

**Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων**  
**Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών**  
**Τμήμα Επιστημών Αγωγής**

**ΠΜΣ «Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση»**



**Διπλωματική Εργασία**

**«Η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στα παιδιά του Νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού με τη χρήση του παραμυθιού και της Ψηφιακής Αφήγησης»**

**Φοιτήτρια: Στεργιούλη Κωνσταντίνα ΑΜ (180)**

**Ιωάννινα 2023**

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

2. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ.....	18
2.1. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ.....	18
2.2. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ .....	19
2.3. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ.....	20
2.4. Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ .....	22
3. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ .....	25
3.1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ .....	25
3.2. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ .....	28
3.3. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ .....	29
4. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ.....	33
4.1. Ο ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ .....	33
4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ.....	34
4.3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ .....	38
4.4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ .....	44
4.5. ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΑΦΗΓΗΤΕΣ .....	47
5. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ .....	49
5.1. ΟΡΙΣΜΟΣ .....	49
5.2. Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.....	51
5.3. ΣΤΑΔΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ .....	53
5.4. ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ.....	56
5.5. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ.....	56
6. Β΄ ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	61
ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ.....	61
7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	80
7.1. ΈΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ .....	80
7.2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ .....	82
7.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΈΡΕΥΝΑΣ.....	84
7.4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ .....	84
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	100

# ΜΕΡΟΣ Α – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια, λόγω διάφορων συνθηκών όπως είναι το προσφυγικό ζήτημα και η πανδημία, έφεραν την ανάγκη για μια ανθρωπιστική παιδεία. Το σύγχρονο σχολείο μέχρι στιγμής προωθεί έναν τεχνοκρατικό χαρακτήρα με σκοπό της εισαγωγή των μαθητών στα ΑΕΙ. Έτσι οι μαθητές δε διδάσκονται βασικές αρχές για τη ζωή τους όπως είναι τα δικαιώματά τους. Καθημερινά γίνονται γνωστά πολλά περιστατικά καταπάτησης ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικότερα δικαιωμάτων του παιδιού. Αυτό λοιπόν με θορύβησε ώστε να αναζητήσω έναν κατάλληλο τρόπο διδασκαλίας προκειμένου τα παιδιά να γνωρίσουν τα δικαιώματά τους μέσα από έναν ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο, όπως το παραμύθι και η ψηφιακή αφήγηση. Η παρούσα εργασία έχει σκοπό να αναζητήσει την αποτελεσματικότητα αυτών των δύο μεθόδων στη διδασκαλία των δικαιωμάτων του παιδιού στο Νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Στο θεωρητικό μέρος δίνονται πληροφορίες σχετικά με την ιστορία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την εισαγωγή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακολουθεί ο ορισμός του παραμυθιού και της ψηφιακής αφήγησης, ενώ στο δεύτερο μέρος εντοπίζεται το κομμάτι της έρευνας.

## 1. ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

### 1.1. ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ανθρώπινα δικαιώματα είναι «τα εγγενή, θεμελιώδη, οικουμενικά δηλαδή ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, την κοινωνική τάξη, την καταγωγή, αναφαίρετα δικαιώματα που κάθε

άνθρωπος έχει από τη φύση του, μόνο και μόνο επειδή είναι άνθρωπος». Αποτελούν τις κύριες ανάγκες που προέρχονται από το φυσικό δίκαιο και είναι αξιοπρεπή πρότυπα απαραίτητα για τη ζωή των ανθρώπων όπου την αφορούν άμεσα σε όλους τους τομείς. Η καταπάτηση των δικαιωμάτων είναι βασική αιτία των προβλημάτων όπου χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες, όπως φτώχεια, πόλεμος, πείνα. Η λέξη «δικαίωμα» έχει διαφορούμενη σημασία κι έχει απασχολήσει τις κουλτούρες των λαών. Αρχικά τα ανθρώπινα δικαιώματα απασχολούσαν αστικά και πολιτικά ζητήματα και από το 19<sup>ο</sup> αιώνα κι έπειτα, εντάχθηκαν στους τομείς της οικονομίας, του πολιτισμού και την κοινωνίας, γιατί θεωρήθηκε απαραίτητο. Τον 20<sup>ο</sup> αιώνα οι μελετητές κάνουν λόγο για τα «συλλογικά δικαιώματα».

([https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/grk.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf))

Ο νομικός K. Vasak, το 1979, κατανέμει τα δικαιώματα με βάση τα συνθήματα της Γαλλικής Επανάστασης: «Ελευθερία, Ισότητα, Αδελφότητα». Στην πρώτη κατηγορία έχουμε τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα (48) τα οποία αναφέρονται στην προστασία και την ελευθερία του ανθρώπου που του επιτρέπει τις μη περιοριστικές πράξεις και σκέψεις. Σκοπός τους είναι η προστασία από την εξουσιαστική πολιτική των ισχυρών κάθε κράτους. Την ίδια στιγμή το κράτος διαφυλάσσει τις ελευθερίες και τα δικαιώματα αυτά. Ταυτόχρονα το κράτος μέσα από τους θεσμούς προστατεύει τις ελευθερίες και τα δικαιώματα αυτά. Τότε έχουμε το γνωστό «κράτος Δικαίου».

([https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/grk.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf))

Τα «ατομικά δικαιώματα ή δικαιώματα πρώτης γενιάς» είναι τα ακόλουθα. Ως πρώτο έχουμε την ελευθερία, η οποία αναφέρεται στις πράξεις που γίνονται με ελεύθερη βούληση των ανθρώπων. Ακολουθεί η ισότητα, όπου χαρακτηρίζονται από ίσες ηθικές αξίες και δικαιώματα. Η ευτυχία είναι το τρίτο κι επέρχεται η ασφάλεια. Μετά η ιδιοκτησία αφορά πρώτα αυτή του εαυτού μας και έπειτα των κεκτηθέντων μας. Η αξιοπρέπεια του ατόμου είναι το στήριγμα των θεμελιωδών δικαιωμάτων με απαραίτητη την ελεύθερη βούληση, την ηθική, την ακεραιότητα του σώματος, χωρίς την παρουσία βίας. Τα πολιτικά δικαιώματα αναφέρονται σε αυτό του εκλέγειν και εκλέγεσθε, της συνάθροισης, της δημιουργίας πολιτικών κομμάτων.

Στη δεύτερη κατηγορία είναι τα κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα ή «δικαιώματα δεύτερης γενιάς» και προέρχονται από την ιδέα της κοινωνικής δικαιοσύνης, όπου η κοινωνία επιτυγχάνει την προσφορά των αναγκαίων υλικών προϋποθέσεων, την τροφή, τη στέγη, την υγεία και την περίθαλψη για όλα τα μέλη της, ώστε να ζουν αξιοπρεπώς και χωρίς ανισότητες, όσο αυτό είναι εφικτό. Τα δικαιώματα υποστηρίζουν ότι το κράτος πρέπει να παρεμβαίνει κι όχι να απομακρύνεται.

Στην τρίτη κατηγορία έχουμε τα συλλογικά δικαιώματα ή δικαιώματα τρίτης γενιάς και αφορούν ομάδες ατόμων κι όχι το ίδιο το άτομο. Είναι γνωστά κι ως αναδυόμενα δικαιώματα γιατί δεν έχουν αναγνωριστεί ακόμα. Για αυτά ο άνθρωπος είναι το αναφορικό σημείο και εντοπίζεται σε έγγραφα του διεθνούς δικαίου και σε θέματα που αφορούν την εθνική κυριαρχία.

([https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/grk.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf))

Τα δικαιώματα είναι απόρροια πολλών γεγονότων, όπως η παγκοσμιοποίηση, η εξέλιξη της τεχνολογίας και σκοπεύουν στο να προστατεύουν τα προσωπικά δεδομένα, το περιβάλλον, την πολιτιστική κληρονομιά και την ειρήνη. Η Marie-Benedict Dembour αναφέρει τέσσερεις σχολές σκέψης των ανθρώπινων δικαιωμάτων οι οποίες προέρχονται από τον φιλοσοφικό, τον πολιτιστικό, τον δικαστικό και τον ανθρωπολογικό τομέα. Η πρώτη σχολή, η φυσική θεωρεί ότι οι άνθρωποι έχουν δικαιώματα από την ύπαρξή τους, ως ανθρώπινα όντα. Η σχολή των διαβουλεύσεων, αναφέρει τα δικαιώματα ως «ιδανικά» τα οποία υποστηρίζουν οι κοινωνίες του φιλελευθερισμού. Τα ανθρώπινα δικαιώματα δημιουργήθηκαν αφού συμφώνησαν τα μέλη της κοινωνίας κι ο νόμος του συντάγματος είναι ο τρόπος που εκφράζονται αυτά, όπως έχουν συμφωνηθεί. Ο νόμος περιορίζει τα δικαιώματα για να εξασφαλισθεί η μη περιθωριοποίηση δικαιωμάτων άλλων ατόμων. Η σχολή της διαμαρτυρίας συμφωνεί ότι τα δικαιώματα των ανθρώπων είναι ο τρόπος που θα υπερασπίζονται όσους δε μπορούν, καταπιέζονται ή αδικούνται κι έτσι αγωνίζονται διαρκώς για την προσπάθεια αυτή. Τέλος η σχολή του λόγου, υποστηρίζει την ύπαρξη των ανθρώπινων δικαιωμάτων εξαιτίας του λόγου.

([https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/grk.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf))

## 1.2. Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ

Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι περίπλοκα. Έχουν επέλθει έπειτα από συγκρούσεις εθνών και κοινωνίας και η εξέλιξή τους έγινε μέσα από στάδια, κι όχι την ίδια στιγμή στην ιστορία. Για αυτό θα αναφερθούμε στην ιστορία τους και στην πορεία τους έως και σήμερα. Ο κύλινδρος του Κύρου το 539 π.Χ. είναι ο πρώτος χάρτης των δικαιωμάτων των ανθρώπων. Μετά την κατάκτηση της Βαβυλώνας ο Κύρος ο Μέγας προχώρησε στην απελευθέρωση των σκλάβων και στη διακήρυξη της ανεξιθρησκείας. Ο κύλινδρος στην ουσία είναι μια πινακίδα από πηλό και το περιεχόμενό του ταιριάζει με άρθρα 1-4 της Οικουμενικής Διακήρυξης του Ανθρώπου και η μετάφρασή του συναντάται και στις έξι επίσημες γλώσσες του ΟΗΕ.

Η Magna Charta (<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>) το 1215 αναφέρει τα δικαιώματα των πολιτών και την υποτέλεια του βασιλιά στο νόμο και με περιορισμένες εξουσίες, αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα έγγραφα για την δημοκρατία και την ιστορία της. Το 1628 η Αναφορά δικαίου από το Αγγλικό κοινοβούλιο, κάνει την εμφάνισή της με τη διατύπωση των ελευθεριών και των δικαιωμάτων των ανθρώπων αλλά και την εξασφάλιση του «απαραβίαστου του πολίτη». Το 1689 το Bill of Rights προχωρά στην κατοχύρωση του κοινοβουλίου από τις παρανομίες του βασιλιά και η Αγγλία υιοθετεί το σημερινό της πολίτευμα, τη συνταγματική βασιλεία. (<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>)

Η ισχύς των δικαιωμάτων εντοπίζεται και στην Αμερική, στις αποικίες της Αγγλίας. Με τη διακήρυξη της Ανεξαρτησίας το 1776 προχωρά στη δημιουργία της διάθεσης στους λαούς, για αγώνα κατά του του φεουδαρχικού συστήματος και του απολυταρχισμού. Αυτό προκάλεσε τη βάση των ανθρώπινων δικαιωμάτων όπως αυτά της ελευθερίας, της ισότητας, της επανάστασης, της προστασίας από το νόμο, του εκλέγειν και πολλών άλλων. Εδώ το σύνταγμα των ΗΠΑ, αναφέρει την ευτυχία των ανθρώπων ως δικαίωμα που θα απασχολεί όλα τα έθνη. Η Γαλλική Επανάσταση το 1789, εμπνεύστηκε τον αγώνα για ελευθερία, ισότητα, αδελφότητα, από την Ανεξαρτησία των ΗΠΑ, αποτελώντας έτσι μια πρωτοποριακή κίνηση ενάντια στη φεουδαρχία. Διακηρύχθηκαν τα δικαιώματα του

Ανθρώπου και του Πολίτη ως την ελευθερία, την ελευθερία σκέψης, λόγου, την αντίσταση στη βία, την ιδιοκτησία.

(<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>)

Ο Β Παγκόσμιος πόλεμος επηρέασε σε μεγάλο βαθμό ώστε να παγιωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα προκειμένου να προασπίσουν την ύπαρξη του ανθρώπου. Ο ΟΗΕ ανέλαβε ενεργό δράση προκειμένου να εξασφαλίσει ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα δε θα παραβιάζονται, επηρεασμένος από τις πράξεις που συνέβησαν στην ανθρώπινη ύπαρξη κατά τη διάρκεια του πολέμου. Έτσι στη γενική συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών το 1948, συντάχθηκε η Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, γεγονός που εξασφάλισε την προσπάθεια για να εδραιωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα.

(<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>)

Εδώ συναντάται για πρώτη φορά η σημασία της παιδείας και της εκπαίδευσης για να προωθηθούν και να θεμελιωθούν τα δικαιώματα των ανθρώπων. Συγκεκριμένα η εκπαίδευση ορίστηκε ως ένα από τα κυριότερα δικαιώματα. Ειδικότερα συντάχθηκαν τριάντα δικαιώματα που αφορούν όλους τους ανθρώπους και συναντώνται στο σύνταγμα των χωρών της δημοκρατίας. Το 1950 το Συμβούλιο της Ευρώπης ενσωματώνει την πρώτη του σύμβαση και την πιο σημαντική, την Ευρωπαϊκή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου (ΕΣΔΑ), η οποία ξεκίνησε να ισχύει από το 1953 και μετά. Μετά από αυτή δημιουργήθηκε το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο που προασπίζεται τα δικαιώματα του ανθρώπου σε μεταπολεμικό επίπεδο και δεσμεύεται ώστε να τα διαφυλάττει μέχρι και σήμερα.

Η Σύμβαση (<https://www.hlhr.gr/>) έχει τέσσερις ενότητες:

«α)δικαιώματα του ανθρώπου ως μέλος της κοινωνίας, β)προσωπικές ελευθερίες, γ)δικαστικές εγγυήσεις και δ)περιουσιακά δικαιώματα».

Η κύρωσή της είναι απαραίτητη, ώστε να ενταχθεί ένα κράτος στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Το 1966 υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ το διεθνές σύμφωνο για τα ατομικά και πολιτικά δικαιώματα αλλά και αυτό που αφορά την οικονομία, την κοινωνία και τον πολιτισμό. Το σύμφωνο αυτό προωθεί δικαιώματα σχετικά με τη ζωή, την παρρησία, την ανεξιθρησκεία, την ψήφο. Το άλλο σύμφωνο αφορά τα εκπαιδευτικά, υγειονομικά θέματα όπως και αυτά της στέγης και της σίτισης. Τα δύο αυτά σύμφωνα

ίσχυσαν το 1976 σε συνδυασμό με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου καθιστούν το Διεθνή Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. (<https://www.hlhr.gr/>)

Η επικύρωση του χάρτη αυτού έγινε το 2000 αλλά δέσμευσε νομικά τα όργανα της ΕΕ το 2009. Μελετά σημαντικά τα δικαιώματα που προέρχονται από τις ίδιες παραδόσεις των συνταγμάτων και τις ίδιες υποχρεώσεις που έχει κάθε χώρα σε διεθνή ζητήματα. Ο χάρτης εξασφαλίζει σαφήνεια και διαφάνεια στα βασικά δικαιώματα και προσφέρει την ασφάλεια του νόμου στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Περιέχει επτά κεφάλαια γύρω από έννοιες όπως η αξιοπρέπεια, η ελευθερία, η ισότητα, η αλληλεγγύη, η ιθαγένεια, η δικαιοσύνη. (<https://www.hlhr.gr/>)

### **1.3. ΚΥΡΙΕΣ ΣΥΜΒΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ**

Η παγκόσμια κοινότητα ασχολείται με μεγάλη ευαισθησία τις τελευταίες περιόδους με τα δικαιώματα των ανθρώπων που αφορούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, καθώς αυτές είναι πιο ευάλωτες και επηρεασμένες από ιστορικές και κοινωνικές καταστάσεις με μικρή πολιτική δύναμη. Τα Ηνωμένα Έθνη έχουν φροντίσει με κάποια έγγραφα για την προστασία των ευάλωτων αυτών ομάδων, στις οποίες ανήκουν και τα παιδιά. Κάποια από αυτά τα έγγραφα είναι τα ακόλουθα. «• η Συνθήκη για το Καθεστώς των Προσφύγων το 1951. • η Διεθνή Σύμβαση για την εξάλειψη κατά όλων των Μορφών Φυλετικής Διάκρισης το 1965. • η Συνθήκη για την Εξάλειψη όλων των μορφών Διάκρισης κατά των Γυναικών το 1979. Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει την ισότητα των φύλων σε υψηλή θέση στο πολιτικό της θεματολόγιο. • η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών κατά των Βασανιστηρίων και της Απάνθρωπης Μεταχείρισης το 1988. • η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα των Παιδιών (ΔΣΔΠ) το 1989, σύμφωνα με την οποία όλα τα παιδιά αποκτούν με τη γέννησή τους θεμελιώδη δικαιώματα και ελευθερίες. • Η Σύμβαση για τα Άτομα με Ειδικές Ανάγκες το 2006.» Στην Ελλάδα ισχύουν οι περισσότερες από αυτές τις συμβάσεις με την επίβλεψη του ΟΗΕ και αξιολογείται από επιτροπή για το εάν και κατά πόσο εφαρμόζονται. (<https://www.hlhr.gr/>)

Για να εφαρμοστούν λοιπόν αυτές οι συμβάσεις, υπάρχουν μηχανισμοί τόσο σε κάθε χώρα αλλά και σε στην Ευρωπαϊκή Ένωση, δεκτοί από κάθε κυβέρνηση ή περιφέρεια γιατί δεν



αποδέχονται όλα τα κράτη κάποια δικαιώματα ή προχωρούν σε παραβίασή τους. Αν ένα κράτος αποδεχτεί μια σύμβαση, σημαίνει και αποδοχή κάποιων υποχρεώσεων όπως την στήριξη της σύμβασης, το σεβασμό σε αυτή, την τροποποίηση του νομοθετικού πλαισίου που δεν συνάδει με αυτή, τον έλεγχο από επιτροπές, την υποβολή εκθέσεων για την πορεία της και τη συμμόρφωση προς αυτή. (<https://www.hlhr.gr/>)

Όταν γίνεται η επικύρωση μιας σύμβασης από μια κυβέρνηση, οι πολίτες έχουν το δικαίωμα να ενημερωθούν για τις δεσμεύσεις που υπάρχουν λόγω αυτής. Για αυτό είναι πολύ σημαντικό να είναι ενημερωμένοι για κάθε σύμβαση που υπογράφεται από την κυβέρνηση, καθώς επιβάλλεται η προστασία των δικαιωμάτων τους. (<https://www.hlhr.gr/>)

Την κύρια ευθύνη για να εφαρμόζονται τα δικαιώματα, την έχουν οι κυβερνήσεις αλλά και οι μη κυβερνητικοί οργανισμοί, οι οποίοι είναι το ίδιο υπεύθυνοι ώστε να αυτά να εφαρμόζονται και να προστατεύονται. Υπάρχει μια γενικότερη συνεργασία των ΜΜΕ, της κυβέρνησης, των ΜΚΟ, της επιχειρηματικής και ακαδημαϊκής κοινότητας, ώστε να τηρηθούν όσα διακηρύσσονται από τον ΟΗΕ και τα υπόλοιπα όργανα. Παρόλα αυτά οι νόμοι και οι συμβάσεις δε φτάνουν από μόνοι τους για να γίνει η κοινωνία δημοκρατική, δίκαιη και με ισότητα. Έτσι προκύπτει η αναγκαιότητα της σωστής εκπαίδευσης. (<https://www.hlhr.gr/>)

#### **1.4. ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

Μετά τον Β Παγκόσμιο Πόλεμο και προκειμένου να εξασφαλιστεί η προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου, συγκροτείται το 1945 ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών από 51 χώρες για να προστατευθεί η ειρήνη και η ασφάλεια των πολιτών με τη συνεργασία των εθνών και σήμερα αριθμεί 193 μέλη. Σημαντική στιγμή είναι όταν συντάχθηκε η Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου με εκπροσώπους από όλα τα κράτη και υπό την προεδρία της Ε. Ρούσβελτ. Απόρροια ήταν η υπόσχεση των κρατών για συνεργασία και προώθηση της διακήρυξης αλλά και να προχωρήσουν στη δημοσίευσή της, ώστε να τη δουν όλοι, δηλαδή σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, δημόσιους οργανισμούς, χωρίς να επηρεάζεται από τα πολιτικά γεγονότα των χωρών. Συνεπώς πολλά σημεία της διακήρυξης είναι πλέον νόμοι των χωρών με δημοκρατικό πολίτευμα. (<https://www.hlhr.gr/>)

Τα άρθρα της διακήρυξης είναι τριάντα κι εντοπίζονται τα θεμελιώδη δικαιώματα και οι ελευθερίες που οφείλουν να χαρακτηρίζουν τα κράτη και τους πολίτες. Στο πρώτο άρθρο δηλώνονται ρητά τα εγγενή δικαιώματα των ανθρώπων και διαβάζουμε ότι: «Η αδιαφορία και περιφρόνηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων οδήγησαν σε πράξεις βαρβαρότητας που εξεγείρουν την ανθρώπινη συνείδηση, και η προοπτική ενός κόσμου όπου οι άνθρωποι θα είναι ελεύθεροι να μιλούν και να πιστεύουν, απαλλαγμένοι από την αθλιότητα και τον φόβο, έχει διακηρυχθεί ως η πιο υψηλή επιδίωξη του ανθρώπου. Όλοι οι άνθρωποι γεννήθηκαν ελεύθεροι και ίσοι όσον αφορά τα δικαιώματα και την αξιοπρέπεια τους». Δηλαδή δηλώνονται ως δικαιώματα η ισότητα, η αξιοπρέπεια και η ελευθερία. «Όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στα δικαιώματα». Στο άρθρο 2 γίνεται αναφορά ότι η εξάλειψη των διακρίσεων γίνεται εξαιτίας της αρχής της μη διάκρισης. Στο τρίτο άρθρο εντοπίζουμε το δικαίωμα όλων των ανθρώπων στη ζωή, την ελευθερία και την προσωπική τους ζωή. (<https://www.hlhr.gr/>)

Στο τέταρτο άρθρο αναφέρεται η απαγόρευση της δουλείας και στο πέμπτο των βασανιστηρίων. Στα υπόλοιπα άρθρα εντοπίζουμε: την αναφορά στην ισονομία, στη νομική προστασία, στην απαγόρευση της αυθαίρετης κράτησης και εξορίας, στο δικαίωμα στη δίκαιη δίκη, στην ιδιωτικότητα, στην ελεύθερη κυκλοφορία, στο άσυλο, στην ιθαγένεια, στο γάμο και στην οικογένεια, στην ιδιοκτησία, στην ελευθερία της σκέψης, της συνείδησης, στην ελεύθερη γνώμη και έκφραση, στην αναζήτηση και η διάδοση ιδεών και πληροφοριών με όλα τα μέσα έκφρασης, στο συνέρχεσθαι και συνεταιρίζεσθαι και στη συμμετοχή σε σωματεία, στη διακυβέρνηση της χώρας και να γίνεται δεκτός στις δημόσιες υπηρεσίες, στην κοινωνική ασφάλιση, στην εργασία, στην ελεύθερη επιλογή επαγγέλματος, στην ίση αμοιβή για ίση εργασία, στην ασφάλιση, στη δωρεάν εκπαίδευση, στην πνευματική ιδιοκτησία. Τα τελευταία άρθρα αναφέρονται στο δικαίωμα στη διαβίωση με ελευθερία στα δικαιώματα και σε αυτά που θα χρειαστεί να περιορίζονται αν καταπατώνται τα δικαιώματα άλλων κάτω από την ιδέα των νόμων του δικαίου. (<https://www.hlhr.gr/>)

## **1.5. Η ΛΙΕΘΝΗΣ ΣΥΜΒΑΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ**

Στο προοίμιο της Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού, αναφέρεται η σύνδεσή της με την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και με τις διεθνείς συνθήκες για τα ανθρώπινα δικαιώματα ότι ο κάθε άνθρωπος δικαιούται να απολαμβάνει όλα τα δικαιώματα και τις ελευθερίες που αναφέρονται σε αυτές, ότι τα παιδιά δικαιούνται ειδική βοήθεια και στήριξη. Μέσω της διεθνούς συνεργασίας θα βελτιωθούν οι συνθήκες ζωής των παιδιών και ιδιαίτερα στις υπό ανάπτυξη χώρες. Η Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού (ΣΔΠ), υιοθετήθηκε από τη Γενική Συνέλευση του ΟΗΕ, το 1989, για να αλλάξει τον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα παιδιά. Αποτελείται από 54 άρθρα και δύο προαιρετικά Πρωτόκολλα το 2000, που αναφέρονται στην προστασία των παιδιών από ένοπλες συγκρούσεις και από τη σεξουαλική κακοποίηση. Η Σύμβαση αποτελεί μια προσπάθεια κατοχύρωσης του συνόλου των ανθρωπίνων δικαιωμάτων για τα παιδιά σε παγκόσμια κλίμακα. Έχει επικυρωθεί από όλες τις χώρες, με εξαίρεση τις Ηνωμένες Πολιτείες, καθιστώντας τη ως την πιο ευρέως επικυρωμένη συμφωνία για τα ανθρώπινα δικαιώματα.

Η Σύμβαση θεωρεί ότι τα παιδιά είναι ευάλωτα και απαιτείται συγκεκριμένη προστασία και φροντίδα. Περιέχει τρία σημεία. Στην εισαγωγή εντοπίζουμε τη φιλοσοφία, τους κύριους στόχους και τις βασικές αρχές της Σύμβασης. Στο κυρίως μέρος υπάρχει η περιγραφή των δικαιωμάτων του παιδιού στα Άρθρα 1 έως 42. Το τρίτο μέρος βρίσκουμε τις οργανωτικές και λειτουργικές διαδικασίες. (UNICEF, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού).

Τα 55 άρθρα της Σύμβασης αναφέρονται όχι μόνο στην ανάγκη παροχών, για προστασία και για φροντίδα των παιδιών, αλλά και για την προώθηση της αυτονομίας τους. Πολλοί μελετητές διαχωρίζουν τα δικαιώματα αυτά με βάση τρεις μεγάλες κατηγορίες (UNICEF, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού):

:

- Παροχές (provisions) που αποσκοπούν στην ανατροφή και ανάπτυξη των παιδιών, όπως για παράδειγμα τροφή, στέγη, ιατροφαρμακευτική περίθαλψη, εκπαίδευση, ψυχαγωγία, πρόνοια.
- Προστασία (protection) δηλαδή δικαιώματα που αποσκοπούν στην παρεμπόδιση της εκμετάλλευσης και κακοποίησης των παιδιών: σωματική βία, ψυχολογική βία, συναισθηματική βία, σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση, καθώς επίσης και παραμέληση, εγκατάλειψη των παιδιών ή συναισθηματική παραμέληση.
-

Συμμετοχή (participation), δηλαδή δικαιώματα που διασφαλίζουν την άμεση εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην ελευθερία να εκφράζουν τη γνώμη τους και να αναγνωρίζεται η εξελισσόμενη ικανότητά τους να παίρνουν αποφάσεις από κοινού με τους ενήλικες για θέματα που τους αφορούν (UNICEF, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού). Το σύνολο των δικαιωμάτων βρίσκονται μεταξύ τους σε δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση και θεμελιώνονται στη βασική αρχή ότι τα παιδιά είναι ανεπανάληπτες, μοναδικές προσωπικότητες με εγγενή αξιοπρέπεια. Ως αποτέλεσμα το κείμενο της Σύμβασης πρέπει να αντιμετωπίζεται όχι αποσπασματικά αλλά ενιαία. Ο Lenhart προτείνει την κατηγοριοποίηση των Δικαιωμάτων του Παιδιού της Διεθνούς Σύμβασης σε θεματικές που είναι οι εξής: • Βασικές αρχές και ορισμός της παιδικής ηλικίας (Άρθρα 1-3) • Δικαιώματα κατά την ανάπτυξη (Άρθρα 5-11) • Πολιτικά δικαιώματα (Άρθρα 12-17 και 31) • Δικαιώματα προστασίας σε ιδιαίτερες καταστάσεις ζωής και προστασίας από την κακοποίηση και την εκμετάλλευση (Άρθρα 18-30, 32-40) • Διαδικαστικές διατάξεις (Άρθρα 4, 41-54)<sup>129</sup> Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τη Σύμβαση ως παιδί ορίζεται κάθε ανθρώπινο ον, από τη στιγμή της γέννησής του ως την ηλικία των δεκαοχτώ, εκτός και αν η ενηλικίωση επέρχεται πιο νωρίς ανάλογα με το νομοθετικό πλαίσιο ενός κράτους. Όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται χωρίς καμία διάκριση και πάντα τίθεται σε προτεραιότητα πρωτίστως το συμφέρον και η ευημερία του παιδιού. Τα παιδιά έχουν δικαίωμα να έχουν ταυτότητα δηλαδή όνομα, επώνυμο και ιθαγένεια. Τα κράτη οφείλουν να διασφαλίζουν ότι τα δικαιώματα του παιδιού εφαρμόζονται, αλλά και να διασφαλίζει ότι τα δικαιώματα, οι ευθύνες και τα καθήκοντα των παιδιών εφαρμόζονται από τους γονείς ή τους νόμιμους κηδεμόνες τους. (UNICEF, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού)

Επίσης οφείλει να εξασφαλίζει υπηρεσίες παιδικής μέριμνας και φροντίδας, κοινωνική πρόνοια και ασφάλιση. Κάθε παιδί οφείλει να προστατεύεται από κάθε μορφή εκμετάλλευσης και εργασίας που θα μπορούσαν να βλάψουν την εκπαίδευση και την ανάπτυξη ή την υγεία του, καθώς και από διάφορες άλλες μορφές εκμετάλλευσης όπως η επαιτεία, σεξουαλική εκμετάλλευση, πορνεία, παραγωγή και εμπόριο παράνομων ουσιών, κλπ. Το κράτος είναι υπεύθυνο και για προστασία των παιδιών από κάθε μορφή κακοποίησης, είτε αυτή προέρχεται από τους γονείς ή άλλους ανθρώπους. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα πρόσβασης στα μέσα ενημέρωσης, ηλεκτρονικά μέσα, τηλεόραση, ραδιόφωνο

αλλά και να προστατεύεται από αυτά. Δικαίωμα επίσης στο παιχνίδι, την ψυχαγωγία και την ανάπαυση. Να μπορεί να εκφράζει ελεύθερα για όλα τα θέματα που αφορούν τη ζωή του αλλά και τις απόψεις και πεποιθήσεις του με τέτοιο τρόπο που να σέβεται τα δικαιώματα των άλλων. Έχει δικαίωμα στην ελευθερία σκέψης, συνείδησης και θρησκείας. Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση. Το κράτος έχει καθήκον να παρέχει δωρεάν και υποχρεωτική πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να κάνει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση προσιτή σε όλους. Έχει ακόμη υποχρέωση να εξασφαλίζει ότι τα παιδιά έχουν την κατάλληλη αντιμετώπιση και ότι δεν παραβιάζονται τα δικαιώματά τους στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος της σχολικής εκπαίδευσης είναι να αναπτύσσει τα ταλέντα και την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, να προετοιμάσει κάθε παιδί για την ενήλικη ζωή, και να τα ενθαρρύνει να σέβονται τις αξίες και τις πεποιθήσεις και τους πολιτισμούς των άλλων και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η Διεθνής Συνθήκη για τα Δικαιώματα του Παιδιού υιοθετήθηκε και επικυρώθηκε στην Ελλάδα το 1992 με το νόμο 2101/92 (ΦΕΚ 192).

## **1.6. ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΈΝΩΣΗ**

Τα δικαιώματα των παιδιών είναι ανθρώπινα δικαιώματα. Κάθε παιδί μέσα στην Ευρώπη και σε ολόκληρο τον κόσμο πρέπει να απολαμβάνει τα ίδια δικαιώματα και να είναι σε θέση να ζήσει χωρίς διακρίσεις, κατηγορίες ή κάθε είδους εκφοβισμό. Η διασφάλιση των παιδιών, που αποτελούν σχεδόν ένα στα πέντε άτομα που ζει στην ΕΕ και ένας στους τρεις στην και η ευρύτερη κοινότητα, είναι μια κοινωνική, ηθική και ανθρώπινη επιταγή στην οποία παιδιά μπορούν να εκπληρώσουν τις δυνατότητές τους και να παίξουν πρωταγωνιστικό ρόλο κοινωνία. Γι' αυτό η προστασία και η προαγωγή των δικαιωμάτων του παιδιού αποτελεί βασικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, κατοχυρώνεται στον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ που εγγυάται την προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών κατά την εφαρμογή του δικαίου της Ένωσης. Στη Συνθήκη της Λισαβόνας το 2007-2009, στα άρθρα 3 και 21, τονίζεται η ανάγκη για την προστασία και προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο επίκεντρο της εξωτερικής δράσης της ΕΕ, υπογραμμίζεται ότι πρέπει να δοθεί προτεραιότητα και καλείται η Ευρωπαϊκή Επιτροπή να διεξάγει εμπειρισταωμένη ανάλυση, όσον αφορά την ικανοποιητική εφαρμογή της πολιτικής στον τομέα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τονίζεται η σημασία που έχουν οι ρήτρες για τα ανθρώπινα δικαιώματα και τονίζουν ότι αποτελούν συστατικό στοιχείο για τις σχέσεις

μεταξύ των μερών. Προτείνεται η καθιέρωση «αξιολόγησης για τα ανθρώπινα δικαιώματα» και επαναλαμβάνεται η έκκληση για συστηματικό διορισμό σε κάθε χώρα, ενός πολιτικού υπαλλήλου υψηλής ειδίκευσης με αρμοδιότητα στη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, για την ενσωμάτωση κατευθυντήριων γραμμών και την ανάπτυξη βέλτιστων πρακτικών και την εφαρμογή τους, και στις διαδικασίες αξιολόγησης. Με τη Συνθήκη της Λισαβόνας, ο Χάρτης Θεμελιωδών δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, απέκτησε το ίδιο νομικό κύρος με τις Συνθήκες, αφού αποκτά πλέον νομική δεσμευτικότητα με την αναγνώρισή του στο πρωτογενές δίκαιο. (UNICEF, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού)

Η ΕΕ έθεσε το θέμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στον πυρήνα των σχέσεων της και με άλλες χώρες και περιφέρειες. Στην ετήσια έκθεσή της αξιολογεί το έργο της παγκοσμίως και επέβαλλε κυρώσεις για παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε χώρες όπως το Ιράν, η Λευκορωσία. Η ατζέντα του 2030 για τη βιώσιμη ανάπτυξη, αναγνωρίζει του ισχυρούς δεσμούς μεταξύ βιώσιμης ανάπτυξης και ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το πλαίσιο των στόχων που προβλέπονται είναι στενά ευθυγραμμισμένοι με τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ανάγκη καταπολέμησης των διακρίσεων και της προώθησης της ισότητας. Το Δικαστήριο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΔΕΕ), στο Λουξεμβούργο, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προάσπιση των ΑΔ, διασφαλίζει ομοιόμορφη ερμηνεία και εφαρμογή της Ευρωπαϊκής νομοθεσίας σε κάθε κράτος μέλος και μπορούν να προσφύγουν σε αυτό εταιρίες, οργανώσεις αλλά και απλοί πολίτες. Στις 24 Μαρτίου η Ευρωπαϊκή Επιτροπή παρουσίασε τη Στρατηγική για τα δικαιώματα του παιδιού και πρόταση για Σύσταση Συμβουλίου για τη θέσπιση Ευρωπαϊκής Εγγύησης για το Παιδί. Σύμφωνα με τη αυτή κάθε παιδί στην Ευρώπη και σε ολόκληρο τον κόσμο πρέπει να ζει απαλλαγμένο από κάθε διάκριση και εκφοβισμό και να απολαμβάνει τα ίδια δικαιώματα. Η Επιτροπή προτείνει συγκεκριμένες δράσεις για την ενδυνάμωση των παιδιών ως μέλη δημοκρατικών κοινωνιών και ενεργοί πολίτες. Η Επιτροπή επιδιώκει να θεσπίσει μια εγγύηση για τα παιδιά ώστε να αξιοποιούν πλήρως τις δυνατότητές τους ανεξάρτητα από το κοινωνικό τους υπόβαθρο και θα επιδιώξει υψηλότερα επίπεδα προσχολικής εκπαίδευσης και φροντίδας σε ολόκληρη την ΕΕ καθώς επίσης και ποιοτική εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς. Επιπλέον η Επιτροπή προτείνει νομοθεσία για την Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, Πολιτικές της ΕΕ για τους υπερασπιστές των

ανθρωπίνων δικαιωμάτων αποτροπή της έμφυλης και ενδοοικογενειακής βίας. Τα κράτη μέλη καλούνται να θεσπίσουν συστήματα προστασίας των παιδιών ώστε να αντιμετωπιστεί η βία στα σχολεία, να θεσπίσουν εθνική νομοθεσία για τον τερματισμό της σωματικής τιμωρίας. Μια ακόμη προτεραιότητα της Επιτροπής είναι να συμβάλλει στην κατάρτιση των δικαστικών ώστε να εξασφαλίζεται το δικαίωμα των παιδιών στη φιλική προς αυτά δικαιοσύνη ως μάρτυρες, ύποπτοι, θύματα, κατηγορούμενοι ή διάδικοι σε οποιαδήποτε νομική διαδικασία. Μια από τις προτεραιότητες που θέτει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή είναι η πλοήγηση των παιδιών με ασφάλεια στο διαδίκτυο και το ποιοτικό περιεχόμενο του διαδικτύου. Τα παιδιά στην Ευρώπη χρησιμοποιούν πολλές συσκευές για να συνδεθούν στο διαδίκτυο, πολλά από αυτά πολύ πριν μπορέσουν να διαβάσουν και να γράψουν. (UNICEF, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού)

Η Επιτροπή καθόρισε μια ευρωπαϊκή στρατηγική για ένα καλύτερο διαδίκτυο για τα παιδιά με τους ακόλουθους στόχους: • τόνωση της παραγωγής δημιουργικού και εκπαιδευτικού διαδικτυακού περιεχομένου για παιδιά, καθώς και προώθηση θετικών διαδικτυακών εμπειριών για μικρά παιδιά αύξηση της ευαισθητοποίησης και της ενδυνάμωσης, συμπεριλαμβανομένης της διδασκαλίας του ψηφιακού γραμματισμού και της διαδικτυακής ασφάλειας σε όλα τα σχολεία της ΕΕ • δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος για τα παιδιά μέσω ρυθμίσεων απορρήτου που είναι κατάλληλες για την ηλικία, ευρύτερη χρήση των γονικών ελέγχων και βαθμολογία ηλικίας και ταξινόμηση περιεχομένου • καταπολέμηση διαδικτυακού υλικού σεξουαλικής εκμετάλλευσης παιδιών και κακοποίησης παιδιών. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έχει δεσμευτεί πλήρως να υποστηρίξει τα παιδιά να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους ως ενεργοί, υπεύθυνοι πολίτες. Για να συμβεί αυτό, η δημοκρατική ζωή χρειάζεται να ξεκινήσει από την παιδική ηλικία. 3.7 Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (FRA) Ο οργανισμός θεμελιωδών δικαιωμάτων είναι ένα ανεξάρτητο κέντρο αναφοράς και αριστείας που προωθεί και προστατεύει τα θεμελιώδη δικαιώματα τα οποία κατοχυρώνονται στο Χάρτη Θεμελιωδών της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ολόκληρη την επικράτεια της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Καταρτίζεται από μια ομάδα κοινωνικών και πολιτικών επιστημόνων, νομικών εμπειρογνόμων, στατιστικολόγους και ειδικούς σε θέματα επικοινωνίας που ανταλλάσσουν συμβουλές, εμπειριστατωμένα στοιχεία και συμβουλές με τους υπεύθυνους λήψης αποφάσεων και χάραξης πολιτικής. Κύριος στόχος του οργανισμού είναι να

συμβάλλει ώστε να γίνει η Ευρώπη ένας καλύτερος τόπος όπου όλοι οι πολίτες της ΕΕ ζουν και εργάζονται με αξιοπρέπεια. (UNICEF, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού)

### **1.7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ**

Σύμφωνα με το χάρτη του Συμβουλίου της Ευρώπης, εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα «σημαίνει εκπαίδευση, επιμόρφωση, ενημέρωση, ευαισθητοποίηση, καθώς και όλες εκείνες οι δραστηριότητες και πρακτικές που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευόμενων, έτσι ώστε να συμβάλλουν στην οικοδόμηση και την υπεράσπιση μιας καθολικής κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων στην κοινωνία, με στόχο την προώθηση και την προστασία των δικαιωμάτων του ανθρώπου και των θεμελιωδών ελευθεριών του». Η Διεθνής Αμνηστία ορίζει για την ΕΑΔ ότι «είναι μια σκόπιμη συμμετοχική πρακτική με στόχο την ενδυνάμωση των ατόμων, των ομάδων και των κοινοτήτων μέσω της προώθησης της γνώσης, των δεξιοτήτων και των συμπεριφορών σύμφωνα με τις διεθνώς αναγνωρισμένες αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων». Η παιδεία και η εκπαίδευση είναι το βασικότερο μέσο για την θεμελίωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και το αντίστροφο, τα ανθρώπινα δικαιώματα δίνουν την ευκαιρία για ίση και δίκαιη πρόσβαση στην παιδεία που συντελεί στην διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας με αξίες και ιδανικά. Τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι κύριο θέμα στα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα και βρίσκονται μαζί με τη δημοκρατία στο επίκεντρο της μάθησης. Η εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στη διαμόρφωση ενός υπεύθυνου και ικανού ατόμου-πολίτη, που θα συμμετέχει στα κοινά με σεβασμό στις οικουμενικές δημοκρατικές αξίες. (Unicef, Σύμβαση για τα Δικαιώματα του παιδιού)

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα έχει ως στόχο πρωταρχικά να καλλιεργήσει στάσεις ζωής και έπειτα την παροχή γνώσης, καθώς αποτελεί το θεμέλιο και τον καταλύτη για την εφαρμογή των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε ολόκληρο τον πλανήτη και έχει ως στόχο να ενημερωθούν τα παιδιά για τα δικαιώματά τους και να τα ενισχύσει να αγωνίζονται για αυτά. Με την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα (ΕΑΔ), οι άνθρωποι εξοικειώνονται με τη διαφορετικότητα και τον πλουραλισμό της κοινωνίας, με φαινόμενα όπως η μετανάστευση καθώς και παγκόσμια ζητήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν όπως η παγκοσμιοποίηση, η τρομοκρατία, οι ένοπλες συρράξεις, οι εχθροπραξίες, τα περιβαλλοντικά ζητήματα κ.α. Το σχολείο θεωρείται ο πιο σημαντικός



φορέας ανθρωπισμού και σεβασμού της ανθρώπινης φύσης. Όπως έγινε αναφορά και πιο πάνω στο καταστατικό των Ηνωμένων Εθνών το 1946, δόθηκε έμφαση για την προώθηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μέσα από την εκπαίδευση, ενώ αργότερα ανακήρυξαν τα έτη 1995-2004 ως Δεκαετία της Εκπαίδευσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Στη δεκαετία αυτή τα Έθνη καλούνται να εφαρμόσουν την εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα σε όλες τις δομές της κοινωνίας τους και να στηρίζεται στις βασικές αρχές της δημοκρατίας, της 138Τμήμα Εκπαίδευσης, Συμβούλιο της Ευρώπης, (EDC/HRE, 2010, Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα , σελ.7 Πίτσου Χ., Βοϊνέσκου, Ζ., Έχω, Έχεις, Έχουμε Δικαίωμα, Επιμόρφωση, Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, Σχολική Σύμβουλος 16ης Περιφέρειας, Πάτρα, 2015, σελ.10, <https://bit.ly/3kANHKy>) δικαιοσύνης, της ειρήνης, της ισότητας. Ο Ύπατος Αρμοστής για τα ανθρώπινα δικαιώματα των Ηνωμένων Εθνών, ορίζει ως εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα την προσπάθεια διάδοσης, πληροφόρησης και διαπαιδαγώγησης και διαμόρφωσης στάσεων που επιδιώκουν: • Την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειας. • Την προσφορά της δυνατότητας των ατόμων να συμμετέχουν ενεργά σε μια κοινωνία ελεύθερη. • Την ανάπτυξη του σεβασμού για τις θεμελιώδεις ελευθερίες και για τα ανθρώπινα δικαιώματα. • Την προάσπιση και διατήρηση της ειρήνης. • Την καλλιέργεια του σεβασμού, της κατανόησης, της φιλίας μεταξύ των κρατών, φυλετικών, εθνικών, γλωσσικών και θρησκευτικών ομάδων και αυτοχθόνων κατοίκων. (EDC/HRE, 2010, Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα)

Συγκεκριμένα η παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια έννοια που προήλθε από την κοινωνική και πολιτική αγωγή, την αντιρατσιστική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, την ειρήνη, την ανεκτικότητα. Θα πρέπει ανάλογα με τις εκάστοτε επικρατούσες κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές, πολιτικές συνθήκες κάθε χώρας, να επικεντρώνεται και να αντιλαμβάνεται τα προβλήματα κατοχύρωσης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και να προσαρμόζεται στις ανάγκες των ανθρώπων. Μέσω της παιδείας για τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν επιδιώκεται μόνο η μετάδοση γνώσεων αλλά κυρίως η εφαρμογή των γνώσεων που αποκτούν στην τάξη στην πραγματική ζωή, η αλλαγή στάσεων και η αποβολή προκαταλήψεων και στερεοτύπων. (EDC/HRE, 2010, Χάρτης του

Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα)

## **2. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ**

### **2.1. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

Ο όρος Λογοτεχνία, συνεπακόλουθα και ο όρος Παιδική Λογοτεχνία είναι διαφορετικός ανάλογα την εποχή και τον πολιτισμό. Είναι δύσκολο να ορισθεί η ακριβής σημασία της. Παρόλα αυτά, επικρατεί η άποψη πως ο όρος Παιδική Λογοτεχνία περιλαμβάνει το σύνολο των πεζών και ποιητικών κειμένων, που συμβάλλουν στην παιδική ψυχολογία και στην πνευματική τους καλλιέργεια αφού έχουν δύναμη να φέρουν το παιδί πιο κοντά με στην τέχνη και ειδικότερα την Λογοτεχνία (Δελώνης, 1990). Το σώμα της Παιδικής Λογοτεχνίας περιλαμβάνει τα εξής έργα:

Εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, Λαϊκά Παραμύθια , Μύθοι, Σύγχρονες μικρές ιστορίες, Βιβλία- παιχνίδια, διαδραστικά αφηγήματα, βιβλία με προβλέψιμη εξέλιξη, Ποιήματα – λίμερικς – λογοπαίγνια, Αφηγήματα – Μυθιστορήματα, Βιβλία γνώσης, εγκυκλοπαιδικά (Κωτόπουλος, 2013). Η Λότη Πέτροβιτς –Ανδρουτσοπούλου αναλύει τα σημεία αναγνώρισης της της Παιδικής Λογοτεχνίας. Σχετικά με τη μορφή υποστηρίζει: την απλότητα του λόγου, την έλλειψη βωμολοχιών και σαρκασμού, της σύντομες και καίριες περιγραφές, την αμεσότητα της αφήγησης, τη διαγραφή των χαρακτήρων δίχως επιμονή στην ψυχογράφηση τους. Ως προς το περιεχόμενο αναφέρει πως η υπόθεση είναι ξεκάθαρη και η πλοκή γρήγορη και έντονη. Τέλος, υποστηρίζει πως ο συγγραφέας θεωρεί τον αναγνώστη, αντικείμενο αγάπης (Κωτόπουλος, 2013). Ο Ηρακλής Καλλέργης, εξετάζοντας το πρόβλημα της ιδεολογίας της Παιδικής Λογοτεχνίας, τονίζει την ανάγκη να αντιμετωπιστούν σοβαρά η δραστηριότητα του ωραίου λόγου και οι ψυχικές ανάγκες της παιδικής ηλικίας από τους παιδικούς και νεανικούς λογοτέχνες, με σκοπό να προσφέρονται κείμενα που θα προκαλούν την συνείδηση του αναγνώστη να λειτουργεί αισθητικά, αλλά και θα περιέχουν ιδεολογικά μηνύματα.

Με βάση τον Καλλέργη, ο λογοτέχνης που γράφει για τα παιδιά αντιλαμβάνεται την ευθύνη που του αναλογεί κι έτσι προβάλλεται ο άγγελος και όχι ο δαίμονας που κρύβεται μέσα του (Κωτόπουλος, 2013). Ο Miles Mc Dowell προσπαθώντας να ορίσει την Παιδική Λογοτεχνία, κάνει αναφορά στα χαρακτηριστικά του παιδικού βιβλίου. Ειδικότερα, αναφέρει πως τα παιδικά βιβλία είναι γενικά συντομότερα και προτιμάται περισσότερο η ενεργητική από την παθητική συμπεριφορά με διαλόγους. Ακόμα, υποστηρίζει πως πρωταγωνιστές είναι τα παιδιά, αφού είναι εκείνα που αποτελούν τον κανόνα. Τα παιδικά βιβλία έχουν την τάση να είναι πιο αισιόδοξα αντί αποθαρρυντικά. Η γλώσσα στην οποία είναι γραμμένο το βιβλίο, προσανατολίζεται στην παιδική γλώσσα, όπως και η πλοκή εξελίσσεται με μια πιο ευδιάκριτη δομή. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί η φανταστική και μαγική ατμόσφαιρα, όπως και η λιτότητα και περιπέτεια, που δομούν τα βασικά χαρακτηριστικά του παιδικού βιβλίου (Κωτόπουλος, 2012). Στα παιδικά βιβλία εντοπίζεται από τον Heather Dubrow κυρίως ο ενήλικας που τα συγγράφει: «Ο κώδικας συμπεριφοράς έχει δομικούς και στιλιστικούς άξονες που βασίζονται σε μία πολύ περισσότερο νοσταλγική, σε προσωπικό επίπεδο, και διδακτική, σε δημόσιο, έννοια του κειμένου απ' οτιδήποτε σε οποιοδήποτε άλλο είδος βιβλίου» (Κωτόπουλος, 2013). Αντίστοιχες απόψεις με του Dubrow, αν και πιο ακραίες, έχει η Jacqueline Rose. Ως όρος, η «Παιδική Λογοτεχνία» δεν αντιστοιχεί προς το περιεχόμενο του, αφού υπάρχει καθαρά για χρήση από ενήλικες. Στην πραγματικότητα, την παιδική ηλικία λόγω της έντονης σεξουαλικότητας της, φοβούνται οι ενήλικες και γι' αυτό δημιουργούν, εκ των υστέρων, μια εξιδανικευμένη γι' αυτήν εικόνα, από την οποία αφαιρούν όλα τα στοιχεία που αισθάνονται ότι τους απειλούν. Η Παιδική Λογοτεχνία είναι τελικά μια συνολική προσπάθεια να πείσουν τα παιδιά, πως πρέπει να ανταποκρίνονται στα ιδεολογικά σχήματα που εξιδανικευμένα φαντάζονται οι ενήλικοι την παιδική ηλικία (Κωτόπουλος, 2013).

## **2.2. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

Η Παιδική Λογοτεχνία κάνει αναφορά για μία τέχνη λόγου, που καλλιεργούν ενήλικες και απευθύνεται σε παιδιά. Η Παιδική Λογοτεχνία είναι μέρος της Λογοτεχνίας. Σύμφωνα με την Selma Lagerlof « Το παιδικό λογοτέχνημα είναι αληθινό, όταν αρέσει

τόσο σε μεγάλους, όσο και σε μικρούς». Τα όρια μεταξύ της Λογοτεχνίας και της Παιδικής λογοτεχνίας πολλές φορές συγχέονται. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει το ότι πεζά κείμενα υπάρχουν σε ειδικές εκδόσεις για παιδιά ή χωρίζονται σε Ανθολογίες ή Αναγνωστικά που απευθύνονται σε αυτά (Κατσίκη – Γκίβαλου, 1995). Η Λογοτεχνία και η Παιδική Λογοτεχνία έχουν τον ίδιο σκοπό, την ευχαρίστηση και την απόλαυση του αναγνώστη. Η διατύπωση των ιστοριών στην Παιδική Λογοτεχνία, είναι απαραίτητο να γίνεται σε απλή μορφή, έτσι ώστε να είναι κατανοητά από τα παιδιά. Παρόλα αυτά, οι παιδικές εμπειρίες είναι περιορισμένες, γι' αυτό και οι πηγές που διαλέγονται είναι περιορισμένες, από τις οποίες αποζητούν την ψυχαγωγία. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το βιβλίο εξυπηρετώντας διαφορετικούς σκοπούς από αυτούς που εξυπηρετεί η χρήση του από τους ενήλικες. Οι ενήλικες δηλαδή, ψυχαγωγούνται ή τροποποιούν την σκέψη τους από την Λογοτεχνία, ενώ τα παιδιά διαμορφώνουν τις απόψεις τους ή ακόμη διαμορφώνονται και αυτά τα ίδια. Τέλος, «Στην Παιδική Λογοτεχνία ανήκουν καλλιτεχνικά δημιουργήματα των μεγάλων που έχουν σκοπό να προσφέρουν στο παιδί την χαρά την αισθητική απόλαυση και παράλληλα να υποβάλλουν μηνύματα με ανθρωπόπλαστο χαρακτήρα». Στα νεανικά βιβλία συναντώνται δύο διαφορετικοί κόσμοι: «Ο κόσμος των παιδιών κι ο κόσμος των ώριμων κι ανάμεσα σε αυτούς υπάρχει οπωσδήποτε ένα χάσμα που εντοπίζεται στις αντιλήψεις στα βιώματα, στους πόθους και τις ορμές» (Δελώνης, 1990).

### **2.3. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ**

Πέντε είναι οι περίοδοι που χωρίζεται η Παιδική Λογοτεχνία στην Ελλάδα. Πιο συγκεκριμένα: Στην πρώτη περίοδο (1835 – 1858) ορόσημο είναι το πρώτο παιδικό περιοδικό που εκδόθηκε, το 1836, με τίτλο «Παιδική Αποθήκη». Είναι η νηπιακή 11 ηλικία της Παιδικής Λογοτεχνίας. Εξελίσσεται σε περίοδο είκοσι περίπου χρόνων και περιέχει έργα του Αλέξανδρου Ρίζου Ραγκαβή, του Αλέξανδρου Κατακουζηνού και του Ηλία Τανταλίδη (Ζαγκότας, 2011). Σημαντική είναι η δεύτερη περίοδος (1858 – 1917) που ξεκινά το 1858 με την έκδοση τω έργων «Γεροστάθης» του Λέοντος Μελά. Άλλα έργα που ξεχώρισαν είναι το «Παραμύθι χωρίς Όνομα» της Πηνελόπης Δέλτα και η «Ελληνική Χρηστομάθεια» του Ρίζου Ραγκαβή. Επίσης, ιδρύθηκε ο σύλλογος «Προς Διάδοση των Ελληνικών Γραμμάτων» που προωθούσε το παιδικό βιβλίο.

Τέλος, εκδόθηκε το πρώτο περιοδικό, από τον Νικόλαο Παπαδόπουλο, «Διάπλασης των Παίδων» που προωθούσε την Παιδική Λογοτεχνία και δημοσίευσε αργότερα το πρώτο νεοελληνικό διήγημα στη δημοτική, «Ο Τρομάρας» του Γ. Βιζυηνού. Κατά την περίοδο αυτή, η θεματολογία κινούνταν γύρω από τον εθνικό και θρησκευτικό φρονηματισμό, τον διδακτισμό και την αγάπη για την φύση (Ζαγκότας, 2011). Η Τρίτη περίοδος (1917 – 1940) ακολούθησε την ίδια θεματολογία με την δεύτερη. Επικράτησαν θέματα σχετικά με την πατρίδα, την οικογένεια και τη θρησκεία. Παρατηρήθηκε όμως, ότι στα κείμενα μειώθηκε η αφήγηση και αυξήθηκε η φράση.

Την περίοδο αυτή, οι ποιητές και οι πεζογράφοι έγραφαν είτε για παιδιά είτε συμπεριλάμβαναν στους ήρωες τους παιδιά (π.χ. Π. Δέλτα, Κ. Παλαμάς, Ζ. Παπαντωνίου). Συνδυετικό κρίκο με την επόμενη περίοδο αποτέλεσε η Πηνελόπη Δέλτα αφού, με το θάνατό της, το 1940 έκλεισε αυτή η εποχή (Ζαγκότας, 2011). Η τέταρτη περίοδος (1940 – 1974) κάλυψε τον ελληνοϊταλικό πόλεμο, την κατοχή, τον εμφύλιο, τη δικτατορία το 1967 και την πτώση της το 1974.

Οι ανακατατάξεις αυτές και τα πρότυπα που άλλαξαν, επηρέασαν την Παιδική Λογοτεχνία. Έγιναν πολλές μεταφράσεις κλασικών λογοτεχνικών έργων και διασκευές αρχαίων ελληνικών έργων («Ιλιάδα» και «Οδύσσεια») για παιδιά. Τέλος, η παιδική ποίηση παρουσίασε σπουδαία έργα των Κώστα Καλαπανίδα, Γιώργη Κρόκου, Χάρη Σακελλαρίου, του Δημήτρη Χαρωνίτη κ.α. Παρόλο που δεν έγινε η καλύτερη μετάφραση, το παιδί ήρθε σε επαφή με μεγάλα έργα (Ζαγκότας, 2011). Η πέμπτη και τελευταία περίοδος (1974 – σήμερα) ξεκίνησε με την Μεταπολίτευση, που σημάδεψε και την ακμή της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας. Μετρώντας πάνω από εκατό χρόνια ύπαρξης πλέον, δημιουργεί την 12 δίκη της Ιστορίας που γράφτηκε από τον Δημήτρη Γιάγκο (1976) και τον Χάρη Σακελλαρίου (1982). Οι κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές, εκπαιδευτικές δομές της ελληνικής κοινωνίας μεταβάλλονται. Την περίοδο αυτή η θεματογραφία αλλάζει και σημειώνεται έμφαση σε κοινωνικά θέματα (ανεργία, βία, AIDS κτλ.). Ακόμα, αυξάνονται συνεχώς οι εκδόσεις των λογοτεχνικών βιβλίων, βελτιώνεται η εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων και εισάγεται το μάθημα την Παιδικής Λογοτεχνίας στα Παιδικά Τμήματα της χώρας. Κατά την πέμπτη περίοδο εκδόθηκαν χιλιάδες βιβλία, κάτι που αύξησε τις εκδόσεις (Ζαγκότας, 2011).

## 2.4 Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η γλώσσα είναι το κυρίαρχο μέσο, με το οποίο έχει την δυνατότητα κανείς να προσεγγίσει και να αναπτύξει όποιο θέμα. Τα παιδιά επικοινωνούν, αλληλοεπιδρούν, περιγράφουν, διατυπώνουν ερωτήματα και απορίες κι εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Σε ότι αφορά το γραπτό λόγο, τα παιδιά συναντούν διάφορα είδη κειμένων, αφού αρκετές φορές τους ζητείται στο σχολείο να δημιουργήσουν μία έκθεση, επιστολή ή κάποιο άλλο κείμενο. Η Παιδική Λογοτεχνία, αποτελεί το σύνολο των κειμένων που στοχεύουν να συμβάλλουν όχι μόνο στην ψυχαγωγία αλλά και στην πνευματική καλλιέργεια των παιδιών, δηλαδή στο να αναπτύξουν την ικανότητα αντίληψης της ομορφιάς, την ωρίμανση της προσωπικότητας και τη διαμόρφωση της ελεύθερης συνείδησης.

Η Λογοτεχνία για παιδιά μπορεί να είναι ένα παραμύθι, ένα λογοτεχνικό κείμενο ή μια μικρή ιστορία που μπορεί να σταθεί ως έναυσμα, να θέσει προβληματισμούς και να προκαλέσει συζητήσεις. Η ενασχόληση με την Λογοτεχνία προσδίδει απόλαυση στα παιδιά, καλλιεργεί την μητρική γλώσσα, διευρύνει το λεξιλόγιο και προωθεί τον διάλογο (Αναγνωστόπουλος, 2001). Πολλά παιδιά ήδη από την Β΄ τάξη, αν όχι από την Α΄, είναι σε θέση να γράφουν μικρά κείμενα, όχι μόνο με σωστή διατύπωση, αλλά και με τη χρήση λογοτεχνικών σχημάτων όπως παρομοιώσεις και ερωτήσεις. Από το νηπιαγωγείο ακόμη, τα μικρά παιδιά καταλαβαίνουν το συσχετισμό ανάμεσα στο γραπτό και τον προφορικό λόγο, όταν τους διαβάζουν ένα λογοτεχνικό κείμενο, αφού αντιλαμβάνονται ότι όσα τους διαβάζονται αποτελούν στοιχεία που είναι κάπου γραμμένα (Γιαννικοπούλου, 1998). Σημαντικό είναι να δημιουργούνται από τα σχολεία καταστάσεις που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά, να αφηγηθούν δικές τους ιστορίες και να διηγηθούν βιωματικές εμπειρίες. Καταστάσεις που είναι συνδεδεμένες με την βιωματική εμπειρία και βρίσκονται γραμμένες στα βιβλία είναι σημαντικές, αφού οδηγού τα παιδιά ως αναγνώστες μέσα από τη συμμετοχή και τη συλλογική εργασία, στο να κατακτήσουν την κοινωνική κατασκευή της εμπειρίας. Ως διαμεσολαβητής ο εκπαιδευτικός, λαμβάνει υπόψη την εμπειρία του κάθε παιδιού και

οφείλει να προσπαθεί να την εμπλουτίσει μέσα από συγκριτικές και κριτικές διαδικασίες.

Η Παιδική Λογοτεχνία διαδραματίζει διδακτικό και κοινωνικοποιητικό ρόλο στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη Κανατσούλη, το σχολείο σαν κύριο σκοπό έχει να γνωρίσει στους μαθητές τις βασικές δεξιότητες, γραφή ανάγνωση και αριθμηση, φέρνοντάς τους ταυτόχρονα σε επαφή με τα στοιχεία της πολιτιστικής τους κληρονομιά. Όμως, δεν αρκείται μόνο στη μεταφορά πληροφοριών, αφού έχει και στόχο να διαμορφώσει ικανές προσωπικότητες έτσι ώστε να ενσωματωθούν στην κοινωνία. Η Λογοτεχνία για παιδιά έχει σκοπό να αναπτυχθούν πνευματικά οι μαθητές και να τους μεταφερθούν μια συγκεκριμένη οπτική πραγμάτων (Κανατσούλη, 2007).

Αρχικά η Παιδική Λογοτεχνία προκαλεί στο παιδί αισθητική τέρψη. Ένας από τους βασικότερους σκοπούς της είναι η απόλαυση του κειμένου. Η πλειοψηφία των σύγχρονων παιδικών λογοτεχνιών δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην αισθητική αξία των κειμένων και στην απόλαυση που προκαλούν στον μικρό αναγνώστη. Προσφέρει λοιπόν τέρψη, διότι προβάλλει πλευρές της πραγματικότητας και ανάλογες συγκινησιακές και βιωματικές καταστάσεις. Άλλωστε, αυτό που έχει σημασία στην λογοτεχνία είναι συγκινησιακό αντί για το γνωστικό στοιχείο, αφού μιλάει με αισθήματα. Έτσι, τραβάει το ενδιαφέρον και παρέχει τη δυνατότητα να την δει κάθε μικρός αναγνώστης την πραγματικότητα με τρόπο διαφορετικό (Κατσίκη – Γκίβαλου, 1995). Επίσης, αναπτύσσει την σκέψη και καλλιεργεί την φαντασία των μαθητών. Το παιδί ζώντας έμμεσα τα βιώματα των ηρώων εκτονώνεται και ικανοποιείται συναισθηματικά, κάτι πολύ σημαντικό για εκείνο. Με το να πάρει μέρος στην λογοτεχνική εμπειρία έρχεται σε επαφή με κόσμους που δεν θα μπορούσε διαφορετικά.

Ακόμα, βιώνει βασικές επιθυμίες και ανάγκες από άλλους ανθρώπους, συμπεριφορές, προβλήματα και αξίες. Έτσι, δημιουργεί και αποκτά μια εικόνα ζωής δομημένη. Επίσης, κατά το προ αναγνωστικό στάδιο, τα οπτικοακουστικά μέσα και η δραματοποίηση βελτιώνουν με την θετική συμπεριφορά τους. Κάθε παιδί έχει πλούσιο συναισθηματικό κόσμο και την ανάγκη να βιώσει τις συγκινήσεις που του προκαλεί η

εξερεύνηση, η περιπέτεια, μέσω των ηρώων των λογοτεχνικών βιβλίων (Ευαγγέλου, 1993). Επιπρόσθετα, οι Robinson και Spodek παρατηρούν πως η Λογοτεχνία είναι μια ξεκάθαρη πηγή ποικιλίας στην χρήση λεξιλογίου και λέξεων.

Η Λογοτεχνία για παιδιά και ειδικότερα οι μικρές εικονογραφημένες ιστορίες, έχουν την δυνατότητα να συνεισφέρουν στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Το γλωσσικό όργανο επιτυγχάνεται από τη μία μέσω της ανάγνωσης και από την άλλη μέσω της συστηματικής αξιοποίησης του γλωσσικού οργάνου. Έρευνες από ελληνικά νηπιαγωγεία δείχνουν πως η ανάγνωση λογοτεχνικού βιβλίου που είναι προσαρμοσμένο στις ικανότητες κάθε παιδιού, το οδηγεί σε καινούργιες ευχάριστες, φανταστικές καταστάσεις, που δύνανται να προκαλέσουν επικοινωνία. Επομένως, με τη σειρά της η επικοινωνία επενδύει το παιδί με το σωστό λεξιλόγιο, πράγμα που τον βοηθά στον εμπλουτισμό του (Αποστολίδου και Χοντολίδου, 1999).

Η Παιδική Λογοτεχνία επίσης, δείχνει βασικά θέματα τα οποία απασχολούν τους ανθρώπους, δημιουργώντας έτσι προβληματισμό στους αναγνώστες. Με τον τρόπο αυτό οδηγεί το άτομο στην αυτογνωσία, γιατί βλέπει τους ήρωες σε στιγμές ευτυχίας και δυστυχίας όπως και σε καταστάσεις ώρες αδιεξόδου και ηθικής ανάστασης (Παπαντωνάκης, 2003). Επίσης, η Λογοτεχνία για παιδιά ψυχαγωγεί διότι, προκαλεί στον αναγνώστη εκείνες τις συνθήκες που τον καθοδηγούν σε καταστάσεις εσωτερικής πληρότητας (Δελώνης, 1990). Μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία οι μικροί αναγνώστες μαθαίνουν τον κόσμο, τις αξίες, τις στάσεις ζωής και ευαισθητοποιούνται σε πολλά θέματα. Όπως η Λογοτεχνία έτσι και η Παιδική Λογοτεχνία φτιάχνει πρότυπα. Προσπαθεί άλλες φορές να δημιουργήσει ιδανικούς ήρωες και άλλες χαρακτήρες προς αποφυγή. Αποτέλεσμα αυτού είναι να βοηθηθούν τα παιδιά και να με βιωματικό τρόπο να διαμορφώσουν αισθητικά και ηθικά κριτήρια. Όταν το παιδί ασχολείται με την Λογοτεχνία, έρχεται σε επαφή με το βιβλίο, διασκεδάζει, είναι σε θέση να εκτιμήσει καλύτερα τον κόσμο και τη θέση του σε αυτόν. Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν διάφορα είδη λογοτεχνικών κειμένων, όπως μύθους, παραμύθια ποιήματα, μικρές ιστορίες, βιβλία γνώσεων προσπαθώντας συγχρόνως να επινοήσουν τρόπους που θα κεντρίσουν στα παιδιά το ενδιαφέρον.



Μερικοί τρόποι είναι να αξιοποιήσουν το εξωφύλλου και το οπισθόφυλλου, τις εικόνες, τον τίτλο ή την αρχή του κειμένου, να αξιοποιήσουν βιβλία γνώσεων και να τα προσαρμόσουν σε μια παιδαγωγική πρακτική, η διασκευή κάποιου γνωστού παραμυθιού ή ιστορίας. Τέλος, μερικοί ακόμα τρόποι είναι να συνδέσουν τις εικόνες κάποιου παραμυθιού με τους διαλόγους, να γράψουν ένα γνωστό παραμύθι με βάση εικόνες στη σωστή σειρά και η υπαγόρευση ενός γνωστού παραμυθιού από τα παιδιά στον δάσκαλο (Παπαδάτος, 2009). Το παιδί, όπως έχει προαναφερθεί, συναντά την Λογοτεχνία μέσω του νηπιαγωγού. Για να είναι σε θέση όμως ο νηπιαγωγός να κινητοποιήσει τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και να διεγείρει το ενδιαφέρον και την δημιουργικότητα τους, χρειάζεται πρώτα να έχει αισθανθεί ο ίδιος την ομορφιά του κειμένου. Δηλαδή, είναι απαραίτητο να γίνει επαρκής αναγνώστης που μπορεί να ανακαλύψει του τρόπους που διαβάζονται τα κείμενα, προκειμένου να τα μεταδίδει στα παιδιά χαρίζοντάς τους ευκαιρίες για να εκφράζουν ελεύθερα τις σκέψεις τους.

Θα μπορούσε να ειπωθεί, ότι η Παιδική Λογοτεχνία είναι ένας θεματικός άξονας που γύρω του κινούνται δραστηριότητες που αναπτύσσουν την φαντασία, προάγουν το λόγο και τη σκέψη, απελευθερώνουν το δημιουργικό πνεύμα, δημιουργούν ψυχικής αποσυμπίεσης και ευχαρίστησης για τα παιδιά και μεταβάλουν την συμπεριφορά, ως ανάγκη για την ήπια συνεργασία των μελών της ομάδας. Επίσης, βοηθά στο να προληφθεί η ενδοσχολική βία και να δημιουργηθεί θετική στάση για τη διαφορετικότητα. Με αυτόν τον τρόπο λοιπόν, υιοθετούνται στάσεις αλληλοσεβασμού και ομαδικότητας που είναι αναγκαίες για την σωστή λειτουργία της ομάδας και της κοινωνίας γενικότερα. Τέλος, το διάβασμα ενός λογοτεχνικού κειμένου ή εκτέλεση δραστηριοτήτων, που μπορούν να προκύψουν από το περιεχόμενό του, είναι στόχος για να αναπτύξουν γλωσσικές ικανότητες όλα τα παιδιά.

### **3. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

#### **3.1 ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών ή Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αποτελεί ένα ενιαίο σύστημα εργασίας που σκιαγραφεί το περιεχόμενο που πρέπει να

μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες που επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται και το τι χρειάζεται να κάνει ο εκπαιδευτικός και παράλληλα ορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο γίνεται η μάθηση και η διδασκαλία. Είναι στην ουσία το πρόγραμμα ενός γνωστικού αντικειμένου, που σε πρακτικό επίπεδο δίνει απάντηση σε ερωτήματα όπως ποια είναι η ύλη, σε ποια τάξη, ποιος ο σκοπός και με ποια σειρά πρέπει να γίνει η διδασκαλία ή ποιες γνώσεις οφείλουν να μεταδοθούν στους μαθητές μιας σχολικής βαθμίδας (π.χ. γενικό ή επαγγελματικό λύκειο) (ΔΕΠΠΣ,2003). Για να είναι αναπτυξιακά αποτελεσματικό και κατάλληλο για όλα τα παιδιά χρειάζεται:

Να βάζει ρεαλιστικούς στόχους και να παίρνει υπόψη τις ανάγκες, τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Να προσαρμόζεται ευέλικτα στις ανάγκες, στις κλίσει και στις ικανότητες κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή τους, όπως για παράδειγμα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες.

Να δίνει ευκαιρίες για την στήριξη της γλώσσας και τις πολιτισμικής ταυτότητας όλων των παιδιών.

Να στηρίζεται σε προϋπαρχουσες εμπειρίες και γνώσεις και να ενώνει την γνώση με την καθημερινή πρακτική στο σχολείο.

Να ενισχύει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα παιδιά, την συνεργασία με γονείς και εκπαιδευτικούς άλλων βαθμίδων.

Να προάγει την διαθεματικότητα και να ενιαιοποιεί τη γνώση.

Να προάγει τη γνώση, την ανάπτυξη, την κατανόηση και την καλλιέργεια δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων και να κεντρίζει το ενδιαφέρον για τη μάθηση .

- Να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε διάφορες πηγές γνώσης, την επιλογή και την χρήση διάφορου υλικού και την υλοποίηση ποικίλων θεμάτων με πολλούς τρόπους.
- Να παρέχει ευκαιρίες στα παιδιά να ασκούν τις δεξιότητες τους, να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους και να μην σταματούν να μαθαίνουν προάγοντας την αιτιολόγηση, την αναζήτηση, την λήψη αποφάσεων, την κριτική σκέψη και τη λύση προβλημάτων.
- Να δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν λάθη, να μην ζητά μόνο τις «σωστές» απαντήσεις, αλλά να αξιοποιεί κατάλληλα τα λάθη τους στον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου.
- Να επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματα τους με διάφορους τρόπους, όπως με δραματοποίηση, παιχνίδι, ζωγραφική, γραφή κ.ά.
- Να ενισχύει την αυτονομία και την αυτοαντίληψη.
- Να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας παντού.
- Να έχει το παιχνίδι σαν πυρήνα στο όλο πρόγραμμα.
- Όπου είναι δυνατόν, να ενσωματώνει την τεχνολογία σε ποικίλες δραστηριότητες του προγράμματος και να αξιοποιεί διάφορες πηγές πληροφόρησης, όπως το ίντερνετ.

- Να ενσωματώνει στο πρόγραμμα την αξιολόγηση.
- Να είναι σε θέση να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής μας (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο ορίζει τις κατευθύνσεις στα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Μαθηματικών, Γλώσσας, Μελέτης Περιβάλλοντος (α. Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση και β. Φυσικό Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση), Πληροφορικής για το παιδί του Νηπιαγωγείου και Δημιουργίας και Έκφρασης (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή) (ΔΕΠΠΣ, 2003). Αυτά τα προγράμματα δεν νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα και δεν προτείνονται για την αυτοτελή διδασκαλία, αλλά για τον προγραμματισμό και την πραγματοποίηση δραστηριοτήτων που διαθέτουν νόημα και στόχο τα ίδια τα παιδιά. Το πρόγραμμα Πληροφορικής κάνει εισαγωγή στην χρήση του υπολογιστή σαν εποπτικό μέσο διδασκαλίας και σαν εργαλείο διερεύνησης και επικοινωνίας, με την στενή πάντα βοήθεια του εκπαιδευτικού (ΔΕΠΠΣ, 2003).

### **3.2. Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ**

Ο εκπαιδευτικός φτιάχνει τις κατάλληλες συνθήκες έτσι ώστε μέσα σε ένα ασφαλές, ελκυστικό, φιλικό και πλούσιο περιβάλλον σε ερεθίσματα να εξασφαλίζονται τα κίνητρα και οι προϋποθέσεις για τη μάθηση για όλα τα παιδιά. Οργανώνει μαθησιακές εμπειρίες ελκυστικές που έχουν ενδιαφέρον και νόημα για τα παιδιά μέσα στο πνεύμα

της συνεργασίας, της ενθάρρυνσης, της εμπιστοσύνης, της αποδοχής, της αγάπης και του επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Υποστηρίζει πως η προσέγγιση της γνώσης πρέπει να γίνεται μέσα από το παιχνίδι, την αξιοποίηση διαφόρων πηγών πληροφόρησης, τη διερεύνηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη συζήτηση, την παρουσίαση ιδεών και τη δημιουργία. Ακόμα, στοχεύει την αβίαστη συμμετοχή του κάθε παιδιού σε καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος με βάση τον δικό του ρυθμό και τρόπο. Αξιοποιεί τις γνώσεις εμπειρίες και βιώματα του κάθε παιδιού σαν σημείο εκκίνησης και επιδιώκει συγχρόνως τον εμπλουτισμό και τη διερεύνηση τους. Ο εκπαιδευτικός έχει ρόλο καθοριστικό αφού βοηθά διαμεσολαβεί συνεργάζεται και διευκολύνει όλη την μαθησιακή διαδικασία (ΔΕΠΠΣ, 2003).

### **3.3. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ**

Επικρατεί η άποψη Ότι στο νηπιαγωγείο και από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης δεν διδάσκονται στα νήπια Γραφή και ανάγνωση γιατί αυτό είναι και οφείλει να παραμείνει έργο του δημοτικού σχολείου. Ο Hudson (1990) υποστηρίζει πως οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας, πρέπει να δημιουργούν ένα πλούσιο σε γραπτού λόγου ερεθίσματα περιβάλλον, που θα καθοδηγούν και θα παροτρύνουν συνεχώς τα παιδιά, έτσι ώστε να ανακαλύψουν από “μόνα τους” τον γραπτό λόγο, στα πλαίσια σωστά οργανωμένων δραστηριοτήτων μέσα από προσπάθειες και πειρασμούς. Επίσης, σύμφωνα με τους Sigurdardottir και Birgisdottiz (1998), οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αξιοποιούν το παιδικό ενδιαφέρον για διάφορα θέματα και “να εισάγουν το γραπτό λόγο, ακόμη και σε δραστηριότητες που δεν έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, αλλά όπου ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται ως φυσικό επακόλουθο για την πραγματοποίηση τους” (Τάφα, 2001).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, οδηγείται κανείς στο συμπέρασμα πως η παιδική λογοτεχνία είναι ένα σημαντικό μέσο για την καλλιέργεια και την ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής στα παιδιά του νηπιαγωγείου αφού, δεν προσφέρει απλά αισθητική αλλά και γλωσσική αγωγή. Στο νηπιαγωγείο, η χρήση της Παιδικής Λογοτεχνίας σχετίζεται με την μαθησιακή περιοχή της γλώσσας, αν και μπορεί να πει κανείς πλέον, ότι πολλά

λογοτεχνικά βιβλία προσφέρουν ευκαιρίες όχι μόνο για γλωσσική ανάπτυξη και την αισθητική καλλιέργεια των παιδιών, αλλά και σε άλλους τομείς του Αναλυτικού Προγράμματος (ΑΠΣ, 2011).

Η παιδική λογοτεχνία έχει κυρίαρχη θέση στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου. Τα παιδιά μέσω των βιβλίων καλυτερεύουν και εμπλουτίζουν τον προφορικό λόγο τους. Αλλά παρόλα αυτά, η επαφή με τα βιβλία πρέπει να ξεκινά πολύ νωρίτερα, πριν πάει στο σχολείο, μέσα από την πρωτοβουλία των γονέων. Τα νήπια χρησιμοποιώντας το γλωσσικό τους αισθητήριο, τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν και άλλες χρήσεις και μορφές του καθημερινού λόγου. Το διάβασμα βιβλίων με δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο στοχεύει στην απόκτηση βασικών εμπειριών ανάγνωσης. Από τους κυριότερους σκοπούς του νηπιαγωγείου είναι να ωθεί τα παιδιά να οργανώσουν τον προφορικό λόγο τους, με σκοπό να εναρμονίζεται πιο πολύ με τα ζητούμενα στις εγγράμματες κοινωνίες που προετοιμάζονται να ζήσουν. Σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών σημαντικές ικανότητες για να κατακτήσουν μία ομαλή ένταξη σε αυτές είναι οι εξής:

- Να παίρνουν μέρος σε συζητήσεις λαμβάνοντας με τη σειρά τον λόγο και αναλαμβάνοντας τους ρόλους του ακροατή και του ομιλητή.
- Να διηγούνται τις προσωπικές εμπειρίες τους προσπαθώντας να τηρούν τη διαδοχική σειρά των γεγονότων.
- Να αφηγούνται ιστορίες και παραμύθια.
- Να περιγράφουν γεγονότα και αντικείμενα.
- Να εξηγούν τις ενέργειές τους και να αιτιολογούν τις πράξεις και τις απόψεις τους.
- Να μπορούν να επιχειρηματολογούν και να διαπραγματεύονται για να μπορέσουν να πείσουν τους άλλους για τις αποφάσεις και τις επιλογές τους

(ΑΠΣ, 2011).

Ο τομέας της “Αγωγής του Λόγου” στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του νηπιαγωγείου προβλέπει παραμύθια και ποιήματα. Σε ότι αφορά τα ποιήματα χρειάζεται να είναι απλά, χωρίς αυτό να δηλώνει ότι είναι σύντομα και απλοϊκά. Τα παιδιά, αν και τις πιο πολλές φορές δεν βρίσκονται σε θέση να καταλάβουν εντελώς το νόημα, είναι καλό να εκλάβουν την ομορφιά που η ποίηση προσφέρει. Η Ρώσος παιδαγωγός, Κορνεΐ Chukovsky, Τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητο να διαθέτει η παιδαγωγική ποίηση:

- Εικονοπλασία.
- Πολλή δράση με εναλλαγές εικόνων.
- Μουσικότητα.
- Ομοιοκαταληξία.
- Το σημασιολογικό βάρος της στροφής πρέπει να σηκώνεται από τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν.
- Συντακτικό σύνολο και στίχος.
- Μικρός αριθμός επιθέτων.
- Στα παιδιά αρέσουν ποιήματα που είναι σχετικά ή κατάλληλα για παιχνίδι.

Να ξενοδοχείο διαθέτει την πληρότητα και τη δεξιοτεχνία αυτής των ενηλίκων(Αυδίκος, 1997).

Σχετικά με το παραμύθι, επιβάλλεται να δίνετε στα παιδιά με σωστό τρόπο. Στόχος του είναι να γοητεύσει και να συγκινεί το κάθε παιδί. Σύμφωνα με τον Wundt, τα παραμύθια μοιράζονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Μύθοι – Μυθολογικά παραμύθια
- Καθαρά μαγικά παραμύθια
- Βιολογικοί μύθοι και παραμύθια
- Παραμύθια για την «προέλευση»
- Αστείοι μύθοι και παραμύθια
- Ηθικοί μύθοι (Αυδίκος, 1997)

Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών στο νηπιαγωγείο τα παιδιά εθίζονται να απομνημονεύουν και να απαγγέλουν ποιήματα, να διδάσκονται λαχνίσματα, γλωσσοδέτες και αινίγματα. Έχουν τη συνήθεια να αναπαράγουν τα σχήματα του λόγου που συναντούν στα παραμύθια (π.χ. “μία φορά κι έναν καιρό”, “κι έζησαν αυτοί καλύτερα” κ.τ.λ.) όπως επίσης παροτρύνονται να τα αφηγούνται και τα ίδια τα παιδιά. Ακόμη, τα παιδιά ακούνε τα κείμενα που τους διαβάζουν οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τους δείχνουν με το δάχτυλο σε ποιο σημείο ακριβώς γίνεται η ανάγνωση, διαβάζουν με κανονικό ρυθμό και χρωματίζουν τη φωνή τους ανάλογα με το περιεχόμενο του κειμένου.

Κάθε φορά, το βιβλίο είναι απαραίτητο να είναι στραμμένο προς τη μεριά των παιδιών, έτσι ώστε να αντιλαμβάνονται πως αυτό που διαβάζεται είναι το κείμενο και όχι η εικόνα. Τις περισσότερες φορές κατά την ανάγνωση του κειμένου, τα νήπια ενθαρρύνονται να συμμετέχουν, κάνοντας υποθέσεις για την εξέλιξη και το τέλος της



ιστορίας. Επιπρόσθετα, τα κείμενα που αρέσουν στα παιδιά διαβάζονται κατ' επανάληψη από τον εκπαιδευτικό, όταν τους ζητούν τα παιδιά, πράγμα που οδηγεί συχνά στην αβίαστη απομνημόνευση τους. Τα έμμετρα κείμενα (π.χ. ποιήματα, λαχνίσματα) που έχουν ομοιοκαταληξίες, ρίμες και παρηχήσεις, απομνημονεύονται ευκολότερα και βοηθούν τα παιδιά σταδιακά να καταλάβουν στοιχεία της γλώσσας που συνδέονται με τον συλλαβικό και ιδιαίτερο χαρακτήρα της και συμβάλλουν έτσι στη φωνημική και συντακτική συνείδηση της γλώσσας (ΔΕΠΠΣ, 2003). Η οργάνωση της βιβλιοθήκης του νηπιαγωγείου γίνεται με τρόπο τέτοιο ώστε, τα παιδιά να μπορούν να δανειστούν εικονογραφημένα βιβλία με λαϊκά και έντεχνα παραμύθια, θρύλους και μύθους, ποιήματα, λαχνίσματα, γλωσσοδέτες, εικονογραφημένα περιοδικά, μικρά θεατρικά και λευκώματα, καθώς και έντυπα βιβλία εγκυκλοπαιδικού χαρακτήρα για μικρές ηλικίες, που μπορούν να τα επιστρέφουν στη θέση τους.

Ακόμη, κατά την ανάγνωση ενός βιβλίου, ο εκπαιδευτικός επισημαίνει ότι στο εξώφυλλο είναι γραμμένα σημαντικά στοιχεία όπως, ο τίτλος, ο συγγραφέας, ο εικονογράφος κ.ά. και ενθαρρύνει τα παιδιά να αναγνωρίζουν που βρίσκονται αυτά τα στοιχεία στο κάθε βιβλίο. Επίσης, τα παιδιά χωρίζονται σε μικρές ομάδες, στο πλαίσιο ελκυστικών δραστηριοτήτων γι' αυτά και υπαγορεύουν κείμενα στον εκπαιδευτικό που τα διαμορφώνουν συλλογικά (π.χ. παραμύθια, ποιήματα, προσκλήσεις κ.α.) (ΔΕΠΠΣ, 2003).

## **4. ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ**

### **4.1. Ο ΛΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ**

Κατά την ιστορική διαδρομή τους, όλοι οι λαοί ανέπτυξαν το δικό τους λαϊκό πολιτισμό κομμάτι του οποίου είναι και η λαϊκή λογοτεχνία. Ο Ν. Γ. Πολίτης (όπως αναφέρεται στο Σάλμοντ, 2006) αποδίδει στην Λαογραφία, την έννοια της επιστήμης του παραδοσιακού λαϊκού πολιτισμού, που εξετάζει «τας κατά παράδοσιν δια λόγων, πράξεων και ενεργειών εκδηλώσεις του ψυχικού και κοινωνικού βίου του λαού χωρίς να παραγνωρίζεται ο πνευματικός και παραδοσιακός υλικός βίος του». Η Σάλμοντ επισημαίνει πώς ο επιστημονικός κλάδος που μελετά το λαϊκό πολιτισμό ιστορικών λαών είναι η Λαογραφία, ενώ όπως είναι φανερό από την ετυμολογία του ονόματος

έρευνα ως αντικείμενο το λαό. Η ίδια, χρησιμοποιώντας τη λέξη “λαός” εννοεί το σύνολο των ανθρώπων που συνδέεται με τη συναίσθηση κοινής καταγωγής, κοινής παράδοσης, κοινών εθίμων και κοινού τρόπου “σκέπτεσθαι”. Ο λαός αποτελεί τη ζωντανή πηγή, το δημιουργό και φορέα όλων των εκδηλώσεων που καλύπτουν την καθημερινή κοινωνική και πνευματική ζωή (2006). Ο Κατσαδώρας (2013) αποσαφηνίζει, ότι όταν μιλά για λαϊκό πολιτισμό δεν απευθύνεται μόνο σε ένα ιστορικό, μουσειακό χαρακτήρα, αντικείμενο, αλλά και στη σύγχρονη δημιουργία του μέσα από μία ζωντανή παράδοση. Ο ίδιος, τονίζει πως η δυνατότητα του αυτή, να αλλάζει και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες, είναι αυτή που του επιτρέπει να “ζει”. Η προφορική ή λαϊκή λογοτεχνία, ορίζεται ως “τα λογοτεχνικά είδη που παρήγαγαν οι αγρότες στα πλαίσια της χωριάτικης κοινότητας, ως τα τέλη του 19ου αιώνα και επίσης τα είδη που απευθύνονται σε ένα κοινό (χωρίς και να παράγονταν από το ίδιο) που το αποτελούσαν, εκτός από τους αγρότες και τα κατώτερα λαϊκά στρώματα του αστικού χώρου της πόλης” (Μερακλής, 1988).

Ο Σκαρτσής υποστηρίζει (1994) πως, η λαϊκή λογοτεχνία είναι «αυτή στην οποία λειτουργούν πρωτογενή γλωσσικά στοιχεία και πως τέτοια είναι όλα τα έργα του προφορικού λόγου και όσα άλλα έργα έχουν ίδια φυσική λειτουργία και πως σε όλα αυτά τα έργα δεν υπάρχει κάποια τυπική αισθητική πρόθεση». Το παραμύθι είναι το βασικό είδος της ελληνικής Λογοτεχνίας και το ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας μελέτης. Η Σάλμοντ (2006) λέει πως το λαϊκό παραμύθι αποτελεί το “δίαιλο” επικοινωνίας του παιδιού με τη λαϊκή παράδοση. Ταυτόχρονα τονίζει πως με ευχάριστο και ελκυστικό τρόπο ο προφορικός και γραπτός λαϊκός λόγος κερδίζει το μικρό ακροατή και αναγνώστη. Συνοψίζοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι το λαϊκό παραμύθι, αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, της παράδοσης και του πολιτισμού εν γένει. Ακόμα, είναι ο συνδετικός κρίκος και η αναφορά των λαών κατά τη διάρκεια του ιστορικού βίου τους.

## **4.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ**

Ο Μαλαφάντης (2011) επισημαίνει πως η λέξη παραμύθι προέρχεται από την αρχαιοελληνική λέξη “παραμύθιον”, που σήμαινε “παρηγοριά, ενθάρρυνση, ανακούφιση κι αργότερα πήρε και τη σημασία της φανταστικής ιστορίας που αποσκοπούσε στο ίδιο αποτέλεσμα”. Με βάση τον Αυδίκο (όπως αναφέρει ο Μαλαφάντης, 2014) την ποιητικότητα του παραμυθιού υποστηρίζουν, ανάμεσα σε άλλους, οι σχολιαστές των Grimm, Johannes Bolte και Georg Polivka: «Με τη λέξη παραμύθι εννοούμε μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, 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 τη θεωρούν πιστευτή». Η Ντοροπούλου (2010) παραθέτει τον ορισμό, που έδωσε ο Μπαμπινιώτης από το λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας. Ο συγγραφέας παρέχει την πλήρη εννοιολογική διάσταση του παραμυθιού, ήτοι την ψυχολογική του πλευρά, την ψυχολογική προδιάθεση/διάθεση που προκαλεί στον αποδέκτη (ανακούφιση, παρηγοριά, τέρψη, ενθάρρυνση, ευαρέσκεια) με έντονα στοιχεία του εξωπραγματικού, του μαγικού και υπερφυσικού, του παραλόγου, τη διδακτική του πλευρά (νοητική, δημιουργία γνώσης στον μαθητή - αποδέκτη) και τέλος, την κειμενική άποψη του.

Ο Μαλαφάντης (2014) εξάλλου, παραθέτει το χαρακτηρισμό από τον κορυφαίο Αμερικανού παραμυθολόγο Smith Thompson: «μια αφήγηση με κάποιο μήκος, η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο». Ο Μαλαφάντης (2011) καταλήγει στο συμπέρασμα πως όλοι οι ορισμοί του παραμυθιού που δόθηκαν κατά καιρούς, τονίζουν τα στοιχεία του «μαγικού και υπερφυσικού, του απίστευτου και απίθανου περιεχομένου», παρά τις επιμέρους διαφορές τους.

Το παραδοσιακό παραμύθι αποτελεί ένα μοναδικό, λαϊκό λογοτεχνικό είδος που το χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα γνωρίσματα, τα οποία το κάνουν να διαφέρει από το μύθο και τις άλλες διηγήσεις (Μπρις, 2013). Είτε βρίσκεται σε γραπτή, είτε σε προφορική μορφή, δεν γράφτηκε από κάποιον συγγραφέα, δεν επινοήθηκε από κάποιον ιδιώτη, αλλά αποτελεί συλλογικό πολιτισμικό έργο ενός κοινωνικού συνόλου και αυτό έχει ως

αποτέλεσμα να διατηρεί τα χαρακτηριστικά των παραδοσιακών ιστοριών. Οι ιστορίες αυτές έχουν στερεοτυπικούς χαρακτήρες και δίνουν στο κοινό (αφηγηματικό ή αναγνωστικό) την ικανότητα της πρόβλεψης των περιστατικών. Επίσης, κατά της Davidson και Chaudhri, εμπεριέχουν τα ήθη και τα έθιμα κάθε κοινωνίας και διαθέτουν διδακτικό χαρακτήρα (όπως αναφέρεται στο Μπρις, 2013).

Ακόλουθα με τον Αυδίκο (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014) το παραμύθι δύναται να θεωρηθεί ως «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης» ενώ, σύμφωνα τον Lüthi (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014), ως «μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης». Η άποψη του Ελβετού μελετητή Max Lüthi παρατίθεται από τον Μερακλή (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014:1) : «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέπτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου». Ενδείξεις για ύπαρξη παραμυθιών στην αρχαία Αίγυπτο υπάρχουν ήδη από το 13<sup>ο</sup> αιώνα π.Χ. (Μαλαφάντης, 2014) ενώ, το παραμύθι φαίνεται να έχει αναπτυχθεί στο σύνολο όλων σχεδόν των πολιτισμών. Όπως αναφέρει ο Μαλαφάντης (2014), ο Dieckmann επισήμανε τον μεγάλο όγκο των παραμυθιών που υπάρχουν στα διάφορα πολιτισμικά περιβάλλοντα ανάμεσα στους αιώνες και διαπίστωσε ότι «φαίνεται να είναι ψυχολογική αναγκαιότητα η δημιουργία παραμυθιών και απίθανων ιστοριών και η μετάδοσή τους από τη μια γενιά στην άλλη».

Ακόμα, Ο Μαλαφάντης (2014) αναφέρει, πως η Fitzgerald υποστηρίζει ότι παρά το γεγονός ότι τα παραμύθια εμφανίζονται σε πολύ διαφορετικά χρονικά και πολιτισμικά πλαίσια, αξίζει να σημειωθεί ότι έχουν περισσότερες ομοιότητες, παρά διαφορές μεταξύ τους. Η Danilewitz λέει «Το παραμύθι δεν αποτελεί απλώς προϊόν της φαντασίας, αλλά και διεγείρει τη φαντασία» (όπως αναφέρεται στο Μαλαφάντης, 2014). Η Τσιλιμένη (2014) χαρακτηριστικά αναφέρει πως το λαϊκό παραμύθι δεν έχει σύνορα και γεωγραφικά όρια. Ακόμη, ο Μερακλής επισημαίνει ότι το παραμύθι «έχει τη δυνατότητα να συμπεριλαμβάνει μέσα του, και να συνδέει και να ενώνει μεταξύ τους, πολλούς λαούς, χάρη στην ομοιότητα ή και την ταυτότητα ορισμένων μοτίβων και θεμάτων» (1999, σ. 188-189), ενώ και ο Λουκάτος (όπως αναφέρεται στο Τσιλιμένη, 2014) λέει, ότι αποτελεί ένα «διεθνές λαογραφικό είδος και κυκλοφορεί

εύκολα από τόπο σε τόπο. Έχει συντεθεί από πυρήνες/μοτίβα μύθων που είναι γνωστοί στους περισσότερους λαούς».

Η Τσιλιμένη (2014) το συνδέει με την παρηγοριά και την ψυχαγωγία του κοινού, που αποτελούν βασικές ανάγκες των ανθρώπων. Όπως εξηγεί η ίδια, αυτός είναι ο λόγος που συναντάται με την ίδια αναγνωρίσιμη μορφή σε τόσο διαφορετικούς πολιτισμούς. Επίσης, τονίζει, πώς ως δημιούργημα του προφορικού λόγου, πάντα ταξίδευε διατηρώντας, διαχρονικά, ενιαία τα βασικά χαρακτηριστικά και τη δομή του, παρά τις αλλαγές που θα μπορούσε να επιφέρει το ταξίδι στη γλώσσα, τον τοπικό και εθνικό πολιτισμό. «Το λαϊκό παραμύθι εμπεριέχει μεν στοιχεία εθνικής ταυτότητας και πλείστες τοπικές αντιλήψεις περί των πραγμάτων, αλλά διαθέτει ταυτόχρονα και έναν οικουμενικό χαρακτήρα, αφού συνδέεται γενικά με τον άνθρωπο. Είναι εύπλαστο, αλλά ταυτόχρονα διατηρεί και τον βασικό του δομικό πυρήνα. Εν ολίγοις διαμορφώνεται, αλλά και διαμορφώνει, καθώς μεταφέρει πληροφορίες, ιδεολογίες, βιωμένη εμπειρία» (Τσιλιμένη, 2014).

Προκειμένου να αναλυθούν εκτενέστερα τα γνωρίσματα του παραμυθιού παρατίθεται η άποψη της Μπρις. Έτσι σύμφωνα με αυτή, το κυριότερο γνώρισμα των παραμυθιών είναι ότι χρησιμοποιούν την υπερβολή της φαντασίας και τον ποιητικό συμβολισμό για να αναπαραστήσουν τα βαθύτερα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τους φόβους των απλών ανθρώπων, καθώς αυτοί αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις της ζωής (2013). Τα πρόσωπα των παραμυθιών είναι κατά βάση μοναχικά, είναι ανώνυμοι νεαρής ηλικίας άνθρωποι, που χαρακτηρίζονται από μία φυσική, επαγγελματική ή κοινωνική τους ιδιότητα, όπως πεντάμορφη, τσαγκάρης, αράπης, βασιλείας (Μπρις 2013). Οι χαρακτήρες, γενικά, δεν είναι αμφιθυμικοί, καλοί και κακοί, όπως είναι ένα πραγματικό πρόσωπο αλλά είτε καλοί, είτε κακοί (Σαρρής, 2014). Το χιούμορ, σύμφωνα με τον Λουκάτο (όπως αναφέρεται στο Τσιλιμένη, 2014), είναι ένα από τα στοιχεία του λαϊκού παραμυθιού. Ο ίδιος, αναφέρει πως αυτά τα παραμύθια η “διακωμώδηση του γελοίου και του κουτού” δημιουργεί ένα φιλικό κλίμα μέσω της έκφρασης μιας βασικής ανθρώπινης λειτουργίας, το γέλιο και τη σάτιρα. Αυτές οι αστείες ιστορίες είναι αρκετά δημοφιλείς και “παρουσιάζουν μεγαλύτερο βαθμό προσαρμογής στα τοπικά δεδομένα, με αποτέλεσμα να εμφανίζονται ως προς τη

συγκρότηση της πλοκής τους περισσότερες τοπικές ιδιαιτερότητας”, κατά την Καπλάνογλου (Τσιλιμένη, 2014). Η Τσιλιμένη (2014) αναφέρει πως το λαϊκό παραμύθι έχει το κωμικό στοιχείο προκειμένου να διασκεδάσει και να καντηριάσει. Σχετικά με την πλοκή του παραμυθιού είναι γεμάτη από ζεύγη αντίθετων, που αντιπαρατίθενται με σκοπό να επικρατήσει τελικά ένα από τα δύο, το θετικό (Δάρδα - Ιορδανίδου, 2008). Ο Μερακλής (Μπρις, 2015) ως βασική αντίθεση ξεχωρίζει την πλοκή του παραμυθιού αυτή ανάμεσα στο καλό και το κακό, η οποία καθώς προχωρά η αφήγηση, «...επιμερίζεται σε μια πλούσια σειρά συγκεκριμένων άλλων εκφράσεων: πλούσιος και φτωχός, γέρος και νέος, έξυπνος και κουτός, δυνατός σωματικά και αδύνατος, υψώνουν διαρκώς ο ένας απέναντι στον άλλο την ύπαρξή τους και συγκρούονται, υποβάλλοντας στο παιδί την ιδέα πως ο νόμος των αντιθέσεων είναι θεμελιώδης στο φυσικό και στο ιστορικό γίνεσθαι», ενώ ο Luthi παρατηρεί (Μπρις, 2013) ότι «στο παραμύθι αρέσουν όλα τα ακραία».

Ο Σακελλαρίου (Μπρις, 2-13:75) σημειώνει πως το επιπρόσθετο γνώρισμα που διακρίνει ενίοτε το παραμύθι «...το θαυμαστό, το μαγικό, το περ’ από τα ανθρώπινα μέτρα, το υπερβατικό...». Τα παραμύθια μαγείας παρουσιάζουν μαγικά ή εξωπραγματικά γεγονότα σαν φυσιολογικά περιστατικά της ανθρώπινης ζωής (James, 2002). Κατά τον Μερακλή ωστόσο, (Μπρις, 2013) “υπάρχει ένας στοιχειώδης αλλά αμετακίνητος κώδικας συμπεριφοράς που δεν είναι μυθικός «αλλά βασίζεται στη βαθύτερη φύση – ή τουλάχιστον ανάγκη – του ανθρώπου: να ζητάει τη δικαιοσύνη». Για αυτό ακριβώς μιλάει Μπρις (2013) για ένα ακόμη χαρακτηριστικό γνώρισμα των παραμυθιών, το ευχάριστο τέλος. Η δικαιοσύνη θριαμβεύει, με τη φράση και “κι έζησαν αυτοί καλά, κι εμείς καλύτερα”, καθορίζοντας για τους ήρωες την τύχη που τους αρμόζει. Το παραμύθι είναι λοιπόν «διήγηση με ευχάριστο τέλος, ακριβώς γιατί είναι διήγηση λυτρωτική και καθαρτική», λέει ο Μερακλής (Μπρις, 2013).

### **4.3. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

Παρά το γεγονός πως το παραμύθι είναι πολύ διαδεδομένο σε όλο τον κόσμο, κανένας λαός δεν δύναται να διεκδικήσει την αποκλειστική πατρότητα του και κανένας

μελετητής δεν μπορεί να εγγυηθεί για την ακριβή ημερομηνία γέννησης του πρώτου παραμυθιού (Μπρις, 2013). Ο Ζίρες (Μπρις, 2013) αναφέρει πως «αν είναι να υπάρχει ένα είδος το οποίο να έχει κεντρίσει τη φαντασία των ανθρώπων απ’ όλα τα κοινωνικά στρώματα σε όλον τον κόσμο, αυτό είναι το παραμύθι και ακόμη δυσκολευόμαστε να ερμηνεύσουμε τις ιστορικές του ρίζες, πώς γεννήθηκε και διαδόθηκε και γιατί δεν μπορούμε να αντισταθούμε στη γοητεία του, σε όποια μορφή και αν βρίσκεται αυτό». Η Μπρις μάλιστα (2013) επισημαίνει, πως λόγω της προφορικής μορφής του αρχέγονου παραμυθιού, είναι αδύνατο να προσδιοριστεί ο χρόνος και ο τόπος της ακριβούς σύλληψης του πρώτου παραμυθιού. Είναι σίγουρο πως τα παραμύθια υπάρχουν εκατοντάδες χιλιάδες χρόνια και διασώθηκαν λόγω διηγήσεων ενηλίκων προς ενήλικες. Γεννήθηκε, λόγω της ανθρώπινης ανάγκης να εξηγηθούν τα υπερφυσικά φαινόμενα και οι τερατώδεις δυνάμεις που τρομοκρατούσαν το μυαλό του και την κοινωνία (Μπρις, 2013). Κατά τον Ζίρες (Μπρις, 2013:56) λοιπόν, τα παραμύθια δημιουργήθηκαν λαμβάνοντας ποικίλες μορφές και χρησιμοποιώντας ποικίλες πληροφορίες προκειμένου να υπερνικήσουν τους εκάστοτε φόβους του ανθρώπου.

Πιο συγκεκριμένα, αυτό επιδιώχθηκε μέσα από μεταφορές που κατασκευάστηκαν προκειμένου να είναι κατανοητές στους ακροατές και να μπορέσουν να τους μεταφέρουν την ελπίδα, πως οι κοινωνικές και πολιτικές καταστάσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν. Ο Ζίρες (Μπρις, 2013) υποστηρίζει πως υπάρχει η εντύπωση ότι τα παραμύθια εμφανίστηκαν πρώτη φορά με σκοπό την ψυχαγωγία του παιδιού όμως η εντύπωση αυτή απέχει αρκετά από την πραγματικότητα. Ο ίδιος ο Ζίρες (Μπρις, 2013:56) Εξηγεί ότι τα παραμύθια δημιουργήθηκαν χρησιμοποιώντας διαφορετικές πληροφορίες και παίρνοντας διάφορες μορφές προκειμένου να υπερνικήσουν τους εκάστοτε φόβους των ανθρώπων, μέσα από μεταφορές που δημιουργήθηκαν προκειμένου να είναι κατανοητές στους ακροατές και να μπορούν να τους μεταφέρουν την ελπίδα ότι οι πολιτικές και κοινωνικές καταστάσεις είναι δυνατόν να διαφοροποιηθούν. Ο Ζίρες συμπληρωματικά (Μπρις, 2013) επισημαίνει ότι τα αρχέτυπα, στα οποία πάνω βασίστηκαν τα παραμύθια σήμερα, απαντώνται στη Βίβλο και στους αρχαίους Έλληνες κλασικούς, στην Ιλιάδα, στην Οδύσσεια και σε ελληνορωμαϊκούς μύθους και ίσως ακόμη και σε παλαιότερες διηγήσεις.

Όλα τα έθνη και οι χώρες του κόσμου, για την Μπρις (2013), αναπτυγμένες ή πρωτόγονες, έχουν διαφυλάξει ανά τους αιώνες ένα τουλάχιστον παραμύθι, ως κληροδότημα, δημιούργημα και αντιπροσωπευτικό δείγμα του πολιτισμού τους. Κατά την Κανατσούλη (Μπρις, 2013) «Δεν υπάρχει λαός που να μην έχει παραμύθια ούτε υπάρχει εποχή και πολιτισμοί που να μην έχουν αναδείξει τα δικά τους, προφορικά, ή γραπτά». Αρχικά, τα παραμύθια δεν απευθύνονταν σε ανήλικο κοινό - όπως συμβαίνει σήμερα - αλλά εξυπηρετούσαν τις βαθύτερες ανάγκες ενηλίκων, που ανήκαν κυρίως σε κατώτερα κοινωνικά στρώματα (Μπρις, 2013). Στη Βυζαντινή εποχή, για παράδειγμα, το παραμύθι καλλιεργήθηκε αθόρυβα στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις, κατά της Σακελλαρίου (Μπρις, 2013), ενώ κατά το Μεσαίωνα τα παραμύθια ήταν συντροφιά στους ενήλικες κατά τη διάρκεια σκληρών εργασιών, προκειμένου να απαλύνουν το κοπιαστικό τους έργο (Μπρις, 2013). Σύμφωνα με την Tatar (Μπρις, 2013), αυτά τα παραμύθια ήταν ιστορίες δράσης, με χιούμορ διανθισμένο με βωμολοχίες και με σκηνές βίας.

Το παραμυθιακό είδος είναι αναπόσπαστο κομμάτι του ανθρώπινου πολιτισμού από τις απαρχές του, παρόλα αυτά η αναγνώριση της σημασίας του παραμυθιού ξεκίνησε στην Ευρώπη, από τον Perrault, στη Γαλλία στα τέλη του 17ου αιώνα και από τους αδελφούς Grimm, στη Γερμανία στις αρχές του 19ου αιώνα, οι οποίοι ήταν οι πρώτοι που συγκέντρωσαν και κατηγοριοποίησαν τα προφορικά παραμύθια (Μπρις, 2013). Ο Μαλαφαντής (Μπρις, 2013) μνημονεύει τον καταλυτικό ρόλο που έπαιξαν οι αδελφοί Grimm στη μελέτη του λαϊκού παραμυθιού. Πιο συγκεκριμένα, εξηγεί ότι ο ρόλος τους δεν συνίσταται μόνο στην καταγραφή λαϊκών παραμυθιών, αλλά και στην προσπάθεια να ερμηνεύσουν την καταγωγή τους, μετατρέποντας τη σπουδή του παραμυθιού σε επιστήμη. Η πιο σημαντική όμως στροφή στη μελέτη του παραμυθιού, συνέβη τον 19ο αιώνα, την εποχή του ρομαντισμού, όταν παρατηρείται συστηματική καταγραφή λαϊκών παραμυθιών, ενώ «η διαδικασία της μεταβολής του λαϊκού παραμυθιού σε είδος προσωπικής, αστικά επεξεργασμένης λογοτεχνίας, συνεχίζεται» (Μερακλής, 1999). Η Μπρις (2013) καταλήγει στο συμπέρασμα, πως η ψυχαγωγία μέσω των ιδιαίτερων παραδοσιακών παραμυθιών κάθε λαού δεν είναι πια δημοφιλής στην κοινωνία του σήμερα.



Πιο ειδικά, διατείνεται ότι το λαϊκό παραμύθι έχει την τάση να γίνει είδος προς εξαφάνιση, ενώ η διάδοση του στις επόμενες γενιές εναπόκειται στην ευσυνειδησία των ηλικιωμένων και ενός ευαισθητοποιημένο και προνοητικού πολιτισμικά εκπαιδευτικού συστήματος. Όμως, υπεραμύνεται της επικαιρότητας τους, κυρίως στην εποχή μας, που ο ιδιαίτερος πολιτισμικός χαρακτήρας του κάθε έθνους, υπάρχει κίνδυνος να εξομοιωθεί με την κυρίαρχη κουλτούρα που προβάλλεται από τα Μ.Μ.Ε. και τη μεγάλη οθόνη (2013). Η Μπρις μάλιστα τονίζει πως σημαντικότερος ρόλος του παραμυθιού θεωρείται ο ψυχαγωγικός, αφού αν μία ιστορία δεν ευχαριστεί τους αναγνώστες ή τους ακροατές της, πεθαίνει. Η ίδια, αναφέρει πως τα παραμύθια δεν διαθέτουν οργανωμένη υποστήριξη από τις κυβερνήσεις, τις θρησκείες και το εμπόριο.

Προσθέτει, «Υπάρχουν επειδή μας ευχαριστούν» (2013). Για τον Μερακλή άλλωστε (Μπρις, 2013), «στο παραμύθι υπάρχει λοιπόν ένας κόσμος, όπου, έστω και ψεύτικα, όλα τα αδύνατα γίνονται δυνατά». Αυτός που τα διηγείται δεν τα πιστεύει, τα διηγείται μόνο για να «ψυχαγωγηθεί, για να λυτρωθεί κάπως από το βάρος της ζωής». Ο Μερακλής (Γεωργατσούλης, 2006) στο ερώτημα, αν το παραμύθι σβήνει, σχολιάζει «η θαυμάσια και μεταφυσική ουσία του παραμυθιού δε χάθηκε ούτε στην εποχή μας· απλώς άλλαξε τη μορφή, με την οποία ως τώρα μας δινόταν». Ενσωματώθηκε μέσα σε άλλα είδη, κυρίως σε αυτά των κινηματογραφικών φιλμς “γουέστερν” και τα “αστυνομικά” ή “φανταστικά” έργα. Φαίνεται πως η ψυχαγωγία μέσα από το λαϊκό παραμύθι σήμερα, δεν θεωρείται πια δημοφιλής και η διαιώνιση και διατήρηση του συγκεκριμένου είδους έχει εναποτεθεί στους ηλικιωμένους. Παρόλα αυτά η επικαιρότητα και διαχρονικότητα του καθιστούν αναγκαία την “περιφρούρηση” του από όλους μας. Στην Ελλάδα το λαϊκό παραμύθι, παρά το γεγονός ότι έχει μεγάλη πολιτισμική αξία, παρέμενε για πολλούς αιώνες στην αφάνεια (Μπρις, 2017).

Γράφει ο Μερακλής σχετικά: «Το 22 νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι είναι μια πάρα πολύ σοβαρή υπόθεση, τη σοβαρότητα της οποίας, εντούτοις, πολύ λίγοι, ακόμα και τώρα, έχουν αντιληφθεί. Σοβαρή υπόθεση από την άποψη της παράδοσης, της επιστήμης, της τέχνης, της ζωής» (1999). Η Μπρις στην(2013) ως κομβικό σημείο για το ελληνικό λαϊκό παραμύθι, τοποθετεί τα χρόνια της Τουρκοκρατίας και της Ενετοκρατίας. Επίσης, ο Μερακλής (Μπρις, 2013) ξεκαθαρίζει πως το ελληνικό λαϊκό παραμύθι,

παρά την τουρκική επίδραση, δεν έπαψε ποτέ σε εκείνα τα χρόνια να πλουτίζεται και από μόνο του, αφού η ελληνική φαντασία δεν είχε στερέψει. Μόλις τον 19ο αιώνα μάλιστα, ξένοι μελετητές εκδήλωσαν επιστημονικό ενδιαφέρον για την διάδοση και την καταγωγή του, ανεξάρτητα από το ότι το ελληνικό λαϊκό παραμύθι, όπως και γενικότερα ο ελληνικός λαϊκός πολιτισμός, έχει αρκετά χρόνια ύπαρξης (Μερακλής, 1999).

Αναφορικά με την επικρατούσα κατάσταση στην Ελλάδα, ο Γεωργατσούλης (2006), τονίζει πως εξαιτίας της αστικοποίησης της ζωής, ακόμα και στα πιο απόμακρα χωριά και της ανόδου της μορφωτικής στάθμης ακροατών και αφηγητών, το παραμύθι, με αλλαγμένη μορφή και λειτουργία, εγκαταλείφθηκε στο παιδικό κοινό, μιας και οι ενήλικες στράφηκαν την επώνυμη λογοτεχνία. Η “αποπαίδωση” του παραμυθιού, δηλαδή η προσαρμογή του παιδικό κοινό, επίδρασε στους φορείς της αφήγησης, στο περιεχόμενο, στη λειτουργία και στη μορφή των παραμυθιακών αφηγήσεων. Ταυτοχρόνως, ο Γεωργατσούλης (2006), τονίζει ότι η λαϊκή αφήγηση και το παραμύθι ως λαογραφικά φαινόμενα, είναι και αυτά ιστορικά εξελίξιμα. Η λειτουργία και η μορφή τους μεταβάλλονται από εποχή σε εποχή. Το παραμύθι σήμερα, αποτελεί λογοτέχνημα που δημιουργείται και απευθύνεται σε παιδιά. Και τα λαϊκά παραμύθια ακόμα, διασκευάζονται λογοτεχνικά προκειμένου να ανταποκριθούν σε μία τέτοια αποστολή. «Όμως το λαϊκό παραμύθι πριν από την ανάπτυξη του μυθιστορήματος ήταν η προφορική λαϊκή λογοτεχνία των ενηλίκων. Ο ίδιος αναφέρει ότι «λίγους αιώνες πριν στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης φωτισμένοι διανοούμενοι απλοποίησαν τα παραμύθια, περιόρισαν την έκτασή τους, απάλυναν τις βίαιες και άσεμνες σκηνές και τα παρέδωσαν στο παιδικό κοινό αναβαπτισμένα. Στον ελλαδικό χώρο οι συνθήκες που επικρατούσαν τότε και αργότερα (τουρκική κυριαρχία, αμάθεια) δεν επέτρεψαν παρόμοιες διεργασίες. Το κενό καλύφθηκε με μεταφράσεις ξένων παραμυθιών. Έτσι, η παρουσία του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο παιδικό βιβλίο είναι ανισοβαρής σε σχέση προς τα ξενόφερτα ισοδύναμά του» (2006). Ο Γεωργατσούλης (2006) επισημαίνει ότι δικαιολογημένα το παραμύθι εμφανίζεται σε πολλές χώρες και ηπείρους της Γης με διαφορετικά οικονομικά, πολιτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ο Λουκάτος (Γεωργατσούλης, 2006) υποστηρίζει, πως οι Έλληνες αφηγητές έχουν την συνήθεια να εισάγουν οικεία βιώματα στις παραμυθιακές τους αφηγήσεις. «Ταυτίζουν

τον τόπο των διαδραματιζομένων με το δικό τους τόπο και οι υποθέσεις διαδραματίζονται σε γνώριμο περιβαλλοντικό σκηνικό. Η πανίδα και η χλωρίδα των παραμυθιών αποτελείται από τα ζώα και τα φυτά του ελληνικού τοπίου» (Γεωργατσούλης, 2006). Σύμφωνα με τον Γεωργατσούλη (2006), το οικείο ελληνικό χρώμα που από το οποίο διακρίνεται το παραμύθι, το φέρνει κοντά στα ενδιαφέροντα και στην ψυχολογία των παιδιών. «Ο παιδαγωγός πρέπει να επιλέγει, όμως, με ιδιαίτερη προσοχή τα παραμύθια που θα αφηγηθεί ή θα διδάξει στο σχολείο. Από το μεγάλο πλήθος των συλλογών των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών μπορούν να αποθησαυριστούν, να ανθολογηθούν και να αξιοποιηθούν τα παιδαγωγικά παραμύθια» (2006). Ο Μερακλής (Γεωργατσούλης, 2006) γράφει σχετικά: «Το νεότερο παραμύθι είναι ένα θαυμάσιο ντοκουμέντο για την πολιτιστική εξέλιξη του ανθρώπου, γιατί, λόγω της συντηρητικότητας που το διακρίνει, διαφύλαξε, έστω και κάποτε παραλλαγμένες, μορφές της πανάρχαιας σκέψης». Τον Κανατσούλη (2013) ενυπάρχει στα ελληνικά παραμύθια, μία διάθεση περιγραφής του χώρου και του τρόπου ζωής των ανθρώπων, που δίνει πολιτιστικά στοιχεία των τοπικών κοινωνιών.

Ο Αυδίκος (Μπρις, 2013) τονίζει, πως οι περιγραφές που χρησιμοποιούνται στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι είναι πάντα απλές και δεν κουράζουν τον αναγνώστη - ακροατή. Σύμφωνα με τον Κανατσούλη (Μπρις, 2013) το ελληνικό λαϊκό παραμύθι σε αρκετές περιπτώσεις, με σκοπό να ψυχαγωγήσει τον λαϊκό άνθρωπο, έχει μία διάθεση χωρατού και αστείου, αλλά και μία τάση για βωμολοχίες. Επίσης, τα ελληνικά παραμύθια ξεχωρίζουν από αυτά των άλλων λαών διότι περιέχουν κοινά εισαγωγικά και καταλυτικά μοτίβα και ευχάριστες παρεμβολές με βάση την Κανατσούλη (Μπρις, 2013). Ο Κυριακίδης (2013) επισημαίνει πως το πρώτο και σημαντικότερο χαρακτηριστικό του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού, είναι ότι αποτελεί προϊόν “ομαδικόν” και όχι κατασκεύασμα ενός μόνο ανθρώπου. Ο Λουκάτος (Μπρις, 2013) στο ελληνικό λαϊκό παραμύθι διαπιστώνει μία διάθεση διδακτισμού, απονομής δικαιοσύνης και τιμωρίας του κακού (πιο πολύ από ότι σε άλλα παραμύθια). Επιπρόσθετα, μέσα από τις έρευνες του ο Μερακλής (1999), διαπιστώνει ότι «ορθολογισμός είναι βασικό γνώρισμα των νεοελληνικών παραμυθιών», ως αποτέλεσμα μιας Νεοελληνικής σκέψης διαμορφώθηκε από δύσκολες κοινωνικές γεωγραφικές και ιστορικές συνθήκες των προηγούμενων ετών.

Ορμώμενη η Μπρις (2013) από την ετυμολογία της λέξης “παραμύθι”, υπενθυμίζει την κύρια λειτουργία του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού, που είναι να βρίσκεται κοντά στην καθημερινότητά του καθημερινού ανθρώπου, να τον συντροφεύει και να τον ανακουφίζει από τον μόχθο ή και τη σκληρότητα της πραγματικότητας. Επίσης, από την Σακελλαρίου (Μπρις, 2013) αναδεικνύεται η επικαιρότητα των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, ανεξάρτητα από την παλαιότητα τους- και διατείνεται ότι αποτελούν την πηγή έμπνευσης για το νεοελληνικό παιδικό παραμύθι. Ο Γεωργατσούλης (2006) αναφορικά με την αξιοποίησή του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στο παιδικό βιβλίο, τη θεωρεί ανισοβαρή και ελλιπή σε σχέση προς τα ξενόφερτα ισοδύναμα τους. Συμπληρώνει ο ίδιος: «Η αφομοιωτική δύναμη του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού και η ένταξη σε αυτό των οικείων βιωμάτων των αφηγητών, του προσδίδουν ελληνικότητα, αφού οι Έλληνες παραμυθάδες είναι φορείς της ελληνικής κουλτούρας. Έτσι τα τελευταία χρόνια εμφανίζεται μια στροφή κάποιων εκδοτικών οίκων στη δημοσίευση διασκευών ελληνικών λαϊκών παραμυθιών. Η ποιότητα τέτοιων εκδόσεων πρέπει να εξεταστεί και να αξιολογηθεί».

#### **4.4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ**

Στα παιδιά αρέσουν τόσο πολύ τα παραμύθια, ίσως γιατί σε αυτά βρίσκουν τον ίδιο τους τον εαυτό (Χατζηχάνα, 1988). Επιπλέον, όπως ισχυρίζεται η Κόλινς (Μαλαφάντης, 2014) σημαντικό ρόλο έχει το παραμύθι «στον εφοδιασμό του γνωστικού, συγκινησιακού και ηθικού ρεπερτορίου του παιδιού». Το παραμύθι έχει τέτοια αφομοιωτική δύναμη που χρειάζεται να γίνεται λόγος για τη συστηματική διδασκαλία του, σύμφωνα με τον Μερακλή (1999). Στη σημερινή εποχή μάλιστα, για να μην φαίνεται ως κάτι ξένο στα παιδιά, που έλκονται από τα σύγχρονα μέσα, προτείνει να πραγματοποιείται η προσφορά του με τρόπο ανανεωμένο και διασκευασμένο, «έχοντας εισδεχθεί στοιχεία της σύγχρονης πραγματικότητας». Η Σάλμοντ (2006) επισημαίνει πως η ακρόαση του παραμυθιού αποτελεί ένα εξαιρετικό μάθημα αγωγής του προφορικού λόγου. Του παιδιού κεντρίζεται από τις εκφραστικές δυνατότητες και τεχνικές που χρησιμοποιούνται. Η γλώσσα του παραμυθιού δύναται

να αξιοποιηθεί για την γλωσσική καλλιέργεια των παιδιών. Το παραμύθι παραμένει ακόμη διδακτικά ανεκμετάλλευτο στον ελλαδικό χώρο, παρά την έγκαιρη συνειδητοποίηση της αποτελεσματικότητας του ως διδακτικό εργαλείο από άλλες χώρες του εξωτερικού (Μπρις, 2014). Στα σύγχρονα χρόνια ποικιλία μελετών και ερευνών έχουν δείξει την ανάγκη διδασκαλίας του παραμυθιού στην προσχολική και προσχολική εκπαίδευση (Μαλαφάντης, 2014). Ο Μερακλής (Ντούλια, 2010) πιστεύει ότι είναι σκόπιμο να ενταχθεί στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου και ιδιαιτέρως του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, γιατί από εκεί αρχίζει η βασική εκπαίδευση των μαθητών και είτε να διδάσκεται αυτόνομα ή να χρησιμοποιείται επικουρικά και παρενθετικά στα μαθήματα με σκοπό να κάνει τη γνώση πιο κατανοητή, εύληπτη και προσπελάσιμη. Έρευνες σχετικά με την ανάπτυξη της δημιουργικότητας στα παιδιά επικαλείται ο Johnson (Μαλαφάντης 2014) οι οποίες δείχνουν την χρησιμότητα της νηπιακής και σχολικής ηλικίας, που ονομάζεται και “ηλικία του παραμυθιού”. Ο Μαλαφάντης (2014) σημειώνει ότι ένα από τα καταλληλότερα μέσα για την ανάπτυξη της παιδικής δημιουργικότητας είναι το λαϊκό παραμύθι. Ο ίδιος, εξηγεί ότι αυτό συμβαίνει διότι είναι πλούσιο σε φανταστικές εικόνες και σύμβολα, μεταφορές και παραβολές που προσδίδουν μεγάλη μορφωτική και παιδαγωγική αξία αλλά και διότι έχει μία εξίσου σημαντική ψυχολογική λειτουργία, μέσω μηχανισμών ταύτισης των παιδιών με τους κεντρικούς ήρωες. Στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, που ακολουθούν το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών» (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), τέθηκαν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2006-2007 και ισχύουν μέχρι σήμερα, το παραμύθι δύναται να αξιοποιηθεί σε ποικίλους τομείς.

Από τη μία εντάσσεται λειτουργικά στο μάθημα της γλώσσας, με σκοπό την επίτευξη του εγγραμματισμού και από την άλλη λειτουργεί ως αφορμή για την πραγματοποίηση σχεδίων εργασίας σε όλα τα μαθήματα. Ακόμη, η λογοτεχνία συνδέεται με το παιχνίδι και τα κείμενα αυτά μπορούν να συνοδεύονται από παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας, στην τάξη, αλλά και στο χώρο της βιβλιοθήκης ή οπουδήποτε προσφέρεται με απώτερο σκοπό την ψυχαγωγία και την καλλιέργεια συναισθήματος (Μαλαφάντης, 2011). Σχετικά με τη σχέση παραμυθιού-παιδιού για τον Ράπτη (Μαλαφάντης, 2014) τα παραμύθια «αποτελούν από τα πιο σημαντικά πολιτισμικά και

κοινωνικά γεγονότα της ζωής τους, λειτουργώντας ως μέσα κοινωνικοποίησης και εκπολιτισμού», ενώ τα παιδικά παραμύθια γεμίζουν τα παιδιά με καινούργιες εμπειρίες για διάφορα γεγονότα που μπορεί να συναντήσουν στην πραγματική ζωή, τους εξηγούν θέματα που τους προκαλούν περιέργειά, τους παρέχουν νέες πληροφορίες και εστιάζουν σε συγκεκριμένα θέματα, παίρνοντας υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες τους (Μαλαφάντης, 2014). Σύμφωνα με την Danilewitz (Μαλαφάντης, 2014) τα παραμύθια έχουν «τις ρίζες τους στην πραγματική ζωή και αντανακλούν την κουλτούρα από την οποία προέρχονται», ενώ ο Μαλαφάντης (2014) μεταφέρει τη θεωρία του Αυστριακού ψυχαναλυτή και παιδοψυχολόγου Bruno M. Bettelheim, Σύμφωνα με αυτή, τα παραμύθια διεγείρουν το μυαλό του παιδιού και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του, ενώ παράλληλα το προμηθεύουν με τρόπους αντιμετώπισης των ανησυχιών και των εσωτερικών προβλημάτων του. Επιπλέον, για τους Tsitsani et al. (Μαλαφάντης 2014) τα παραμύθια, ενισχύουν την πρωτοβουλία των παιδιών με το να διευκολύνουν την αυτονομία τους με πιο αποτελεσματικό τρόπο από τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής.

Το παραμύθι μεταφέρει τα παιδιά σε έναν θαυμαστό κόσμο, «τα τέρπει και ταυτόχρονα τα διδάσκει, διεγείρει τη φαντασία τους, αναπτύσσει αβίαστα η συναισθηματικότητά τους, αναπτύσσει την προσοχή και τη μνήμη τους. Ανοίγει νέους δρόμους στη σκέψη των παιδιών και συνάμα τα διδάσκει, χωρίς εμφανή διδακτισμό, ώστε να αποτελεί έν από τα καλύτερα μέσα κοινωνικής αγωγής» (Μαλαφάντης, 2011). Ο Μαλαφάντης (2014), υποστηρίζει ότι από την βρεφική ηλικία ακόμα, τα παιδιά μούνται και διδάσκονται παραμύθια από ενήλικες. Ο Bruner (Μαλαφάντης, 2014) τονίζει πως τα παραμύθια επιτελούν μία σημαντική εκπαιδευτική λειτουργία αφού, βοηθούν το άτομο να ενταχθεί και να μνηθεί στην κουλτούρα του.

Η διδασκαλία του παραμυθιού στην προσχολική και την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, προσφέρει ξεχωριστές δημιουργικές διδακτικές δυνατότητες, που μπορούν να τροφοδοτήσουν μία “διαφοροποιημένη”, ελκυστική, εναλλακτική διδακτική πολλών σχολικών μαθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, το παιδί μπορεί να μαθαίνει εποικοδομητικά και ευχάριστα, μέσα από σωστά σχεδιασμένες δραστηριότητες,

σύμφωνα με τους Malafantis & Ntoulia (Μαλαφάντης, 2014). Μάλιστα, τα ίδια τα μικρά παιδιά αφηγούνται ιστορίες, οι οποίες αποτελούν πολύτιμες πηγές πληροφοριών, που όταν αναλύονται προσεκτικά, «μπορούν να μας πουν πολλά πράγματα για το πώς τα παιδιά κατανοούν τον κόσμο, συμπεριλαμβανομένων των κοινωνικών σχέσεων τους» (Nicolouroulou, 2011). Επίσης, διαπιστώθηκε πως οι ιστορίες που τα παιδιά επιλέγουν να αφηγηθούν, ακόμη και από την ηλικία των τεσσάρων χρόνων, έχουν να κάνουν με το φύλο τους, ενώ δανείζονται θέματα, εικόνες, πλοκές, χαρακτήρες και άλλα στοιχεία από τις ιστορίες των άλλων. Ενσωματώνουν στις αφηγήσεις τους στοιχεία από ένα μεγάλο φάσμα άλλων πηγών όπως, οι προσωπικές εμπειρίες, τα παιδικά βιβλία, τα παραμύθια και τα δημοφιλή τηλεοπτικά προγράμματα. Όμως, «δεν μιμούνταν απλώς τις ιστορίες των άλλων παιδιών ούτε απλώς απορροφούσαν τα μηνύματα που στέλνονταν από τους ενήλικες ή την ευρύτερη κουλτούρα. Ήταν ξεκάθαρο ότι, ακόμη και σε αυτό το πρώιμο στάδιο, ήταν σε θέση να οικειοποιηθούν επιλεκτικά τα στοιχεία αυτά, να τα χρησιμοποιήσουν και να τροποποιήσουν κατάλληλα για τους σκοπούς τους» (Nicolouroulou, 2011

Ο Bettelheim (Μπρις, 2013) αναφέρει ότι, το παραμύθι, λόγω της μακράς του παράδοσης, επιτρέπει μοναδική επούλωση ψυχικών τραυμάτων και τον χαρακτηρίζει μία απελευθερωτική δύναμη, την οποία στερούνται τα σημερινά παιδικά λογοτεχνικά έργα. Συμπερασματικά, προκύπτει για ακόμη μία φορά, η διαχρονική αξία του παραμυθιού και ιδιαίτερα του λαϊκού παραμυθιού. Η χρησιμότητα του στην αύξηση της δημιουργικότητας του παιδιού και στην καλλιέργεια των συναισθηματικών και γνωστικών δεξιοτήτων του, είναι σαφής. Είναι βασικό εργαλείο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι επιβάλλεται να κατανοήσουν την πολυδιάστατη του φύση, να αναγνωρίσουν τα διδακτικά του οφέλη και να το εντάξουν συστηματικά στη διδασκαλία τους.

#### **4.5. ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΑΦΗΓΗΤΕΣ**

Η λατρεία του ανθρώπου για την αφηγηματική πράξη είναι αρχέγονη. Ακόλουθα με

την Καπλάνογλου (2002), «το παραμύθι αποτελεί προϊόν διαδοχικών μεταδόσεων, ο κάθε αφηγητής, πέρα από τη δική του αφηγηματική ικανότητα, κρύβει μέσα του, σαν τις ρωσικές μπαμπούσκες, τους αφηγητές που έχουν προηγηθεί, αυτούς που ο ίδιος άκουγε στη διάρκεια ολόκληρης της ζωής του». Η Καπλάνογλου επισημαίνει, ότι «η διαδικασία της αφήγησης συγκροτείται και αποκτά νόημα στη βάση της αλληλεπίδρασης τριών παραγόντων: της κληρονομημένης παράδοσης, του αφηγητή και της κοινότητας των ακροατών του» (2002). Έτσι η αφήγηση πραγματοποιείται συνδυάζοντας την παράδοση αιώνων και συγχρόνως σύγχρονους ήχους παράγοντες όπως ο αφηγητής και το ακροατήριο που βρίσκεται απέναντί του τη δεδομένη στιγμή. Το παλιό συνυπάρχει με το νέο κι έτσι εμπλουτίζεται το ρεπερτόριο του παραμυθιακού υλικού, αλλά και επανασυστήνεται και ανανεώνεται.

Όπως παρατηρεί η Καπλάνογλου (2002) είθισται, λοιπόν: «τα λαϊκά παραμύθια να παραδίδονται από γενιά σε γενιά στο πλαίσιο μιας διευρυμένης οικογένειας για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα». Η ίδια τονίζει: «το παραμύθι είναι μια αφήγηση στενά συνδεδεμένη σε όλα τα επίπεδά του (περιεχόμενο, συνθήκες αφήγησης, θεματολογία, νόημα) με την κοινότητα που το δημιουργεί και τον πολιτισμό της και εντάσσεται στο πλαίσιο της υπόλοιπης πολιτισμικής δημιουργίας της κοινότητας» (2002). Για την Κανατσούλη (Μπρις, 2013), στα παραμύθια βρίσκεται μία διάθεση περιγραφής του χώρου και του τρόπου ζωής των ανθρώπων παρέχοντας στοιχεία πολιτιστικά των τοπικών κοινωνιών. Σχετικά με τον ρόλο του αφηγητή, είναι δυνατό να συνειδητοποιηθεί η αξία του, αν αναλογιστεί κανείς ότι το λαϊκό παραμύθι αποτελεί ένα είδος της προφορικής παράδοσης. Το παραμύθι, ζωντανεύει μόνο όταν υπάρχει ένα άτομο (αφηγητής) που θα το διηγηθεί στο κοινό (ακροατής) που θα το ακούσει και θα το επεξεργαστεί με δημιουργικό τρόπο. «Πρόκειται δηλαδή για έναν τρόπο επικοινωνίας, και μάλιστα μέσα σε ένα πολύ συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο, αυτό της κοινότητας» (Παπαχριστοφόρου, 2000). Το παραμύθι, για τον Ricoeur (Μαλαφάντης, 2014), αποτελεί ένα ολοκληρωμένο αφήγημα, που ορίζεται και ως «μια έκθεση ιστορικών ή φανταστικών γεγονότων, που γίνεται προφορικά ή γραπτά από ιστορικούς, μυθιστοριογράφους, θεατρικούς συγγραφείς και παραμυθάδες». Η τριμερής δομή του παραμυθιού αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της αφήγησης του. Διαθέτει αρχή, μέση και τέλος, το αφηγηματικό υλικό, η ιστορία, είναι δυνατόν να



προέρχεται από τη λαϊκή παράδοση και τη λογοτεχνία, ή από τη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία, καλύπτοντας συνήθως μία μεγάλη θεματολογία (Μαλαφάντης, 2011).

Δεν γίνεται λοιπόν να προβλεφθεί, ο ρόλος του αφηγητή-παραμυθά στην αφηγηματική διαδικασία. Ο αφηγητής είναι ο ενεργός φορέας της κληρονομημένης παράδοσης, μιας παράδοσης που δεν μεταφέρεται πίστα, άλλα παίρνει “πνοή” κάθε φορά μέσω της δικής του δράσης. Είναι αυτός που μέσω της αφήγησης του “ζωντανεύει” το παραμύθι. Το ταλέντο του παραμυθά, ορίζεται από την Καπλάνογλου (2012), ως «η ικανότητά του να εντάσσει ένα κληρονομημένο από το παρελθόν παραμυθιακό σχήμα στις παραμέτρους ενός δεδομένου χώρου και χρόνου». Τα κοινά σημεία του αφηγητή με τον ηθοποιό, αναλύει η Γιουγκοσλάβια λαογράφος Maja Boskovic-Stulli (Μερακλής, 1999), για την οποία «η προφορική αφήγηση συνιστά μια πράξη της παράστασης». Η ζωντανή διήγηση, οι χειρονομίες, ο τόνος της φωνής και όλη η μιμική του αφηγητή, η εκτέλεση σε συγκεκριμένο χώρο, η ύπαρξη ακροατηρίου και η αφήγηση που διαμορφώνεται ολοκληρωτικά ακριβώς τη στιγμή που εκτυλίσσεται, είναι γνωρίσματα που συναντώνται και σε θεατρικές παραστάσεις. Ειδικότερα, οι κινήσεις και η μιμική του παραμυθά, επισημαίνει ο Ρώσος μελετητής Mark K. Azadovskij, είναι δυνατόν «να οδηγούν την ιστορία σχεδόν σε κάποια θεατρόμορφη διασκευή της» (Μερακλής, 1999).

Από την αρχέγονη ροπή του ανθρώπου προς την αφηγηματική πράξη, απορρέει η εξέλιξη της τέχνης της αφήγησης. Ο χαρισματικός αφηγητής είναι αυτός που συγκρατεί στη μνήμη του τις πιο πολλές ιστορίες. Ο αφηγητής είναι ενεργός φορέας της παράδοσης και καλείται να μεταδώσει στο κοινό με το δικό του τρόπο και ταλέντο την διήγηση-ιστορία, δίνοντας στο κοινό ένα περαιτέρω αναθεωρημένο περιεχόμενο.

## **5. ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ**

### **5.1. ΟΡΙΣΜΟΣ**

Στην βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για τον όρο “αφήγηση”. Ένας από τους πιο ακριβής είναι αυτός των Kim & Ball-Rokeach (2006), σύμφωνα με αυτούς, «Η αφήγηση

είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της αξιοποίησης λέξεων και πράξεων για να αποκαλυφθούν οι εικόνες και τα στοιχεία μιας ιστορίας, ενώ παράλληλα ενθαρρύνεται η φαντασία του ακροατή». Με αυτόν τον τρόπο περιγράφουν μία δυναμική σχέση ανάμεσα στον αφηγητή, το κοινό και την ιστορία, που συνεχώς μεταβάλλεται (Μπράτιτσης, 2021). Συμβολή της αφήγησης ιστοριών είναι αναμφισβήτητη στη μετάδοση της γνώσης και της σοφίας της ανθρωπότητας στο πέρασμα του χρόνου. Σύμφωνα με τον Barthes (1981), «Στις σχεδόν άπειρες μορφές της, η αφήγηση υπήρχε πάντοτε, παντού και σε όλες τις κοινωνίες. Δεν υπάρχει και δεν έχει υπάρξει ποτέ κοινωνία χωρίς αφήγηση». Μάλιστα, όταν Έλειπε ο γραπτός λόγος, η αφήγηση ήταν ο μοναδικός τρόπος μετάδοσης κουλτούρας, ανάδειξης αξιών και ιστορίας μιας κοινωνικής ομάδας (Egan, 1989). Η αφήγηση, αφού εμφανίζεται σε κάθε ανθρώπινη δραστηριότητα αποκτά νέα μορφή στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Πλέον, η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling), με τις δυνατότητες που προσφέρει το διαδίκτυο, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και οι ψηφιακές κάμερες, αποτελεί έναν έξτρα τρόπο για την αφήγηση ιστοριών. Ως ιδέα, η ψηφιακή αφήγηση ξεκίνησε το 1993, όταν οι Joe Lambert και Dana Atchley ξεκίνησαν το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (CDS) στην Καλιφόρνια, στο πανεπιστήμιο Berkeley. Το συγκεκριμένο κέντρο, από τις αρχές της δεκαετίας του 1990, παρέχει τη δυνατότητα στα άτομα να εκπαιδευτούν στην κατασκευή προσωπικών αφηγήσεων με ψηφιακό τρόπο (Μουταφίδου, Μπράτιτσης, 2013). Ο όρος «ψηφιακή αφήγηση», τις τελευταίες δεκαετίες, συναντάται σε μεγάλο αριθμό μελετών και ερευνών, αφού απασχολεί αρκετά επιστημονικά πεδία και εφαρμόζεται σε μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων. Καινούργιοι ορισμοί προστίθενται στους ήδη υπάρχοντες, μιας και πολλοί είναι οι ερευνητές που προσπαθούν να ορίσουν τον ψηφιακό τρόπο αφήγησης. Ακόλουθα με τον Lathem (2005), η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει τη παραδοσιακή προφορική αφήγηση, με τα σύγχρονα πολυμέσα και τα εργαλεία επικοινωνίας. Ο Ohler (2006), σε μια παρόμοια διατύπωση, επισημαίνει ότι η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιεί την ψηφιακή τεχνολογία με σκοπό να συνδυάσει σε ένα ενιαίο αφηγηματικό σύνολο, διάφορα μέσα. Για τον Robin (2008), η ψηφιακή αφήγηση αναφέρεται σε μια μορφή τέχνης, που συνδυάζει την αφήγηση με τα ψηφιακά μέσα, όπως βίντεο και εικόνες, και την περιγραφή ιστορίας (Καραμητόπουλος, 2017). Συμπερασματικά, υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί της ψηφιακής αφήγησης, αλλά όλοι σχετίζονται με τον συνδυασμό της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με πολλά διαφορετικά

ψηφιακά πολυμέσα, όπως για παράδειγμα εικόνες, ήχο και βίντεο. Όλες οι ψηφιακές ιστορίες διαθέτουν μείγμα από ψηφιακά γραφικά, ηχογραφημένη αφήγηση, βίντεο, κείμενο και μουσική και δίνουν πληροφορίες για κάποιο συγκεκριμένο θέμα (Robin, 2006).

## **5.2. Η ΨΗΦΙΑΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Τα τελευταία χρόνια, η ψηφιακή αφήγηση, στον διεθνή αλλά και στον ελληνικό χώρο εξελίχθηκε σε ένα πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, πέρα από τυπικές και σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης. Το γεγονός πως έχει καταφέρει να κερδίσει την εμπιστοσύνη ερευνητών και εκπαιδευτικών και αυτό αποδεικνύεται από τις πολλές ερευνητικές εφαρμογές που γίνονται σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, στην προσχολική αγωγή, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως και σε επίπεδο Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μανούσου, Ιωακειμίδου και Παπαδημητρίου, 2017:187). Ο Robin (2006:4), θεωρεί ότι οι εκπαιδευτικοί σε όλες τις βαθμίδες, σχεδόν σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, δύναται να εφαρμόσουν την ψηφιακή αφήγηση με πολλούς τρόπους προκειμένου να κάνουν πιο εύκολη τη διδασκαλία και να ενισχύσουν τη μάθηση των παιδιών. Η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση φαίνεται να έχει πολλαπλά μαθησιακά οφέλη. Αρχικά, είναι μια αμφίδρομη και δυναμική διαδικασία, που παρακινεί τους μαθητές και κεντρίζει το ενδιαφέρον τους, προάγει την δημιουργικότητα και την οργανωτικότητα, ενισχύει το διάλογο και την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές, ενώνει το σχολείο με την κοινωνία και ενσωματώνει με τον πιο δυνατό τρόπο την τεχνολογία στα προγράμματα σπουδών, αφού συμβάλλει στην εξάσκηση των μαθητών στις απαιτούμενες δεξιότητες του 21ου αιώνα. Ταυτόχρονα, η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους μαθητές να αξιοποιούν τα ταλέντα και τις δεξιότητες τους και μάλιστα πολλοί μελετητές υποστηρίζουν πως όλα αυτά που περιλαμβάνονται στους τύπους μάθησης του Gardner (1973), πιο συγκεκριμένα, στο λογικό-μαθηματικό (σωστή διαχείριση του χρόνου, συγχρονισμός οπτικού και ακουστικού μέρους), στο γλωσσικό (συγγραφή του κειμένου που αποτελεί το σενάριο), στον οπτικό (επιλογή κατάλληλων εικόνων και βίντεο που καθιστούν την αφήγηση πιο ελκυστική), στον μουσικό ρυθμικό (πλαισίωση του κειμένου με μουσικό ήχο), στον διαπροσωπικό (παρουσίαση της αφήγησης στο κοινό), στον κιναισθητικό (δραματοποίηση της αφήγησης) και στον ενδοπροσωπικό (αξιολόγηση του τελικού αποτελέσματος) (Γκουτσιουκώστα, 2015:5). Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους, οι

εκπαιδευτικοί μπορούν να προβάλουν ψηφιακές ιστορίες, που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει, με σκοπό να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών τους και να τους παρουσιάσουν νέες ιδέες και έννοιες. Διάφοροι ερευνητές όπως ο Burmark (2004), έχουν καταλήξει στη διαπίστωση πως η ενσωμάτωση των εικόνων σε κάποιο γραπτό κείμενο, επιταχύνει και ενισχύει την κατανόηση των μαθητών. Μάλιστα, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα σημαντικό τεχνολογικό εργαλείο για τη δημιουργία, τη συλλογή, την ανάλυση και τελικά τον συνδυασμό οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο. Αρκτική χρησιμοποιούν την ψηφιακή αφήγηση ως αφορμή προκειμένου να εισάγουν τους μαθητές τους στο νέο μαθησιακό αντικείμενο, για να αρχίσουν το διάλογο μέσα στην τάξη και να κάνουν πιο εύκολη την κατανόηση περίπλοκων ή δυσνόητων εννοιών (Ξέστερνου, 2013:43). Από την άλλη, τα οφέλη για τους μαθητές είναι πολύ περισσότερα, όταν τους ανατίθεται να φτιάξουν οι ίδιοι δικές τους ψηφιακές ιστορίες, μόνοι τους ή στο πλαίσιο μιας ομάδας

Εκτός από τα παραπάνω, οι μαθητές που παίρνουν μέρος στη δημιουργία των δικών τους ψηφιακών ιστοριών μαθαίνουν να οργανώνουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους, να εκφράζουν τις προσωπικές τους απόψεις, να θέτουν ερωτήματα και να δημιουργούν τις ιστορίες τους καλλιεργώντας έτσι, επικοινωνιακές δεξιότητες. Επίσης αξίζει να τονιστεί ότι η ομαδική εργασία με συνομηλίκους τους βοηθά να κερδίσουν την εμπειρία της κριτικής σκέψης και ανάλυσης, πράγμα που αυξάνει τη συναισθηματική νοημοσύνη, την κοινωνική μάθηση και τη συνεργασία (Robin, 2008:224). Ταυτόχρονα, η διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας (συγγραφή σεναρίου, επιλογή εικόνων, παραγωγή προϊόντος) υποστηρίζει την καλλιέργεια δεξιοτήτων που έχουν να κάνουν με την δραστηριότητα του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου, σαν την εφευρετικότητα, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργία νοήματος (Μειμάρης, 2013:181). Οι μαθητές μέσα από την έκφραση των σκέψεων, των Ιδεών, και των απόψεών τους, κάνουν καλύτερο τον προφορικό τους λόγο, ενώ μέσω της δημιουργίας των δικών τους ιστοριών αναπτύσσουν τον προσωπικό και τον αφηγηματικό της λόγο και τις δεξιότητες γραφής τους (Robin, 2016). Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός πως η ψηφιακή αφήγηση παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες που είναι απαραίτητες στον σύγχρονο ψηφιακό κόσμο, που συχνά αναφέρονται ως «Γραμματισμοί του 21ου αιώνα».

Για τον Robbin (2008) η ψηφιακή αφήγηση είναι δυνατόν να διαθέτει χαρακτήρα μιας προσωπικής ιστορίας, με στόχο την εκπαίδευση ή την πληροφόρηση, που αναδιηγείται ένα ιστορικό γεγονός. Ίσως, το δημοφιλέστερο είδος της ψηφιακής αφήγησης

να είναι οι προσωπικές ιστορίες. Ο συγγραφέας σε μία προσωπική ιστορία αναφέρεται σε δικές του προσωπικές εμπειρίες, που μπορεί να είναι σημαντικά τόσο για αυτόν όσο και για τους θεατές. Σε αυτήν την κατηγορία συμπεριλαμβάνονται προσωπικές ψηφιακές ιστορίες που ενδέχεται να τιμούν τη μνήμη συγκεκριμένων ανθρώπων ή άλλες που έχουν ως θέμα περιπέτειες, επιτεύγματα και προκλήσεις της ζωής. Η επόμενη κατηγορία των ψηφιακών αφηγήσεων είναι η ψηφιακή ιστορία χρήση της οποίας είναι κυρίως, η πληροφόρηση ή η διδασκαλία. Μέσα από αυτόν τον τύπο ψηφιακής αφήγησης, οι εκπαιδευτικοί έχουν την δυνατότητα να παρουσιάσουν έννοιες και πληροφορίες στους μαθητές σε θέματα σχετικά με το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο. Τέλος, μία ψηφιακή ιστορία με τη βοήθεια των ψηφιακών μέσων μπορεί να διηγηθεί με έναν διαφορετικό τρόπο τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα. Ανατρέχοντας σε ιστορικές πηγές όπως τίτλους εφημερίδων, φωτογραφίες, ομιλίες και άλλα, οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν τη δική τους ιστορία και να καταλάβουν έτσι σε βάθος τα γεγονότα που σημάδεψαν το ιστορικό παρελθόν. Παρόλα αυτά, δεν είναι δεσμευτική η παραπάνω κατηγοριοποίηση. Είναι δυνατόν να δημιουργηθούν ψηφιακές ιστορίες οι οποίες συνδυάζουν και τους τρεις παραπάνω τύπους αφηγήσεων. Για παράδειγμα, ιστορικό υλικό μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να πλαισιώσει την προσωπική εξιστόρηση, όταν η ψηφιακή αφήγηση σχετίζεται με μία αυτοβιογραφική ιστορία. Συμπερασματικά, δίκαια η ψηφιακή αφήγηση έχει κατακτήσει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών από όλες τις βαθμίδες και εφαρμόζεται με διάφορους τρόπους στη διαδικασία μάθησης, αφού τα οφέλη της αξιοποίησης της είναι πολλαπλά. Εκπαιδευτικοί μπορούν να κερδίσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών τους, αν παρουσιάσουν το αντικείμενο της διδασκαλίας τους χρησιμοποιώντας ένα καινοτόμο εργαλείο. Ταυτόχρονα, Οι μαθητές ωφελούνται με πολλούς τρόπους, αφού τους παρέχεται η δυνατότητα να καλλιεργήσουν πολλές δεξιότητες και να αναπτύξουν ψηφιακούς γραμματισμούς που είναι απαραίτητοι στη σύγχρονη εποχή.

### **5.3. ΣΤΑΔΙΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ**

Το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (C.D.S.) περιγράφει επτά παράγοντες, που μπορούν να λειτουργήσουν εποικοδομητικά ως προς το σχεδιασμό, την παραγωγή και την επιτυχία μιας ψηφιακής αφήγησης. Αυτά είναι όπως τα παραθέτει η Μπουντούρη στη διπλωματική της:

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

- Το «Δραματικό Ερώτημα» (Dramatic Question), η βασική ερώτηση που θα απαντηθεί μόλις τελειώσει η ιστορία και είναι για να τραβήξει το ενδιαφέρον του κοινού.
- Η «Φωνή» (The Gift of your Voice) Είναι η συναισθηματική ταύτιση κοινού και πρωταγωνιστών.
- Η «Μουσική» (The Power of the Soundtrack), που ντύνει μουσικά την ιστορία και τονώνει τα συναισθήματα.
- Η «Οικονομία» (Economy), όπου εξισοεσοπεί την ιστορία.
- Το «Συναισθηματικό Περιεχόμενο» (Emotional Content), το οποίο εμπλέκει συναισθηματικά το κοινό.

Οι παραπάνω συνιστώσες σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα στάδια δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης και σύμφωνα με την Γκουτσιουκώστα (2015), συνοψίζονται ως εξής:

- Το πρώτο στάδιο (Story Planning) είναι η προετοιμασία και συγγραφή της ψηφιακής ιστορίας.
- Το δεύτερο στάδιο (Pre-production) αφορά με την συλλογή του πολυμεσικού υλικού.
- Το τρίτο στάδιο (Production) έχει την ηχογράφιση της αφήγησης και τη σύνθεση των άλλων στοιχείων σε συνδυασμό με το κατάλληλο λογισμικό.
- Το τέταρτο στάδιο (Post-production) είναι για να τελειοποιηθεί η ψηφιακή ιστορία βάζοντας τίτλους και βιβλιογραφία.

- Το 5ο στάδιο (Distribution) είναι η παρουσίαση και η αξιολόγηση του αποτελέσματος.

Ακόμα η Ξέστερνου (2013), αναφέρει και τις ακόλουθες φάσεις που χρειάζονται για να δημιουργηθεί μια ψηφιακή ιστορία:

«Σχεδιασμός: καταγράφονται οι ιδέες, επιλέγονται οι καταλληλότερες από αυτές, καθώς και το περιεχόμενό της αφήγησης, το θέμα, τα πρόσωπα, το σκηνικό, η πλοκή, η δράση.

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

Οι Καπανιάρης και Παπαδημητρίου (2012, Καρατζαφέρη, 2021) σχετικά τα στάδια δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας στο εκπαιδευτικό περιβάλλον αναφέρουν τα εξής βήματα:

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

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

Συνεπώς είναι κατανοητό ότι υπάρχουν πολλές εκδοχές για τα στάδια της ψηφιακής αφήγησης αλλά με ελάχιστες διαφορές μεταξύ τους. Όποια εκδοχή και να επιλέξει κάποιος το σημαντικό είναι να σεβαστεί τα πνευματικά δικαιώματα των δημιουργών (Μπουντούρη, 2022). Έτσι σύμφωνα με τη Μπουντούρη, καλό είναι να γίνεται αναφορά, ανα εξασφαλίζεται η άδεια και να δίνεται η αποζημίωση.

#### **5.4. ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΛΟΓΙΣΜΙΚΑ**

Πόσο εφικτή είναι, όμως, η δημιουργία ψηφιακών αφηγήσεων από τεχνικής άποψης στο μέσο ελληνικό δημόσιο σχολείο; Ο τεχνικός εξοπλισμός που απαιτείται είναι έτσι κι αλλιώς προσιτός την πλειοψηφία των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά Εκτός αυτού είναι διαθέσιμος και σε όλα τα δημόσια ελληνικά σχολεία. Ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής, μία ψηφιακή μηχανή ή μία συσκευή με ενσωματωμένη κάμερα και μικρόφωνο, όπως το κινητό τηλέφωνο, αποτελούν τα τεχνικά μέσα που χρειάζονται για τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας. Απαραίτητο είναι να εξασφαλιστεί και η σύνδεση στο διαδίκτυο. Η πλειοψηφία των λογισμικών που χρησιμοποιούνται είναι απλή στη χρήση και χωρίς μεγάλο κόστος. Παρακάτω δίνονται κάποια λογισμικά που μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές και εκπαιδευτικούς στη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης (Μπουντούρη, 2022).

- Scratch
- Storytelling Alice
- Tikatok:
- My Storymaker
- Kerproof
- Photo Story 3

#### **5.5. ΕΡΕΥΝΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ**



Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ψηφιακή αφήγηση είναι δυνατό να έχει πολλά οφέλη στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κάνει φανερό πως υπάρχει μία αυξανόμενη εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης και σε διαφορετικά αντικείμενα διδασκαλίας. Στη συνέχεια, παρατίθενται μία σειρά ερευνών που εξετάζουν τα διδακτικά οφέλη της αξιοποίησης της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Για λόγους συνάφειας με την παρούσα ερευνητική εργασία προτιμήθηκε να γίνει αναφορά σε έρευνες που έγιναν σε αυτή τη συγκεκριμένη βαθμίδα εκπαίδευσης και αφορούν το αντικείμενο της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιήθηκε ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας σε έρευνα δράση που έγινε από την Γκουτσιουκώστα (2020) στην διδακτορική διατριβή της. Συγκεκριμένα, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε Γενικό Λύκειο του νομού Λαρίσης σε τρεις φάσεις και συνολικά συμμετείχαν 125 μαθητές της πρώτης λυκείου.

Στην πρώτη φάση, που έγινε πιλοτικά, η ψηφιακή αφήγηση ενσωματώθηκε στο μάθημα της λογοτεχνίας ως μέσο για την παρουσίαση του γνωστικού αντικειμένου από την εκπαιδευτριά - ερευνήτρια. Η δεύτερη φάση αποτελούσε την κυρίως έρευνα, όπου επιχειρήθηκε η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο πρόγραμμα σπουδών. Σε αυτή τη φάση ζητήθηκε Από τους μαθητές να δημιουργήσουν ποικίλα είδη ψηφιακών ιστοριών, ατομικά ή ομαδικά, που είχαν σχέση με συγκεκριμένη ενότητα του μαθήματος της λογοτεχνίας. Τέλος, ακολούθησε η τρίτη φάση, όπου έγινε εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης σε συγκεκριμένο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων, το οποίο συνδύαζε την ψηφιακή αφήγηση με την φιλιαναγνωσία και την ανάλυση λόγω τεχνικών έργων. Με σκοπό να γίνει αξιολόγηση της διδακτικής παρέμβασης συγκεντρώθηκαν πληροφορίες και από τους τρεις εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι ψηφιακές και οι έντυπες εργασίες των μαθητών, όπως και οι ψηφιακές τους ιστορίες που συνιστούσαν βασικό υλικό ανάλυσης της έρευνας. Επίσης, έγινε αξιοποίηση ερωτηματολογίων, τα οποία ζητήθηκε Από τους μαθητές να απαντήσουν πριν από τη διδακτική παρέμβαση και συνεντεύξεις των μαθητών, που πραγματοποιήθηκαν αφού ολοκληρώθηκε η ερευνητική διαδικασία. Τα δεδομένα της έρευνας επεξεργάστηκαν και έδωσαν πολύ ενθαρρυντικά μηνύματα στο πρώτο αρχικό ερευνητικό ερώτημα, εάν δηλαδή γίνεται να αξιοποιηθεί η ψηφιακή αφήγηση στο μάθημα της λογοτεχνίας. Οι μαθητές δημιούργησαν ψηφιακές

αφηγήσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας και πέτυχαν να επεξεργαστούν λογοτεχνικά κείμενα, να καλλιεργήσουν τους παραδοσιακούς γραμματισμούς γραφής και ανάγνωσης, να παράγουν προσωπικό λόγο, να εκφράσουν προσωπικές σκέψεις και συναισθήματα και να κατανοήσουν τη λειτουργία σύγχρονων πολυμεσικών ψηφιακών περιβαλλόντων.

Η Σταυριανάκη (2019) ερεύνησε την εκπαιδευτική πράξη, στο πλαίσιο του μαθήματος της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Στόχος ήταν να εξεταστεί κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των παιδιών στο γραπτό λόγο. 20 μαθητές ενός τμήματος της Γ Γυμνασίου του 2ου Γυμνασίου Νίκαιας αποτέλεσαν το δείγμα, συγκεκριμένα οι μαθητές εργάστηκαν πάνω στη δημιουργική γραφή και παρουσίασαν ψηφιακά τις ιστορίες τους με σκοπό να διερευνηθεί η σχέση των δύο αυτών αντικειμένων. Χρησιμοποιήθηκαν μέθοδοι ποσοτικής έρευνας (προ-έλεγχος, μετά-έλεγχος και φύλλο αξιολόγησης), όπως και ποιοτικής έρευνας (καταγραφή ημερολογίου από την ερευνήτρια). Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε πέντε δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις στη σχολική τάξη και στο εργαστήριο πληροφορικής. φτιάχτηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο που διήρκησε 10 διδακτικές ώρες με τα αντίστοιχα φύλλα δραστηριοτήτων. το διδακτικό εργαλείο Photostory 3 επιλέχθηκε για την εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης Από τους μαθητές. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας οδήγησε στη διαπίστωση πως οι μαθητές του συγκεκριμένου τμήματος κατέθεσαν ιδιαίτερη προσπάθεια Κατά τη διάρκεια εφαρμογής του εκπαιδευτικού σεναρίου και το αντιμετώπισαν ως κάτι ιδιαίτερα ελκυστικό και καινοτόμο. Έδειξαν μεγάλη ευχαρίστηση ιδιαίτερα κατά τη διαδικασία της δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης και μέσω αυτής και στη δημιουργική γραφή.

Ανάλογα και η Καρατζαφέρη (2021) στην διπλωματική της εργασία, διερευνά τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, μελέτησε τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών-φιλόλογων για τη συμβολή της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Για το λόγο αυτό κατασκευάστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο που αφορά τη λογοτεχνία της Β΄ Λυκείου για τη θεματική ενότητα «Νέα Αθηναϊκή Σχολή». Τα ερευνητικά ερωτήματα μελετούσαν τις δυνατότητες υλοποίησης του συγκεκριμένου σεναρίου και κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση συμμετέχει στη διδασκαλία του νεοελληνικού διηγήματος μέσα από το παράδειγμα του έργου του Παπαδιαμάντη. Αξιοποιήθηκαν ως ψηφιακά εργαλεία, το

λογισμικό επεξεργασίας εικόνων και βίντεο “Movie maker” για τη πραγμάτωση της ψηφιακής αφήγησης που χρησιμοποιήθηκε ως αφόρμηση και η διαδικτυακή εφαρμογή ψηφιακού κόμικ “Pixton”, για τη δημιουργία του ψηφιακού κόμικ από τους ίδιους τους μαθητές με σκοπό να φτιάξουν μια δική τους παραλλαγή των διηγημάτων του Παπαδιαμάντη. Ύστερα από την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού σεναρίου, πού έγινε σε πέντε δίωρες διδακτικές παρεμβάσεις, εκπαιδευτικοί - φιλόλογοι, οι οποίοι εφάρμοσαν το σενάριο, έδωσαν τις απαντήσεις τους σε ερωτηματολόγιο που αποτυπώθηκαν τα συμπεράσματά τους. Οι απαντήσεις τους οδήγησαν στο συμπέρασμα πώς η συνολική συμβολή της ψηφιακής αφήγησης της διδασκαλίας του μαθήματος της λογοτεχνίας αξιολογείται πολύ θετικά. Σε μεγάλο βαθμό οι μαθητές κατάφεραν να ερμηνεύσουν το θεματικό άξονα μέσα από τα στοιχεία δομής της αφήγησης, ήταν σε θέση αναγνωρίζουν τα χαρακτηριστικά της γραφής του Παπαδιαμάντη και καλλιεργήθηκε το γνωστικό τους ενδιαφέρον, όπως και η συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ τους. Ακόμη μία διδακτική παρέμβαση που έγινε Στα πλαίσια του μαθήματος της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι αυτή του Καρανταλή (2019). Η διπλωματική του εργασία αναφερόταν στην παρουσίαση μιας λαϊκής αφήγησης και πιο συγκεκριμένα μιας παράλογης, Με τη βοήθεια της ψηφιακής αφήγησης. Η πρόθεσή του εκπαιδευτικού ήταν να εξακριβώσει αν είναι εφικτή η διδακτική προσέγγιση των παραλογών μέσω της ψηφιακής αφήγησης και κατά πόσο οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα με αυτό τον τρόπο να έρθουμε σε επαφή με δύο εντελώς διαφορετικούς τρόπους αφήγησης, έναν παραδοσιακό και έναν σύγχρονο. Έγινε σε ομάδα 16 μαθητών της Α τάξης ενός Γενικού Λυκείου στο σχολείο πού εργαζόταν ο εκπαιδευτικός. Για την έρευνα είναι διδακτική παρέμβαση 9 διδακτικών ωρών και περιλάμβανε τρία στάδια.

Μιας και στο πρώτο στάδιο εξετάστηκε το επίπεδο του ψηφιακού γραμματισμού των μαθητών και το γνώσεων τους πάνω στις λαϊκές αφηγήσεις, στο δεύτερο πραγματοποιήθηκε η διδακτική παρέμβαση και στο τρίτο η αξιολόγηση της. Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγιο τα οποία δόθηκαν στην αρχή και στο τέλος της έρευνας. Το Windows Movie Maker χρησιμοποιήθηκε ως βασικό ψηφιακό εργαλείο. Βασικός στόχος μαθητών ήταν να φτιάξουν μία ψηφιακή αφήγηση της παράλογης «Του νεκρού αδερφού». Αρχικά σε πρώτη φάση αναλύθηκαν τα βασικά στοιχεία του κειμένου με τον παραδοσιακό τρόπο, Οι μαθητές συνέθεσαν τις εργασίες τους

συνεργατικά και στο τέλος παρουσίασαν τα αποτελέσματα. τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα έδειξαν ότι αυξήθηκε το ενδιαφέρον των μαθητών για τη λογοτεχνία αλλά και για τις λαϊκές αφηγήσεις, αξιολογήθηκε ως θετική η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε και Αποδείχθηκε ότι είναι εφικτό οι λαϊκές αφηγήσεις να ειπωθούν μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Άλλη μία ενδιαφέρουσα εφαρμογή της ψηφιακής αφήγησης στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας είναι αυτή της Πολύζου ( 2019), Η έρευνα αυτή εξετάζει τη δυνατότητα της διδασκαλίας μέσα από την ψηφιακή αφήγηση των γυναικείων υπερφυσικών οντοτήτων των λαϊκών παραδόσεων. για αυτό το λόγο εφαρμόστηκε ένα εκπαιδευτικό σενάριο στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας της πρώτης λυκείου, που είχε να κάνει με τη θεματική ενότητα «Τα φύλα στη λογοτεχνία». Σενάριο αποτελούνταν από την παρουσίαση του θέματος από τον εκπαιδευτικό και τις δημιουργικές εργασίες από τους μαθητές που πραγματοποιήθηκαν με το Movie maker.

Βασικός του στόχος ήταν να καταδείξει την ανθρώπινη γυναικεία υπόσταση του υλικού και φυσικού στοιχείου της λαϊκής φαντασίας. τα ερευνητικά ερωτήματα μελετούσαν κατά πόσο το γνωστικό αντικείμενο έγινε αντιληπτό και κατά πόσο η ψηφιακή τεχνολογία συνέβαλε στην ανάπτυξη ποικίλων γραμματισμών. το εκπαιδευτικό σενάριο αξιολόγησαν εκπαιδευτικοί φιλόλογοι στο νομό Αττικής που διαθέτουν εμπειρία στη διδασκαλία του μαθήματος της νεοελληνικής λογοτεχνίας και Έλαβα γνώση του διδακτικού σεναρίου. ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποίησαν τη συμπλήρωση του δομημένου ερωτηματολογίου από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων έδειξαν ότι ψηφιακή αφήγηση δύναται να φιλοξενήσει στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού και να αποτελέσει χώρο όπου θα αναπτυχθούν ιστορίες για πλάσματα της λαϊκής φαντασίας. Ακόμα, διαπιστώθηκε πως η ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση αυξάνει με ποικίλους τρόπους τις δεξιότητες των μαθητών. όπως προκύπτει από τα παραπάνω, η ψηφιακή αφήγηση είναι δυνατόν να αποτελέσει ισχυρό όπλο στη φαρέτρα του φιλόλογου Με σκοπό να αξιοποιηθεί στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας. η εκπαιδευτική διαδικασία παίρνει μία πιο σύγχρονη διάσταση, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών, ενισχυτή απόκτηση γνώσεων και αποκτώνται οι απαραίτητες για τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή δεξιότητες Από τους μαθητές.

## **6. Β' ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **Στόχος της ερευνητικής προσέγγισης**

Η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και ειδικότερα των δικαιωμάτων του παιδιού είναι φαινόμενα που απασχολούν την παγκόσμια κοινότητα. Διάφορα γεγονότα, όπως η πανδημία και ο πόλεμος στην Ουκρανία, βάζουν σε σκέψεις αν το εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει ένα σωστό πλαίσιο ενημέρωσης των μαθητών σχετικά με τα δικαιώματά τους.

Η παρούσα ερευνητική εργασία έχει σκοπό να εξετάσει την αποτελεσματικότητα του παραμυθιού και της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Παράλληλα θα γίνει και μια σύγκριση των δύο αυτών μεθόδων για να εξεταστεί ποια είναι περισσότερο προτιμότερη στους μαθητές.

### **Ορισμοί Εννοιών**

Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση αναδείχθηκαν έννοιες κλειδιά, οι οποίες εξετάζονται στην παρούσα εργασία. Αυτές είναι τα δικαιώματα, οι στάσεις των μαθητών και εκπαιδευτικών όπως και οι επιδόσεις των μαθητών.

#### **1<sup>η</sup> έννοια: Ανθρώπινα δικαιώματα**

Ως ανθρώπινα δικαιώματα ορίζονται οι «ηθικές αρχές που θέτουν συγκεκριμένα πρότυπα ανθρώπινης συμπεριφοράς και συνήθως προστατεύονται ως νόμιμα δικαιώματα κατά το εθνικό και διεθνές δίκαιο. Θεωρούνται ως «κοινώς αντιλαμβανόμενα αναπαλλοτρίωτα

θεμελιώδη δικαιώματα που κάθε άτομο δικαιούται από τη στιγμή της γέννησής του, απλώς και μόνο επειδή είναι ανθρώπινο ον»[2]. Αυτά περιλαμβάνουν αστικά και πολιτικά δικαιώματα όπως το δικαίωμα στη ζωή και την ελευθερία, την ελευθερία σκέψης και έκφρασης, καθώς και την ισότητα ενώπιον του νόμου[3]. Στα ανθρώπινα δικαιώματα περιλαμβάνονται, επίσης, οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα, όπως το δικαίωμα στην εργασία, το δικαίωμα στην υγεία, το δικαίωμα στην τροφή, το δικαίωμα στην κατοικία, την ιατρική περίθαλψη, την εκπαίδευση και το δικαίωμα συμμετοχής στον πολιτισμό».

## **2<sup>η</sup> έννοια: στάσεις**

Οι στάσεις είναι η προδιάθεση που εμφανίζει κάποιος ανάμεσα σε κάποιο είδος ερεθίσματος, οι αποκρίσεις με συνέπεια ή δυσμενή τρόπο σε κάποιο αντικείμενο. Ακόμα είναι και τα συναισθήματα που εκδηλώνουν για το συγκεκριμένο ερέθισμα. Στάσεις είναι «οι αιτίες ή τουλάχιστον οι προϋποθέσεις ενός αντιληπτού αποτελέσματος (συμπεριφοράς), ενώ οι ίδιες παραμένουν σχετικά κρυμμένες» (Καρυστινάκης, 2012). Ως κοινωνικός δείκτης μάθησης, οι στάσεις αφορούν το πώς αντιμετωπίζουν οι μαθητές την ενσωμάτωση του Scratch και του Wiki. Γίνεται προσπάθεια να εντοπιστεί μια πιθανή μεταβολή στη συμπεριφορά των μαθητών της ομάδας, απέναντι σε αυτά τα δύο εργαλεία, κατά την διδασκαλία της προστακτικής.

## **3<sup>η</sup> έννοια: επιδόσεις**

Ως σχολική επίδοση ενός μαθητή, είναι «η αξιολόγηση της απόδοσης του σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία (Καρυστινάκης, 2012)». Έτσι καταλαβαίνουμε ότι παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες, οι οποίοι αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά και τη διάπλαση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή. Ο Καρυστινάκης σημειώνει, ότι πολλές φορές, πολλοί μαθητές έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, τις οποίες οι γονείς τους τις αποδίδουν σε οκνηρία ή σε αδυναμία μαθησιακή των παιδιών. Στην συγκεκριμένη έρευνα, ως επίδοση των μαθητών θεωρείται το αποτέλεσμα και η ανταπόκρισή τους στα εκπαιδευτικά σενάρια, και στην επίλυση των ζητούμενων.

## **6.1. ΤΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Στη σύγχρονη έρευνα, οι ερευνητές διατυπώνουν συλλογισμούς, τους οποίους καλούνται να τεκμηριώσουν με απαγωγικό τρόπο, για να οδηγηθούν στην τεκμηρίωση κάποιων ζητούμενων. Έτσι λοιπόν στην παρούσα έρευνα είναι τα ακόλουθα:

Το βασικό ερώτημα της έρευνας μας είναι **κατά πόσο το παραμύθι μπορεί να βοηθήσει στη διδασκαλία των δικαιωμάτων του παιδιού**. Επιπλέον προκύπτουν κι άλλα ερωτήματα:

- **Βοηθάει το παραμύθι στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;**
- **Συμβάλλει η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;**
- **Ποιο από τα δύο μέσα ήταν προτιμότερο και δημοφιλές στους μαθητές;**
- **Θα αναπτύξουν τα παιδιά νέες γνώσεις και ικανότητες ή θα εξελίξουν τις ήδη υπάρχουσες μετά το τέλος της παρέμβασης;**

## **6.2. ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η έρευνα είναι ομαδική έγινε εντός του πλαισίου της σχολικής αίθουσας. Είναι πυλωτική με αυτοσχέδιο μεικτού τύπου ερωτηματολόγιο(κλειστού και ανοιχτού τύπου ερωτήσεις).

Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν τρία παραμύθια με μία (1) διδακτική ώρα για το καθένα. Στο τέλος δόθηκαν ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς για να επισημανθεί κατά πόσο η συγκεκριμένη διαδικασία είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με συγκεκριμένα δομημένα πρωτόκολλα, όπως δηλαδή είναι το ερωτηματολόγιο για τη συγκεκριμένη έρευνα, όπου σκοπός είναι να αναδείξουν τις επιδόσεις, στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών.

Έτσι καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι οι μικτές προσεγγίσεις, προχωρούν στο συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων, κατά το σχεδιασμό της μεθοδολογίας.

Επίσης αξιοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό τα θετικά στοιχεία της κάθε μεθόδου και να συμπληρώνουν τις αδυναμίες η μια της άλλης. (Ψάλτης, 2019)

### **Οι συμμετέχοντες**

Οι συμμετέχοντες στην ερευνητική εργασία ήταν 66 μαθητές από 3 διαφορετικά σχολεία. Ειδικότερα πρόκειται για 35 μαθητές νηπιαγωγείου και 31 Α΄τάξης δημοτικού σχολείου. Επίσης συμμετείχαν 6 εκπαιδευτικοί, 3 νηπιαγωγοί και 3 δάσκαλοι, οι οποίοι ανέλαβαν να εκτελέσουν την έρευνα, να απαντήσουν στα ερωτηματολόγια αλλά και να συλλέξουν τα αποτελέσματα. Από την αρχή φάνηκε να εξοικειώνονται με τη λέξη δικαίωμα και να δείχνουν ενδιαφέρον για τα παιδιά που στερούνται τα βασικά τους δικαιώματα. Στον παρακάτω πίνακα φαίνεται αναλυτικά πόσους μαθητές είχε ο κάθε εκπαιδευτικός:

Δάσκαλος 1	10
Δάσκαλος 2	11
Δάσκαλος 3	10
Νηπιαγωγός 1	13
Νηπιαγωγός 2	12
Νηπιαγωγός 3	10

### **6.3. Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ**

Το εκπαιδευτικό σενάριο χωρίζεται σε 4 διδακτικές ώρες και χρησιμοποιήθηκαν 4 παραμύθια. Τα 2 διαβάστηκαν από τον εκπαιδευτικό και είναι «η Λουλουδούπολη» και «η Κυρά Δημοκρατία», ενώ «Το κοριτσάκι με τα σπύρτα» κι «ο Έλμερ, ο παρδαλός



ελέφαντας» έγιναν με ψηφιακή αφήγηση. Κάθε μία ώρα αφιερώθηκε και σε ένα παραμύθι. Ειδικότερα οι στόχοι του σεναρίου φαίνονται στο ακόλουθο σχέδιο διδασκαλίας:

Σκοπός:

Να μάθουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσα από την ανάγνωση και την ψηφιακή αφήγηση παραμυθιών.

Στόχοι:

Να γνωρίσουν την έννοια του δικαιώματος μέσα από τα παραμύθια.
Να μάθουν ότι τα ανθρώπινα δικαιώματα προστατεύονται από οικουμενικές διακηρύξεις και διεθνείς συμβάσεις και ότι υπάρχει ειδική διακήρυξη για τα δικαιώματα του παιδιού.
Να κατανοήσουν ότι η μη ικανοποίηση βασικών δικαιωμάτων έχει επιπτώσεις στην ποιότητα της ζωής των ανθρώπων.
Να συνειδητοποιήσουν ότι η παραβίαση των δικαιωμάτων συνιστά αξιόποινη πράξη και τιμωρείται.

Εναλλακτικοί στόχοι:

Σύνδεση της πραγματικότητας με την τήρηση και των σεβασμό των δικαιωμάτων.
Τρόποι δράσης για την υπεράσπιση των δικαιωμάτων.

### **Διάρκεια:**

4 διδακτικές ώρες (1 για κάθε παραμύθι)

### **Προαπαιτούμενες γνώσεις – δεξιότητες:**

Δεν απαιτούνται προαπαιτούμενες γνώσεις, παρά μόνο μια σχετική προσέγγιση γύρω από το δικαίωμα που θέλει να θίξει ο διδάσκων. Κάνει κάποιες ερωτήσεις για να αντιληφθεί αν γνωρίζουν κάτι τα παιδιά.

### **Μέθοδοι διδασκαλίας:**

Επαγωγική: από τη γενική συζήτηση περί δικαιωμάτων στη διερεύνηση της ιστορίας τους και της διαφοροποίησής τους.

### **Μορφές διδασκαλίας:**

Μονολογική, διαλογική, δεικτική, μετωπική-συλλογική, διερευνητική.

Ιδεοθύελλα, δημιουργικότητα .

### **Δεξιότητες:**

Γνωσιακές, κοινωνικές, μεταγνωστικές

## **Αναλυτική παρουσίαση της διδασκαλίας όσον αφορά τις κύριες**

### **φάσεις της:**

Έλεγχος προηγούμενων γνώσεων και σύνδεση με αυτές. Στο σημείο αυτό κυρίως θα ελέγξουμε αν τα παιδιά έχουν ακούσει ξανά για τα δικαιώματα και ο δάσκαλος θα κάνει ερωτήσεις γύρω από αυτά. Πχ «Έχετε δει παιδιά να δουλεύουν;»

Αφόρμηση: Αφόρμηση θα μπορούσε να είναι προβληματισμός σχετικός με την προβολή μιας κατάστασης παραβίασης δικαιωμάτων στον σύγχρονο κόσμο (πόλεμος, φτώχεια, έλλειψη εκπαίδευσης, κ.ά.). Συζήτηση για τον αν τα ίδια τα παιδιά έχουν αντιληφθεί να καταπατούνται δικά τους δικαιώματα.

### **Παρουσίαση και επεξεργασία της νέας γνώσης:**

Ο δάσκαλος θα ξεκινήσει με την ανάγνωση των παραμυθιών. Θα σταματάει όπου θεωρεί απαραίτητο και θα κάνει ερωτήσεις. Καλό είναι να έχει μιλήσει και πρωτίτερα για τα δικαιώματα που θέλει να θίξει, δίνοντας παραδείγματα από την καθημερινή ζωή. Να εστιάσει σε συνθήκες αλλά και με ποιον τρόπο αυτά καταπατούνται.

### **Εποπτικά μέσα – υλικά:**

- Ανάγνωση παραμυθιών με στοχευμένους άξονες παρατήρησης:

«Η ζωή στη Λουλουδούπολη», «Η κυρά Δημοκρατία»

- Ψηφιακή αφήγηση

«Το κοριτσάκι με τα σπέρτα», «Έλμερ ο Παρδαλός Ελέφαντας»

### **Αξιολόγηση του μαθητή**

Με τις απαντήσεις σε ερωτήσεις αν έχει καταλάβει σχετικά με τα δικαιώματα με αφορμή τα παραμύθια.

### **Τεχνικές αξιολόγησης:**

προφορικές ερωτήσεις και ερωτηματολόγιο

### **Τύποι ερωτήσεων:**

Απομνημόνευσης, κατανόησης, κριτικής σκέψης, φαντασίας, ενσυναίσθησης

### **Αξιοποίηση ορθών ή λανθασμένων απαντήσεων:**

Με συζήτηση που ξεκινά από ερεθίσματα και πληροφορίες σχετικά με τα δικαιώματα και την παραβίασή τους και τα παιδιά διατυπώνουν απόψεις στηριγμένες σε επιχειρήματα.

### **Αξιολόγηση της διδασκαλίας:**

Με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο ερωτηματολόγιο σχετικά με την διδασκαλία και τις απαντήσεις των παιδιών στις προφορικές ερωτήσεις.

### **Αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού:**

Με χρήση ερωτηματολογίων

#### **6.4. ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ & ΟΙ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ**

- **Η Κυρά Δημοκρατία, Αρμενάκου Κ.**

Με βάση αυτές τις δύο έννοιες ο εκπαιδευτικός ξεκινά και κάνει ερωτήσεις.

<b>Δραστηριότητα 1</b>
Ρωτάει τα παιδιά τη γνώμη τους για τη δημοκρατία και φτιάχνουν ένα πίνακα με τα χαρακτηριστικά της. Το ίδιο κάνει και για τη δικτατορία. Συμπληρώνει την ερώτηση με το τι απαγορεύει η δημοκρατία και τα προσθέτει κι αυτά σε ένα πίνακα.
<b>Δραστηριότητα 2</b>
Στη συνέχεια ζητάει από τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι για τη λέξη δημοκρατία και δικτατορία. Στο τέλος κάνει μια ανακεφαλαίωση και φτιάχνουμε καρτέλες με τα δικαιώματα που διδάσκει το παραμύθι. Ειδικότερα θα φτιάξουν το δέντρο των δικαιωμάτων του παιδιού και από κάτω θα κολλήσουν τις καρτέλες με τα δικαιώματα που μάθανε τα παιδιά στα κλαδιά.

## Το κοριτσάκι με τα σπέρτα, Χ.Κ. Andersen

### Δραστηριότητα 1

Αναφέρεται στα δικαιώματα του παιδιού και μοιράζει φύλλα εργασίας και ζωγραφίζουν. Τα φύλλα εργασίας προέρχονται από το υλικό της συναδέλφου νηπιαγωγού Ζήση Ανθής, όπως έχει αναρτηθεί στο μπλογκ της [http://dreamskindergarten.blogspot.gr/2012/11/blog-post\\_16.html](http://dreamskindergarten.blogspot.gr/2012/11/blog-post_16.html), μια πολύ όμορφη δουλειά, όπου υπάρχουν και πίνακες αναφοράς και ασκήσεις για τα δικαιώματα του παιδιού με έργα τέχνης όπου προαιρετικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν:

([http://dreamskindergarten.blogspot.gr/2012/11/blogpost\\_3525.html](http://dreamskindergarten.blogspot.gr/2012/11/blogpost_3525.html),  
[http://dreamskindergarten.blogspot.gr/2012/11/blog-post\\_18.html](http://dreamskindergarten.blogspot.gr/2012/11/blog-post_18.html))

Καθώς τα παιδιά θα ζωγραφίζουν τα φύλλα εργασίας συζητάνε για το ποια δικαιώματα πιστεύουν ότι δεν απολάμβανε το κοριτσάκι της ιστορίας. Ακόμη συνομιλούν μαζί με τον εκπαιδευτικό για το αν, σήμερα που τα δικαιώματα αυτά είναι έχουν αναγνωρισθεί και κατοχυρωθεί αν συνεχίζουν να παραβιάζονται κάποιες φορές ή όχι και τι να γίνει για να αλλάξει η κατάσταση. Τέλος θα κολλήσουμε στο δέντρο των δικαιωμάτων τα δικαιώματα που είναι της αγάπης, της στέγασης, της κοινωνικής και υγειονομικής περίθαλψης.

- **Ο Ελμέρ, ο Παρδαλός ελέφαντας, David McKee**

Το βιβλίο 'Ελμερ ο παρδαλός ελέφαντας' του David McKee και πρόκειται για μια ιστορία, η οποία αφορά τη διαφορετικότητα, η οποία γράφτηκε έπειτα από προσωπικό γεγονός του συγγραφέα, όταν ένα αγόρι κορόιδεψε την κόρη του για το χρώμα της. Ο Έλμερ, έχοντας έξυπνο χιούμορ και εύθυμη προσωπικότητα, αποτελεί το κατάλληλο μέσο να εισαχθεί η έννοια της διαφορετικότητας στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν και για άλλα ζητήματα τα οποία παρουσιάζουν μια περιπλοκότητα και ευαισθησία, όπως αυτοαποδοχή, η καλλιέργεια του συναισθήματος του "ανήκειν" και η ενσυναίσθηση. Στο παραμύθι 'Ελμερ ο παρδαλός ελέφαντας' παρουσιάζεται μία εναλλακτική οπτική της **διαφορετικότητας**.

<b>Δραστηριότητα 1</b>
Ο/Η εκπαιδευτικός δημιουργώντας συνεχώς ανομοιογενείς ομάδες με τυχαίο τρόπο βάζει τα παιδιά στη διαδικασία να συνεργαστούν με συμμαθητές τους, που υπό άλλες δεν θα το έκαναν. Επιπροσθέτως, η ιστορία του παρδαλού ελέφαντα, δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να βλέπουν το διαφορετικό από μία άλλη σκοπιά.
<b>Δραστηριότητα 2</b>
Ως δεύτερη δραστηριότητα μετά το χωρισμό ομάδων, τα παιδιά θα ζωγραφίζουν το δικό τους ελέφαντα με τα φύλλα εργασίας που θα τους δωθούν. Παράλληλα κι νενώ

ζωγραφίζουν ο εκπαιδευτικός θα αναφέρεται στη διαφορετικότητα. Στο τέλος θα προσθέσουν και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα στο δέντρο των δικαιωμάτων.

- **Η Ζωή στη Λουλουδοπούλη, UNICEF**

### **Δραστηριότητα 1**

Ο εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά φτιάχνουν κάρτες με τα δικαιώματα του παιδιού όπως αναφέρονται στο παραμύθι. Θα παίξουν ένα κυνήγι θησαυρού προκειμένου να βρουν τα χαμένα δικαιώματα. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει ένα παιδί που θα είναι ως η Αντιδικαιωματούλα και κρύβουν τα δικαιώματα σε διάφορα σημεία της αίθουσας.

### **Δραστηριότητα 2**

Στο τέλος τα παιδιά συλλέγουν όλα τα δικαιώματα που έχουν μάθει από τα παραμύθια και τα γράφουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι, τη δική τους «χάρτα δικαιωμάτων».

### **Πώς θα γίνει η αξιολόγηση**

Τα τέσσερα παραμύθια είναι ένας ενδεικτικός τρόπος για να διδαχθούν τα παιδιά τα δικαιώματά τους. Σε όλη τη διάρκεια εξέλιξης των εργασιών οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρατηρούν και να καταγράφουν γεγονότα και συμπεριφορές των μαθητών. Η αξιολόγηση των αποτελεσμάτων θα γίνει με τη μέθοδο του ερωτηματολογίου με ερωτήσεις και συναισθήματα. Κάνοντας αναστοχαστικές ερωτήσεις θα προσπαθήσει να διερευνήσει τις αλλαγές των συναισθημάτων και των συμπεριφορών των νηπίων μετά την πραγματοποίηση της δράσης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παροτρύνει κάθε μαθητή να περιγράψει τις προσωπικές του εμπειρίες και τις νέες ιδέες που θα διαμορφώσει από τη συμμετοχή του στη δράση.

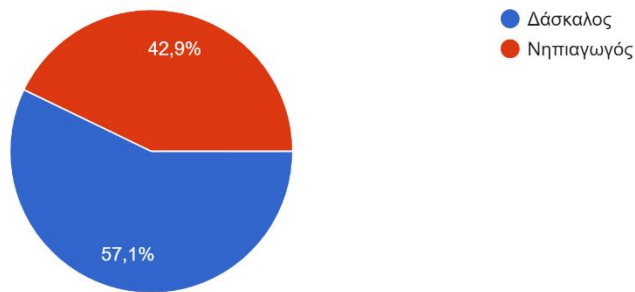


## 6.5. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

Μετά το τέλος του εκπαιδευτικού σεναρίου, στάλθηκε στους 7 εκπαιδευτικούς ερωτηματολόγιο Google Forms και τα αποτελέσματα εμφανίζονται ως εξής:

1. Ποια είναι η ειδικότητά σας;

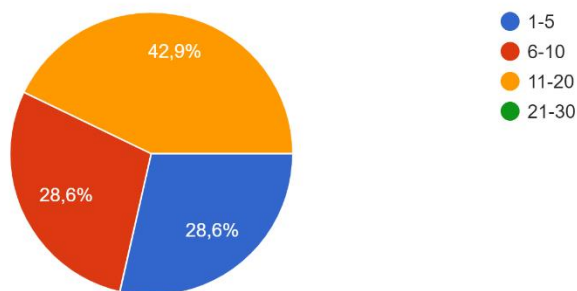
7 απαντήσεις



Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν ήταν συνολικά 7 με 4 δασκάλους και 3 νηπιαγωγούς.

2. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;

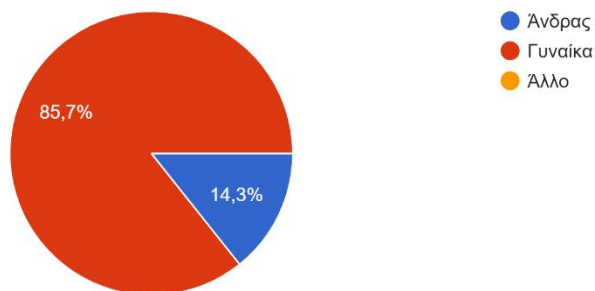
7 απαντήσεις



Οι περισσότεροι έχουν τουλάχιστον 10 χρόνια εμπειρίας στην εκπαίδευση ενώ είχαμε και ένα ποσοστό νέων εκπαιδευτικών. Κατά βάση ήταν γυναίκες μεταξύ ηλικίας 30-40 χρονών, όπως φαίνεται και παρακάτω στη στατιστική ανάλυση.

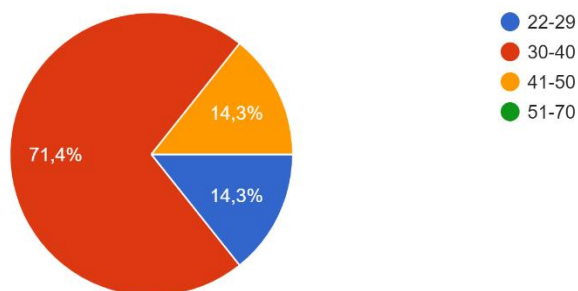
### 3. Φύλο

7 απαντήσεις



### 4. Ηλικία

7 απαντήσεις

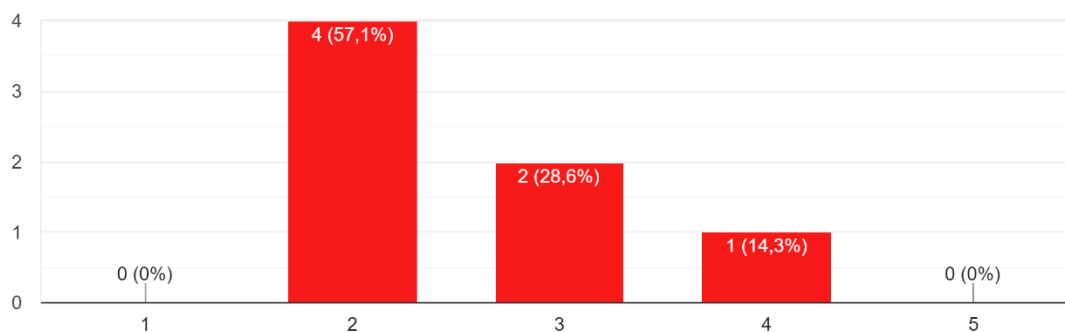


## 6.6. Αποτελέσματα μετά την παρέμβαση:

Στα ακόλουθα διαγράμματα φαίνονται τα αποτελέσματα μετά το τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως απάντησαν οι εκπαιδευτικοί στο Google Form. Εδώ, ήταν βασικό να ερευνηθεί αν υπήρχε προηγούμενη γνώση των παιδιών σχετικά με την έννοια των δικαιωμάτων κι αν αυτό άλλαξε, δηλαδή κατά πόσο εμπλουτίστηκε η γνώση τους μετά την παρέμβαση.

1. Κατείχαν τα παιδιά προηγούμενες γνώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα;

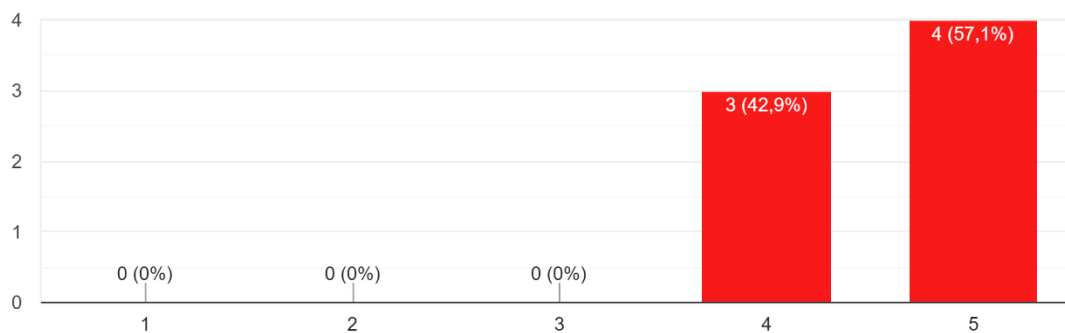
7 απαντήσεις



Παρατηρώντας τα παραπάνω αποτελέσματα, <sup>1</sup>βλέπουμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν πως οι μαθητές δεν είχαν ιδιαίτερη γνώση γύρω από την έννοια των δικαιωμάτων.

2. Πόσο πιστεύετε ότι άρεσε η διδασκαλία με παραμύθια στους μαθητές σας;

7 απαντήσεις

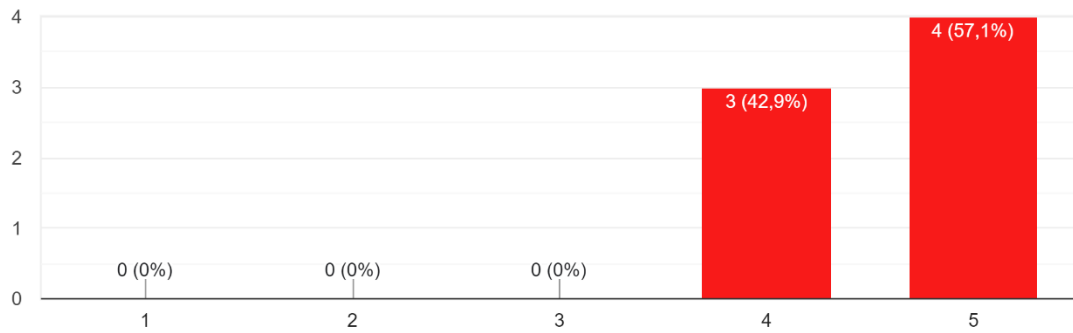


---

<sup>1</sup> Πρόκειται για στιγμιότυπα οθόνης ώστε να αποτυπωθούν τα στατιστικά στοιχεία του Google Form.

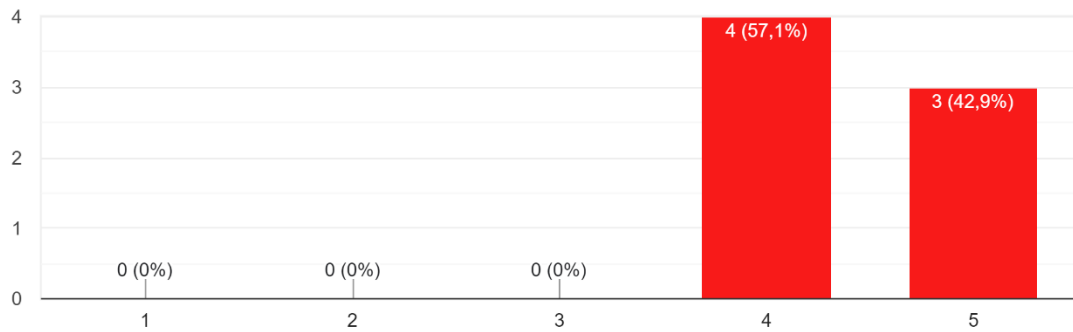
3. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας βρήκαν τα παραμύθια ενδιαφέροντα;

7 απαντήσεις



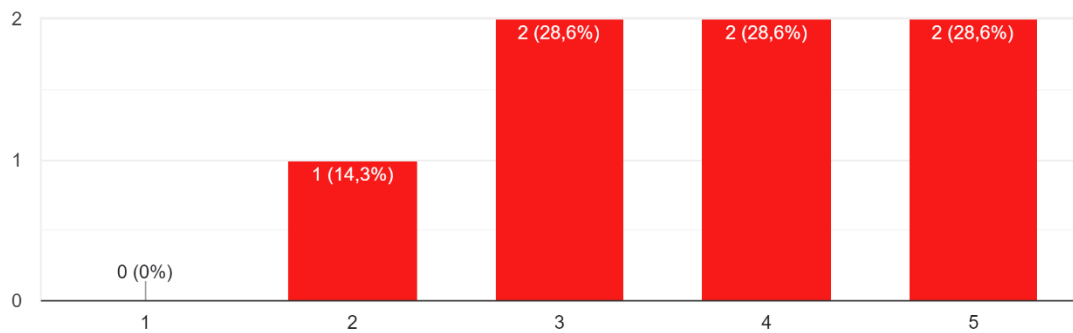
4. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι απ' τον τρόπο διδασκαλίας γενικά;

7 απαντήσεις



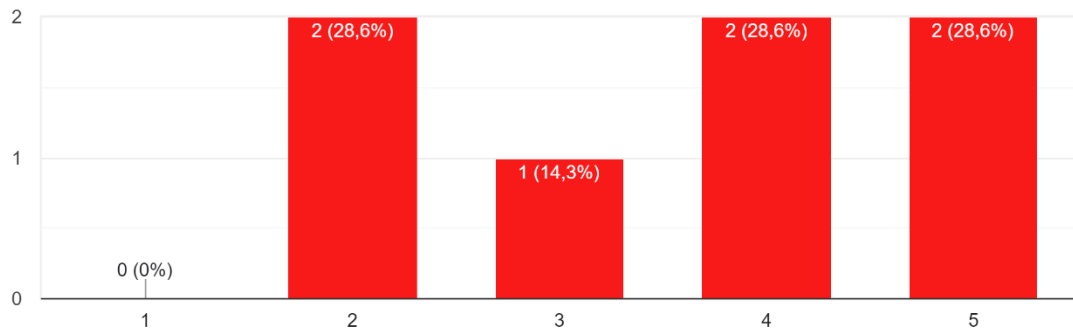
1. Πόσο πιστεύετε ότι άρεσε η διδασκαλία με ψηφιακή αφήγηση στους μαθητές σας;

7 απαντήσεις



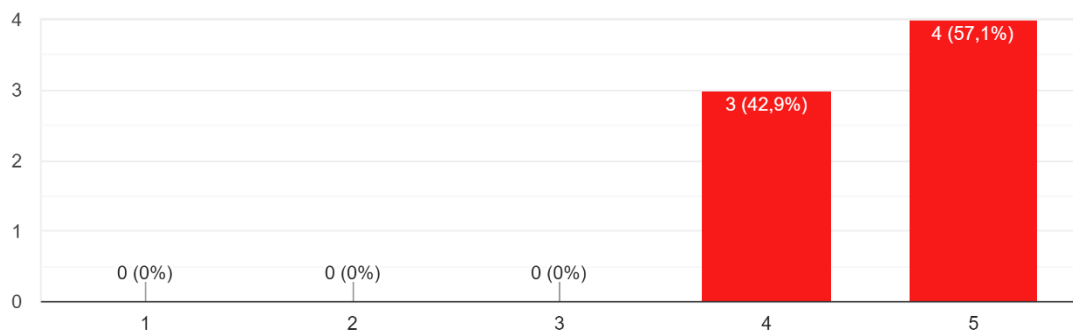
2. Πόσο ενδιαφέρουσα ήταν η διδασκαλία με ψηφιακ αφήγηση για τους μαθητές;

7 απαντήσεις



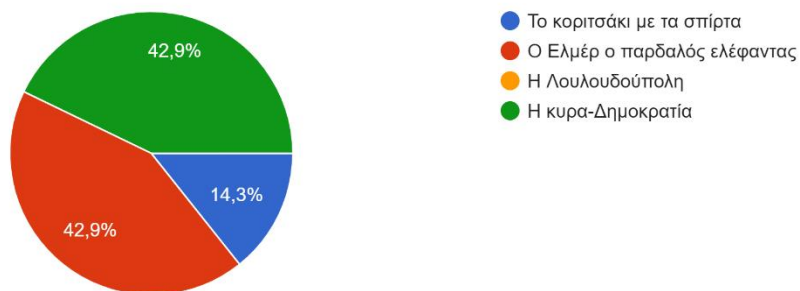
1. Πιστεύετε ότι τα παιδιά κατανόησαν την έννοια των ανθρωπινων δικαιωμάτων μετά το τέλος του σεναρίου;

7 απαντήσεις



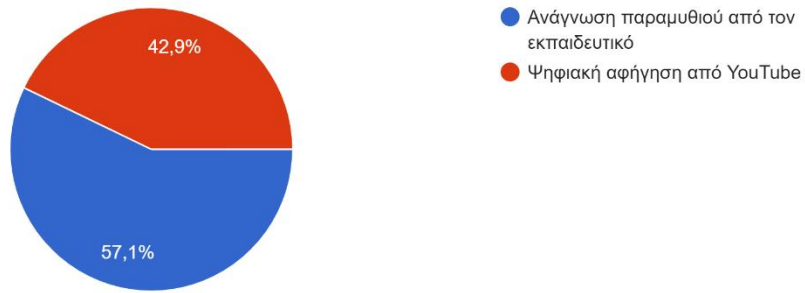
2. Ποιά παραμύθι άρεσε περισσότερο;

7 απαντήσεις



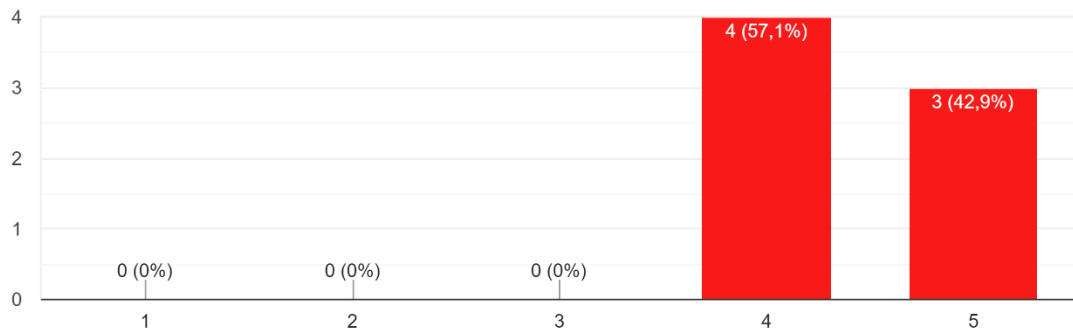
### 3. Ποιό μέσο προτίμησαν περισσότερο;

7 απαντήσεις



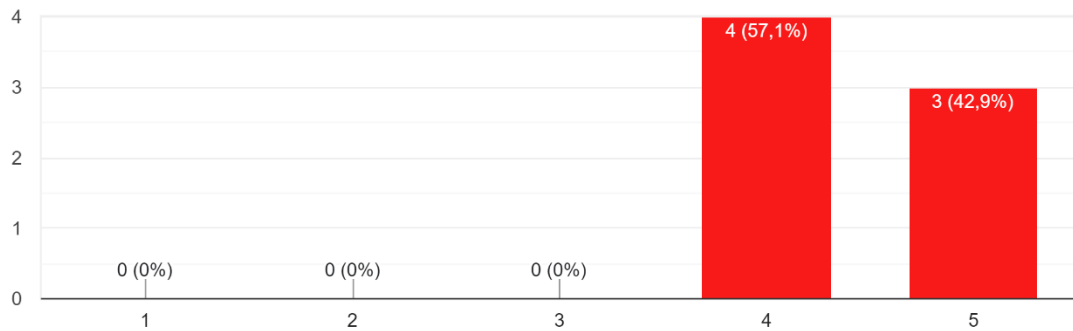
### 4. Ανταποκρίθηκαν σωστά στα φύλλα εργασίας και τις δραστηριότητες;

7 απαντήσεις



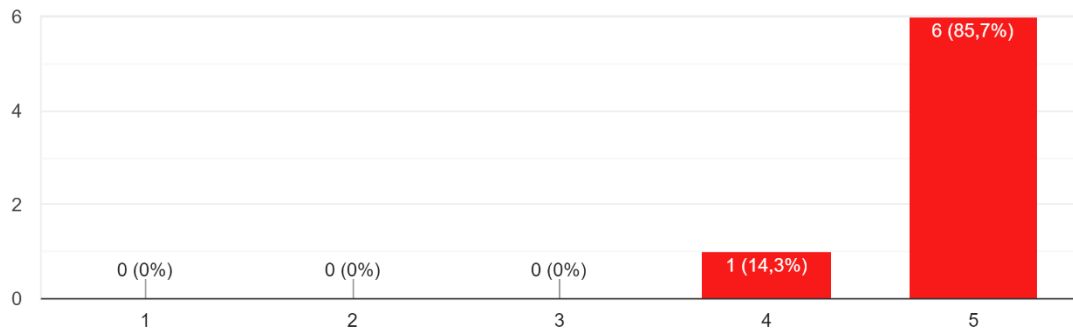
### 5. Συνεργάστηκαν τα παιδιά μεταξύ τους;

7 απαντήσεις



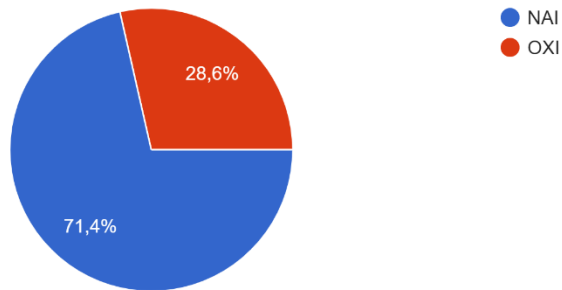
6. Θα εντάξετε τη χρήση παραμυθιών στη διδασκαλία σας;

7 απαντήσεις



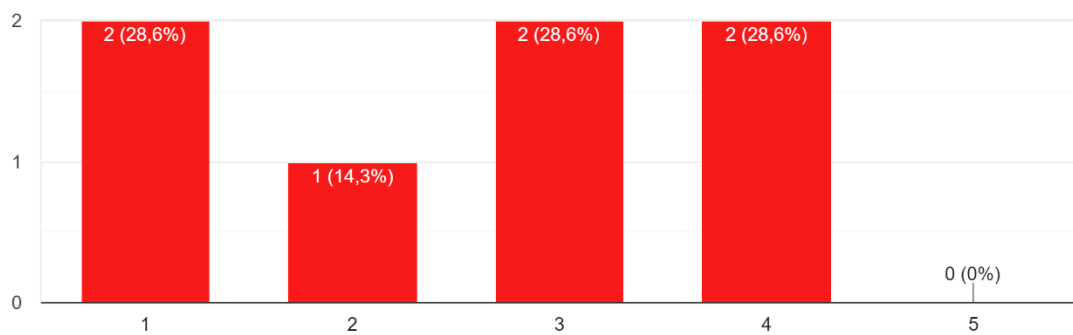
7. Θα εντάξετε την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία σας;

7 απαντήσεις



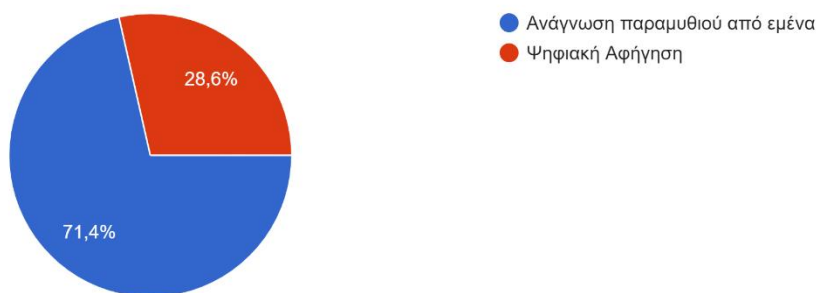
8. Θεωρείτε ότι χρειαζόσασταν περισσότερες τεχνικές γνώσεις για να χρησιμοποιήσετε την ψηφιακή αφήγηση;

7 απαντήσεις



9. Ποιο μέσο προτιμάτε περισσότερο;

7 απαντήσεις



Με βάση τις παραπάνω απαντήσεις μπορεί να κανείς να συμπεράνει τα εξής σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση. Αρχικά οι μαθητές φάνηκε να αντιλήφθηκαν την έννοια των δικαιωμάτων και τους άρεσε ο τρόπος διδασκαλίας. Ως προς το τελευταίο έδειξαν ότι προτίμησαν περισσότερο τη μέθοδο με την ανάγνωση του παραμυθιού από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Και οι δύο τρόποι φάνηκαν ότι ήταν αρρεστοί με μια μικρή προτίμηση στο παραμύθι παρά στην ψηφιακή αφήγηση. Επιπρόσθετα παρατηρήθηκε ότι κάποιοι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν με άνεση τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, γεγονός που δείχνει πόσο σημαντική είναι η συνεχής κατάρτισή τους σε θέματα ΤΠΕ στην εκπαίδευση.

Ακόμα οι μαθητές ενθουσιάστηκαν περισσότερο με την «Κυρά Δημοκατία» και τον «Ελμέρ». Ωστόσο και οι δύο τρόποι διδασκαλίας θα ενταχθούν από τους εκπαιδευτικούς στο μάθημά τους κι έτσι θα γίνει πιο ευχάριστο και δημιουργικό.

## 7. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

### 7.1. ΈΛΕΓΧΟΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ ΕΡΩΤΗΜΑΤΩΝ

Η παρούσα έρευνα έγινε προκειμένου να μελετηθεί η αποτελεσματικότητα της χρήσης του παραμυθιού και της ψηφιακής αφήγησης γύρω από τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Επιπλέον εξετάστηκε αν οι εκπαιδευτικοί θα εντάξουν τα δύο αυτά εργαλεία στο μάθημά τους αλλά και την άποψη αυτών και το μαθητών τους. Ακόμα



έγινε σύγκριση μεταξύ των μαθητών που διδάχθηκαν με τα παραπάνω εργαλεία και αυτών με το συμβατικό τρόπο διδασκαλίας. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν για κάθε ένα από τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

· **Βοηθάει το παραμύθι στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;**

Η απάντηση στο ερώτημα προήλθε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών παρατηρώντας τους μαθητές τους. Οι περισσότεροι σημείωσαν ότι το παραμύθι συνέβαλε ώστε οι μαθητές τους να αποκτήσουν νέες γνώσεις ή να διευρύνουν τις ήδη υπάρχουσες για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Έτσι προκύπτει ότι η χρήση του εργαλείου αυτού ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική.

· **Συμβάλλει η ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων;**

Και σε αυτό το ερώτημα η απάντηση είναι θετική καθώς από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η χρήση της ψηφιακής αφήγησης βοήθησε ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τα ανθρώπινα δικαιώματα.

· **Ποιο από τα δύο μέσα είναι προτιμότερο και δημοφιλές στους μαθητές;**

Με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών φάνηκε ότι οι περισσότεροι μαθητές προτιμούν το παραμύθι περισσότερο από την ψηφιακή αφήγηση. Κάποιοι εκπαιδευτικοί παρατήρησαν ότι οι μαθητές ήταν λιγότερο συγκεντρωμένοι με την ψηφιακή αφήγηση, όπως φαίνεται και την παρακάτω απάντηση:

Η διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τα 2 εργαλεία ήταν ιδιαίτερα αποτελεσματική. Οι μαθητές βρήκαν περισσότερο ενδιαφέρον το παραμύθι, όπως κι εγώ γιατί μπορούσα να κάνω παύσεις και να εξηγώ κάποια πράγματα. Παρατήρησα ότι με την ψηφιακή αφήγηση δεν ήταν το ίδιο συγκεντρωμένοι και ξέφευγε το μυαλό τους. Κατανόησαν πάρα πολλά για τα δικαιώματά τους. Σίγουρα α εντάξω τα παραμύθια στη διδασκαλία μου.

**Θα αναπτύξουν τα παιδιά νέες γνώσεις και ικανότητες ή θα εξελίξουν τις ήδη υπάρχουσες μετά το τέλος της παρέμβασης;**

Οι περισσότεροι μαθητές φάνηκε ότι δε γνώριζαν για τα ανθρώπινα δικαιώματα λόγω του νεαρού της ηλικίας τους – πρόκειται για μαθητές νηπιαγωγείου και Α δημοτικού. Μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, οι μαθητές έδειξαν να αντιλαμβάνονται την έννοια των δικαιωμάτων και να ξεχωρίζουν τα περισσότερα από αυτά μέσα από αυτά που άκουσαν κατά την ανάγνωση των παραμυθιών.

## **7.2. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Ανακεφαλαιώνοντας η παρούσα ερευνητική προσέγγιση ανέδειξε ότι το παραμύθι και η ψηφιακή αφήγηση ήταν αποτελεσματικά στη διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων. Συγκεκριμένα προέκυψε ότι ενισχύθηκαν τα κίνητρα των μαθητών, αναπτύχθηκαν οι κοινωνικές τους δεξιότητες, η δημιουργικότητα και τα μαθησιακά τους αποτελέσματα. Απέκτησαν νέες γνώσεις γύρω από το αυτό θέμα με ευχάριστο και διασκεδαστικό τρόπο σε αντίθεση με αυτούς που διδάχθηκαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας, οι οποίοι δεν είχαν το ίδιο αποτέλεσμα. Οι περισσότεροι από αυτούς φάνηκε να προτιμούν το παραμύθι περισσότερο από την ψηφιακή ανάγνωση, καθώς τους άρεσε πιο πολύ να ακούνε τον δάσκαλό τους να τους αφηγείται τις ιστορίες. Συγκριτικά με τη βιβλιογραφία και τις έρευνες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της ψηφιακής αφήγησης, εδώ φάνηκε μαθητές και εκπαιδευτικοί να προτιμούν περισσότερο την αφήγηση του παραμυθιού από τον εκπαιδευτικό. Αντίστοιχα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στη μέθοδο του παραμυθιού. Επίσης τα παιδιά, κάνανε πολλές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια, γεγονός που αποδεικνύει το ενδιαφέρον τους.

Με βάση όσων έχουν διεξαχθεί από την έρευνα, η ελληνική κοινωνία και κυρίως η εκπαίδευση οφείλει να αλλάξει. Θα ήταν καλό να υιοθετηθούν πρακτικές συμπερίληψης και ευρείας αποδοχής απόψεων. Επίσης το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να γίνει περισσότερο ανθρωποκεντρικό, χωρίς να προωθεί την απομνημόνευση γνώσεων με σκοπό την εισαγωγή στα ΑΕΙ, αλλά να μέσα από αυτό να αποφοιτήσουν άνθρωποι με κριτική άποψη και ανοιχτές αντιλήψεις.

Το προσφυγικό ζήτημα, η ανεργία, η παγκόσμια οικονομική κρίση, η πανδημία της COVID-19 είναι μερικά από τα ζητήματα που καθόρισαν το εκπαιδευτικό σύστημα και έκριναν αναγκαίο τον επαναπροσδιορισμό του. Προκύπτει μια αναβάθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο θα εντάσσεται στις ανάγκες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε αυτό απαραίτητος καθοδηγητής θα είναι ο εκπαιδευτικός. Για αυτό θα ήταν καλό ένας εκπαιδευτικός να είναι καταρτισμένος με τον σωστό τρόπο και να αναζητά περισσότερες ευκαιρίες για επιμόρφωση, να μην επαναπαύεται και να προωθεί ένα προφίλ που θα βασίζεται στην πολυπολιτισμικότητα και την αποδοχή όλων των μαθητών.

Ακόμα το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών θα είναι καλό να αναπροσαρμοστεί στις ανάγκες της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης, της να μην περιέχει τεχνοκρατικό χαρακτήρα και να καλλιεργεί ιδανικά και αξίες που θα προβάλλουν τον άνθρωπο. Οι απαιτήσεις μιας κοινωνίας όπου κυριεύουν η τεχνολογία και τα συνεχή επιτεύγματα της δυσχεραίνουν τον χαρακτήρα του ανθρωπιστικού σχολείου. Πώς μπορεί να αλλάξει αυτό; Με την διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ο Σούλας αναφέρει πως κάτι τέτοιο μπορεί να γίνει αν προωθηθούν μέσα από το σχολείο οι αξίες του ανθρωπισμού, της διαφορετικότητας, της πολυπολιτισμικότητας, της ετερότητας, της αποδοχής και της συνεργασίας. Ακόμα προτείνει μια συνεργασία πολιτών και κράτους,

για να γίνει ακόμα πιο εύκολο. Φυσικά κι ο ανταγωνισμός δε θα σταματήσει να υπάρχει αλλά εάν υιοθετηθεί μια ανθρωποκεντρική παιδεία στο εκπαιδευτικό σύστημα, τότε τα πράγματα θα γίνουν καλύτερα.

### **7.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Ένας παράγοντας που περιόρισε την έρευνα μας είναι σίγουρα ο μικρός αριθμός δείγματος. Το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε 7 εκπαιδευτικούς και θα ήταν καλύτερο να δοθεί σε ακόμα περισσότερους. Ακόμα ένας άλλος παράγοντας περιορισμού της έρευνας αποτελούν οι γεωγραφικές περιοχές, καθώς αφορά εκπαιδευτικούς από σχολεία της Λάρισας και της Αθήνας. Επιπλέον δε γνωρίζουμε το πόσο αντικειμενικοί ήταν οι εκπαιδευτικοί στην αξιολόγηση της διδασκαλίας και στο σκοπό της που ήταν η γνώση των ανθρώπινων δικαιωμάτων μέσα από τη διδασκαλία τους.

### **7.4. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑ**

Μέσα από τη συγκεκριμένη έρευνα, προτείναμε τη χρήση δύο μεθόδων για τη διδασκαλία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ωστόσο προτείνεται να διεξαχθούν ακόμα περισσότερες έρευνες με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και δείγματος. Ακόμα να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και σε άλλες βαθμίδες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνική

1. Ανδρούσου Α., Ν. Ασκούνη (επιμ.) (2009), Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση, Αθήνα, Μεταίχμιο.
2. Αποστολίδου, Β. (2012). Η λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: κυβερνολογοτεχνία και e-books, ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
3. Αραβανή, Ε. (2009). Η συμβολή του μαθήματος της Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη στάσεων των μαθητών. Ανακτήθηκε 18/11/23, από <http://www.eduportal.gr/logotexnia/>
4. Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2015). Ψηφιακή αφήγηση: Ένα πολλά υποσχόμενο διδακτικό εργαλείο για τη γόνιμη ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Λογοτεχνίας στο Β. Δαγδιλέλης, Α. Λαδιάς, Κ. Μπίκος, Ε. Ντρενογιάννη, Μ. Τσιτουρίδου (επιμ.), Πρακτικά Εργασιών 4 ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία» της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ).
5. Γκουτσιουκώστα, Ζ. (2020). Η ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling) ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Θεσσαλονίκη, 2020).
6. Δάρδα-Ιορδανίδου, Α. (2008). Κόκκινη κλωστή κομμένη. Αθήνα: Διάπλαση.
7. Δεληκωσταντής, Κ. (1995), Τα δικαιώματα του ανθρώπου. Δυτικό ιδεολόγημα ή οικουμενικό ήθος; Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
8. Δεληκωσταντής, Κ. (2002), Τα δικαιώματα του ανθρώπου: Μόνιμη πρόκληση για τις θρησκείες, Αθήνα, Ανάπτυξον Επιστημονικής Επετηρίδας της Θεολογικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών: 443-456.

9. Δεληκωσταντής, Κ. (2009), «Τα δικαιώματα του ανθρώπου στα πλαίσια της σχολικής θρησκευτικής αγωγής», στο Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), Εκπαίδευση, δημοκρατία και ανθρώπινα δικαιώματα, Αθήνα, Ατραπός: 185-203.
10. Δημητρακάκης, Κ., & Σοφός, Α. (2010). Ο Διαδραστικός Πίνακας στη Διδασκαλία– Ερευνητική Προσέγγιση ως προς τις Εμπειρίες των Εκπαιδευτικών στο Κολτσάκης, Β., Σαλονικίδης, Γ., Δοδοντσής, Μ.(επιμ.). Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην Εκπαίδευση, 645-667.
11. Δημόπουλος, Κ. (2011). Τι νέο φέρνουν τα προγράμματα σπουδών; Ανακτήθηκε 15/12/2023 από: <http://ebooks.edu.gr>
12. Ίσαρη, Φ., Πουρκός, Μ., 2015. Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/5826>
13. Ιωακειμίδου, Β., Μανούσου, Ε., & Παπαδημητρίου, Σ. (2017). Εναλλακτικές διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες: η ψηφιακή αφήγηση σε πρόγραμμα διαγενεακής σύνδεσης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9(6B), 185-198. Καπανιάρης, Α. & Παπαδημητρίου, Ε. (2012). Ψηφιακά μαθησιακά πλαίσια στο νέο ψηφιακό σχολείο. Θεσσαλονίκη: ΖΗΤΗ. Καπλάνογλου, Μ. (2002). Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα. Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Αθήνα: Πατάκη.
14. Καρακατσάνη, Δ. (2004). Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές, Αθήνα, Μεταίχμιο.
15. Καραμητόπουλος, Θ. (2019). Ψηφιακή αφήγηση και διδακτική πράξη: μία ανασκόπηση της βιβλιογραφίας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 1, 327-338. 85 Καρανταλής, Ν. (2019). Ψηφιακή αφήγηση και λαϊκές αφηγήσεις: Μια σύγχρονη προσέγγιση των λαϊκών αφηγήσεων μέσα από την ψηφιακή αφήγηση. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Δημιουργική Γραφή, Αθήνα, 2019).

16. Καρατζαφέρη, Π. (2021). Η Συμβολή της Ψηφιακής Αφήγησης στη Λογοτεχνία στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: μια διαφορετική διδακτική προσέγγιση στο έργο του Παπαδιαμάντη. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Δημιουργική Γραφή, Αθήνα, 2021).
17. Κατσαδώρος, Γ. (2013), «Η επιστήμη της λαογραφίας στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή. Η ηλεκτρονική προφορικότητα» στο Επιστήμες της εκπαίδευσης. Από την ασθενή ταξινόμηση της Παιδαγωγικής στη διεπιστημονικότητα και στον επιστημονικό υβριδισμό. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αιγαίου και Ταξιδευτής, 99-122.
18. Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Ανακτήθηκε από: <http://repository.kallipos.gr>
19. Lenhart, V. (2006), Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, (μτφρ.: Ε. Γεμενετζή), Αθήνα, Gutenberg.
20. Μακρυνιώτη, (1999), «Η γλώσσα των δικαιωμάτων στην εκπαίδευση: μια πρώτη συζήτηση», Virtual School, The Sciences of Education, 2/1 (Apr. 1999).
21. Μαλαφάντης, Κ. (2014). Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών. Κείμενα, 18: 1- 26. Ανακτήθηκε 10/11/2021 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t18/04-malafantis.pdf>
22. Μαλαφάντης, Κ., Δ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.
23. Μαργαρίτη, Α. & Μπράτισης, Θ. (2014). Ψηφιακή Αφήγηση ως μέσο διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών στο Νηπιαγωγείο: ένα διαδραστικό παραμύθι στο Scratch στο Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 7(3), 163-179.
24. Μείμαρης, Μ. (2013). Εκπαιδύοντας στην ψηφιακή αφήγηση: Δουλεύοντας με ομάδες στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 7 ο

- Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης», 7, 8 – 10 Νοεμβρίου 2013, σσ. 178-182. DOI: <http://dx.doi.org/10.12681/icodl.722>. Ανακτήθηκε 15/11/21 από <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/722/734>
25. Μερακλής, Μ.Γ. (1988). Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία. Αθήνα: ΚΜΕ Σύγχρονη Εποχή.
  26. Μερακλής, Μ.Γ. (1999). Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
  27. Μερακλής, Μ.Γ. (2012). Το λαϊκό παραμύθι, Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.
  28. Μήτσης, Ν. (1996). Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Gutenberg. 86
  29. Μιχαηλίδης, Τ. Η διδακτική της λογοτεχνίας στον 21ο αιώνα: προκλήσεις, όρια και προβληματισμοί. Εκπαιδευτική Επικαιρότητα. Τόμος Β΄, Τεύχος 5: 3-14. Μουλά, Ε. (2012). Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων. Κείμενα, Ηλεκτρονικό Περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας, Τεύχος 15. Ανακτήθηκε 15 Νοεμβρίου 2023 από: <http://keimena.ece.uth.gr>
  30. Μουταφίδου, Α. & Μπράτιτσης, Θ. (2013). Ψηφιακή αφήγηση και δημιουργική γραφή: δύο παράλληλοι κόσμοι με κοινό τόπο. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή».
  31. Μπάλιας, Σ. (2004), Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της δημοκρατίας, Αθήνα, Παπαζήσης.
  32. Μπουντούρη, Α. (2022). Η ψηφιακή αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού ως διδακτικό εργαλείο στο μάθημα της λογοτεχνίας (Δπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα



- Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής – Εκπαίδευση με Χρήση Νέων Τεχνολογιών»)
33. Μπράτισης, Θ. (2016). Διδασκαλία της βασικής υπολογιστικής δομής και λειτουργίας στο Νηπιαγωγείο μέσω Ψηφιακής Αφήγησης. Στο Γ.Α. Μικρόπουλος, Α. Τσιάρα & Π.Χαλκή, (επιμ.), 8 ο Συνέδριο «Διδακτική της Πληροφορικής» Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, 22- 25 Σεπτεμβρίου 2016.
  34. Μπράτισης, Θ. (2021). Ψηφιακή Αφήγηση: Προσαρμογή δραστηριοτήτων σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. 1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες. 51.10.12681/online-edu.3210.
  35. Μπρις, Αικ. Α. (2013). Η διδασκαλία του παραμυθιού σε πολυπολιτισμικές τάξεις του Δημοτικού σχολείου: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και επιδράσεις. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Ανακτήθηκε 10/11/2023 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/29261/1/29261.pdf>
  36. Ντοροπούλου, Μ. (2010). Η συμβολή του παραμυθιού στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (εφαρμογή στην ΣΤ΄ τάξη). Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα. Ανακτήθηκε 10/11/2021 από: <https://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/21834/1/21834.pdf>
  37. Ντούλια, Α. (2010). Διδάσκοντας μέσα από τα παραμύθια: Δυνατότητες-Όρια-Προοπτικές. Στο Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010. Ανακτήθηκε 11/11/2021 από: [http://www.elliepek.gr/documents/5o\\_synedrio\\_eisigiseis/Ntoulia\\_Athina.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Ntoulia_Athina.pdf)
  38. Ξέστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. Παιδαγωγικός Λόγος (1), 39-60.
  39. Πανταζής, Β. (2006), Εισαγωγή, στο V. Lenhart, Παιδαγωγική των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, (μτφρ.: Ε. Γεμενετζή), Αθήνα, Gutenberg.

40. Πανταζής, Β. (2009), «Παιδεία για τα ανθρώπινα δικαιώματα», στο Β. Οικονομίδης, Θ. Ελευθεράκης (επιμ.), Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα, Αθήνα, Ατραπός: 156-184.
41. Παπαδοπούλου, Δ. (1990), Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου, Θεσσαλονίκη, Εργαστήριο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.
42. Παπαχριστοφόρου, Μ. (2000). «Το παραμύθι και η διαμόρφωση της κοινωνικής ταυτότητας κατά φύλα», Εθνολογία 6, 345-358. 87
43. Περράκης, Σ. (1990), «Δικαιώματα του ανθρώπου και ειρήνη», στο Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου, Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη.
44. Πολύζου, Ε. (2019). Μύθοι-Θρύλοι: η απόδοση της γυναικείας υπερφυσικής μορφής στην ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Δημιουργική Γραφή, Αθήνα, 2019).
45. Σάλμοντ, Ε. (2006). Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες και δυνατότητες. Πρακτικά του 1ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση. (29/9-1/10-2006), Βόλος, Συνεδριακό Κέντρο Θεσσαλίας. Ανακτήθηκε 12/11/2021 από: <https://www.specialeducation.gr/files4users/files/pdf/salmond@201.pdf>
46. Σαρρής, Κ. Δ. (2004). Ο ρόλος του παραμυθιού και της μαριονέτας στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Γνωστική και Ψυχαναλυτική προσέγγιση. Ιωάννινα: Άνθρωπος.
47. Σεραφείμ, Κ., & Φεσάκης, Γ. (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο Πρακτικά Εργασιών του, 2, 1558-1569.
48. Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). Τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην εκπαίδευση και «ψηφιακό χάσμα». Στο Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.). Οι ΤΠΕ

- στην Εκπαίδευση, 23-26. Σκαρτσής, Σ. Λ. (1994). Εισαγωγή στη λαϊκή λογοτεχνία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
49. Σταμάτη, Μ. (2018). Ψηφιακό χάσμα και διδασκαλία με τις ΤΠΕ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Κοινωνιολογίας, Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Έρευνα για την Τοπική Κοινωνική Ανάπτυξη και Συνοχή, Μυτιλήνη, 2018).
50. Σταυριανάκη, Ε. (2019). Δημιουργική γραφή και ψηφιακή αφήγηση: «Λαϊκές ιστορίες στους τοίχους» (Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: Δημιουργική Γραφή, Πάτρα, 2019).
51. Συμβούλιο της Ευρώπης (2010), Χάρτης του Συμβουλίου της Ευρώπης για την Παιδεία της Δημοκρατίας και την Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, <http://www.coe.int/edc>, (πρόσβαση στις 22/12/2012).
52. Τζιμογιάννης, Α. (2001). Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πραγματικότητα και Προοπτικές, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου: 1 ο Συνέδριο για την αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Σύρος, 29-40. 88 Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., (2011). «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)-Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, Οριζόντια Πράξη «MIS:295450 Επιστημονικό πεδίο: Γλώσσα-Λογοτεχνία, Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Γυμνάσιο (Υ.Α. 113734/Γ2/3-10-2011 ΦΕΚ Β' 2334). Φρυδάκη, Ε. (2003). Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας. Αθήνα: ΚΡΙΤΙΚΗ
53. Τσιλιμένη, Τ. (2014). Οι παραλλαγές του λαϊκού παραμυθιού και τα ευτράπελα παραμύθια ως υλικό για την αξιοποίησή τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Λογοτεχνία και διαπολιτισμικές διαδρομές: Ανακτήθηκε 12/11/2021 από: [http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index.htm\\_files/Tsilimeni.pdf](http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index.htm_files/Tsilimeni.pdf)

54. Φίλιας, Β. (1998), Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών επιστημών. Β΄ Συμπληρωμένη Έκδοση. Γενική Εποπτεία: Β. Φίλιας, Αθήνα, Gutenberg.
55. Χατζηγάνα, Φ. (1988). Παιδί και παραμύθι. Διαδρομές, τ. 9, 62-63.
56. Χιωτάκης, Σ. (1999), «Η πολυπολιτισμικότητα εναντίον της πολυπολιτισμικότητας», Επιστήμη και Κοινωνία, 2-3 (άνοιξη-φθινόπωρο 1999).
57. Χρυσικού, Β. Θ. (2016). Διδασκαλία μαθηματικών σε μαθητές με νοητική αναπηρία: μια έρευνα-δράση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Βόλος, 2016 ).

### **Ξενόγλωσση**

1. Banks, A. J., McGee Banks, C. A., Cortes, C. E., Hahn, C. L., Merryfield, M. M., Moodley, K. A. and Osler, A. (2005), Democracy and diversity: principles and concepts for educating citizens in a global age, Centre for Multicultural Education, College of Education, Seattle, University Of Washington.
2. Beck, U. (2004), «Cosmopolitical realism: on the distinction between cosmopolitanism in philosophy and the social sciences», Global Networks, 4 (2). 131-156.
3. Berelson, B. (1971), Content Analysis in communication research, New York, Hafner Publishing Company.
4. Bernstein Tarrow, N. (1992), «Human Rights Education: Alternative Conceptions», στο James Lynch, Celia Modgil, and Sohan Modgil (επιμ.), Human Rights, Education, and Global Responsibilities, Washington: Falmer Press.
5. Bernstein Tarrow, N. (ed.) (1987), Human rights and education, Pergamon Comparative and Education Series, Oxford, New York, Beijing, Frankfurt, Sao Paulo, Sydney, Tokyo, Toronto.

6. Birzea, C. (2000), «Education for democratic citizenship: a lifelong learning perspective»,  
<http://www.nefmi.gov.hu/letolt/nemzet/eu/Education%20for%20Democratic%20Citizenship.pdf>, (πρόσβαση στις 12/4/2013).
7. Chanan, G. (2000), «Active citizenship and community involvement. Getting to the roots», <http://www.eurofound.ie/publications/files/1973en.pdf>, (πρόσβαση στις 5/5/2013).
8. Colby A., Kohlberg L. (1987), *The measurement of moral judgment*, Cambridge, Cambridge University Press.
9. Committee on the Rights of the Child (2001), *General Comment no 1: the aims of education*, Article 29 (1), UN.
10. Covell, K. (2010), «School engagement and rights-respecting schools», *Cambridge Journal of Education*, 40(1): 29-51.
11. Daudet Y., Singh K., (2001), *The right to education: An analysis of UNESCO's standard-setting instruments*, Παρίσι, UNESCO.
12. Drubay, A. (1981), *Human rights instruction and education in secondary schools*, Strasbourg, Council of Europe.
13. Flowers, N. (2004), «How to define human rights education? A complex answer to a simple question», στο V. B. Georgi and M. Seberich (επιμ.), *International Perspectives in Human Rights Education*, Gütersloh: Bertelsmann Foundation Publishers: 105-127.
14. Freire, P. (1977), *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*, (μτφρ.: Γ. Κρητικός), Αθήνα, Κέδρος.
15. Fritzsche, K. P. (2005), «Die Macht der Menschenrechte und die Schlüsselrolle der Menschenrechtsbildung», στο *Der Bürger im Staat* 55 (1/2), 64-71.

16. Fritzsche, K. P. (2006), «International Perspectives on Human rights education», *Journal of Social Science Education*, <http://www.jsse.org>. (πρόσβαση στις 5/12/2012).
17. Giddens, A. (1998), *The third way: the renewal of social democracy*, Cambridge, Polity Press.
18. Habermas, J. (1999), «Der interkulturelle Diskurs über Menschenrechte», στο Brunkhorst, H./Köhler, W./Lutz-Bachmann, M. (Hrsg): *Recht auf Menschenrechte*. Frankfurt am Main: 216-227. □ Humes, W. M. (2008), «The discourse of global citizenship», στο M. Peters, H. Blee, A. Britton (επιμ.), *Global citizenship education: philosophy, theory and pedagogy*, Rotterdam, Sense Publishers.
19. Kaldor, M. (2003), «The idea of global civil society», *International Affairs*, 79 (3): 583-593. 134
20. Krippendorff, K. (1980), *Content Analysis: an introduction to its methodology*, Beverly Hills, London, Sage Publications.
21. Lohrenscheit, C. (2002), «International approaches in human rights education», *International Review of Education, Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft -Revue Internationale de l' Education*, 48(3-4): 173-185.
22. Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (1992) (επιμ.) *Cultural diversity and the schools*, vol. 4, London, Washington D. C., Falmer.
23. Mihr, A. (2004), «Human rights education: methods, institutions, culture and evaluation», 1-51. <http://www.anjamihir.com/resources/HRE-Discussion-Paper-MIHR-PDF.pdf>, (πρόσβαση στις 14/4/2013).
24. Nowak, M. (2002), *Einführung in das internationale Menschenrechtssystem*, Graz/Wien.
25. Nussbaum, M. (1996), *For love of my country: debating the limits of patriotism*, Boston, Beacon Press.

26. OHCHR and UNESCO (2006), Plan of action, world programme for human rights education, New York and Geneva: OHCHR and UNESCO.
27. Osler, A., Starkey, H. (2005), Changing citizenship: democracy and inclusion in education, Maidenhead, Open University Press.
28. Osler, A., Starkey, H. (2010), Teachers and human rights education, Stoke-on-Trent, UK, Trentham.
29. Peters, A.M. (2002), «Education Policy Research and Global Knowledge Economy», Educational philosophy and theory, 34 (1), 91-102.
30. Reardon, A. B. (2002), «Human rights and the global campaign for peace education», International Review of Education-Internationale Zeitschrift für Eryiehungswissenschaft -Revue Internationale de l' Education 48: 283-284.
31. Robertson, R. (1992), Globalization, social theory and global culture, London, Newbury Park, New Delhi.
32. Starkey, H. (1992), «Teaching for human rights and social responsibility», στο Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (επιμ.), στο Human rights, education and global responsibilities, τόμος 4, London, New York, Routledge Falmer: 123-137. 135
33. Tarrow, N. (1992), «Human rights education: alternative conceptions», στο Lynch, J., Modgil, C., Modgil, S. (επιμ.), Human rights, education and global responsibilities, τόμος 4, London, New York: Routledge Falmer: 21-36.
34. Tibbitts, F. (1995), «Planning for the future: human rights in schools (1)», στο Raymond Swennenhuis (επιμ.), Handbook for Helsinki Committees: A Guide in Monitoring and Promoting Human Rights, and NGO Management. Vienna: International Helsinki Federation for Human Rights.
35. Tibbitts, F. (1996), «On human dignity: a renewed call for human rights education», Social Education, 60(7): 428-431.
36. Tibbitts, F. (2002), «Understanding what we do: Emerging models for HRE», International Review of Education, 48(3, 4): 159-171.

37. Torney-Purta, J. (1982), «Socialization and human rights research: implications for teachers», στο M. Branson, J. Torney- Purta (επιμ.), International human rights, society and the schools, Washington D.C., National Council for the Social Studies: 35-48.
38. UNESCO (1974β), Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relation to human rights and fundamental freedoms, adopted by the General Conference at its eighteenth session, Paris, 19 November 1974, [http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace\\_e.pdf](http://www.unesco.org/education/nfsunesco/pdf/Peace_e.pdf), (πρόσβαση στις 28/1/2013).
39. UNESCO (1998), All human being, manual for human rights, Paris, UNESCO Publishing.
40. UNESCO (2003), The practice of rights in education: A renewed commitment to human rights education, Paris: UNESCO.
41. UNESCO (2005), Education-Human Rights Education, <http://portal.unesco.org?education/en> (πρόσβαση στις 10/1/2013).
42. UNICEF/UNESCO (2007), A Human Rights-Based Approach to Education for All: A framework for the realization of children's right to education and rights within education. New York, UNICEF.
43. United Nations (1945), Charter of the United Nations, <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (πρόσβαση στις 10/1/2013).
44. United Nations (1948), Universal Declaration of Human Rights, <http://www.un.org/en/documents/udhr/index.shtml> (πρόσβαση στις 10/1/2013).
45. United Nations (1996), Human Rights Education and Human Rights Treaties, <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/HRTreaties2en.pdf> (πρόσβαση στις 10/1/2013). □ United Nations: Office of the High Commissioner for Human Rights (1997), International plan of action for the Decade of Human Rights Education, Geneva, United Nations.



46. United Nations (1998), The United Nations Decade for Human Rights Education 1995-2004 HR/PUB/Decade/1998/1. New York: United Nations.
47. United Nations (2000), Report of the United Nations High Commissioner for Human Rights on the mid-term global evaluation of the progress made towards the achievement of the objectives of the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) (A/55/360), Geneva, Switzerland: U.N. General Assembly.  
<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>  
(πρόσβαση στις 10/1/2013).
48. United Nations (2003α), Study on the follow-up to the United Nations Decade for Human Rights Education (1995-2004) (E/CN.4/2003/101), Geneva, Switzerland: Economic and Social Council.  
<http://www.ohchr.org/EN/Issues/Education/Training/Pages/Programme.aspx>  
(πρόσβαση στις 10/1/2013).
49. United Nations (2003β), Vienna Declaration and Programme of Action. World Conference on Human Rights. A/CONF.157/23,  
[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/a.conf.157.23.en](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/a.conf.157.23.en)  
(πρόσβαση στις 10/1/2013).
50. United Nations (2004), Report on achievements and shortcomings of the Decade and on future United Nations activities in this area (E/CN.4/2004/93), Geneva, Switzerland: Economic and Social Council.  
[http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/\(Symbol\)/a.conf.157.23.en](http://www.unhchr.ch/huridocda/huridoca.nsf/(Symbol)/a.conf.157.23.en)  
(πρόσβαση στις 10/1/2013).
51. United Nations (2010), Final evaluation of the implementation of the first phase of the World Programme for Human Rights Education, Geneva, Switzerland: General Assembly.

### **Διαδικτυακές Πηγές**

1. <http://dide.koz.sch.gr/tmsdr/wp-content/uploads/Compasito.pdf> | Flowers, N., (2012). Compasito, Μικρή Πυξίδα. Εγχειρίδιο Εκπαίδευσης στα Ανθρώπινα

Δικαιώματα για παιδιά | (Επιμ.) Παχουλίδης, Κ., & Καραγιάννη, Ν. | Μετάφρ.: Αγγελίδης, Σ. | σελ. 18. [Ελληνική Έκδοση: 2012] [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019].

[https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED281/ODIGOS\\_Epist\\_Technogr\\_2013.pdf](https://eclass.uowm.gr/modules/document/file.php/ELED281/ODIGOS_Epist_Technogr_2013.pdf) | Σύντομος Οδηγός Επιστημονικής Τεχνογραφίας. Φλώρινα, 2013. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Φλώρινας | Επιμέλεια Σύνταξης: Δημήτριος Πνευματικός – Αικατερίνη Δημητριάδου [Προσπελάστηκε στις: Ο διαδικτυακός πόρος δεν εντοπίστηκε].  
[https://www.hlhr.gr/wpcontent/uploads/2016/12/keimeno\\_tekmiriosis\\_dik\\_ekpaid\\_eusi2\\_1.pdf](https://www.hlhr.gr/wpcontent/uploads/2016/12/keimeno_tekmiriosis_dik_ekpaid_eusi2_1.pdf) | (2016). Κείμενο τεκμηρίωσης: Ανήλικοι πρόσφυγες και υπηρεσίες εκπαίδευσης. Δικαίωμα στην εκπαίδευση – υποχρεώσεις του κράτους. Σελίδα 3. Στο: <https://www.hlhr.gr/> | Ελληνική Ένωση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου | Κείμενο τεκμηρίωσης. [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019]

2. [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2010.PDF](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2010.PDF) | Δημητριάδου, Κ., Ταμτελέν, Ε., & Τσάκου, (Ε.), (2010). Τα πολυτροπικά κείμενα ως εργαλείο προώθησης της διαπολιτισμικής διδακτικής. Η εφαρμογή μίας πρότασης διδακτικής παρέμβασης. Στο: (Επιμ.) Κεσίδου, Α., Ανδρούσου, Α., & Τσάφος, Β., (2010). Μετανάστευση, πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικές προκλήσεις: Πολιτική - Έρευνα - Πράξη. σσ. 270-279. Πρακτικά Συνεδρίου. Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση. Αθήνα: 14-15 Μαΐου, 2010. [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019].
3. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.550.2518&rep=rep1&type=pdf> | Jarvis, L., Odell, K., & Troiano, M., (2002). Role-Playing as a Teaching Strategy. Strategies for Application and Presentation Staff Development and Presentation. [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019].
4. [http://isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1962\).pdf#page=83](http://isetl.org/ijtlhe/pdf/IJTLHE1962).pdf#page=83) | Kennedy, R., (2007). InClass Debates: Fertile Ground for Active Learning and the Cultivation of Critical Thinking and Oral Communication Skills. Στο: (Επιμ.) Doolittle, P.E., 73 (2007). International Journal of Teaching & Learning in Higher Education. σσ. 183-190.

- Virginia: International Society for Exploring Teaching and Learning, 19(2). Retrieved from: <http://www.isetl.org/ijtlhe/>. [Προσπελάστηκε στις: Ο διαδικτυακός πόρος δεν εντοπίστηκε].
5. <https://learningforward.org/standards/learning-communities> | Wiedrick, J., Learning Communities. Standards for Professional Learning (Supported by Metlife Foundation), στο: learningforward. The Professional Learning Association. [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019].
  6. [https://ihaverights.pixel-online.org/files/reports/EL\\_Report.pdf](https://ihaverights.pixel-online.org/files/reports/EL_Report.pdf) | Chondolidou, E., & Despollari, N., (2016). Human Rights and Intercultural Issues in Greece. I Have Rights Project. Thessaloniki. Aristotle University of Thessaloniki. Στο: <http://paratiritirio.web.auth.gr/index.php> | Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση | ΥΛΙΚΟ | Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Έχω Δικαιώματα» (“I Have Rights”) | “I Have Rihts” Project | Survey on Intercultural Issues and Human Rights | Reports | Human Rights in Greece. [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019].  
<https://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/Pestalozzi3.pdf> | (Επιμ.) Huber, J., & Reynolds, C., (2014). Developing intercultural competence through education. Developper la competence interculturelle par l’education. Pestalozzi Series No 3. Strasbourg: Council of Europe, 37. Στο: <http://paratiritirio.web.auth.gr/index.php> | Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση | ΥΛΙΚΟ | Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα «Έχω Δικαιώματα» (I Have Rights”) | “I Have Rights” Project | Guidelines for Integration at School | Teachers for an Inclusive School | Ελληνικά-Greek. [Προσπελάστηκε στις: 17/06/205].
  7. [https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR\\_Translations/grk.pdf](https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/grk.pdf) | UNITED NATIONS HUMAN RIGHTS. OFFICE OF THE HIGH COMMISSIONER | Universal Declaration of Human Rights, Greek | Source: United Nations Information Centre. Greece | ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΚΗ ΔΙΑΚΗΡΥΞΗ ΓΙΑ ΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ, 10 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ 1948. Από:

- <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=grk>.  
[Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019].
8. <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/n-2413-1996.html> | [enoμοθεσία.gr](http://enoμοθεσία.gr) | Τράπεζα Πληροφοριών Νομοθεσίας. [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019].
9. <https://el.wikipedia.org/wiki/> | Βικιπαίδεια, η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια. Λήμμα: «Θανατική ποινή στον κόσμο». [Τελευταία τροποποίηση του λήμματος, στη διαδικτυακή σελίδα: 02/06/2018] [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019]. □  
<http://www.0-18.gr/gia-megalouys/dsdp> | Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Συνήγορος του Παιδιού. Συνήγορος του Πολίτη. [Προσπελάστηκε στις: 17/06/2019].

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

# Ερωτηματολόγιο-Παραμύθι και Ψηφιακή Αφήγηση

Το παρόν ερωτηματολόγιο πραγματοποιείται στα πλαίσια διπλωματικής εργασίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Με βάση το εκπαιδευτικό σενάριο που ακολουθήσατε, απαντήστε στις παρακάτω ερωτήσεις. Αξιολογήστε από 1 έως 5, όπου 1 = καθόλου, 2 = ελάχιστα, 3 = αρκετά, 4 = πολύ και 5 = πάρα πολύ.

\* Υποδεικνύει απαιτούμενη ερώτηση

---

## A. Δημογραφικά Στοιχεία

1. **1. Ποια είναι η ειδικότητά σας; \***

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Δάσκαλος
- Νηπιαγωγός

2. **2. Πόσα χρόνια εργάζεστε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1-5
- 6-10
- 11-20
- 21-30

3. **3. Φύλο**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

Άνδρας

Γυναίκα

Άλλο

4. **4. Ηλικία**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

22-29

30-40

41-50

51-70

**B. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Σεναρίου**

**B.1. Διδασκαλία με τη χρήση του παραμυθιού**

5. **1. Κατείχαν τα παιδιά προηγούμενες γνώσεις για τα ανθρώπινα δικαιώματα;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1

2

3

4

5

6. **2. Πόσο πιστεύετε ότι άρесе η διδασκαλία με παραμύθια στους μαθητές σας;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

2

3

4

5

7. **3. Θεωρείτε ότι οι μαθητές σας βρήκαν τα παραμύθια ενδιαφέροντα;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

2

3

4

5



8. **4. Πόσο ικανοποιημένος/η είσαι απ' τον τρόπο διδασκαλίας γενικά:**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

2

3

4

5

**B2. Διδασκαλία με την ψηφιακή αφήγηση**

9. **1. Πόσο πιστεύετε ότι άρσε η διδασκαλία με ψηφιακή αφήγηση στους μαθητές σας;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

2

3

4

5

—

10. **2. Πόσο ενδιαφέρουσα ήταν η διδασκαλία με ψηφιακή αφήγηση για τους μαθητές;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

2

3

4

5

—

11. **3. Πόσο ικανοποιημένοι είστε απ' τον τρόπο διδασκαλίας γενικά;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

1

2

3

4

—

**Γ. Γενική Αξιολόγηση του Σεναρίου**

12. **1. Πιστεύετε ότι τα παιδιά κατανόησαν την έννοια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων μετά το τέλος του σεναρίου;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

2

3

4

5

13. **2. Ποιά παραμύθι άρεσε περισσότερο;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Το κοριτσάκι με τα σπέρτα
- Ο Ελμέρ ο παρδαλός ελέφαντας
- Η Λουλουδοπούλη
- Η κυρα-Δημοκρατία

14. **3. Ποιά μέσο προτίμησαν περισσότερο;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ανίγνωση παραμυθιού από τον εκπαιδευτικό
- Ψηφιακή αφήγηση από YouTube

15. **4. Αντιποκρίθηκαν σωστά στα φύλλα εργασίας και τις δραστηριότητες:**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

2

3

4

5

—

16. **5. Συνεργάστηκαν τα παιδιά μεταξύ τους:**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

1

2

3

4

5

—

17. **6. Θα εντάξετε τη χρήση παραμυθιών στη διδασκαλία σας;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

—  
1

2

3

4

5

—

18. **7. Θα εντάξετε την ψηφιακή αφήγηση στη διδασκαλία σας;**

*Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.*

ΝΑΙ

ΟΧΙ

19. **8. Θεωρείτε ότι χρειάζοσταν περισσότερες τεχνικές γνώσεις για να χρησιμοποιήσετε την ψηφιακή αφήγηση;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

20. **9. Ποιο μέσο προτιμάτε περισσότερο;**

Να επισημαίνεται μόνο μία έλλειψη.

- Ανάγνωση παραμυθιού από εμένα
- Ψηφιακή Αφήγηση

21. **10. Αναφέρετε σχόλια και παρατηρήσεις**

---

---

---

---

---