%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1%20%CE%93%CE%91%CE%9B%CE%91%CE%9D%CE%91%CE%9A%CE%97%CE%A3%20%CE%9C%CE%99%CE%A7%CE%91%CE%9B%CE%97%CE%A3.pdf>

- Ίσαρη Φ., & Πουρκός Μ., (2015) Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. ΣΕΑΒ,. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/5826/4/15327_Isari-KOY.pdf
- Κανατσούλη, Μ. (2007). Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας, σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Θεσσαλονίκη: University Press. ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/costanikou-stauroula/stavroula-kostanikou-the-illustrated-children%E2%80%99s-book.htm>
- Κιόχου Ι., Συνεσταλμένα - ντροπαλά παιδιά. (χ.χ) ανακτήθηκε από <https://www.paidonarogi.gr/index.php/articles/psychologia/item/26-synestalmena-dropala-paidia>
- Κωστανίκου Σ.,(2017) Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Ανακτήθηκε από <http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/costanikou-stauroula/stavroula-kostanikou-the-illustrated-children%E2%80%99s-book.htm>
- Μίλεση, Πασχαλιώρη (2005), Η ποιοτική μέθοδος της συμμετοχικής πατρατήρησης: Επισημάνσεις και προβληματισμοί, Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos10/020-033.pdf>
- Μυτσκίδου, Π. (2004). Αλλαγές Μεταξύ Συνεδριών και θετικά Συναισθήματα. Ανακτήθηκε από: <http://www.positiveemotions.gr>
- Πολίτης, Δ. Λογοτεχνία για Παιδιά, ανακτήθηκε από <https://eclass.upatras.gr/courses/PN1516>
- Ντούλια,Α.(2010).ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ. ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.Pdf
- Ξέστερνου, Μ. Η Ψηφιακή Αφήγηση στην Εκπαίδευση. Παιδαγωγικός Λόγος 1, 2013, ανακτήθηκε από https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf ανακτ.19/03/2021
- Πανελλήνιο Σωματείο Ατόμων με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), ανακτήθηκε από www.adhdhellas.org
- Παπάνης, Ε ,Σίμου, Β.,. (2021) Αυτοεκτίμηση μαθητών, ανακτήθηκε Ιούνιος 2021, ανακτήθηκε από <http://erapanis.blogspot.com>
- Knight, R. (2017). The power of picture books in the primary classroom. Ανακτήθηκε από: <http://blogs.nottingham.ac.uk/primaryeducationnetwork/2017/06/05/power-picture-books-primaryclassroom/>
- Smith, K. (2010). The importance of Picture Books in Children’s Literacy. Ανακτήθηκε από: <https://www.collaborativeclassroom.org/.../the-importan...>

Παράρτημα

1) Το κλειδί του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I

Το κλειδί του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ I				
Ερώτηση				
1	1	2	3	4
2	4	3	2	1
3	1	2	3	4
4	4	3	2	1
5	4	3	2	1
6	1	2	3	4
7	4	3	2	1
8	1	2	3	4
9	1	2	3	4
10	4	3	2	1

Πηγή: Μακρή- Μπότσαρη Εύη,(2001) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.

Συνέχεια του κλειδιού του ΠΑΤΕΜ I

Ερώτηση

11

1

2

3

4

12

1

2

3

4

13

4

3

2

1

14

1

2

3

4

15

4

3

2

1

16

4

3

2

1

17

4

3

2

1

18

4

3

2

1

19

1

2

3

4

20

4

3

2

1

Πηγή: Μακρή- Μπότσαρη Εύη,(2001) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση,
Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.

2) Η καρτέλα του μαθητή

Καρτέλα μαθητή

ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΑΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ

ΦΥΛΟ Αγόρι Κορίτσι

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ Έτος: Μήνας:

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ

ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ

ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ { ΣΤΗΝ ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΗ
ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ { ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ

ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ = $\frac{[]+[]+[]+[]+[]}{5} = \square$

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ = $\frac{[]+[]+[]+[]+[]}{5} = \square$

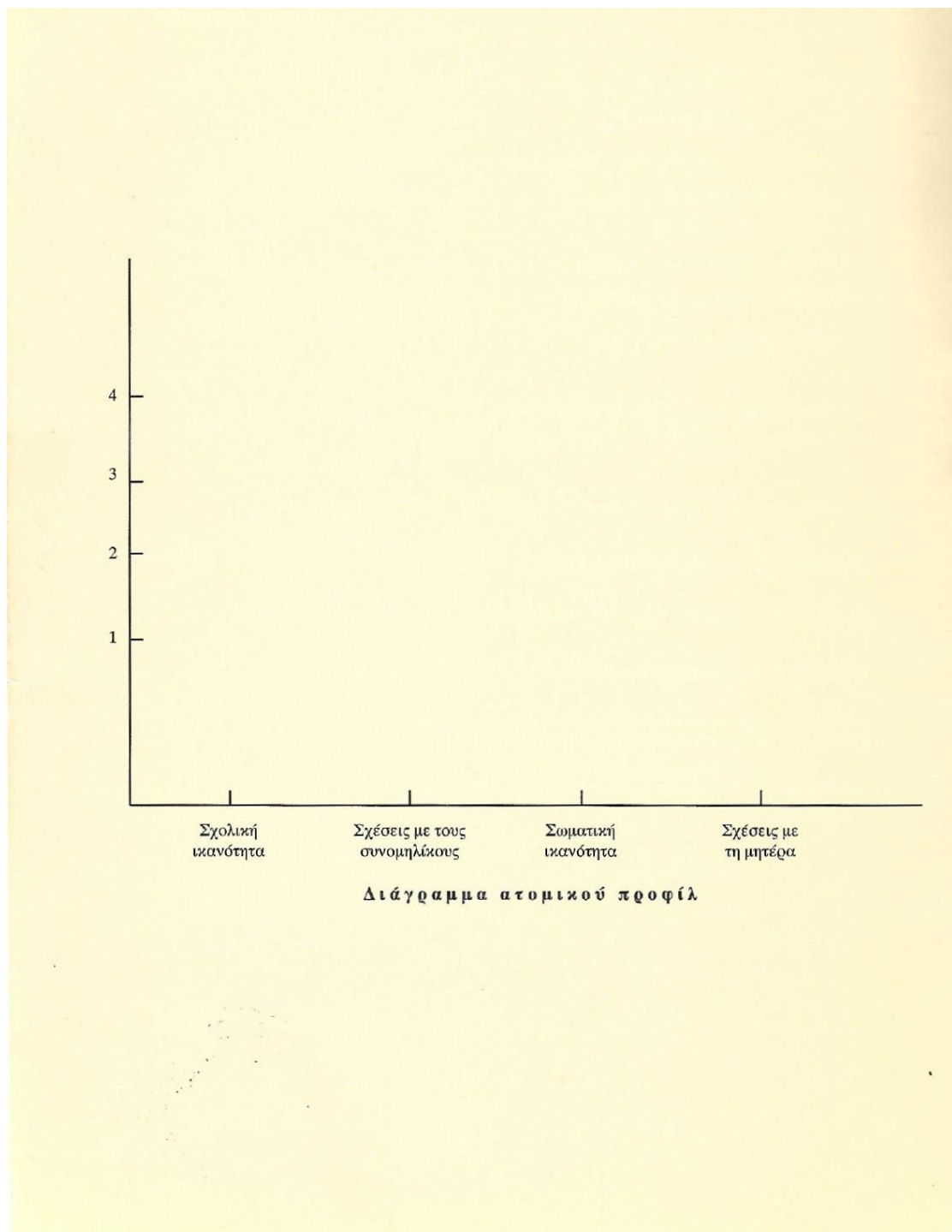
ΣΩΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ = $\frac{[]+[]+[]+[]+[]}{5} = \square$

ΣΧΕΣΕΙΣ ΜΕ ΤΗ ΜΗΤΕΡΑ = $\frac{[]+[]+[]+[]+[]}{5} = \square$

Σημείωση: Εντός των αγκυλών [] αναγράφονται οι τιμές των ερωτήσεων κάθε κλίμακας.

Πηγή: Μακρή- Μπότσαρη Εύη,(2001) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση,
Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.

3. Διάγραμμα ατομικού προφίλ του μαθητή.



Πηγή: Μακρή- Μπότσαρη Εύη,(2001) Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα, 2001.