



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

**Η αξιοποίηση αισώπειων μύθων ως φιλιαναγνωσικών μέσων, με την
χρήση Τ.Π.Ε. στο νηπιαγωγείο**

Δήμητρα Τάταρη
Α.Μ.: 7981210220134

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής»
Ειδίκευση: «Ψυχοπαιδαγωγική της Ανάγνωσης, Φιλιαναγνωσία και
Εκπαιδευτικό Υλικό»

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Κατσαδώρας
Συνεπιβλέποντες Καθηγητές: Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,
Ρέα Κακάμπουρα

ΑΘΗΝΑ 2024

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	6
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	8
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΟΙ ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥΣ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του μύθου (myth & fable)	13
1.2 Ιστορική αναδρομή του μύθου ζώων ως παιδαγωγικού μέσου	22
1.3 Ψυχαναλυτική αξία μύθου ζώων	28
1.4 Βιογραφία και μύθοι του Αισώπου.....	31

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

2.1. Η χρησιμότητα της φιλαναγνωσίας στην εποχή μας	37
2.2. Σχολικός εγγραμματισμός και φιλαναγνωσία	40
2.3. Το βιβλίο και το παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο	43
2.4. Η σχολική αίθουσα και η σχολική βιβλιοθήκη	46

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Τ.Π.Ε. ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

3.1. Οι Τ.Π.Ε. μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Νηπιαγωγείου	51
3.2. Ψηφιακός Γραμματισμός	55
3.3. Εμπόδια στην ένταξη των Τ.Π.Ε.	58
3.4. Κατάλληλη Ηλικία και Υπολογιστής- Παιχνίδι.....	65
3.5. Για την Αποτελεσματική Εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο	68
3.6. Η Γωνιά του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή	71

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

4.1. Οι Τ.Π.Ε., η Φιλαναγνωσία και οι Μύθοι του Αισώπου στην Εκπαίδευση, μέσα από ερευνητικά αποτελέσματα.....	75
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

5.1. Περιγραφή Θέματος	82
5.2. Βασικό ερώτημα.....	82
5.3. Σκοπός και Στόχοι της διδακτικής πρότασης	82
5.4. Κριτήρια επιλογής δείγματος	85
Α) Η Αλεπού και το Κοράκι.....	85
Β) Η Αλεπού και ο Ξυλοκόπος.....	87
Γ) Ο Λύκος και η Γίδα.....	88
Δ) Οι Τρεις Ταύροι και το Λιοντάρι.....	91
5.5. Μεθοδολογία	93
5.6. Περιγραφή Διαδραστικής Εφαρμογής.....	95

5.7. Παρουσίαση Παρεμβάσεων	107
5.8 Αξιολογήσεις Διδακτικών Παρεμβάσεων	115
 ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ	 124
ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.....	127
ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ	128
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	131

ΔΗΛΩΣΗ ΜΗ ΛΟΓΟΚΛΟΠΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΗΨΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΕΥΘΥΝΗΣ

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης.

Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στη Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων.

Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάστηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, στο μέλλον, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Ονοματεπώνυμο μεταπτυχιακής φοιτήτριας: Δήμητρα Τάταρη

A.M. : 7981210220134

Τόπος και ημερομηνία: Αθήνα, 2024

Υπογραφή: Δήμητρα Τάταρη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το συγκεκριμένο θέμα εργασίας γεννήθηκε από την προσωπική ανάγκη εύρεσης νέων τρόπων δημιουργίας φιλαναγνωστικών εμπειριών για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Με αυτό το κίνητρο πραγματοποιήθηκε το παρόν πόνημα στο οποίο εξετάζεται μέσα από ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας, η δυνατότητα αξιοποίησης αισώπειων μύθων ως μέσων προώθησης της φιλαναγνωσίας με την χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) στο νηπιαγωγείο. Σαφέστερα, η εργασία αναφέρεται στην σπουδαιότητα της δημιουργίας φιλαναγνωστών, στην παιδαγωγική αξία των μύθων του Αισώπου, καθώς και στην σημασία των Τ.Π.Ε. ως εκπαιδευτικών εργαλείων. Αναλύεται πώς οι αισώπειοι μύθοι και τα αναγνώσματα γενικότερα μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα για τη σύνδεση των παιδιών με την ανάγνωση, προάγοντας την κοινωνικό-συναισθηματική τους ανάπτυξη και εξετάζεται ο ρόλος των Τ.Π.Ε. στην ενίσχυση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντος των παιδιών στην διαδικασία της μάθησης. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η συνδυαστική χρήση αισώπειων μύθων και Τ.Π.Ε. μπορεί να ενισχύσει τη φιλαναγνωσία στα νήπια, προάγοντας την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Στην εργασία περιλαμβάνεται επιπλέον μία διδακτική πρόταση ευελπιστώντας να χρησιμοποιηθεί μελλοντικά από τους/τις νηπιαγωγούς. Τέλος, παρά τους περιορισμούς που γνώρισε η εργασία καταλήγει σε συμπεράσματα που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας και μελέτης, αλλά και την σπουδαιότητα της εφαρμογής τέτοιων καινοτόμων μεθόδων στην εκπαιδευτική πράξη.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Φιλαναγνωσία, Μύθοι του Αισώπου, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.), διαδραστική εφαρμογή.

ABSTRACT

The topic of this thesis arose from a personal need to find new ways to create reading experiences for preschool children. Motivated by this, the present study examines, through a review of existing literature, the potential of utilizing Aesop's fables as a means to promote reading habits with the use of Information and Communication Technologies (ICT) in kindergarten. More specifically, the work highlights the importance of fostering a love of reading, the pedagogical value of Aesop's fables, and the significance of ICT as educational tools. It analyzes how Aesop's

fables and literature in general can serve as a bridge to connect children with reading, promoting their socio-emotional development, while also examining the role of ICT in enhancing children's engagement and interest in the learning process. The findings indicate that the combined use of Aesop's fables and ICT can strengthen reading habits in preschool children, contributing to everyday educational practices. Additionally, the study includes a teaching proposal that is hoped to be utilized by future kindergarten teachers. Finally, despite the limitations encountered, the work concludes with insights that underscore the necessity for further research and study, as well as the importance of applying such innovative methods in educational practice.

KEY WORDS: Reading habits, Aesop's Fables, Information and Communication Technologies (ICT), interactive application.

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα διπλωματική εργασία με θέμα *Η αξιοποίηση αισώπειων μύθων ως φιλαναγνωστικών μέσων, με την χρήση Τ.Π.Ε. στο νηπιαγωγείο*, εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών *Ψυχοπαιδαγωγική της Ανάγνωσης, Φιλαναγνωσία και Εκπαιδευτικό Υλικό*, το οποίο παρακολούθησα στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Κατσαδόρο, ο οποίος πάντοτε με υπομονή, αμεσότητα και τις εποικοδομητικές παρατηρήσεις του με βοήθησε να ολοκληρώσω την εργασία μου. Ταυτόχρονα, θα ήθελα να ευχαριστήσω και τους συνεπιβλέποντες καθηγητές, τον καθηγητή Παιδαγωγικής και Λογοτεχνίας του Παιδαγωγικού τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α., κ. Κωνσταντίνο Μαλαφάντη και την καθηγήτρια Λαογραφίας του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α., κα. Ρέα Κακάμπουρα για τη βοήθεια και τις συμβουλές τους. Ακόμη, οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του μεταπτυχιακού προγράμματος, για τη γνώση που μας προσέφεραν στη διάρκεια της φοίτησής μας. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω την οικογένεια μου για την υποστήριξη και την βοήθεια που μου πρόσφεραν καθόλη την διάρκεια της εκπόνησης της παρούσας εργασίας.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην σύγχρονη εποχή, η τεχνολογία και τα μέσα της κατακλύζουν την ζωή των ανθρώπων και σε όσο πιο μικρές ηλικίες αναφερόμαστε τόσο μεγαλύτερη είναι και η επιρροή που αυτά ασκούν. Τα μικρά παιδιά, από την στιγμή που γεννιούνται έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία, η οποία καθώς μεγαλώνουν αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς τους. Θυροτηλέφωνα, αυτοματισμοί σε αυτοκίνητα, αυτόματες πόρτες, παράθυρα, κινητά τηλέφωνα, tablets, τηλεόραση, τα ίδια τους τα παιχνίδια που προσομοιάζουν με αντικείμενα των ενηλίκων και πολλά άλλα είναι από αυτά που συναντούν τα παιδιά καθημερινά. Από την άλλη, η ανάγνωση και τα βιβλία αρχίζουν να θεωρούνται κάτι αναχρονιστικό και πλέον με τους γρήγορους ρυθμούς ζωής και τον γενικότερο τρόπο οργάνωσής της, το βιβλίο όλο και περισσότερο μοιάζει κάτι αντίθετο που δεν συνάδει με τον σύγχρονο άνθρωπο (Ανδρουτσοπούλου, 1990). Ωστόσο, χωρίς τα βιβλία και τις γνώσεις που αυτά προσφέρουν, τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την καλλιέργεια του πνεύματος, τα πανανθρώπινα μηνύματα που μεταφέρουν, ο νους του ανθρώπου σμικρύνεται και περιορίζεται σε έτοιμες, γρήγορες λύσεις, παύει η κριτική του ικανότητα και λειτουργεί περισσότερο ως μηχανήμα και παθητικός δέκτης μηνυμάτων, παρά ως ζωντανός οργανισμός (Παπάς, 1994). Έτσι, ειδικά στην προσχολική ηλικία όπου ακόμη η φαντασία του ανθρώπου είναι ανεπτυγμένη και το βιβλίο προσφέρει νέους κόσμους και νέες διαστάσεις στην ζωή των παιδιών, σε αυτή την ηλικία που ακόμη το ενδιαφέρον για τα βιβλία είναι ζωντανό, κρίνεται απαραίτητο να ενισχυθεί και να εμπλουτιστεί, βοηθώντας τους μικρούς ακροατές-αναγνώστες να γίνουν φιλιαναγνώστες.

Από την άλλη, και η τεχνολογία όταν δεν γίνεται άσκοπη και αλόγιστη χρήση της, έχει να προσφέρει άρδην στην εκπαίδευση και ειδικά με τα μέσα που διαθέτει θεωρούμε ότι έχει την δύναμη να ενισχύσει την αγάπη για τα βιβλία και να επεκτείνει την κλασσική ανάγνωση/αφήγηση σε περισσότερο βιωματικές και διαδραστικές εμπειρίες (Κόμης, 2008). Επιχειρούμε λοιπόν, με την παρούσα εργασία να φέρουμε σε ενότητα αυτά τα δύο στοιχεία, το βιβλίο-λογοτεχνία-μύθο με την τεχνολογία και προσδοκούμε αυτή η ένωση να αποτελέσει το έδαφος ώστε μελλοντικά να δημιουργηθεί στα παιδιά προσχολικής ηλικίας μία ορθή αντίληψη γύρω από την τεχνολογία, αλλά και μία θετικότερη στάση απέναντι στα αναγνώσματα. Το παρόν θέμα επιλέχθηκε με γνώμονα να ερευνηθεί ένα πεδίο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συνδυάζοντας δύο θεματικές ενότητες με βάση το Δ.Ε.Π.Π.Σ. του νηπιαγωγείου, την ενότητα *ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ* και την ενότητα *ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ*. Μέσα από μία διαθεματική προσέγγιση, όπου όλα τα γνωστικά

αντικείμενα έχουν κοινά σημεία επαφής, θα επιχειρηθεί η ένωση-συνάντησή τους μέσα στην σχολική αίθουσα και συγκεκριμένα στην βαθμίδα του νηπιαγωγείου.

Σκοπός, της συγκεκριμένης εργασίας, είναι να αναδείξει την σημασία της Φιλαναγνωσίας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας και κυρίως ότι αφορά τους αισώπειους μύθους-μύθους ζώων, καθώς και την αξία των Τ.Π.Ε. για την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως, αφού παρουσιάσουμε μέσα από εκτενή ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας την σπουδαιότητα των μύθων του Αισώπου, της Φιλαναγνωσίας και των Τ.Π.Ε., γίνεται προσπάθεια για παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης, η οποία συνδυάζει στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου τους τρεις αυτούς βασικούς άξονες της εργασίας και η οποία ευελπιστούμε να έχει και πρακτική εφαρμογή στο μέλλον. Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκουμε να απαντηθούν είναι: Α) Κατά πόσο έχουν να προσφέρουν παιδαγωγικά οι μύθοι του Αισώπου στα παιδιά προσχολικής ηλικίας; Β) Γιατί είναι χρήσιμο για την εκπαιδευτική διαδικασία ένα βιβλίο-μύθος στην σημερινή εποχή; Γ) Είναι χρήσιμες οι Τ.Π.Ε. για την εκπαιδευτική διαδικασία; Δ) Μπορούν να αποτελέσουν οι Τ.Π.Ε. μέσο διευκόλυνσης της επαφής του παιδιού με το βιβλίο;

Αναλυτικότερα, η παρούσα εργασία είναι οργανωμένη σε 5 βασικά κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο, προσεγγίζουμε εννοιολογικά τον μύθο και βλέπουμε την ιστορική, παιδαγωγική και ψυχαναλυτική του αξία, ενώ γίνεται και μία αναφορά στην βιογραφία του Αισώπου. Στο δεύτερο κεφάλαιο, περιγράφεται η χρησιμότητα της Φιλαναγνωσίας για την εποχή μας, καθώς και η έννοια του εγγραμμτισμού σε σχέση με την Φιλαναγνωσία. Το κεφάλαιο κλείνει με μία συγκριτική παρουσίαση του βιβλίου με το παιχνίδι και με την αναφορά στην σχολική βιβλιοθήκη των νηπιαγωγείων. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι Τ.Π.Ε. μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του Ελληνικού νηπιαγωγείου, ενώ αυτή την φορά γίνεται αναφορά στον ηλεκτρονικό εγγραμμτισμό. Επιπλέον, παρουσιάζονται τα εμπόδια της ένταξης των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, ενώ παρατίθεται και ο τρόπος για την αποτελεσματική ένταξή τους στο νηπιαγωγείο, τέλος γίνεται λόγος και για την γωνιά του υπολογιστή.

Στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθεί η επισκόπηση, η οποία αφορά σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί κυρίως στον ελλαδικό χώρο, στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου και αναφέρονται στην ηλεκτρονική παρουσίαση των αισώπειων μύθων, την ψηφιοποίηση παραμυθιών και την παρουσίαση των μύθων ως φιλαναγνωστικού μέσου. Στο πέμπτο και τελευταίο κεφάλαιο επιχειρείται η παρουσίαση μιας διδακτικής πρότασης, στο πλαίσιο της προσπάθειας του συνδυασμού των τριών βασικών αξόνων της εργασίας, των μύθων του Αισώπου

με τις Τ.Π.Ε. και κατ' επέκταση την Φιλαναγνωσία. Πρόκειται, για μία διαδραστική εφαρμογή βασισμένη σε τέσσερις μύθους του Αισώπου με κοινό χαρακτηριστικό τους την δολιότητα, την μασκαρεμένη καλοσύνη.

Εν κατακλείδι, η παρούσα εργασία ερευνά τη σύνδεση των μύθων του Αισώπου με τις σύγχρονες τεχνολογίες και τη φιλαναγνωσία, αναζητώντας τρόπους για να εμπλουτιστούν οι αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μέσα από αυτή τη μελέτη, ελπίζουμε να αποδείξουμε ότι οι διαχρονικές αξίες των μύθων του Αισώπου μπορούν να ενσωματωθούν με δημιουργικό τρόπο σε ψηφιακά μέσα και προγράμματα φιλαναγνωσίας, προάγοντας την αγάπη για την ανάγνωση και τη μάθηση από νωρίς. Καθώς οι νέες τεχνολογίες αναμορφώνουν τον κόσμο της εκπαίδευσης, η σύνδεση με τους διαχρονικούς μύθους του Αισώπου παραμένει πιο επίκαιρη από ποτέ, προσφέροντας στα παιδιά όχι μόνο ψυχαγωγία αλλά και πολύτιμα εφόδια για τη ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ : ΟΙ ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥΣ

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του μύθου (myth & fable)

Όταν ακούμε την λέξη μύθος, το πιθανότερο είναι ότι μας έρχεται στον νου ο Αίσωπος και οι μύθοι του, όπως για παράδειγμα «ο λαγός και η χελώνα», «η αλεπού και το κοράκι», «ο ψεύτης βοσκός». Ακόμη, συνειρμικά μπορεί να οδηγείται κανείς και στην μυθολογία, αρχαιοελληνική και μη, όπως ο «Δαίδαλος και Ίκαρος», η «Ιλιάδα», η «Οδύσσεια». Και οι δύο αυτές θεωρήσεις δεν είναι λανθασμένες, ο μύθος τις περιλαμβάνει και τις δύο, ωστόσο επειδή διαφέρουν ως είδη αλλά και στην μορφή τους, απαιτούν διαχωρισμό. Δεν είναι εύκολο λοιπόν να δοθεί ένας πλήρης ορισμός περί του τι είναι ο μύθος, έτσι λαμβάνει θα λέγαμε πολλαπλούς ορισμούς (Κοντάκος, 2003). Αυτό συμβαίνει καθώς ιστορικά καταγράφηκαν πολλοί μύθοι, οι οποίοι ποικίλουν σε θεματολογία, ύφος, στην χρήση ηρώων και στην κουλτούρα. Επίσης, οι συγγραφείς των μύθων αυτών διέφεραν ως προς τον τρόπο γραφής, τα ενδιαφέροντα και την ιδιοσυγκρασία γενικότερα, καθιστώντας αδύνατη ή πολύ περίπλοκη την ομαδοποίηση, την κατάταξη τους και επομένως την εύρεση ενός αποδεκτού ορισμού αυτών (Yannicoroulou, 1992). Όταν μιλάμε για μύθο γενικά εννοούμε τον «διηγηματικό λόγο», που φαινομενικά μιλάει για κάτι το εξωπραγματικό και φανταστικό, στην ουσία όμως θεμελιώνεται από την πραγματικότητα, την κανονική ζωή και από την διάθεση ερμηνείας αυτής (Κωνσταντάκος, 2017). Ουσιαστικά η ανάγκη του ανθρώπου να κατανοήσει όλα αυτά που δεν μπορεί και δεν γνωρίζει, αποτελεί την κινητήριο δύναμη της μυθολογικής σκέψης (Κατσαδώρας, 2005). Ο μύθος διακρίνεται λοιπόν σε δύο είδη, τον αιτιολογικό/ιερό μύθο (myth) και τον διδακτικό μύθο (fable).

Ο αιτιολογικός μύθος (myth) αφορά σε μεγάλο βαθμό την μυθολογία, την διάθεση δηλαδή των ανθρώπων να ερμηνεύσουν τα φυσικά φαινόμενα, το μυστήριο της δημιουργίας του κόσμου, την κοινωνία και τους κανόνες της, ακόμη και να νοηματοδοτήσουν την ίδια τους την ύπαρξη. Όλα αυτά, συνυφασμένα με την θρησκεία (Κατσαδώρας, 2005). Εμφανή παραδείγματα αποτελούν και τα έργα του Ησίοδου, η *Θεογονία* και το *Έργα και Ημέραι*, αλλά και η *Πολιτεία* του Πλάτωνα με την *Αλληγορία του Σπηλαίου*, δηλαδή η ιδεατή εκείνη πολιτεία και η προσπάθεια ερμηνείας της ανθρώπινης ψυχής και σκέψης που είναι φτιαγμένες για τα υψηλά και αγαθά. Επεξηγηματικά, στην μυθολογία συναντούμε την ανάγκη του ανθρώπου να ερμηνεύσει αυτό που του συμβαίνει θα λέγαμε. Σαν να απαντά στα ερωτήματα, γιατί ζει, γιατί υπάρχει κακό και καλό,

γιατί υπάρχει ο θάνατος, αλλά και τι είναι αυτό που τον περιβάλλει (φύση, ζώα, δέντρα, φυτά, νερό, κοινωνία) πώς μπορεί να του χρησιμέψει, γιατί διαθέτει σκέψη και ένστικτα, πώς μπορεί να τα ελέγξει και μέχρι που μπορεί να φτάσει. Ως εκ τούτου η ύπαρξη της μυθολογίας θεωρείται και θα θεωρείται αναγκαία και αποδεκτή από όλους, καθώς αναφέρεται στο πανανθρώπινο θέμα της ζωής (Κατσαδώρας, 2005).

Ο Joseph Campbell, είπε ότι οι μύθοι συνιστούν εξίσου σημαντικό λογοτεχνικό είδος και διατύπωσε τέσσερις λόγους για τους οποίους χρειάζεται και σε αυτούς να αποδίδεται το ίδιο ενδιαφέρον με τα υπόλοιπα λογοτεχνικά είδη: α) η μυστικιστική τους λειτουργία, που δίνει την δυνατότητα να κατανοήσει ο δέκτης τα μυστήρια του κόσμου τούτου, β) η κοσμολογική, που επιτρέπει την διείσδυση του αναγνώστη στο μυστήριο της δημιουργίας, γ) η κοινωνιολογική, που βοηθά την κατανόηση των κοινωνικών θεσμών και κανόνων και δ) η παιδαγωγική, καθώς εφοδιάζει τον άνθρωπο με τα απαραίτητα στοιχεία για την ζωή του (Μαυρίδου, 2012). Γενικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο ιερός/αιτιολογικός μύθος (myth), συγκεντρώνει τα εξής χαρακτηριστικά: πρόκειται για μία ιστορία που αποτελείται από πολλά επεισόδια, παρουσιάζει/ερμηνεύει υπερφυσικά γεγονότα, έχει έντονο το ιερό στοιχείο, ενώ απουσιάζει το διδακτικό κομμάτι.

Στο έργο του *Κείμενα Παιδείας* ο Αν. Κοντάκος (2003), αναφέρει τις προϋποθέσεις που διατύπωσε ο Knevels το 1962, προκειμένου να θεωρήσουμε ότι μιλάμε για μύθο. Με βάση λοιπόν, πέντε προϋποθέσεις δημιουργείται ένας μύθος: 1) με το να περιέχει μεταφυσική διάσταση, 2) η παρουσία αυτού του μεταφυσικού στοιχείου, πρέπει να σχετίζεται με την πραγματικότητα, 3) είναι απαραίτητο το κύρος και το ακλόνητο του μεταφυσικού αυτού μεγέθους, 4) ο σκοπός της ύπαρξης του μεταφυσικού να υπάρχει καθαρά και μόνο για να συμβολίσει κάτι και 5) χρειάζεται να σχετίζεται αδιάσειστα με τον πραγματικό κόσμο και την αλήθεια που τον διέπει. Επιπλέον, οι μύθοι χρησιμοποιήθηκαν είτε για να διδάξουν, χρησιμοποιώντας παραδείγματα από την καθημερινή ζωή, είτε για να μιλήσουν για τους θεούς και την ζωή αυτών, είτε για να οργανώσουν τις κοινωνίες των ανθρώπων, αλλά και γενικότερα ως μία αντανάκλαση του πολιτισμού ως συστήματος, που η λειτουργία του εξαρτάται από τους κανόνες που το διέπουν και το συγκροτούν (Λουκάτος, 1992). Αυτές τους οι χρήσεις, υποδηλώνουν και την σημασία της ύπαρξής τους, καθώς και τους όρους που χρειάζεται να πληρούνται για να θεωρήσουμε κάποιο κείμενο μύθο.

Πάντως ο ιερός/αιτιολογικός μύθος (myth) λαμβάνει δύο διαστάσεις, μία παρελθοντική και μία παροντική. Τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα, η προβολή προτύπων συμπεριφοράς και η

ύπαρξη κανόνων και θεσμών είναι σημαντικά στοιχεία για την αξία του ανά τους αιώνες. Περιέχουν μία δυναμική αλήθεια, καθώς φανερώνουν μέσα από την αρχική τους εκδοχή, την συνέχεια αυτών των θεσμών και των κανόνων μέσα στον χρόνο (Σουβατζή, 2015). Διαφαίνεται η εξέλιξη των κοινωνικών ρόλων, η εξέλιξη της τεχνογνωσίας, αλλά και η ανακάλυψη του κόσμου μέσα από τα θαλάσσια ταξίδια.

Όπως υπογραμμίζει και η Μ. Καπλάνογλου (2014), τα λαϊκά αφηγήματα κουβαλούν γνώσεις για τον τρόπο που σκέφτονταν οι άνθρωποι, αλλά και για το πώς αντίκρυζαν τον κόσμο, την οπτική τους για αυτόν. Μάλιστα, η ίδια αναφέρει ότι η κατασκευή τους βασίζονταν σε *διαχρονικούς παράγοντες*, όπως οι παραδόσεις, οι αξίες και η κοινωνική οργάνωση κάθε λαού και σε *σύγχρονους παράγοντες* όπως οι συνθήκες που κάποιος τα αφηγούνταν και οι κοινωνικοί θεσμοί που επικρατούσαν στην εκάστοτε εποχή (Καπλάνογλου, 2014). Επιπλέον, το παραμύθι με την ευρύτερη σημασία του είναι χαρακτηριστικό κάθε λαού και χαρακτηρίζεται από διαχρονικότητα. Αυτή είναι και η βασική θέση της ιστορικό-γεωγραφικής μεθόδου, στην οποία στηρίχτηκε ο Φινλανδός Λαογράφος Aarne Thompson για την δημιουργία διεθνή καταλόγου λαϊκών παραμυθιών. Μέσα σε αυτόν, υπάρχουν οι εξής τύποι παραμυθιών α) *Μύθοι Ζώων*, β) *Καθαρά παραμύθια*, γ) *Εντράπελες διηγήσεις*, δ) *Τυπολογικά παραμύθια* (Μαλαφάντης, 2011). Βασικές έννοιες αυτής της μεθόδου είναι α) *ο παραμυθιακός τύπος*, που αφορά την κύρια θεματολογία πάνω στην οποία βασίζεται το κάθε αφήγημα, β) *το αρχέτυπο*, την πρωταρχική αυτή μορφή πάνω στην οποία βασίστηκε κάθε παραλλαγή και γ) *τις παραλλαγές*, τις οποίες εξετάζοντάς τες καταλήγει κανείς στο πρωταρχικό παραμύθι (Καπλάνογλου, 2014).

Επειδή όμως η θεματολογία των μύθων είναι μεγάλη, δημιουργήθηκε η ανάγκη για την κατηγοριοποίησή τους. Ο Ι. Κακριδής (1986), διακρίνει τους μύθους με βάση το περιεχόμενό τους σε: **A) Αιτιολογικούς**, όπου γίνεται προσπάθεια ερμηνείας των διάφορων φυσικών φαινομένων, αλλά και γενικότερα της ύπαρξης της ζωής, των ουρανού και της γης, **B) Θεογονικούς/Κοσμογονικούς**, όπου είναι ουσιαστικά κομμάτι των προηγούμενων αιτιολογικών, αλλά επικεντρώνονται κυρίως στην δημιουργία του κόσμου, στην ύπαρξη θεοτήτων που είναι ανώτεροι από τους ανθρώπους και τους καθοδηγούν. **Γ) Ιστορικούς**, που γίνεται αναφορά σε μεγάλα ιστορικά γεγονότα όπως ο Τρωικός πόλεμος, ενώ μέσα σε αυτούς εντάσσονται και οι *ιδρυτικοί*, που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο ιδρύθηκαν ιστορικές ελληνικές πόλεις, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο πήραν το όνομά τους. **Δ) Πολιτικούς**, που δημιουργούνται από τους

έχοντες εξουσία, προκειμένου να εξυπηρετήσουν προσωπικά συμφέροντα και **Ε) Ηρωικούς**, που αναφέρονται σε κατορθώματα ηρώων.

Σύμφωνα με την Κανατσούλη (2018), έχουμε α) τους *Κοσμογονικούς*, που ερμηνεύουν την προέλευση των όντων και την δημιουργία του κόσμου, β) τους *Εθνεγεργτικούς*, που καταδικάζουν τους πολέμους και την διάθεση για κυριαρχία επί των λαών, γ) τους *Φυσιογνωστικούς*, που μιλούν για τα φυσικά φαινόμενα και προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν και δ) τους *Κοινωνικούς* ή *Διδακτικούς*, που έχουν διάθεση να διδάξουν μέσα από το περιεχόμενό τους και να σχολιάσουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές, με την χρήση ζώων ως πρωταγωνιστών. Σε αυτούς τους τελευταίους, που χαρακτηρίζονται για τον παιδαγωγικό τους περιεχόμενο, εντάσσονται και οι μύθοι του Αισώπου. Ο Αίσωπος, θεωρείται και ο βασικός δημιουργός των μύθων με ζώα. Και ο λαογράφος Μ. Μερακλής υπογραμμίζει την μεγάλη αξία των μύθων ζώων, καθώς θεωρεί πως η σχέση του ανθρώπου με αυτά είναι αρχέγονη και πρόκειται για το παλαιότερο διηγηματικό είδος, καθώς το συναντάμε στους πρωτόγονους λαούς, μιας και δημιουργούνταν για το ζώο που προστάτευε την κάθε ομάδα, το οποίο τιμούσαν και το προστάτευαν ως ένδειξη σεβασμού (Μερακλής, 1987). Εδώ ωστόσο, αναφερόμαστε κυρίως στον διδακτικό μύθο (fable), γιατί όπως ειπώθηκε παραπάνω έχει παιδευτικό χαρακτήρα. Ο δυτικός όρος fable είναι και αυτός που έδωσε μία διαφορετική όψη στους μύθους του Αισώπου, καθώς στην ελληνική ο μύθος ως όρος τα περικλείει όλα και δυσχεραίνει αρκετά τον διαχωρισμό μεταξύ των διαφορετικών ειδών (Κωνσταντάκος, 2017).

Από την άλλη, ο διδακτικός μύθος (fable), αποτελεί αλληγορική διήγηση που αντλεί στοιχεία από τον κόσμο των ζώων και των ανθρώπων και συνήθως έχει κάποιο διδακτικό σκοπό. Πρόκειται για μονοεπεισοδιακή ιστορία, ευσύνοπτη και περιεκτική (Μερακλής, 1987). Μάλιστα θα λέγαμε ότι σε αντίθεση με τον ιερό/αιτιολογικό μύθο (myth) στηρίζεται στην πραγματικότητα ή καλύτερα την αναπαράγει μέσα όμως σε ένα αλληγορικό περιβάλλον. Στην λαογραφία μάλιστα ο μύθος κατέχει υψηλή θέση και είναι θέμα άξιο μελέτης. Όπως διατύπωσε και ο γνωστός λαογράφος Δ. Λουκάτος, ο μύθος πρόκειται για μία «μικρή αλληγορική διήγηση από τον κόσμο των ζώων ή των ανθρώπων, που θέλει κάτι να διδάξει» (Λουκάτος, 1992). Ο ίδιος διέκρινε μάλιστα σε τρεις κατηγορίες τους λαογραφικούς μύθους: α) μύθοι με ζώα, β) μύθοι με ανθρώπους και γ) μύθοι με ανθρώπους και ζώα. Ακόμη, πρότεινε και τρεις ακόμη διαφορετικούς τρόπους κατάταξης των μύθων: α) με βάση τους ήρωες όπως παραπάνω, β) με βάση το κάθε ζώο, όπως για παράδειγμα όλοι οι μύθοι με πρωταγωνιστή τον γάιδαρο ή την αλεπού ή το λιοντάρι και γ) με

εννοιολογικό διαχωρισμό, αναλόγως τι πάθος ή τι αρετή διαφαίνεται μέσα από αυτούς (λαιμαργία, πλεονεξία, δειλία, γενναιότητα, καλοσύνη) (Λουκάτος, 1992). Σε αυτό το είδος μύθου, εντάσσονται και οι μύθοι του Αισώπου όπως προαναφέρθηκε.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να αναφερθούμε εν συντομία, στην σχέση του μύθου ζώων με άλλα λογοτεχνικά είδη όπως οι παροιμίες, τα αινίγματα, τα γνωμικά και τον θρύλο. Έτσι, παρά το γεγονός ότι παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά και στην μορφή και στο περιεχόμενο, ωστόσο διαφέρουν ως είδη (Κοντάκος, 2003). Συγκεκριμένα, οι παροιμίες θα λέγαμε πως αποτελούν σύμπτυξη των μύθων ή αντίθετα ότι οι μύθοι αποτελούν επέκταση των παροιμιών, μιας και πρόκειται για σύντομα έμμετρα κείμενα, που διδάσκουν μέσα από το εύστροφο συνταίριασμα γεγονότων της ζωής, παράλληλα με κάποιο σκωπτικό χαρακτήρα (Κατσαδώρας, 2019). Τα γνωμικά ή/και αποφθέγματα αποτελούν σύντομες ρήσεις κάποιων ιστορικών προσώπων που διέθεταν κύρος και κουβαλούν την σοφία και την γνώση τους. Τα αινίγματα από την άλλη, αποτελούν κάτι τελείως διαφορετικό από τους μύθους ζώων, αποδίδονται με ένα παιγνιώδη χαρακτήρα, διότι παρουσιάζονται ως ερωτήματα που απαιτούν προσπάθεια εκ μέρους του αποδέκτη ώστε να οδηγηθεί στην απάντηση και έτσι να ολοκληρωθεί το αίνιγμα, ενώ αποσκοπούν κυρίως στην τέρψη (Κατσαδώρας, 2005). Τέλος, οι θρύλοι αποτελούν σύντομες ιστορίες που βασίζονται σε πραγματικά γεγονότα, τα οποία όμως εμπλουτίζονται με παραμυθιακά στοιχεία δημιουργώντας ένα κλίμα μυστηρίου και προσφέροντας με αυτό τον τρόπο λύσεις σε δύσκολα κυρίως ιστορικά ερωτήματα και προβληματισμούς (Κατσαδώρας, 2019).

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να κάνουμε στην διαφορά μύθου-παραμυθιού, καθώς συχνά συγχέονται μεταξύ τους. Ίσως αυτό να συμβαίνει δικαίως αφού ομοιάζουν μερικώς ως προς τον λειτουργικό τους χαρακτήρα (διδασκτική διάθεση), αλλά και ως προς το περιεχόμενο (ήρωες ζώα, άνθρωποι, θεοί). Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Δ. Λουκάτος τα παραμύθια αποτελούν ένα μέσο σύνδεσης όλων των λαών, μιας και ταξιδεύουν από στόμα σε στόμα και από χώρα σε χώρα και εμπλουτίζονται κάθε φορά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε λαού (γλώσσα, παραδόσεις, θρησκεία), ακόμα και «ο πιο πρωτόγονος άνθρωπος, εμπνεύστηκε κάποτε ένα θέμα παραμυθιού» (Λουκάτος, 1992). Το ίδιο και ο μύθος, αφού και αυτός είναι βαθιά περασμένος στις συνειδήσεις των ανθρώπων και αποτελεί κομμάτι της ζωής όλων των λαών. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε μάλιστα πως ο μύθος και δη ο αρχαϊκός, ξεκίνησε σαν μία απλή, μικρή ιστορία, που εμπλουτισμένη πλέον αποτελεί κάποιο παραμύθι. Επομένως, κρίνεται σκόπιμη η περεταίρω αναφορά στις διαφορές που παρουσιάζει ο μύθος ζώων σε σχέση με το παραμύθι.

Οι μύθοι από την μία, προσφέρουν γνώσεις κυρίως γύρω από την ανθρώπινη συμπεριφορά και το κοινωνικό γίγνεσθαι. Παρουσιάζουν νομοτελειακά τα αποτελέσματα που προκύπτουν στις σχέσεις των ανθρώπων, αλλά και γενικότερα της κοινωνίας, από αντίστοιχες θετικές (καλοσύνη, αλληλοπεριχώρηση) ή αρνητικές (πονηριά, φιλαυτία, κενοδοξία) συμπεριφορές, προειδοποιώντας τον αποδέκτη κατά κάποιο τρόπο για τις συνέπειες. Άλλωστε και το ηθικό δίδαγμα, έρχεται συμπληρωματικά για να επιτελέσει τον ίδιο σκοπό, ως κάποια συμβουλή που θα αποτελέσει την αφετηρία για περαιτέρω προβληματισμό (Κατσαδώρας, 2005). Από την άλλη, τα παραμύθια σκοπεύουν κυρίως στην πρόκληση ευχαρίστησης στον αναγνώστη, προσφέροντας του πολλές φορές την δυνατότητα εμπλοκής σε υπερφυσικές καταστάσεις, κάνοντας ένα κόσμο που απέχει πολύ από τον πραγματικό, αλλά και τους κανόνες που διέπουν αυτόν, κάτι το οικείο και κοινώς αποδεκτό.

Επιπλέον, ο μύθος χρησιμοποιεί τα ζώα προκειμένου να προσφέρει μία απόσταση από τον άνθρωπο, συγχρόνως όμως χωρίς να του είναι κάτι τελείως ανοίκειο. Γι' αυτό κιόλας, προσδίδει σε αυτά ανθρώπινα χαρακτηριστικά. Συμβαίνει μάλιστα τις περισσότερες φορές να χρησιμοποιούνται ζώα που και στην πραγματική ζωή διαθέτουν τα ίδια χαρακτηριστικά με αυτά που παρουσιάζουν και στους μύθους (πονηρή αλεπού, γεροδεμένο/ισχυρό λιοντάρι, εργατικός γάιδαρος). Ακόμη, πρόκειται για ήρωες καθημερινούς, που δεν απέχουν από τον μέσο άνθρωπο και τον τρόπο που οργανώνεται η ζωή του (Κατσαδώρας, 2019). Αντιθέτως, τα παραμύθια διαθέτουν περίπλοκους ήρωες ως προς την συμπεριφορά και τις πράξεις, ενώ συνήθως πρόκειται για ανθρώπους που διαθέτουν οικονομική και κοινωνική ευχέρεια. Ακόμη και στην περίπτωση που κάποιος γεννιέται φτωχός είναι πολύ εύκολο να ανελιχθεί στην κοινωνία (παντρείς με βασιλόπουλα και βασιλοπούλες). Πολλές φορές μάλιστα, κατέχουν υπεράνθρωπες δυνάμεις και είναι ικανοί να παλέψουν με δράκους και τέρατα και στο τέλος να βγουν νικητές (Κατσαδώρας, 2005).

Ένα στοιχείο που διαφοροποιεί επίσης τον μύθο ζώων με το παραμύθι είναι το τέλος της ιστορίας. Στην πρώτη περίπτωση, συνήθως το κακό νικάει υπό την έννοια του ότι ο εγωιστής, ο συμφεροντολόγος, ο ματαιόδοξος, ο αφελής στο τέλος την πατάει και παγιδεύεται από τον εχθρό, ενώ πολλές φορές τα ίδια του αυτά τα χαρακτηριστικά είναι που τον εμποδίζουν ώστε να επιλέξει το σωστό και έτσι να ζήσει αρμονικά. Στο παραμύθι όμως, το κακό ηττάται και το καλό δεσπόζει, οι κακοί τιμωρούνται ακόμη και με θάνατο και οι καλοί θα ζήσουν μία ρόδινη ζωή γεμάτη απ' του κόσμου τα' αγαθά, χωρίς σκοτούρες και χωρίς εχθρούς (Κατσαδώρας, 2019). Προβάλουν δηλαδή

ένα εξιδανικευμένο κόσμο, προσφέροντας ένα ωραιοποιημένο κλείσιμο, χρησιμοποιώντας φράσεις όπως «και έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», προκαλώντας έτσι ευχαρίστηση στον αναγνώστη, αφού είναι κάτι που δεν ανταποκρίνεται στα πραγματικά δεδομένα.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι, ο μύθος από το παραμύθι δεν διαφέρουν μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τα μορφολογικά τους στοιχεία. Η έκταση της ιστορίας στην περίπτωση του παραμυθιού είναι μεγάλη και περιέχει πολλά επεισόδια, ενώ στον μύθο είναι συνήθως σύντομη και περιορίζεται σε ένα επεισόδιο. Ο χωροχρόνος που εκτυλίσσονται τα γεγονότα στον μύθο είναι αόριστος και ασαφής, ενώ στο παραμύθι συγκεκριμενοποιείται μέσα από εκφράσεις όπως «Μία φορά και έναν καιρό», «σε ένα βασίλειο», «σε μία χώρα μακρινή όπου οι άνθρωποι ζούσαν μονιασμένοι». Επιπλέον, το παραμύθι επισκίασε και υποβίβασε τον μύθο σε ότι αφορά την παιδαγωγική αλλά και καλλιτεχνική του αξία (Κοντάκος, 2003)

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθούμε εκτενέστερα στους μύθους ζώων, καθώς παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και από παιδαγωγικής πλευράς, ενώ είναι και αυτοί με τους οποίους θα ασχοληθούμε και στην παρούσα εργασία. Από εδώ και πέρα λοιπόν, ας θεωρήσουμε δεδομένο πως όταν αναφερόμαστε στην λέξη μύθος, θα εννοούμε τον μύθο ζώων.

Συνοψίζοντας, οι διαφορές του ιερού/αιτιολογικού μύθου (myth) και του διδακτικού μύθου (fable) είναι οι ακόλουθες:

ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΣ/ΙΕΡΟΣ ΜΥΘΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΣ ΜΥΘΟΣ
Εκτενής Διήγηση / Πολλά Επεισόδια	Μικρής Έκτασης Διήγηση / Μονοεπεισοδιακή
Απουσία Διδαχής	Ηθικό Δίδαγμα στο Τέλος
Κυρίως Ήρωες: Άνθρωποι και Θεοί	Κυρίως Ήρωες: Ζώα
Συγκεκριμένος Χώρος και Χρόνος	Απροσδιόριστος Τόπος και Χρόνος
Συμβολική Ιστορία	Αλληγορική Ιστορία
Υπερφυσικό και Ιερό Στοιχείο	Συνυφασμένο με την Πραγματικότητα

Συνοψίζοντας τις διαφορές ανάμεσα σε μύθο και παραμύθι:

ΜΥΘΟΣ ΖΩΩΝ	ΠΑΡΑΜΥΘΙ
Σκοπός: η ηθική βελτίωση και η κοινωνική αρμονία	Σκοπός: η πρόκληση ευχαρίστησης/τέρψη
Ήρωες: απλοί/καθημερινοί, συνήθως ζώα	Ήρωες: σύνθετοι, με υπεράνθρωπες δυνάμεις, συνήθως άνθρωποι
Τέλος ιστορίας: επικρατεί το κακό/νομοτελειακά παθήματα	Τέλος ιστορίας: το κακό ηττάται/εξασφάλιση της ευδαιμονίας του ήρωα
Έκταση ιστορίας: σύντομη/μονοεπεισοδιακή	Έκταση ιστορίας: μακροσκελής/πολλά επεισόδια

Χωροχρόνος: ασαφής

Χωροχρόνος: συγκεκριμένος

1.2 Ιστορική αναδρομή του μύθου ζώων ως παιδαγωγικού μέσου

Τα ζώα κατέχουν ιδιαίτερη θέση στην λογοτεχνία και αυτό γιατί από τις απαρχές του κόσμου τούτου τα ζώα αποτέλεσαν ό,τι κοντινότερο στον άνθρωπο. Ήταν η τροφή του, η βοήθεια του στις διάφορες εργασίες και η παρέα του. Επομένως, ο άνθρωπος μάθαινε τα ζώα και από τα ζώα, μάθαινε τις ιδιότητες και ιδιαιτερότητες τους, αλλά ταυτόχρονα συμφιλωνόταν και ταυτιζόταν με αυτά και τον κόσμο τους. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε πώς οι μύθοι ζώων είναι ένα από τα παλαιότερα είδη ιστοριών. Οι πρώτες εκδοχές βρίσκονται στην προφορική παράδοση των σουμερικών λαών και σε σουμερικές σφηνοειδείς γραφές όπως το Παντσατάντρα, όπου πρόκειται για ινδικούς μύθους ζώων (Κωνσταντάκος, 2017). Άλλοι τέτοιοι μύθοι, παρατηρούνται στην Κίνα, την Ιαπωνία και την Ινδία από τον βραχμάνο φιλόσοφο Bidpai, ο οποίος θεωρείται ανάλογος του Αισώπου (Κατσαδώρας, 2007). Στον ελληνικό χώρο συναντάμε μύθους ζώων στον Ησίοδο, τον Αρχίλοχο, τον Ηρόδοτο, τον Αριστοτέλη, καθώς και σε άλλους αρχαίους φιλοσόφους και συγγραφείς (Κατσαδώρας & Βαλασιάδης, 2023). Ο τελευταίος μάλιστα, θεωρούσε τους μύθους ζώων κατάλληλο είδος για τις συζητήσεις που γίνονταν στον δήμο, καθώς υποστήριζε ότι μπορούσαν να ταιριάζουν παντού και σε κάθε θέμα.

Ωστόσο, η πρώτη οργανωμένη συλλογή μύθων ζώων υπήρξε αυτή του Δημητρίου Φαληρέα στα Λατινικά, γύρω στο 300 π.Χ. Η πρώτη ελληνική συλλογή έγινε στα μετά Χριστόν χρόνια από τον Θράκα απελεύθερο Φαίδρο Γάιο Ιούλιο (Κατσαδώρας & Βαλασιάδης, 2023). Η συγκεκριμένη, συγκέντρωνε σε πέντε τόμους, αισώπειους μύθους με ήρωες τα ζώα και αποτελούσε ξεχωριστό λογοτεχνικό είδος. Η πρώτη έμμετρη ελληνική συλλογή αισώπειων μύθων πραγματοποιήθηκε από τον Βάβριο, ο οποίος καταγόταν από την Ιταλία και έζησε γύρω στον 1ο-2ο μετά Χριστόν αιώνα (Κωνσταντάκος, 2017). Το πιθανότερο είναι πως οι μύθοι ζώων στην αρχή αποτελούσαν απλή εξιστόρηση γεγονότων παρμένων από την ζωική βιωτή. Στην συνέχεια όμως, όταν υπέστησαν επεξεργασία από λόγιους και συγγραφείς, εμπλουτίστηκαν και με μία διδακτική διάσταση. Επεξηγηματικά, από τον 1ο έως τον 5ο αιώνα μ.Χ., χρησιμοποιήθηκαν στην εκπαίδευση των παιδιών και τις ρητορικές σχολές ως παιδαγωγικό μέσο, κάτι το οποίο μαρτυρείται από τους σχολικούς παπύρους και τις ρητορικές ομιλίες (Κατσαδώρας, 2007).

Πάντως, όταν αναφερόμαστε σε μύθους ζώων, το πρώτο πράγμα που έρχεται στον νου κάποιου είναι ο Αίσωπος, μία πολυσυζητημένη μορφή της οποίας η ύπαρξη από πολλούς θεωρείται και φανταστική. Παρά το γεγονός ότι η πλειοψηφία των μύθων του είχε ως ήρωες ανθρώπους, ωστόσο αποδίδεται σε εκείνον η πατρότητα των μύθων με ζώα (Κατσαδώρας, 2007).

Μάλιστα, ο Αίσωπος ήταν αυτός ο οποίος εμπλούτισε αρκετούς από τους μύθους του με κάποιο ηθικό δίδαγμα, με κάποιο επιμύθιο. Παρόλα αυτά, κατά τον 1ο αιώνα μ.Χ. οι μεταγενέστερες γραπτές εκδοχές των αισώπειων μύθων, εμφανίζουν τακτικά στο τέλος τους κάποιο μήνυμα με ηθικό περιεχόμενο και παροιμιακό χαρακτήρα. Μάλιστα, ο Ζαφειρόπουλος υποστήριξε ότι αντιπροσωπεύουν γενικά την ελληνική ηθική (Zafiropoulos, 2001). Το ηθικό αυτό μήνυμα είναι και το στοιχείο που έδωσε το έναυσμα για την περεταίρω παιδαγωγική διερεύνηση των μύθων αυτών, ενώ απασχόλησε και η χρησιμότητα ή μη της ύπαρξής ηθοπλαστικού μηνύματος. Ο Ελβετός θεωρητικός μελετητής των μύθων με ζώα, Johan Jacob Breiting, αναφερόμενος το 1740 στο ηθοπλαστικό μέρος αυτών των μύθων, τους χαρακτήρισε ως «παιδαγωγικά θαύματα» (Κατσαδώρας, 2007).

Επιπλέον, ο Ζαφειρόπουλος κάνει μία προσπάθεια ανάλυσης της ηθικής διάστασης των αισωπικών μύθων κυρίως σε ότι αφορά την συλλογή Augustana. Γι' αυτό, αναφέρεται στον La Fontaine που μαζί με τον Sir Robert L'Estrange's υπογράμμισαν την μεγάλη παιδαγωγική αξία των μύθων αλλά και των επιμυθίων. Οι δύο τελευταίοι θεωρούσαν μάλιστα ότι ήταν οι πιο κατάλληλοι για την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αφού διέθεταν ψυχαγωγική μορφή και πλοκή που καθιστούσε εύκολη την μετάδοση ηθικών αληθειών (Zafiropoulos, 2001). Το γεγονός δηλαδή, ότι είχαν διασκεδαστική και σύντομη πλοκή, μαζί με το πλασματικό στοιχείο και τα ανθρωπόμορφα ζώα, βοηθούσε τα παιδιά να αποδεχτούν με ευχάριστο και εύκολο τρόπο το μάθημα. Επιπλέον, το ηθικό μήνυμα έπρεπε να είναι μοναδικό και ξεκάθαρο για κάθε μύθο ενώ ταυτόχρονα και εύληπτο, προκειμένου να μην συγχέονται τα παιδιά ως προς την σημασία του. Ιδιαίτερα το παραγόμενο μήνυμα επειδή κατά την ανάγνωση, ο δέκτης έκανε εικονική αναπαράσταση αυτού, ήταν σαν να τον οδηγούσε, αναγκαστικά, κατά κάποιο τρόπο στην εφαρμογή του στην προσωπική εμπειρία. Κάτι επίσης πολύ σπουδαίο σχετικά με την παιδαγωγική αξία των μύθων είναι και το ότι η απλότητα της μορφής γινόταν ελκυστική και στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και διευκόλυνε την συμμετοχή των αναλφάβητων γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία (Zafiropoulos, 2001).

Στον ευρωπαϊκό χώρο, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι μύθοι ζώων γνώρισαν ιδιαίτερη άνθιση κατά τον 17ο και 18ο αιώνα μ.Χ. (Κατσαδώρας, 2005). Αρχίζουν να μελετώνται από διάφορες σκοπιές είτε λαογραφικά, είτε παιδαγωγικά, είτε απλά για χρήση τους ως μέσω τέρψης, κάτι που φανερώνεται από την αύξηση των έντυπων εκδόσεων μύθων. Ακόμη, ο La Fontaine, μετέφρασε και εξέδωσε 12 τόμους με μύθους του Αισώπου και του Φαίδρου, μεταξύ του 1668 και του 1694. Ο ίδιος προσέδιδε μεγάλη αξία στα ζώα, καθώς υποστήριζε, ότι αυτά διαθέτουν σκέψη και έχουν

την ικανότητα να επηρεάσουν τον άνθρωπο βοηθώντας τον να κατανοήσει μέσω αυτών τον ίδιο του τον εαυτό. Στην Γερμανία γνωστή μορφή υπήρξε ο Thriller όπου εργάστηκε κυρίως από το 1750 και μετά και διατύπωσε την άποψη ότι ο μύθος διαθέτει ένα *απίστευτο* στοιχείο και αυτό είναι που τον καθιστά τόσο σπουδαίο (Κατσαδώρας, 2005). Αυτό το απίστευτο στοιχείο ωστόσο πρέπει να είναι ταυτόχρονα πιστευτό ώστε να μην χαθεί η αξία του ηθικού διδάγματος. Στην Ρωσία, τέλη 18ου με αρχές 19ου δημιουργήθηκε ο προπαγανδιστικός μύθος ζώων, το 1803 ο Denis Davydov, κυκλοφορόντας ένα δικό του μύθο βασισμένο στον Αίσωπο, εξύψωσε τον τελευταίο στο βάθρο του καλύτερου μυθογράφου (Κατσαδώρας, 2005).

Επίσης, στην Αγγλία το 1792, η Anna Barbauld με το *Απόγευμα στο σπίτι*, προσπαθούσε να μυήσει τα μικρά παιδιά σε κάποιες ηθικές αρχές και αξίες, δείχνοντάς τους ότι τα παραπτώματα και οι αξιόποινες πράξεις τιμωρούνται με τον θάνατο, όπως συνέβαινε στους μύθους ζώων. Ακόμα, στην Αγγλία μεταξύ 1740 και 1770, οι μύθοι ζώων χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να μάθουν σε νεαρές κυρίες τρόπους καλής συμπεριφοράς. Με την άνοδο όμως της παιδικής λογοτεχνίας, άρχισε να μειώνεται σταδιακά η προσοχή απέναντι στους μύθους, έτσι περί τα τέλη του 1700 περιορίστηκαν σημαντικά (Κατσαδώρας, 2005).

Τώρα στον ελλαδικό χώρο, ήδη το 1543 είχε προηγηθεί στην Βενετία, από τον Ανδρόνικο Νούκιο η πεζή μετάφραση στα νέα ελληνικά 150 μύθων του Αισώπου. Το 1896, εκδίδεται στην Κωνσταντινούπολη η ανέκδοτη έως τότε έμμετρη συλλογή 144 αισώπειων μύθων, του Γεώργιου Αιτωλού στα νέα ελληνικά, η οποία φάνηκε να προσφέρει άρδην στην νεοελληνική ποίηση. Η συλλογή του Γ. Αιτωλού βρέθηκε το 1880 από τον Σπυρίδωνα Λάμπρο στην Ιβηρική σκίτη του Άθωνα, παρά το γεγονός ότι η ίδια χρονολογείται κάπου στο δεύτερο μισό του 16ου αιώνα λίγο μετά του Α. Νούκιου. Μάλιστα, φαίνεται πώς ο Αιτωλός τους συνέγραψε χρησιμοποιώντας στοιχεία από την συλλογή του Βάβριου, ενώ σεβόμενος τα αισωπικά πρότυπα συνέθεσε κάποιους και ο ίδιος. Οι δύο αυτές μεταφράσεις του Νούκιου και του Αιτωλού ήταν οι πρώτες νεοελληνικές και λόγω αυτού γνώρισαν ιδιαίτερη αποδοχή από το ευρύ κοινό (Κατσαδώρας, 2013). Γενικά, φαίνεται πως ο Αίσωπος με τους μύθους του δεν άφησε ανεπηρέαστο τον ποιητικό χώρο και όχι μόνο αφού χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται με ποικίλους τρόπους και σε ποικίλες μορφές (πεζό-έμμετρο λόγο, κόμικς, παραμύθια, γνωμικά, παροιμίες, ραδιόφωνο, τηλεόραση).

Τον 19ο αιώνα γνώρισαν ιδιαίτερη άνθιση και αυτό συνέβη επειδή οι μύθοι ζώων θεωρήθηκαν ένα εκλεκτό παιδαγωγικό μέσο, που συνδύαζε την ηθική διάπλαση των παιδών, ενώ τα έφερνε σε επαφή με την αρχαιοελληνική τους παράδοση (Κατσαδώρας, 2007). Δεν είναι τυχαίο

ότι αυτή η έκρηξη ενδιαφέροντος συνέπιπτε με την Ελληνική Επανάσταση, με την προσπάθεια ανασύστασης του πονεμένου ελληνισμού ύστερα από 400 χρόνια τουρκικής σκλαβιάς. Τότε είναι που και ο Αδαμάντιος Κοραής εκδίδει ένα τόμο *Μύθων Αισωπειών Συναγωγή*, όπου δημοσιεύει μύθους του Αισώπου μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνει και 36 δικούς του μύθους με την υπογραφή Ζ. Α. (Μαλαφάντης, 2001). Ο ίδιος δήλωνε πως αυτοί οι επιπλέον μύθοι προέρχονταν από κάποιον έμπιστο φίλο του που τον έπεισε να του δώσει μερικούς. Ωστόσο, ο Εμμανουήλ Φραγκίσκος θεωρούσε πως πρόκειται για κάποιο κρυπτογράφημα, που αφορούσε τον ίδιο τον Κοραή και το οποίο πιθανόν να σήμαινε «Ζών Λογικών», καθότι χρησιμοποίησε τα ίδια αρχικά και άλλες φορές (Μαλαφάντης, 2001).

Ο Α. Κοραής, θεωρούσε ότι το ελληνικό έθνος γυμνώθηκε από τις αρετές του καθώς η ελληνική γλώσσα τυφλώθηκε από έλλειψη φιλοσοφίας και φιλολογίας (Μαλαφάντης, 2001). Υποστήριζε πως η φθορά της γλώσσας επιφέρει και φθορά των ηθών των ανθρώπων, επομένως χρειαζόταν άμεσα να αναζωπυρωθεί η αγάπη για γραφή και ανάγνωση, να εμφανιστούν ξανά μαθήματα ηθικής διαπαιδαγώγησης και φιλοσοφίας. Διατύπωσε μάλιστα τρεις λόγους για τους οποίους θεωρούσε απαραίτητη την έκδοση των αισωπειών μύθων. Αυτοί ήταν: α) ότι θεώρησε την υπόθεση του Αισώπου άρτια, καθώς επιβεβαιωνόταν μέσα από την συγκριτική μελέτη των μύθων που συμπεριλάμβαναν στα έργα τους ο Πλάτωνας, ο Αριστοτέλης και ο Πλούταρχος. Μάλιστα ο Πλάτων συμπεριέλαβε μύθους του Αισώπου στην *Πολιτεία* του. Έπειτα, β) λόγω της επισταμένης ενασχόλησης τόσων λογίων συγγραφέων και μελετητών του εξωτερικού με τους αισωπειούς μύθους, θέλησε και ο ίδιος περήφανος για τον πρόγονο του να τον τιμήσει και γ) επιθυμούσε ο Κοραής να βοηθήσει τους νέους στην συγκριτική μελέτη των ηθών και της γλώσσας σε σχέση με την φθορά που είχαν υποστεί στην εποχή τους εν αντιθέσει με τα έργα των σημαντικών προσώπων του παρελθόντος. Γενικά επιζητούσε την απαλλαγή των νέων από το κλίμα της απαιδευσίας που επικρατούσε (Μαλαφάντης, 2001).

Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι ο Κοραής υποστήριζε πως ο μύθος στην βάση του παραμένει παιδευτικός και επιτελεί διπλό σκοπό, που είναι η διάπλαση του ήθους και συγχρόνως η τέρψη. Επιπλέον, θεωρούσε πως ο μύθος διαθέτει μία αρετή, η οποία αποτελεί και το απαραίτητο στοιχείο σύνθεσης του, αυτή είναι το ψέμα και μάλιστα την ονόμαζε «επονείδιστον τέχνην» (Μαλαφάντης, 2001). Συνάμα όμως έθετε και όριο στο ψεύδος, καθώς έλεγε ότι τα ζώα χρειάζεται να μην ξεφεύγουν από τα πραγματικά τους χαρακτηριστικά και να μην χρησιμοποιούνται αισχρολογίες και απίστευτα ψέματα. Τέλος, διατύπωσε την άποψη ότι η συντομία του μύθου

πρέπει να είναι απαρέγκλιτη, αφού από αυτήν εξαρτάται και η επιτυχία που θα έχει το ηθικό δίδαγμα. Πάντως, την παιδαγωγική αξία των αισώπειων μύθων επισήμανε ο προγενέστερος του Α. Κοραή, ο Ιώσηπος Μοισιόδαξ το 1779, κρίνοντάς τους ως κατάλληλο ανάγνωσμα για τα παιδιά (Μαλαφάντης, 2001).

Παρόλα αυτά, οι μύθοι στάθηκαν και αντικείμενο αρνητικής κριτικής, όπως από τον J. J. Rousseau, κυρίως σε ότι αφορούσε τον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα (Κατσαδώρας, 2005). Επεξηγηματικά, κατηγορήθηκαν ως προς το ότι εξέφραζαν κυρίως τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και εξυπηρετούσαν τα συμφέροντά τους, μιας και προέρχονταν από αυτά, με απώτερο σκοπό την χειραγωγή των ανθρώπων (Zafiroopoulos, 2001). Για παρόμοιο λόγο, κατηγορήθηκε και το επιμύθιο που διαθέτουν, καθώς ο τρόπος ερμηνείας του μπορούσε να οδηγήσει έναν άνθρωπο σε λανθασμένα συμπεράσματα και κατ' επέκταση σε λανθασμένη ηθική (Κατσαδώρας, 2005). Έτσι και στα παιδιά ενώ η χρήση του επιμυθίου γινόταν με παιδαγωγικό σκοπό, ωστόσο η παρανόηση από το μέρος τους, θα μπορούσε να τα οδηγήσει ακόμη και σε αντίθετα αποτελέσματα (μήπως η πονηριά μας ωφελεί, αφού βοηθάει να παίρνεις αυτό που θες, όπως βοήθησε και την αλεπού;). Οπότε τέθηκε και η παιδαγωγική τους αξία υπό αμφισβήτηση.

Πάντως οι μύθοι ζώων αποτέλεσαν αρκετές φορές αντικείμενο για την ανάδειξη κοινωνικών θεμάτων και προβλημάτων (Κατσαδώρας, 2005). Τέτοια παραδείγματα αποτελούν και στην σύγχρονη εποχή ο *Αρκάς* και *Η Φάρμα των ζώων* του G. Orwell, όπου με αλληγορικό και σατιρικό τρόπο, αποδοκιμάζουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές, τις κατακτητικές, ατομικιστικές στάσεις και την απολυταρχία. Ταυτόχρονα, στην σημερινή εποχή οι μύθοι ζώων έχουν λάβει και μία καινούργια διάσταση, αφού πλέον παρουσιάζονται μέσα από τα κομικογραφήματα, την τηλεόραση και το σινεμά στην τρίτη διάσταση.

Προτού κλείσουμε, αξίζει να αναφέρουμε το γεγονός πως η ηθική του μύθου δεν αφορά μία ηθική με αυστηρά κριτήρια και περιορισμούς, αλλά δικαιώνεται λόγω του ότι προσφέρει πρακτικές λύσεις για την διευκόλυνση της συνύπαρξης και γενικότερα της ζωής. Πρόκειται δηλαδή για προτάσεις, του πως μπορεί κάποιος να ζει αρμονικά χωρίς προστριβές και δεν εκφράζει μία ανώτερη ηθική, δηλαδή παρουσίαση ενός ιδανικού κόσμου, που κυριαρχεί κοινωνική ασφάλεια και ευημερία (Γιαννικοπούλου, 1996). Εδώ τίθεται και το ερώτημα για το διδακτό της αρετής που είχε θέσει και ο Σωκράτης, καθώς και το αν εν τέλει τα παιδιά μπορούν να προσεγγίσουν αυτήν την κρυμμένη αλήθεια των μύθων. Σε έρευνες που παραθέτει η Γιαννικοπούλου (1996), ίσως αποδεικνύεται η δυσκολία κατανόησης από το μέρος των παιδιών

προσχολικής ηλικίας του ηθικού μηνύματος του κάθε μύθου, καθώς αυτά φαίνεται να δυσκολεύονται να αντιληφθούν τα πραγματικά κίνητρα του ήρωα (π.χ. Η αλεπού και το κοράκι), όπως και να τα συσχετίσουν με το τελικό αποτέλεσμα. Επιπλέον, αποδείχθηκε ότι η παρουσία του επιμυθίου δεν βοηθούσε ιδιαίτερα τα νήπια στο να λάβουν το αντίστοιχο μήνυμα από τον εκάστοτε μύθο, όπως και το ότι τα ίδια εστιάζουν και κατανοούν περισσότερο τα θετικά στοιχεία-αρετές (αλήθεια-τιμιότητα), παρά τα αρνητικά (ψέμα-δολιότητα), (Γιαννικοπούλου, 1996).

Εν κατακλείδι, δεν υπάρχει μία εμφανής διάκριση για το αν οι μύθοι ζώων είναι κατάλληλοι για ενήλικες ή για παιδιά. Η έντονη ενασχόληση με αυτούς όμως ανά τους αιώνες είναι αναμφισβήτητη και εντός και εκτός των γεωγραφικών ορίων της Ελλάδας. Άλλοτε με την χρήση τους ως μέσο για την επιμόρφωση και τον προβληματισμό ενηλίκων (ρητορικές σχολές) και άλλοτε ως παιδαγωγικό και ηθοπλαστικό μέσο για τα παιδιά. Ιδιαίτερα στους μύθους ζώων όπου ούτε η μορφή ούτε το περιεχόμενο αλλοιώνεται με βάση τον δέκτη τους η μοναδική διαφορά έγκειται στο τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται από κάθε ηλικιακή ομάδα. Δηλαδή, η ερμηνεία τους γίνεται σε διαφορετικό επίπεδο, αλλιώς ερμηνεύουν οι ενήλικες και αλλιώς τα παιδιά. Ίσως εκεί έγκειται και η παιδαγωγική αξία τους, αφού έχουν την δυνατότητα να συντροφεύουν τον άνθρωπο σε όλες τις στιγμές της ζωής του, προσφέροντάς του ένα νέο νόημα κάθε φορά. Δεν μπορούμε να μιλήσουμε ίσως με σαφήνεια για το αν διαπλάθουν τον άνθρωπο, όμως το γεγονός ότι τον τέρπουν, του προσφέρουν ένα ηθικό μήνυμα προς προσωπική επεξεργασία και τον προβληματίζουν για πολλά ζητήματα της ζωής του είναι γεγονός. Επιπλέον, η διαχρονικότητά τους αποτελεί ένα εξαιρετικό στοιχείο που τους προσδίδει αθανασία στο πέρασμα των αιώνων, καθώς αγγίζουν πανανθρώπινα θέματα, που ανταποκρίνονται σε κάθε κοινωνία και εποχή. Τέλος, η λογοτεχνική αξία των μύθων με ζώα είναι σημαντική, καθώς η τέχνη της περιεκτικότητας και της αλληγορίας είναι σπουδαίες.

1.3 Ψυχαναλυτική αξία μύθου ζώων

Προτού ολοκληρώσουμε, αξίζει να αναφερθούμε στην αξία των μύθων με ζώα από την σκοπιά της ψυχολογίας αυτή την φορά. Άλλωστε ο ψυχισμός του ανθρώπου και δη του παιδιού αφορά και τον παιδαγωγό, επομένως αποκτά και πάλι παιδαγωγική διάσταση. Ο Bruno Bettelheim, στο βιβλίο του *Η γοητεία των παραμυθιών*, αναφέρει ότι ο μόνιμος αγώνας του ανθρώπου έγκειται στο να φτάσει σε αυτό που ο ίδιος ονόμαζε «ψυχολογική ωριμότητα» (Bettelheim, 1995). Με τον όρο αυτό ονόμασε την προσπάθεια του ατόμου να βρει και να αποδώσει νόημα στην ύπαρξη του. Αυτή η διαδικασία επεκτείνεται στον χρόνο, είναι επίπονη και κρατά όσο ζούμε. Όπως σταδιακά αναπτύσσεται το σώμα μας αλλά και ο νους μας, έτσι συμβαίνει και με το νόημα της ζωής. Σε κάθε ηλικία, μπορεί ο άνθρωπος να βρει ένα μέρος αυτού του νοήματος, όμως χρειάζεται κάποιον να τον βοηθήσει, να τον εφοδιάσει με τα κατάλληλα μέσα και να του υποδείξει εκείνον τον δρόμο που θα τον οδηγήσει σε αυτή την εύρεση.

Τέτοια εφόδια αποτελούν και τα παραμύθια, αλλά και οι μύθοι. Κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με το εκάστοτε ανάγνωσμα εμπλουτίζονται αμοιβαία και ταυτόχρονα το συναίσθημα, η σκέψη, η φαντασία αλλά και η νόηση του (Bettelheim, 1995). Γι' αυτό χρειάζεται, το ανάγνωσμα να είναι προσεκτικά επιλεγμένο και να πληροί την προαναφερθείσα προϋπόθεση, προκειμένου να έχει να προσφέρει κάτι στην ζωή του. Ο μύθος λοιπόν, από την μία έρχεται να παράσχει στο παιδί γνώσεις για να κατανοήσει το πώς συνίσταται η κοινωνία, ποιοι είναι οι άρρητοι κανόνες και οι νόμοι που διέπουν την σύνθεσή της. Πώς άλλωστε θα γινόταν να κατανοήσει κανείς τον ίδιο του τον εαυτό, εάν πρώτα δεν ερμήνευε το περιβάλλον μέσα στο οποίο εντάσσεται; Από την άλλη, το επιμύθιο αποτελεί μία κινητήρια δύναμη, εισάγει θα λέγαμε έναν ευγενή προβληματισμό για την στάση που χρειάζεται να διατηρούμε απέναντι σε ποικίλες καταστάσεις. Εν ολίγοις του προσφέρει ιδέες για το πώς μπορεί να οργανώσει καλύτερα την ζωή του και να την βάλει σε τάξη, ενώ προβάλλει και «τα πλεονεκτήματα της ηθικής συμπεριφοράς» (Bettelheim, 1995).

Επομένως, οι μύθοι θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα παιδαγωγικό εργαλείο που με τον κατάλληλο χειρισμό, ο εκπαιδευτικός θα δώσει τροφή στην σκέψη αλλά και την ψυχή του παιδιού. Μπορεί δηλαδή ο παιδαγωγός να αποτελέσει εκείνον τον βοηθό, που είπε ο Bettelheim ότι χρειάζεται το παιδί, ο οποίος θα υποδείξει τον δρόμο προς την εύρεση ενός νοήματος.

Επιπλέον, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική θεωρία του S. Freud, υπάρχουν τρία μέρη που συνθέτουν την ψυχή του ανθρώπου το Εκείνο, το Εγώ και το Υπερεγώ. Το **Εκείνο** αποτελείται από τις ενστικτώδεις ενορμήσεις και εκεί εδράζει το υποσυνείδητο (Κανελλοπούλου, 2007). Οι

ένστικτώδεις αυτές ορμές, ωθούν το άτομο στην επιτέλεση ενός σκοπού, όπου σαν αποτέλεσμα έχει την πρόκληση ηδονής σε κάποια περιοχή του σώματος. Οι ενορμήσεις διακρίνονται σε δύο κατηγορίες: τις **ενορμήσεις της ζωής** (λίμπιντο - σεξουαλικότητα - αυτοσυντήρηση) και τις **ενορμήσεις του θανάτου** (εσωτερική - αυτοκαταστροφή, εξωτερική - επιθετικότητα / καταστροφικότητα), (Laplanche & Pontalis, 1986). Το **Υπερεγώ**, το λεγόμενο υπερσυνειδητό, συγκεντρώνει όλους τους ηθικούς κώδικες, τους κανόνες και τις αξίες, όπου προέρχονται από εξωτερικούς παράγοντες, έχουν την ικανότητα άσκησης ελέγχου των ενορμήσεων (Εκείνο) και διέπουν τις κοινωνίες. Τέλος, ο ενδιάμεσος από τα προηγούμενα δύο είναι το Εγώ. Το **Εγώ** συνιστά το συνειδητό και αποτελεί τον ρυθμιστή των δύο προηγούμενων μερών, το σημείο συνάντησής τους. Το Εγώ αναπτύσσεται σταδιακά και είναι αυτό που επιτρέπει αναλόγως τις καταστάσεις να ικανοποιεί κάποιες ενορμήσεις του ατόμου αλλά όχι ανεξέλεγκτα (Κανελλοπούλου, 2007).

Το Υπερεγώ, όπως προαναφέρθηκε, συγκεντρώνει την ηθική του ατόμου και πλάθεται από εξωτερικούς παράγοντες. Επομένως, η ηθική διαπαιδαγώγηση είναι πολύ σημαντική, άλλωστε μία κοινωνία που θα είχε ανθρώπους κινούμενους από τα ένστικτα και μόνο, ένστικτα και ορμές σε όλα τα επίπεδα, θα κατέληγε σύντομα σε διάλυση. Ωστόσο κρίνεται απαραίτητο, η συγκεκριμένη διαδικασία να επιτελείται με λεπτότητα, διότι η υπερβολική άσκηση καταπίεσης των ενορμήσεων, διαμορφώνει ένα άνθρωπο μίζερο, φειδωλό σε συναισθήματα αλλά και υλικά, ενώ η απουσία ηθικών εμποδίων, δημιουργεί ανεξέλεγκτους συναισθηματικά ανθρώπους, που ομοιάζουν πιο πολύ σε ζώα παρά σε όντα που διαθέτουν νου. Οι μύθοι, με την ηθική τους αυτή διάσταση (επιμύθιο), δίνουν μία διαφορετική οπτική, μία ηθική κατεύθυνση στο παιδί. Το ηθικό δίδαγμα, προβάλλει με άλλα λόγια τις πιέσεις που ασκεί το Εκείνο στον άνθρωπο και έτσι αναγνωρίζονται αυτομάτως από το παιδί και το βοηθούν να τις διαχειριστεί (Bettelheim, 1995). Σίγουρα η επιλογή μύθου και πάλι χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, το ίδιο και η επιλογή της κατάλληλης έκδοσης.

Εν κατακλείδι, όλα αυτά αποτελούν ασυνείδητες διαδικασίες, ωστόσο βοηθούν σε επίπεδο συνειδητό τον άνθρωπο και του δίνουν την ευκαιρία να γίνει ανώτερος ψυχικά και πνευματικά. Βοηθούν το παιδί να έρθει σε επαφή με την πραγματικότητα και να αναπτύσσει την κριτική του ικανότητα μέσα από έναν αλληγορικό τρόπο. Επιπλέον, ο ανιμισμός/ανθρωπομορφισμός χαρακτηρίζει την παιδική ηλικία σε όλη της την έκταση, κυριαρχώντας στο παιχνίδι των παιδιών, επομένως οι παρμένες σκηνές από την φύση και την ζωή των ζώων είναι κάτι πολύ κοντινό στην παιδική ψυχή. Η φύση μάλιστα στην ψυχολογία χαρακτηρίζεται ως «άλλη μάνα» για τα παιδιά.

Ολοκληρώνοντας, οι μύθοι όταν διαχειρίζονται ορθά από τον εκπαιδευτικό μπορούν να ανοίξουν τους οφθαλμούς του νου αλλά και της ψυχής του παιδιού και να το οδηγήσουν σε νέα μονοπάτια, που θα το ολοκληρώνουν ως προσωπικότητα και ως άνθρωπο.

1.4 Βιογραφία και μύθοι του Αίσωπου

Όπως προαναφέρθηκε, ο Αίσωπος υπήρξε ο πατέρας των μύθων ζώων. Παρά το γεγονός, ότι στους περισσότερους αρχαίους συγγραφείς αναφέρεται ως υπαρκτό πρόσωπο, μεταγενέστερες μελέτες φαίνεται πως αμφισβητούν την ίδια την ιστορικότητα αυτού του προσώπου. Όπως συμβαίνει, με αρκετούς αρχαίους συγγραφείς, τα βιογραφικά στοιχεία για τον Αίσωπο είναι ελλιπή. Σχετικά με την μυθιστορία γύρω από τον «Βίο του Αίσωπου», αυτή περιέχει την ζωή του μαζί με αρκετούς μύθους, από αυτούς που συνήθως έλεγε και τοποθετείται στον 1ο μ.Χ. αιώνα (Κατσαδώρας, 2005). Το αρχαιότερο έγκυρο χειρόγραφο που διασώζεται είναι το λεγόμενο «G», το οποίο χρονολογείται κάπου στον 10ο αιώνα και περιλαμβάνει μία συλλογή που ονομάζεται Augustana με αισώπειους μύθους. Υπάρχουν άλλες δύο μεταγενέστερες συλλογές και αυτές είναι η Collectio Vindobonensis και η Collectio Accursiana, οι οποίες θεωρούνται λιγότερο καλές από την Augustana (Κατσαδώρας, 2005). Σχετικά με τον Αίσωπο λοιπόν, αναφέρεται πως έλαχε να γεννηθεί δούλος και πως καταγόταν από την Φρυγία της Μικράς Ασίας, ενώ έζησε κατά τον 8ο αιώνα π.Χ. Ωστόσο, μεταγενέστερες μελέτες διατύπωσαν την εκδοχή του Θράκα Αίσωπου, ο οποίος έζησε κατά τον 6ο αιώνα π.Χ. Σαφέστερα, θεωρείται πως γεννήθηκε περί το 620 και πέθανε περί το 564 προ Χριστού (Σακελλαρίου, 1987).

Από τα βιογραφικά στοιχεία που διασώζονται, ο Αίσωπος φαίνεται να μειονεκτεί υπερβολικά σε εξωτερική εμφάνιση. Παρουσιάζεται ως καμπούρης, στραβοκάνης, μαύρος, με προεξέχον χείλος, μακρύ κεφάλι, κοιλαράς και κακομούτσουνος, ενώ σε όλα αυτά προστίθεται και το χαρακτηριστικό της βραδυγλωσσίας. Επεξηγηματικά, παρουσιάζεται:

«εις υπηρεσίαν σαπρός, προγάστωρ, προκέφαλος, σιμός, σόρδος, μέλας, κολοβός, βλαισός, γαλιάγκων, στρεβλός, μυστάκων, προσημαίνον αμάρτημα· προς τούτοις ελάττωμα μείζον είχε της αμορφίας την αφάνιαν· ην δε και νωδός και ουδέν ηδύνατο λαλείν» (Σακελλαρίου, 1987: 20). «Και γαρ φοξός ην, σιμός την ρίνα, σιμός τον τράχηλον, πρόχειλος, μέλας - όθεν και του ονόματος έτυχε· ταυτόν γαρ Αίσωπος τω Αιθιοπί-προγάστωρ, βλαισός και κυφός, τάχα και τον ομηρικών Θερσίτην τη αισχύρτητι του είδους υπερβαλλόμενος» (Μερακλής, 1987: 25).

Η άσχημη αυτή όψη του Αίσωπου πιθανόν αποδίδεται σε διάφορους λόγους. Μία άποψη αποτελεί το γεγονός ότι οι άνθρωποι εκείνη την εποχή θεωρούσαν πως η εξωτερική εμφάνιση έπρεπε να συμφωνεί πάντοτε με την εσωτερική ομορφιά. Μολονότι όμως ο Αίσωπος ήταν

δύσμορφος, ήταν ταυτόχρονα και τρομερά έξυπνος και κατάφερνε πάντοτε με το χιούμορ και την ευστροφία του να ξεφύγει από τις δυσκολίες. Επειδή οι άνθρωποι αυτοί παλαιότερα θεωρούνταν καταραμένοι και η ασχήμια ήταν συνώνυμο της κακίας, ίσως αποδεικνύονταν ότι η εξυπνάδα και η ευφυΐα δεν τοποθετούνται βάση της εξωτερικής εμφάνισης αλλά ούτε της καταγωγής. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε, πως αρκετοί ήρωες όπως ο Καραγκιόζης εκπροσωπούν την ίδια λογική, καθώς έχουν αφετηρία τους τον Αίσωπο. Ως αποτέλεσμα κυριαρχούν πρόσωπα κακοβαλμένα, που διαθέτουν ταυτόχρονα μυαλό και εξυπνάδα, η οποία τους βοηθά να ξεφεύγουν από τους κινδύνους και τις αναποδιές. Επίσης, ο Ιταλός Vico, πρώτος ανέδειξε την συμβολική υπόσταση της εξωτερικής αυτής ασχήμιας (Κατσαδώρας, 2005). Δηλαδή, θεώρησε πως αυτά τα χαρακτηριστικά ήταν ένας είδος αντίστασης απέναντι στην τάξη, την εξουσία που αντιπροσώπευε το ωραίο, ενώ καταπίεζε τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα και ασκούσε βία σε αυτά. Επιπλέον, η καμπούρα του ίσως συμβόλιζε την υποταγή, την δουλεία ως εκπροσώπηση κάθε καταπιεσμένου ανθρώπου (Κατσαδώρας, 2005).

Στον βίο του, που είναι πιθανώς γραμμένος από τον Μάξιμο Πλανούδη, ένα μοναχό της Μονής Ακατάληπτου στην Κωνσταντινούπολη, αναφέρεται ο τρόπος με τον οποίο ο Αίσωπος κατάφερε να λύσει την βραδυγλωσσία του και να του χαριστεί η σοφία των μύθων (Κατσαδώρας & Βαλασιάδης, 2023). Σαφέστερα, όταν κάποιοι ιερείς από την Αρτέμιδα, έχασαν τον δρόμο τους προς τον ναό του Ξένιου Δία, ρώτησαν τον Αίσωπο αν ήξερε να τους καθοδηγήσει, που έτυχε να βρίσκεται εκεί κοντά. Εκείνος αφού τους έβαλε να κάτσουν κάτω από ένα ευσκιόφυλλο δέντρο για να ξεποστάσουν και τους έδωσε φαΐ και νερό, τους έδειξε τον σωστό δρόμο. Τότε εκείνοι ευχαριστήθηκαν τόσο πολύ από την βοήθεια που τους παρείχε ώστε ύψωσαν τα χέρια τους στον ουρανό και παρακάλεσαν τους θεούς να του χαρίσουν ό,τι εκείνος είχε ανάγκη. Ο Αίσωπος, αφού επέστρεψε πίσω στον αγρό ξάπλωσε να ξεκουραστεί. Όταν ξύπνησε αναφώνησε: «Πω πω, πόσο ωραία κοιμήθηκα αλλά μου φαίνεται πως είδα και καλό όνειρο. Και να! Χωρίς κανένα εμπόδιο μιλώ: Βόδι, γαϊδούρι, σκαλιστήρι. Μα τους θεούς κατάλαβα από πού μου ήρθε αυτό το καλό, αφού σεβάστηκα και φρόντισα τους ξένους μου ανταποδόθηκε το καλό» (Μαυρίδου, 2012).

Όπως προειπώθηκε, γεννήθηκε δούλος και ως δούλος μετακινούνταν πολλές φορές μέσω του δουλεμπορίου (Κατσαδώρας, 2005). Έτσι συνέβη και όταν λύθηκε το πρόβλημα της βραδυγλωσσίας του Αισώπου, με τον Ζήνα έναν επιστάτη, ο οποίος φοβούμενος την ευγλωττία του, αφού τον κατηγόρησε τον πούλησε δούλο στον Σάμιο φιλόσοφο Ξάνθο. Ο τελευταίος όμως, εντυπωσιάστηκε από την ευστροφία του και αποφάσισε να τον ελευθερώσει. Από εκεί ο Αίσωπος

ξεκίνησε τις περιπλανήσεις, καταλήγοντας στις Σάρδεις όπου και βοήθησε πολύ στις διαπραγματεύσεις των Σαμίων με τον βασιλιά Κροίσο της Λυδίας (Σακελλαρίου, 1987).

Ο Αίσωπος επιστρέφει πίσω στην Σάμο ως ήρωας. Έπειτα ξεκίνησε να ταξιδεύει από τόπο σε τόπο μέχρι που κατάφερε να φτάσει ως την Αίγυπτο και την Βαβυλώνα. Εκεί συζητούσε με τους σοφούς και διαλεγόταν μαζί τους, ενώ επινοούσε αινίγματα για χάρη των βασιλιάδων. Λέγεται ότι η σοφία του Αισώπου ξεπέρασε μέχρι και εκείνη των σοφών της Αιγύπτου, ενώ βρισκόμενος σε αυτά τα μέρη έγραψε τους περίφημους μύθους του. Μάλιστα, υπάρχει η δοξασία ότι η σοφία του έφτασε μέχρι και τους Έλληνες, όπου φανερώθηκε στην συμμετοχή του στο συνέδριο των επτά σοφών στην Κόρινθο. Από εκεί κατέληξε στους Δελφούς όπου και θανατώθηκε (Κατσαδώρας, 2005).

Αναφορικά με τον θάνατο του Αισώπου υπάρχουν διάφορες εκδοχές, ωστόσο όλες καταλήγουν στο ότι ο Αίσωπος κατηγορήθηκε άδικα και δολοφονήθηκε. Κύρια αιτία στάθηκε το γεγονός ότι ο Αίσωπος δυσανεσθήθηκε από την κατάσταση που συνάντησε στους Δελφούς, βλέποντας τις θυσίες των πιστών να γίνονται αντικείμενο κατάχρησης από τους ιερείς ή/και τους δούλους και γι' αυτό τους άσκησε κριτική. Έτσι, φοβούμενοι την δυσφήμιση τον κατηγορήσαν για κλοπή, οργανώνοντας σκευωρία εναντίον του και τον καταδίκασαν σε θάνατο. Λέγεται μάλιστα ότι τον έριξαν από τον Υάμπειο βράχο και αργότερα ο Απόλλωνας καταράστηκε τους κατοίκους για την αδικία που διέπραξαν και έπεσε λοιμός στην πόλη. Τότε εκείνοι προκειμένου να απαλλαγούν από την ασθένεια δέχτηκαν να πληρώσουν κάποιο αντίτιμο, το οποίο παρέλαβε ο Ιάδμονας, εγγονός του πρώην αφεντικού του Αισώπου, Ιάδμονα (Σακελλαρίου, 1987).

Οι μύθοι του Αισώπου, αποτελούν ένα πολυσυζητημένο λογοτεχνικό είδος. Πρόκειται για μύθους με αμφιλεγόμενο περιεχόμενο, ενώ δεν απουσιάζει το διδακτικό στοιχείο από αυτούς τις περισσότερες φορές. Ίσως αποτελούν ένα μέσο έκφρασης των δικαιωμάτων των ανίσχυρων εκείνης της εποχής και ταυτόχρονα ένα μέσο επανατοποθέτησης όσων κατείχαν θέσεις ισχύος (Zafiropoulos, 2001). Γενικότερα, το ότι ο Αίσωπος πρόκειται για μία αμφιλεγόμενη μορφή, καθώς και το γεγονός της παρουσίας του ως μίας λαϊκής μορφής, που αποδείχθηκε ικανότερη από πολλούς σοφούς και ισχυρούς, βοηθά τον αναγνώστη των μύθων του να ταυτιστεί ευκολότερα και να ενστερνιστεί το περιεχόμενό τους. Είναι σαν μία εκπροσώπηση των απλών ανθρώπων, των «πολλών» της κοινωνίας, καθώς τα μηνύματα του Αισώπου ήταν αντιπροσωπευτικά της «ηθικής των σκλάβων» (Zafiropoulos, 2001).

Τα ζώα που αποτελούν και τους κυριότερους χαρακτήρες, συνιστούν ότι πιο κοντινό και οικείο στον άνθρωπο, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν μία ικανοποιητική απόσταση από αυτόν ώστε να μην τον θίγουν άμεσα. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε όπως ειπώθηκε προηγουμένως, που οι μύθοι του Αισώπου θεωρούνται πάντοτε επίκαιροι και αφορούν κάθε άνθρωπο, κάθε κοινωνία και κάθε εποχή. Επιπρόσθετα, αξίζει να σημειωθεί ότι στους αισώπειους μύθους δεν συγκαταλέγονται όλοι οι μύθοι που αφορούν ζώα, αλλά σύμφωνα με τον Perry χρειάζεται να πληρούνται τρεις προϋποθέσεις προκειμένου ένας μύθος με ζώα να χαρακτηριστεί αισώπειος. Αυτές είναι: α) ο μύθος να αναφέρεται σε γεγονότα που ανήκουν στην σφαίρα της φαντασίας, β) να εκφέρεται σε γνωμικό αόριστο, όπως συμβαίνει με τις παροιμίες, αλλά και να αφορά μία πράξη που συνέβη τετελεσμένα και τέλος γ) να έχει κάποιο ηθικό σκοπό, να θέλει κάτι να διδάξει τον αναγνώστη/ακροατή του (Κατσαδώρας, 2007).

Συνεχίζοντας, οι ήρωες δεν περιορίζονται αποκλειστικά στα ζώα, άλλοτε είναι άνθρωποι, θεοί ή διάφορα στοιχεία της φύσης όπως δέντρα και ποτάμια. Οι αρχαιοελληνικοί θεοί μάλιστα, εμφανίζονται πάντοτε και με ανθρώπινα χαρακτηριστικά και αδυναμίες, ενώ η σχέση τους με τους ανθρώπους κινείται με βάση την ανταπόδοση, μία σχέση δούναι και λαβείν. Εν γένει θα μπορούσαμε να πούμε ότι για να λειτουργήσουν σωστά οι αισώπειοι μύθοι απαιτείται να γίνει αναγνώριση σε δύο επίπεδα. Το πρώτο είναι οι ήρωες να ομοιάζουν τόσο στην ανθρώπινη συμπεριφορά και τον χαρακτήρα, ώστε η διάκριση να είναι αδύνατη και ταυτόχρονα όλες οι καταστάσεις και τα γεγονότα που περιγράφει ο μύθος θα πρέπει να αναγνωρίζονται ως πραγματικά. Το δεύτερο είναι το γεγονός ότι το πόση ανταπόκριση θα έχει ένα ηθικό μήνυμα εξαρτάται από το αν οι ήρωες τους είναι ανθρωπόμορφοι ως προς τον χαρακτήρα.

Γι' αυτό λοιπόν και τα ζώα έχουν την δύναμη να καθορίσουν τις συμπεριφορές, καθώς παρουσιάζονται μέσα από στερεότυπες συμπεριφορές που ομοιάζουν και στους ανθρώπινους ηθικούς παράγοντες (Zafirooulos, 2001). Οπότε βλέπουμε την αλεπού να εκπροσωπεί την πονηριά, τον γάιδαρο την υποταγή-αστοχία, την κουκουβάγια την σοφία, τον λύκο την μοχθηρία, το λιοντάρι την δύναμη-έπαρση, τον σκύλο την αφοσίωση, το φίδι την προδοσία-θάνατο. Σημειωτέον ότι μέσα από τα χαρακτηριστικά αυτά των ζώων δημιουργήθηκαν παροιμιακές φράσεις που αναφέρονται σε αυτά, όπως: «η μερίδα του λέοντος», «κροκοδείλια δάκρυα». (Κατσαδώρας, 2005).

Ωστόσο, οι μύθοι του Αισώπου δεν είναι απλές ιστορίες με ήρωες τα ζώα, αλλά επιτελούν διπλό σκοπό. Πίσω από τους ήρωες και την ιστορία που εκτυλίσσεται γύρω από τα πρόσωπά τους,

διαφαίνεται ένα μήνυμα. Όπως αναφέρει και ο Κωνσταντάκος, ο αισωπικός μύθος είναι ένα ιδιαίτερο είδος και το περιεχόμενό του συνοψίζεται σε αυτό που ο αρχαίος θεωρητικός Αίλιος Θέων τον προσδιόριζε ως «λόγος ψευδής εικονίζων αλήθειαν» (Κωνσταντάκος, 2017: 12). Με την έννοια αυτή οι συγκεκριμένοι μύθοι αποτελούνται από *λόγο*, που είναι η αφήγηση και η οποία βασίζεται σε πλασματικά-φανταστικά γεγονότα, γι' αυτό είναι και *ψευδής*. Το σημαντικότερο όμως συστατικό στοιχείο τους, είναι το τρίτο η *αλήθεια*, καθώς μέσα από τις δράσεις και τις πράξεις των ηρώων προκύπτει ένα συμπέρασμα, βγαλμένο από την εμπειρία και την λαϊκή θυμοσοφία, μία αλήθεια από αυτές που διέπουν την κανονική ζωή. Επομένως, οι Αισώπειοι μύθοι έχουν διδακτική αξία, συμβολικό και μεταφορικό χαρακτήρα. Παρόλα αυτά, η συγκεκριμένη αλήθεια δεν λαμβάνει ηθική διάσταση, αλλά μάλλον, αποτελεί συμβουλή για τον τρόπο που λειτουργεί αυτός ο κόσμος και του άρρητους κανόνες που τον διέπουν, όπως ότι πάντα επικρατεί ο ισχυρός έναντι των αδύναμων (Κωνσταντάκος, 2017).

Ολοκληρώνοντας, θα λέγαμε ότι εν γένει ο μύθος αποτέλεσε ένα πολυσυζητημένο λογοτεχνικό είδος και αυτό όχι τυχαία. Ο Αίσωπος είτε υπήρξε είτε όχι, άφησε πίσω του μία σπουδαία κληρονομιά, αυτοί οι παροιμιώδεις μύθοι, απλοί, κατανοητοί, προσφιλείς σε όλα τα κοινωνικά στρώματα, αλλά και σε όλες τις ηλικίες, δίνουν στον κάθε αναγνώστη την ευκαιρία για προσωπικό και ηθικό αναστοχασμό. Ένας δούλος, άσχημος, φυγός και κατατρεγμένος είναι η καλύτερη μορφή αντίστασης ενάντια στην μονοπώληση της σοφίας και της γνώσης από τους ισχυρούς, μία φωνή που εκφράζει τους πολλούς αλλά και όχι μόνο. Η ιδιαίτερη ενασχόληση φιλοσόφων, ρητόρων, συγγραφέων και ειδικών με τον Αίσωπο και τους μύθους, ιδιαίτερα αυτούς των ζώων, καταδεικνύει την παιδαγωγική διάσταση που μπορούν να λάβουν όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο, αλλά και ως προς την μορφή τους ως λογοτεχνικό είδος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Προκειμένου να προχωρήσουμε είναι απαραίτητο να κατανοηθεί η μεγάλη σημασία που κατέχει η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και ιδίως στην προσχολική ηλικία. Το βιβλίο αποτελεί το βασικό συστατικό της εκπαίδευσης και όπως έχει διαμορφωθεί η σημερινή κοινωνία αυτό αποτελεί το μέσο για την κατάκτηση της γνώσης. Πέραν όμως από τα στενά περιθώρια της στείρας γνώσης το βιβλίο και δη το λογοτεχνικό συνδυάζει δύο πολύ σημαντικά στοιχεία που έχουν να προσφέρουν άρδην στην ομαλή ανάπτυξη του ανθρώπου. Αυτά είναι η τέρψη αλλά και η γενικότερη κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική εξέλιξη του αναγνώστη μέσω της επαφής του με το ανάγνωσμα. Η ανάγνωση είναι το μέσο με το οποίο ο άνθρωπος θα μάθει και θα κυριαρχήσει και επί του κόσμου αλλά και επί του ίδιου του εαυτού. Ωστόσο, η αγάπη για το διάβασμα δεν είναι δεδομένη και χρειάζεται να καλλιεργηθεί. Το σχολείο λοιπόν, θα λέγαμε ότι κατέχει τον σημαντικότερο ρόλο μετά τη οικογένεια ως προς την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, αφού αποτελεί τον μείζονα χώρο όπου ακόμη και οι μη-αναγνώστες έρχονται σε επαφή με τα αναγνώσματα και τα βιβλία γενικότερα.

2.1. Η χρησιμότητα της φιλαναγνωσίας στην εποχή μας

Στην εποχή που ζούμε, την πλούσια σε τεχνολογικά επιτεύγματα και τεχνολογικά μέσα γιατί κρίνεται σκόπιμο να στραφεί το ενδιαφέρον μας και πάλι στα βιβλία; Ίσως θα πουν πολλοί ότι πρόκειται για κάτι αναχρονιστικό, που δεν συνάδει διόλου με τον τρόπο αλλά και τον ρυθμό οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών, μάλιστα θα λέγαμε ότι η ανάγνωση ενός βιβλίου, σε σχέση με την τεχνολογία και τα μέσα της, απαιτεί εκ διαμέτρου αντίθετη διαδικασία (Ανδρουτσοπούλου, 1990). Σαφέστερα, το διάβασμα προϋποθέτει την ύπαρξη χρόνου, την καταβολή προσπάθειας (ανάγνωση, κατανόηση), την ενεργοποίηση της σκέψης και της κριτικής ικανότητας, την δημιουργία εικόνων με την χρήση της φαντασίας. Αντίθετα, η οθόνη προσφέρει τις περισσότερες φορές έτοιμες λύσεις, μασημένη τροφή, την οποία συνήθως καταπίνουμε δίχως καν να αναρωτηθούμε τι είναι αυτό που μας προσφέρεται. Η ταχύτητα και η εναλλαγή των εικόνων είναι αστραπιαία και δεν επιτρέπει στο νου την επεξεργασία των πληροφοριών.

Ωστόσο, μας διαφεύγει ότι η εξέλιξη του πολιτισμού μέχρι σήμερα βασίστηκε στα βιβλία και κυρίως στον έντυπο λόγο. Η εφεύρεση του τυπογραφείου ήταν ζωτικής σημασίας, αφού κατέστησε σταδιακά την γνώση αντικείμενο πρόσβασης όλων των ανθρώπων με την ανταλλαγή

γνώσεων και ιδεών σε όλα τα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα και σε όλους τους πολιτισμούς, μιας και τα βιβλία τυπώνονταν με πολύ μεγαλύτερη ευκολία και σε πολύ μεγαλύτερη ποσότητα. Ακόμη, η εξέλιξη της ίδιας της τεχνολογίας ήταν αποτέλεσμα των γνώσεων που προήλθαν από τα βιβλία.

Η αφήγηση και η ανάγνωση έχουν την δύναμη να μας βοηθήσουν να κρίνουμε καταστάσεις, να αξιολογήσουμε τον εαυτό μας, να μοιραστούμε σκέψεις και ιδέες (Κακάμπουρα & Καπροΐτη, 2018). Επομένως, το διάβασμα καλλιεργεί πολύπλευρα τον άνθρωπο και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την γενικότερη κοινωνική άνοδο (Αγγελοπούλου, 1994). Ο αναγνώστης, ερχόμενος σε επαφή με το ανάγνωσμα, αρχίζει να ανασύρει προσωπικές γνώσεις, εμπειρίες και βιώματα, ενώ ταυτόχρονα αποκτά νέες γνώσεις, διευρύνοντας τους πνευματικούς ορίζοντές του. Αυτή η προσωπική επαφή όμως, πέρα από γνώσεις καλλιεργεί τον άνθρωπο και αισθητικά, αφού ανακαλύπτει με ασφάλεια νέα περιβάλλοντα, ευαισθητοποιείται και αφυπνίζει την συνείδησή του. Δημιουργείται σταδιακά λοιπόν, ένας δυναμικός άνθρωπος σε όλους τους τομείς, έτοιμος να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της κοινωνίας, αλλά και τον εαυτό του (Ανδρουτσοπούλου, 1983). Ουσιαστικά, η ανάγνωση συμβάλει στην δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων ανθρώπων ολοκληρωμένων συναισθηματικά και πνευματικά.

Παρόλα αυτά, όπως αναφέρει και η Β. Αγγελοπούλου (1994), σε εθνικό επίπεδο επίσημες στατιστικές έδειξαν ότι τα ποσοστά του αναλφαριθμητισμού είναι πολύ υψηλά (24,21% του πληθυσμού) και κυρίως αυτών οι οποίοι είναι λειτουργικά αναλφάβητοι (15,61%). Σε αυτό το σημείο αξίζει να ξεκαθαρίσουμε ότι ο αναλφαριθμητισμός διακρίνεται σε δύο μορφές, τους οργανικά αναλφάβητους, όπου πρόκειται για ανθρώπους που δεν μπόρεσαν να πάνε στο σχολείο και δεν γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση και στους λειτουργικά αναλφάβητους που ενώ έχουν ολοκληρώσει την μέση εκπαίδευση, ωστόσο δεν χρησιμοποίησαν τις γνώσεις αυτές που απέκτησαν. Αυτοί οι τελευταίοι συνήθως δεν ασχολήθηκαν ξανά και με το βιβλίο και αυτό διότι ο καταναγκαστικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης, η παπαγαλία, η συσσώρευση γνώσεων και η ταυτόχρονη εισβολή της τεχνολογίας στην προσωπική ζωή του καθενός (κινητό, μέσα κοινωνικής δικτύωσης), απομάκρυναν κάθε δυνατότητα άντλησης ευχαρίστησης μέσω της ανάγνωσης και κατέστησαν το βιβλίο αντικείμενο αποστροφής και αποφυγής.

Η Α. Π. Ανδρουτσοπούλου, μιλώντας για τον τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας το 1983, κάνει φανερό το γεγονός ότι ο άνθρωπος έφτασε πλέον σε σημείο να αναπτύσσεται συνεχώς και ταχύτατα, με τρόπο που στηρίχτηκε κυρίως στην υλική πλευρά και κινούμενος σε ένα περιβάλλον

με αφθονία αγαθών, παραμέρισε την ψυχική του καλλιέργεια (Ανδρουτσοπούλου, 1983). Με αυτόν τον τρόπο, κλονίστηκαν πανανθρώπινες αξίες οι οποίες έλαβαν άλλη μορφή. Σαφέστερα, ο άνθρωπος μιλούσε πλέον για ειρήνη, ενώ ταυτόχρονα κατασκεύαζε όπλα, μιλούσε για οικονομική ευημερία βασιζόμενος στην αύξηση της φτώχειας κάποιων λαών, στράφηκε στον υπερκαταναλωτισμό και έγινε ματαιόδοξος και αλαζόνας, σε σημείο που όπως έλεγαν οι αρχαίοι να διαπράττει ύβρη. Βασιζόμενος λοιπόν, στον ανταγωνισμό και τον ωφελιμισμό γέμισε με άγχος που με την σειρά του οδήγησε σε έξαρση των κοινωνικών προβλημάτων (ναρκωτικά, εγκληματικότητα, κρίση οικογενειακού θεσμού).

Έτσι, γίνεται κατανοητή η ανάγκη για δυναμική επάνοδο του βιβλίου από την προσχολική ζωή των παιδιών, απελευθερωμένου όμως από τον μονοδιάστατο ρόλο του ως μεταδότη γνώσεων. Η τέχνη του λόγου, η προβολή προτύπων, το «φανταστικό» και «μαγικό», το «άτοπο» και το «άχρονο», έρχονται να δώσουν ένα αίσθημα «παγκοσμιότητας» στα στοιχεία που συνθέτουν την ανθρώπινη προσωπικότητα (Ανδρουτσοπούλου, 1983). Μειώνει δηλαδή το λογοτεχνικό ανάγνωσμα το χάσμα μεταξύ των ανθρώπων, των λαών, των κοινωνικών και οικονομικών στρωμάτων, προσφέρει ευκαιρίες σε όλους και δίνει την δυνατότητα για πολύπλευρη ανάπτυξη (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική). Επομένως, θα ήταν ανώφελο, αν βγάζαμε τα βιβλία από την ζωή μας και μάλλον καταστροφικό, αλλά και η επιστροφή τους από τις πιο μικρές ηλικίες αν δεν γίνει με τρόπο δημιουργικό, ευχάριστο και ταυτόχρονα ωφέλιμο, μάλλον καθιστά αυτόματα οποιαδήποτε προσπάθεια για φιλαναγνωσία αποτυχημένη.

2.2. Σχολικός εγγραμματισμός και φιλιαναγνωσία

Μία άλλη βασική προϋπόθεση για να μιλήσουμε για φιλιαναγνωσία, είναι ο εγγραμματισμός ή αλλιώς ο αλφαριθμητισμός όλων των ανθρώπων, δηλαδή η ικανότητα για γραφή και ανάγνωση. Μάλιστα, η ανικανότητα ενός ανθρώπου για γραφή και ανάγνωση μπορεί να θεωρηθεί ισάξια με «αναπηρία» (Γιαννικοπούλου, 2001). Πώς άλλωστε κάποιος που δεν γνωρίζει τον τρόπο να διαβάζει και να γράφει μπορεί να αγαπήσει αυτά που περιέχουν τα γραπτά κείμενα; Ή για να το θέσουμε ορθότερα, ποιος άνθρωπος που απλώς μαθαίνει να αποκωδικοποιεί ήχους και γράμματα μπορεί να μάθει να διαβάζει; Γι' αυτό και ο βασικός σκοπός της φιλιαναγνωσίας, είναι να συνδέσει τον αναγνώστη με το ανάγνωσμα όχι με γνωστικό αλλά με ουσιαστικό τρόπο. Ωστόσο, η εκπαίδευση δίνει μεγάλη έμφαση στην αποκωδικοποίηση των γραπτών μηνυμάτων παραμερίζοντας την σπουδαιότητα της κατανόησης. Όπως αναφέρει και η Α. Α. Γιαννικοπούλου (2001), ο βασικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να αναδείξει τον «επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας». Όλα όσα μας μεταφέρουν τα γραπτά κείμενα είναι μηνύματα που θέλουν κάτι να επικοινωνήσουν στον αποδέκτη τους. Αυτή είναι και η θεμελιώδης αξία της ανάγνωσης και κατ' επέκταση της γλώσσας, μπορεί δηλαδή κανείς να επικοινωνήσει με το ανάγνωσμα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο.

Στην εποχή που ζούμε μάλιστα, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, είναι απαραίτητος ο γραμματισμός με τρόπο που να έχει νόημα για κάθε παιδί. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να δημιουργήσουμε ένα πλούσιο περιβάλλον σε «αναγνωστικά ερεθίσματα» (Γιαννικοπούλου, 2001). Με αυτό τον τρόπο, θα δοθεί στα παιδιά η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές γραπτού λόγου, καθώς όπως χαρακτηριστικά αναφέρει και πάλι η Α. Γιαννικοπούλου (2001) «η εξοικείωση γεννά εμπειρίες». Για παράδειγμα, ο εμπλουτισμός του χώρου με αφίσες, παλιές αποδείξεις, τηλεφωνικούς καταλόγους, λογαριασμούς, ιατρικές συνταγές, περιοδικά και πολλά βιβλία κάθε είδους, που να προκαλούν το αναγνωστικό ενδιαφέρον των παιδιών και τα συμφιλιώνουν με τα γραπτά μηνύματα. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο που προωθεί την κατανόηση και εξάπτει την προσοχή των παιδιών, αποφεύγεται ο μηχανικός και γνωστικός τρόπος μάθησης ανάγνωσης και γραφής, που απαιτεί απλώς και μόνο αποκωδικοποίηση από το μέρος των παιδιών.

Επιπρόσθετα, η αφήγηση ιστοριών από τον/την εκπαιδευτικό ή και από τα ίδια τα παιδιά, τους δίνει την δυνατότητα να κατανοήσουν τους κανόνες της γραφής, μέσα από τους ήχους των λέξεων, τον ρυθμό, των διαμοιρασμό σκέψεων και εμπειριών σε ένα πλαίσιο όμως που εξάπτει την φαντασία τους και ταυτόχρονα τα ευχαριστεί (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1993).

Δημιουργείται λοιπόν μέσω της αφήγησης, αφενός η δυνατότητα για επαφή με την λογοτεχνία και αφετέρου καλλιεργείται μία «παιδευτική σχέση» ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο (Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, 1993). Αυτή είναι άλλωστε και η αποστολή των έργων τέχνης, να τέρπουν και να προσφέρουν εφόδια για την ζωή των ανθρώπων. Σε όλα αυτά όμως, προστίθεται το ανησυχητικό γεγονός πως διάφορες έρευνες που έγιναν σε παιδιά νηπιαγωγείου, σχετικές με την σημασία της ανάγνωσης και την εκμάθηση της από αυτά, έδειξαν στην πλειοψηφία τους, ότι από τόσο μικρή ηλικία θεωρούσαν ως βασικό χαρακτήρα του διαβάσματος τον καταναγκασμό ή την μετάδοση γνώσεων και πολύ λιγότερα παιδιά μίλησαν για την ευχαρίστηση που μπορεί να αντλεί κανείς από την ανάγνωση, καθώς και για τον επικοινωνιακό της χαρακτήρα (Γιαννικοπούλου, 2001).

Συνεπώς, κατανοούμε την ανάγκη για φιλιαναγνωσία, που όπως είπαμε προηγουμένως χρειάζεται να αναπτυχθεί από την μικρότερη σχολική βαθμίδα, αυτή του νηπιαγωγείου, εκεί ακόμα όπου το παιδί είναι «έμμεσος αναγνώστης» μιας και δεν γνωρίζει ανάγνωση και γραφή. Ο εκπαιδευτικός, είναι εκείνος που θα εμφυσήσει στα παιδιά την αγάπη για τα αναγνώσματα, καθώς αυτός είναι ο διαμεσολαβητής στην σχέση του παιδιού με το βιβλίο. Γι' αυτό είναι απαραίτητο να γνωρίζει ο ίδιος τα πολύπλευρα οφέλη της φιλιαναγνωσίας, καθώς και τον ψυχισμό των μικρών παιδιών όπως και να αγαπά το διάβασμα, προκειμένου να είναι δυνατή η εγκαθίδρυση φιλικής σχέσης παιδιού-βιβλίου. Διότι είναι αυτή η σχέση που θα βοηθήσει το παιδί στην μετέπειτα πορεία του και την ολόπλευρή ανάπτυξή του και θα μετατρέψει το βιβλίο από απλό μεταδότη γνώσεων σε εργαλείο και βοήθημα για την ζωή του.

Οι φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες χρειάζεται να είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δη στο νηπιαγωγείο. Ταυτόχρονα, είναι χρήσιμη η σύνδεση των αναγνωσμάτων και με άλλες τέχνες (μουσική, εικαστικά), βοηθώντας να κατανοήσουν το εύρος που διαθέτει η ανάγνωση και προσφέροντας στα παιδιά πολλαπλές σχέσεις με τα κείμενα. Το γεγονός ότι τα παιδιά εναλλάσσουν πολύ συχνά το πραγματικό με το φανταστικό και αντίθετα, ενισχύει τον δεσμό τους με τα βιβλία και τα οδηγεί σε προσωπικές ερμηνείες και συμπεράσματα. Τα παιδιά εμπλέκονται σε μεγάλο βαθμό με το κείμενο και κυρίως συναισθηματικά, μιας και ταυτίζονται με τους ήρωες, συμμερίζονται τα προβλήματα και τις χαρές τους, ιδιοποιούνται χαρακτηριστικά τους, είτε τους απορρίπτουν ολοκληρωτικά, καθώς συνδέουν όλα αυτά που ακούν με τα προσωπικά τους βιώματα (Αγγελοπούλου, 1994). Οικοδομείται μια σχέση επομένως με το κείμενο, αφού καλείται το παιδί να σκεφτεί γύρω από αυτό, να το επεξεργαστεί, να επικοινωνήσει

αλλά και να μάθει μέσω (του περιεχομένου) του κειμένου αυτού. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η αναγνωστική διάθεση που οδηγεί σταδιακά σε αυτό που ονομάζουμε φιλαναγνωσία.

2.3. Το βιβλίο και το παιχνίδι στο Νηπιαγωγείο

Κάτι εξίσου σημαντικό που πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους οι νηπιαγωγοί, είναι το γεγονός ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό συστατικό της παιδικής ηλικίας και ένα απαραίτητο στοιχείο για την υγιή ανάπτυξη του ανθρώπου. Πολλοί ήταν οι μελετητές (Freud, Winnicott, Piaget, Bruner) που ασχολήθηκαν με την σημασία που αυτό κατέχει στην παιδική ηλικία. Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που ο J. A. Appleyard στο βιβλίο του *Η Διαμόρφωση του Αναγνώστη* αναφέρει τον μικρό αναγνώστη προσχολικής ηλικίας ως «παίκτη» (Appleyard, 2017). Επομένως, το παιχνίδι είναι ένα πολύ ισχυρό μέσο για τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να δημιουργήσουν φιλιαναγνώστες στο νηπιαγωγείο. Το βιβλίο είναι τόσο κοντά στο παιχνίδι, διότι προσφέρει τις ίδιες δυνατότητες με αυτό, αρκεί ο εκπαιδευτικός να προσδώσει αυτή την οπτική στα κείμενα (Κουκουλιάντα, 2015).

Η φαντασία και η ευχαρίστηση που πηγάζουν από την ανάγνωση, πηγάζουν και από το παιχνίδι. Αυτά είναι και τα βασικά σημεία συνάντησης αυτών των δύο. Επεξηγηματικά, το παιχνίδι αλλά και το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρουν αρχικά την δυνατότητα εμπλοκής σε έναν φανταστικό κόσμο, από τον οποίο μπορεί το παιδί να εισέλθει και να εξέλθει με ασφάλεια και όποτε αυτό το επιθυμεί. Ακόμη, και τα δύο αυτά δίνουν την ευκαιρία στα μικρά παιδιά να αποδεσμεύσουν τα αντικείμενα από την συμβατική τους χρήση και να τα μετατρέψουν όπως αυτά επιθυμούν με την δύναμη της φαντασίας. Τα βοηθούν δηλαδή, να αποκτήσουν τον ρόλο του ποιητή και δημιουργού, αυτού που έχει την ικανότητα να φτιάξει/οικοδομήσει κάτι (Κουκουλιάντα, 2015).

Η φαντασία όπως υποστήριζε ο Freud αλλά και ο Jung, εμπεριέχει μία δυναμική. Αυτή έγκειται στο γεγονός ότι μας επιτρέπει να εμπλακούμε σε συναισθηματικό επίπεδο με το εκάστοτε ανάγνωσμα (Appleyard, 2017). Παράλληλα, ο τρόπος με τον οποίο είναι δομημένα τα λογοτεχνικά κείμενα και δη τα παιδικά, επιτρέπει μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο την σύνδεση μας με το βιβλίο σε συναισθηματικό επίπεδο. Επεξηγηματικά, οι εναρκτήριες και καταληκτικές φράσεις («Μια φορά και έναν καιρό», «Και ζήσαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα»), οι μεταβατικές εκφράσεις («Στην συνέχεια», «Όταν νύχτωσε»), ο χρόνος και ο χώρος που εξελίσσονται τα γεγονότα της ιστορίας, καθώς και εξωτερικά σήματα όπως ο τόνος της φωνής του αναγνώστη, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις, προσφέρουν την ασφάλεια και την βεβαιότητα ότι πρόκειται για κάτι δικό μας, που ταυτόχρονα δεν μας αφορά άμεσα (Appleyard, 2017). Με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά απολαμβάνουν τα ανάγνωσμα αφού αισθάνονται ασφαλή ότι αυτό που ακούν δεν τα επηρεάζει,

προσφέροντας τους έτσι την επιθυμητή απόσταση ώστε να το σκεφτούν και να το επεξεργαστούν, διότι βρίσκεται υπό τον έλεγχό τους. Όλο αυτό ομοιάζει με αυτό που ονόμαζε ο Freud «πρωτογενή διαδικασία σκέψης», δηλαδή μέσα από την γλώσσα της μυθοπλασίας ενεργοποιείται το μέρος εκείνο του ασυνειδήτου που μας επιτρέπει την κυριαρχία και την άσκηση ελέγχου επί των στρεσογόνων καταστάσεων (Appleyard, 2017). Ο Bruner υποστήριζε ότι το μυαλό δεν είναι μία απλή αποθήκη πληροφοριών και γνώσεων, αλλά έχει την ικανότητα να τις αναπλάθει και να τις ανασυγκροτεί.

Η φαντασία είναι πολύ σημαντική όπως ειπώθηκε ξανά, διότι προσφέρει την δυνατότητα για συναισθηματική εμπλοκή και βοηθά το παιδί να υπερβεί τις δυσκολίες της ζωής του, καθώς μπορεί να τις διαχειριστεί μέσα σε ένα πλαίσιο ασφάλειας. Ταυτόχρονα, ενισχύει σημαντικά και την δημιουργικότητα με τρόπο που εμπλουτίζει την ορθολογική σκέψη (Κουκουλιάντα, 2015). Το παιδί προσχολικής ηλικίας, βρίσκεται σε ένα μεταίχμιο, αφού δεν είναι ξεκάθαρα γι' αυτό τα όρια μεταξύ πραγματικού και φανταστικού κόσμου και έτσι μπορεί συχνά να δημιουργηθεί η σύγχυση, ότι ο δράκος της ιστορίας είναι αληθινός (Appleyard, 2017). Στόχος λοιπόν, δεν είναι να μάθουμε στο παιδί να ξεχωρίζει τους δύο κόσμους, μιας και το ίδιο δημιουργεί μάλλον έναν παράλληλο πραγματικό κόσμο, αυτόν της ιστορίας, αλλά να του προσφέρουμε την ικανότητα για ελεύθερη, αυτόνομη και θαρρετή παρουσία του εντός του φανταστικού αυτού κόσμου (Appleyard, 2017).

Κλείνοντας, γίνεται κατανοητό, το ότι το βιβλίο έχει πολύ μεγάλη δύναμη για τον εκπαιδευτικό και επηρεάζει άμεσα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφού είναι σύμφυτο με τον ψυχισμό τους, αλλά και επειδή είναι αυτό που θα τα εφοδιάσει και θα τα εξοπλίσει ώστε να έχουν μία επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία αλλά και εξέλιξη ως ενήλικες (Παπάς, 1994). Είναι πολύ σημαντικό να το επαναφέρουμε στην ζωή τους μέσα από το πρίσμα της ευχαρίστησης και της ωφέλειας, διότι διαμορφώνοντας σκεπτόμενους και δημιουργικούς ανθρώπους, διαμορφώνεται και γενικότερα η κοινωνία σε όλες τις βαθμίδες και τα επίπεδα της. Το ανάγνωσμα προετοιμάζει το παιδί για τον κόσμο που θα συναντήσει, για τα συναισθήματα που θα έχει, για τις σχέσεις του με τους άλλους ανθρώπους και γενικότερα το βοηθά να εξοικειωθεί με το φυσικό και πολιτισμικό του περιβάλλον. Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Α. Παπάς « Η αξία αυτή, η λογοτεχνική αξία, να γίνει ανάγκη του παιδιού, γιατί τότε όχι μόνο θα επιβιώσει, αλλά ταυτόχρονα θα μπορέσει να δώσει στην κοινωνία μας μια νέα πανανθρώπινη αξία» (Παπάς, 1994: 29). Αυτός είναι και ο μακροπρόσθεσμος στόχος της εκπαίδευσης, να δημιουργήσει ψυχικά ώριμους και

ολοκληρωμένους ανθρώπους, που θα έχουν να προσφέρουν σε όλους τους τομείς και τα επίπεδα της κοινωνίας.

2.4. Η σχολική αίθουσα και η σχολική βιβλιοθήκη

Σε αυτό το σημείο είναι χρήσιμο να αναφερθούμε και σε δύο άλλους πολύ σημαντικούς παράγοντες προώθησης της φιλαναγνωσίας. Η αγάπη για τα βιβλία όπως προαναφέρθηκε και για την ανάγνωση εν γένει, δεν είναι έμφυτο χαρακτηριστικό του ανθρώπου, αλλά πρόκειται για μία διαδικασία που απαιτεί προσπάθεια, χρειάζεται να εφαρμοσθεί από την αρχή της ζωής του ανθρώπου, όσο είναι ακόμη βρέφος και εκτείνεται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του (Αγγελοπούλου, 1994). Τον κυρίαρχο ρόλο φυσικά τον διαδραματίζει η οικογένεια και κυρίως οι γονείς, οι οποίοι πρώτοι με το παράδειγμά τους και με την διάθεση που δείχνουν απέναντι στα αναγνώσματα, θα εμψυχήσουν στα παιδιά τους την αγάπη προς τα βιβλία. Ωστόσο, ο αμέσως επόμενος φορέας καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας είναι το σχολείο με την ευρύτερη σημασία του. Καθοριστικό ρόλο λοιπόν, πέραν του εκπαιδευτικού έχει και η διαμόρφωση της αίθουσας, καθώς και η ύπαρξη μίας καλά οργανωμένης σχολικής βιβλιοθήκης.

Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Β. Αγγελοπούλου, οι παιδικές βιβλιοθήκες είναι αυτές που θα δημιουργήσουν στους μαθητές την διάθεση για ανάγνωση, μέσα σε έναν ευχάριστο χώρο, ελκυστικό, που ψυχαγωγεί και δημιουργεί την αίσθηση παιχνιδιού (Αγγελοπούλου, 1995: 184). Για αυτό, κρίνονται και απαραίτητο στοιχείο για την επίτευξη της φιλαναγνωσίας. Η βιβλιοθήκη άλλωστε επιτελεί και άλλους ρόλους, προσδίδει αρχικά κινητικότητα στις βιβλιοθήκες εκτός σχολείου, είτε πρόκειται για το σπίτι, είτε για κάποια δημόσια βιβλιοθήκη. Αφού το παιδί εξοικειωθεί με την σχολική βιβλιοθήκη, θα ενδιαφερθεί να μάθει και το περιεχόμενο των άλλων βιβλιοθηκών που γνωρίζει. Επιπλέον, μπορούμε να πούμε ότι μέσω αυτών, δίνεται η δυνατότητα σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το φύλο, την ηλικία, το γνωστικό, το κοινωνικό και οικονομικό τους επίπεδο, να έρθουν σε επαφή με βιβλία. Αυτό, είναι σπουδαίο καθώς μετατρέπεται και το σχολείο σε πεδίο ίσων ευκαιριών προς όλους τους ανθρώπους (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007). Ακόμα, η σχολική βιβλιοθήκη λειτουργεί απελευθερωτικά ως προς τον καθαρά γνωστικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, αφού μεταβάλλει τα αναγνώσματα από γνωστικά αντικείμενα σε μέσα αισθητικής απόλαυσης.

Εδώ είναι χρήσιμο να επισημάνουμε, το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός επιβαρύνεται και με τον ρόλο του βιβλιοθηκάρου, καθώς είναι απαραίτητη η προσεκτική επιλογή βιβλίων όπως και η συνεχής ενημέρωση της βιβλιοθήκης. Σαφέστερα, απαιτείται μία ποικιλία ως προς το περιεχόμενο και την θεματολογία των βιβλίων, επί παραδείγματι γνωστικά και εγκυκλοπαιδικά, παραμύθια, μύθοι, σιωπηλά βιβλία, εικονοβιβλία, ποιήματα, λαϊκά παραμύθια, με αθλητικό περιεχόμενο, ώστε

να καλύπτει όσο το δυνατόν τα ενδιαφέροντα των περισσότερων παιδιών (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007). Ο εκπαιδευτικός λοιπόν, είναι υποχρεωμένος να είναι ενημερωμένος για το πώς να οργανώνει και πώς να επιλέγει αναγνώσματα. Ωστόσο, σταδιακά και ιδίως κατά τον δανεισμό βιβλίων, μπορεί να αναθέτει και στα παιδιά τον ρόλο του βιβλιοθηκάρου (μοίρασμα βιβλίων, σημείωση ονόματος παιδιών και βιβλίων σε ειδικό κατάλογο), προκειμένου να ενισχύσει την θετική σχέση τους με τα αυτά (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007).

Όπως σημειώνει και ο Μ. Γ. Μερακλής «το δικαιωμένο παιδικό λογοτεχνικό έργο είναι και λογοτεχνία (προκαλεί ευχαρίστηση) και μέσο αγωγής (προκαλεί ωφέλεια)» (Μερακλής, 1994: 19). Αυτά τα δύο, «το τερπνόν μετά του ωφελίμου» είναι πολύ σημαντικό να συνδυάζονται στα λογοτεχνικά κείμενα, διότι το ένα καθορίζεται από εξωτερικούς παράγοντες, το τι δηλαδή μπορεί να ωφελεί ένα παιδί, ενώ η ευχαρίστηση εξαρτάται από το κάθε παιδί προσωπικά (Μερακλής, 1994). Αυτό είναι και η υπογράμμιση της σχέσης εκπαιδευτικού εκπαιδευόμενου, αφού ο ένας μπορεί να κρίνει τι είναι δυνατόν να ωφεληθεί ένα παιδί, αλλά το τι μπορεί να ευχαριστεί το παιδί δεν είναι κάτι που μπορεί να επιβάλλει ή να το καθορίσει ο/η εκπαιδευτικός. Έτσι δεν σημαίνει ότι κάτι που ωφελεί είναι και ευχάριστο και αντιστρόφως ανάλογα κάτι που είναι ευχάριστο ότι συνάμα ωφελεί.

Επιπροσθέτως, γίνεται αντιληπτό το πόσο σημαντικό είναι η βιβλιοθήκη να μην λειτουργεί καθαρά και μόνο για δανεισμό βιβλίων, αλλά να γίνεται μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Γι' αυτό είναι σημαντική η εμπλοκή και σύνδεση των παρεχόμενων αναγνωσμάτων με το εκάστοτε εκπαιδευτικό θέμα, με μία διεπιστημονική έννοια, διότι δεν είναι εκεί μόνο για να την χρησιμοποιεί όποιος ενδιαφέρεται για το διάβασμα, αλλά είναι εκεί για να προσελκύει όλο και περισσότερους αναγνώστες, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για αυτό (Στελλάκης & Αποστόλου, 2011). Ο στολισμός της τάξης με αφίσες από εκδηλώσεις βιβλίων, η ύπαρξη κάδρου για τον συγγραφέα, οι χειροποίητες αφίσες και ζωγραφιές των παιδιών, σχετικών με κάποιο βιβλίο, η δραματοποίηση, η κατασκευή κάποιου επιτραπέζιου παιχνιδιού, είναι μέσα που καθιστούν ενεργή την χρήση της βιβλιοθήκης (Στελλάκης & Αποστόλου, 2011). Ακόμη, η διδασκαλία ορισμένων μαθημάτων στον ίδιο τον χώρο της βιβλιοθήκης, η δημιουργία ξεχωριστής ώρας βιβλιοθήκης, η συγκέντρωση στοιχείων από μέρους των μαθητών για τα κείμενα που τα ενδιαφέρουν, η πρόσκληση συγγραφέων, η διοργάνωση εκδηλώσεων και οι επισκέψεις σε άλλες βιβλιοθήκες. Ταυτόχρονα, σημειώνεται και η ανάγκη για ύπαρξη ψηφιακής βιβλιοθήκης, λόγω του ότι η σύγχρονη εποχή είναι κατεξοχήν μία ψηφιακή εποχή, όπως και για τον εμπλουτισμό της

απλής βιβλιοθήκης με ηλεκτρονικά μέσα (cd player με ηχητικές διασκευές βιβλίων, tablet για ψηφιακή οργάνωση βιβλιοθήκης και για δημιουργία ψηφιακών καταλόγων) (Αντωνάτου, 2014).

Επιπλέον, η επινόνηση μεθόδων που κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών, όπως είναι η αξιοποίηση των περικειμενικών στοιχείων του βιβλίου, η αλλαγή του τίτλου της ιστορίας, του τέλους της ιστορίας, των χαρακτηριστικών του ήρωα, οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις και η ανατροπή της πλοκής, ενισχύουν την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007). Κάτι εξίσου σημαντικό είναι και η εμπλοκή των γονέων με την παρότρυνση του εκπαιδευτικού για ανάγνωση και εκτός σχολείου και σε περιβάλλοντα εκτός σπιτιού. Ένταξη της ανάγνωσης σε επίπεδο καθημερινότητας, υπόδειξη αναγκαιότητας για την ύπαρξη έστω και υποτυπώδους βιβλιοθήκης στο σπίτι, εγκαθίδρυση ώρας βιβλίου στην οικογένεια. Επιπλέον, ενίσχυση της προσπάθειας για εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης και γενικότερα υποστήριξη της συνεργασίας σχολείου-σπιτιού (Αγγελοπούλου, 1995).

Ταυτόχρονα, ο τρόπος που είναι οργανωμένη η βιβλιοθήκη είναι πολύ σημαντικός, δηλαδή χρειάζεται να υπάρχει κάπου σταθερά στον χώρο, όπως για παράδειγμα στο περιβάλλον του νηπιαγωγείου, η δημιουργία μίας γωνιάς βιβλιοθήκης. Η θέση της είναι σημαντικό να βρίσκεται σε ένα ηλιόλουστο, όσο το δυνατόν ήσυχο σημείο της τάξης, να υπάρχουν μαξιλάρια και χαλί ώστε να είναι ένας χώρος που αποπνέει χαλάρωση, ηρεμία και άνεση (Χριστοδούλου-Γκλιάου, 2007). Επίσης, η θέση και η τοποθέτηση των βιβλίων να είναι ανάλογη με την θεματολογία τους και η πρόσβασή τους εύκολη από τα παιδιά. Όλα αυτά, δηλαδή η κατάλληλη προετοιμασία της τάξης, ο εμπλουτισμός των βιβλιοθηκών με μέσα και στοιχεία που εξάπτουν και κινούν το ενδιαφέρον των μαθητών-αναγνωστών, δίνουν ζωή στις σχολικές βιβλιοθήκες και δημιουργούν μία θετική διάθεση προς τα βιβλία.

Παρόλα αυτά, δεν μπορεί να μείνει ασχολίαστο το γεγονός ότι έγκειται κυρίως στον εκπαιδευτικό το πόσο θα αναδειξεί και θα εντάξει την βιβλιοθήκη στην σχολική αίθουσα, αφού το κράτος παρά το ότι έχει θεσμοθετήσει την ύπαρξή της, ωστόσο στο νηπιαγωγείο την εντάσσει μόνο μέσα στην διδακτική ενότητα της Γλώσσας (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. 2014). Έτσι, γίνεται κατανοητή η ανάγκη για μία διαθεματική προσέγγιση όπως και για μία περισσότερο ενιαία σύνδεση με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Επιπλέον, δεν γνωστοποιείται ο τρόπος εμπλουτισμού των βιβλιοθηκών (οικονομική ενίσχυση των σχολείων), καθώς και η εξασφάλιση της εύρυθμης λειτουργία τους, ίσως μέσα από την ύπαρξη σχολικού βιβλιοθηκάρου. Εν κατακλείδι, η σχολική βιβλιοθήκη και η γενικότερη οργάνωση της τάξης είναι απαραίτητα

στοιχεία προώθησης της φιλαναγνώσιας και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να τα θεωρήσουν πολύ χρήσιμα εργαλεία για την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Τ.Π.Ε. ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Στην σύγχρονη εποχή, είναι πλέον γνωστό ότι η τεχνολογία κατακλύζει την καθημερινότητα όλων των ανθρώπων και εξαπλώνεται με ταχύτατους ρυθμούς. Κατανοούμε επομένως, πως και τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή με την τεχνολογία ακόμη πριν ανταμώσουν το φως του κόσμου θα λέγαμε. Τα κινητά, οι υπολογιστές, οι κάρτες, οι ανέπαφες πληρωμές, τα συστήματα των θυροτηλεφώνων, τα κουδούνια, οι αυτόματες πόρτες και πολλά άλλα είναι μερικά από τα καθημερινά ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά στις μέρες μας. Έτσι ως αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής μας πλέον η τεχνολογία θα ήταν μεγάλο ατόπημα να διέφευγε του σχολικού προγράμματος και της σχολικής αίθουσας. Το νηπιαγωγείο μάλιστα που αποτελεί τον προθάλαμο προετοιμασίας για την σχολική ζωή αλλά και την ζωή εν γένει, χρειάζεται να συμπεριλάβει με ενεργητικό τρόπο τις νέες τεχνολογίες. Άλλωστε ο χώρος του νηπιαγωγείου χρειάζεται να αποτελεί, προέκταση της καθημερινής ζωής, είναι ο χώρος όπου θα αξιοποιηθούν όλες οι εμπειρικά κατακτημένες γνώσεις των παιδιών και οι οποίες θα μετατραπούν πλέον σε γνωστικά αντικείμενα που θα ωφελήσουν το παιδί ολόπλευρα και ολοκληρωτικά στην μετέπειτα πορεία του.

3.1. Οι Τ.Π.Ε. μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Ελληνικού Νηπιαγωγείου

Η πληροφορική ως γνωστικό αντικείμενο έχει απασχολήσει παγκοσμίως τον εκπαιδευτικό κόσμο, τότε λαμβάνοντας θετικό πρόσημο και τότε αρνητικό. Ωστόσο στον ελληνικό χώρο έρχεται να θεσμοθετηθεί στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) το 2003, όπου την συναντάμε ως τελευταίο θεματικό πεδίο. Εισάγει την πληροφορική λοιπόν, με την έννοια της επαφής του παιδιού με τις διάφορες λειτουργίες του υπολογιστή, ενώ προτείνεται η χρήση του ως εποπτικού μέσου για την διευκόλυνση των καθημερινών δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου. Επιπλέον, αναγνωρίζεται και η ανάγκη ώστε να γίνει αντιληπτή από τα παιδιά η αξία του υπολογιστή για την καθημερινότητα του ανθρώπου (Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. 2002). Ωστόσο, φαίνεται πως περιορίζεται κυρίως στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, παρά το ότι ονοματίζει την ενότητα «ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗ». Είναι γεγονός άλλωστε πως όταν αναφερόμαστε στην λέξη πληροφορική ή στην τεχνολογία το πρώτο πράγμα που σκέφτονται οι περισσότεροι είναι ο ΗΥ, ενώ κάτι τέτοιο περιορίζει αρκετά το εύρος των δυνατοτήτων της τεχνολογίας.

Το πρόσφατο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ) του Νηπιαγωγείου, έρχεται να τοποθετήσει τις Τ.Π.Ε. στο πρώτο θεματικό πεδίο και να τις χαρακτηρίσει, μαζί με την

καλλιέργεια της γλώσσας, ως τις βάσεις για όλα τα υπόλοιπα θεματικά πεδία. Σε αυτό το πεδίο εντάσσεται και η Λογοτεχνία και οι μύθοι. Ο όρος Τ.Π.Ε. σημαίνει «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» και αποτελεί μετάφραση του αγγλικού όρου «Information and Communications Technologies». Στο αναλυτικό πρόγραμμα, όπως είπαμε προηγουμένως, τις συναντάμε στο θεματικό πεδίο «Παιδί και Επικοινωνία» στο οποίο εντάσσεται η θεματική ενότητα της Γλώσσας. Βασικός στόχος είναι η εξοικείωση των παιδιών με τα ψηφιακά περιβάλλοντα, αλλά και με τα διάφορα ψηφιακά μέσα. Επιπλέον, επιδιώκεται να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν, κριτικά σκεπτόμενα, τις διάφορες τεχνολογίες, καθώς επίσης και τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τις αξιοποιούν στην καθημερινότητα τους προκειμένου να προσπεράσουν εμπόδια, να μάθουν αλλά και να βοηθηθούν με τις πληροφορίες και τις δυνατότητες που αυτές παρέχουν στους χρήστες. Τέλος, είναι επιθυμητή η απόκτηση μιας υγιούς σχέσης με τα διάφορα μέσα της τεχνολογίας, μαθαίνοντας τις ορθές πρακτικές ως προς τον τρόπο και την ώρα χρήσης τους (Πρόγραμμα Σπουδών, 2021). Γενικότερα, προτείνεται μέσω της σωστής καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό, να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν και να επιλέγουν υπεύθυνα τις πληροφορίες που επιθυμούν μέσα από τις δυνατότητες που τους προσφέρει η τεχνολογία.

Επιπρόσθετα, η θεματική ενότητα των Τ.Π.Ε. χωρίζεται σε τρεις υποενότητες στις οποίες στόχος είναι η γενικότερη επαφή και εξοικείωση του παιδιού με τον ΗΥ και τις δυνατότητες που αυτός προσφέρει. Η πρώτη *Γνωριμία και Επικοινωνία με τις ΤΠΕ* στοχεύει στο να μπορέσει το παιδί να αναγνωρίζει τον ΗΥ και τα μέρη του (πληκτρολόγιο, ποντίκι, οθόνη, μονάδα), να εξοικειώνεται με τον τρόπο χρήσης του αλλά και με τις δυνατότητες που αυτός προσφέρει για επικοινωνία. Η δεύτερη *Ανακάλυψη, Προγραμματισμός και Ψηφιακό Παιχνίδι*, αφορά στην εξοικείωση των παιδιών με τα διάφορα είδη λογισμικών, κλειστού και ανοιχτού τύπου, εκπαιδευτικά και γενικού τύπου, μαθαίνοντας τις βασικές λειτουργίες του προγραμματισμού, εκτελώντας εντολές και παίζοντας εκπαιδευτικά παιχνίδια. Η Τρίτη και τελευταία υποενότητα *Επεξεργασία της Πληροφορίας και Ψηφιακή Δημιουργία*, αναφέρεται στο να μάθουν τα παιδιά να αξιοποιούν και να επεξεργάζονται τα διάφορα ψηφιακά μέσα που τους παρέχονται, χρησιμοποιώντας τα μέσα στην τάξη προκειμένου να δημιουργήσουν προσκλήσεις, κάρτες, ατομικούς φακέλους προόδου, ηλεκτρονική εφημερίδα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2022).

Τέλος, συναντάμε και στον *Οδηγό του Νηπιαγωγού* ξεχωριστή ενότητα για τα ψηφιακά περιβάλλοντα και το πώς αυτά μπορούν να συνεισφέρουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των

μαθητών. Αναφέρεται χαρακτηριστικά, ότι μέσω των τεχνολογιών εξασφαλίζεται η παροχή ίσων ευκαιριών στα παιδιά, καθώς αυτές εξομαλύνουν τους διαφορετικούς ρυθμούς εκμάθησης κάθε παιδιού, ενώ βοηθούν στην αποτελεσματικότερη μάθηση προσφέροντας πληθώρα μέσων, καθιστώντας την ευχάριστη και δημιουργική σαν διαδικασία. Ταυτόχρονα, ενισχύεται η αυτονομία των παιδιών, μιας και η τεχνολογία αποκηρύσσει τον εκπαιδευτικό από αυθεντία, περνώντας η διαδικασία εκμάθησης σταδιακά από τα χέρια του δασκάλου στα χέρια των μαθητών.

Παρόλα αυτά, αξίζει να αναφέρουμε το γεγονός, πως το πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης στέκεται κυρίως σε μια επιφανειακή και πιο πρακτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών. Επεξηγηματικά, προτείνει την γνωριμία με τα μέρη του υπολογιστή (πληκτρολόγιο, ποντίκι, οθόνη), με τα διάφορα λογισμικά και γενικότερα με τις δυνατότητες που προσφέρουν τα προγράμματά όπως το excel, το power point, το word. Επιπλέον, θα λέγαμε πως παρά το γεγονός ότι αναφέρεται και τιτλοφορείται ως Τ.Π.Ε. γενικότερα, εντούτοις περιορίζεται μόνο στον ΗΥ και τα προγράμματα που αυτός προσφέρει μέσα από τα διάφορα λογισμικά, αποκλείοντας άλλες μορφές τεχνολογίας, όπως εκτυπωτές-φωτοτυπικά, διαδραστικούς πίνακες, φωτογραφικές μηχανές, κινητά τηλέφωνα, tablets, ηλεκτρικές συσκευές και κάθε είδους τεχνολογικά μέσα. Όπως αναφέραμε και προηγουμένως, η τεχνολογία είναι σε ένα γενικότερο βαθμό ενταγμένη στην ζωή των παιδιών (αυτοματισμοί, ηλεκτρονικές/ανέπαφες πληρωμές, οικιακές συσκευές, αυτοκίνητα) και δεν περιορίζεται σε καμία περίπτωση μόνο στον ΗΥ.

Επιπρόσθετα, δεν προτείνεται ένας διαθεματικός και περισσότερο ουσιαστικός τρόπος εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία, που να εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες που αυτές προσφέρουν για την διευκόλυνση της μάθησης. Αποτελούν άλλωστε εργαλείο για τον εκπαιδευτικό και υπό αυτό το πρίσμα χρειάζεται να τις αντιμετωπίζει και ο/η ίδιος/α, ως εργαλείο που του/της προσφέρει δυνατότητες εμπλοκής όλων των μαθητών, που προωθεί την κοινωνικοποίηση, την αυτονομία και γενικότερα την ολόπλευρη ανάπτυξη τους. Θα ήταν χρήσιμο λοιπόν, να δούμε και παρακάτω το πως οι Τ.Π.Ε. μπορούν όχι να στέκονται μόνες τους ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά να αποτελούν μέσο που θα ολοκληρώνει κάθε γνωστικό αντικείμενο. Με άλλα λόγια, πώς αυτές θα διαδραματίζουν τον ρόλο του βοηθού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ολοκληρώνοντας, παρά το γεγονός ότι ο πρόσφατος οδηγός νηπιαγωγού αναφέρει σε ξεχωριστό κεφάλαιο με τίτλο «Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής», την χρησιμότητα που έχει ο ΗΥ για την σύγχρονη εκπαίδευση, παρόλα αυτά αναφέρεται σε αυτόν ως κάτι δεδομένο (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2021). Σαφέστερα, δεν γνωστοποιείται με ποιο τρόπο επανδρώνεται κάθε ελληνικό

νηπιαγωγείο με ΗΥ, σαρωτή, εκτυπωτή, διαδραστικό πίνακα, αλλά αναφέρεται σε αυτά σαν να υπάρχουν ήδη σε κάθε σχολική τάξη. Είναι πολύ σημαντικό λοιπόν, να γίνει κατανοητό από τον εκάστοτε κρατικό μηχανισμό πως ο ΗΥ και η τεχνολογία γενικότερα είναι κάτι εγγενές στα παιδιά αυτής της εποχής και η εκπαίδευση αν αποστασιοποιηθεί από τα τεχνολογικά μέσα, θα είναι σαν να βγάζει ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας των παιδιών εκτός της σχολικής αίθουσας. Το σχολείο, που καταλαμβάνει ένα μεγάλο μέρος της καθημερινότητας των παιδιών, χρειάζεται να ενδιαφέρεται για την κοινωνική πραγματικότητα που αυτά βιώνουν και να την φέρνει μέσα στην τάξη μετουσιώνοντάς την μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία σε γνώσεις και δημιουργικές και ευχάριστες εμπειρίες.

3.2. Ψηφιακός Γραμματισμός

Σχετικά με την εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, αυτή έχει γνωρίσει πολλές φορές εμπόδια, καθώς ποικίλοι παράγοντες κάθε φορά δημιουργούσαν προβληματισμούς και επιφυλάξεις. Ωστόσο, η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας σε συνδυασμό με την επίσης ραγδαία εισαγωγή της στην καθημερινότητα των ανθρώπων, η λεγόμενη «πληροφοριοποίηση της κοινωνίας» (τηλεόραση, προσωπικοί υπολογιστές, κινητά, tablets, αυτοματισμοί), έκαναν την εκπαίδευση να μοιάζει να αποστασιοποιείται από κάτι που απασχολούσε το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας των παιδιών (Κόμης, 2008). Όπως προαναφέρθηκε ο γραμματισμός είναι κυρίαρχη έννοια στην εκπαίδευση, και για χρόνια μέχρι και σήμερα ίσως λαμβάνει την μορφή της εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης μόνο. Παρόλα αυτά, μάλλον συνιστά έναν ζωντανό όρο, ο οποίος επηρεάζεται και εξαρτάται άμεσα από το κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Έτσι, λοιπόν πρόκειται για μία έννοια που επαναπροσδιορίζεται συνεχώς, εξαιτίας του ότι η εννοιολογική δόμηση του όρου συναντά συνεχώς αλλαγές (Κυρίδης κ.ά. 2003). Δηλαδή, η επικοινωνία λαμβάνει διαφορετικές μορφές και επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες, οπότε και ο αλφαριθμητισμός διευρύνεται σε σχέση με τα στενά όρια της εκμάθησης μόνο γραφής και ανάγνωσης.

Πάντως όσον αφορά την ένταξη της Πληροφορικής και των Τεχνολογιών γενικότερα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, είναι χρήσιμο να κάνουμε μία σύντομη ιστορική αναδρομή προκειμένου να αντιληφθούμε τον ρυθμό και τον τρόπο εισαγωγής τους στην εκπαίδευση. Η πρώτη φάση είναι πριν το 1970, οπότε οι τεχνολογίες στην εκπαίδευση αφορούσαν κυρίως τις διάφορες ηλεκτρονικές μηχανές όπως το ραδιόφωνο, την τηλεόραση, τα βίντεο και την γενικότερη προσπάθεια να υπάρξουν μέσα στις σχολικές αίθουσες κάποιες τέτοιες μηχανές. Η δεύτερη φάση σχετίζεται με την «πληροφορική προσέγγιση» κατά τις δεκαετίες 1970-1980, όπου συναντάμε για πρώτη φορά την Πληροφορική ως αυτοτελές μάθημα στα αναλυτικά προγράμματα, βέβαια αυτή η φάση συμπίπτει και με την γενικότερη αυτονόμηση της Πληροφορικής ως επιστημονικού κλάδου, με την ύπαρξη πανεπιστημιακών τμημάτων, που αφορούσαν αμιγώς την Πληροφορική και τους Υπολογιστές. Έπειτα ακολουθεί η φάση της ύπαρξης της Πληροφορικής και ως γνωστικού αντικειμένου αλλά και ως εκπαιδευτικού μέσου κατά τις δεκαετίες 1980-1990, όπου συμπίπτει με την τεχνολογική εξέλιξη και την ύπαρξη πλέον προσωπικών υπολογιστών στα σπίτια, λόγω της πτώσης του κόστους των τεχνολογικών εργαλείων. Τέλος, από την δεκαετία του 1990 και μετά ξεκινά η ύπαρξη των Τ.Π.Ε. (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των

Επικοινωνιών), όπου γίνεται προσπάθεια για χρησιμοποίηση αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία ως εκπαιδευτικών μέσων, με μία μικρή υποβάθμιση του αυτόνομου μαθήματος της Πληροφορικής (Κόμης, 2008).

Σε κοινωνίες όπως οι σημερινές που η τεχνολογία έχει γίνει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας, θεωρείται αναγκαίο να μιλήσουμε και για τεχνολογικό αλφαριθμητισμό. Μάλιστα, αναφέρεται στην πρόσφατη βιβλιογραφία, ότι έτσι όπως μιλάμε για λειτουργικά και οργανικά αναλφάβητους ως προς την γραφή και την ανάγνωση, ίσως σε λίγα χρόνια να μιλάμε επίσημα και για λειτουργικά ή οργανικά αναλφάβητους ως προς την τεχνολογία και τα μέσα της (Κυρίδης κ.ά. 2003). Γενικότερα, ο ψηφιακός γραμματισμός αφορά μία ευρύτερη ανάπτυξη υπεύθυνης στάσης απέναντι στην τεχνολογία και τα μέσα της, την δημιουργία κριτικής σκέψης γύρω από τις παρεχόμενες πληροφορίες, καθώς και την αξιοποίηση τους στο καλύτερο δυνατό επίπεδο προκειμένου να διευκολυνθεί η καθημερινότητα των μαθητών και γενικότερα ενηλίκων. Έτσι ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα ψηφιακού γραμματισμού όπως προτείνει ο Κόμης περιλαμβάνει την εξοικείωση με βασικές λειτουργίες του ΗΥ, την κατανόηση του ρόλου των τεχνολογιών για την κοινωνία και την εργαλειακή ένταξη τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η τελευταία αφορά α) την προσωπική έκφραση και δημιουργία, την αναζήτηση πληροφοριών, β) την επικοινωνία, την συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση και γ) την ανακάλυψη, τον πειραματισμό και γενικότερα την επίλυση προβλημάτων μέσω της χρήσης των Τ.Π.Ε. (Κόμης, 2019).

Γι' αυτό είναι απαραίτητη και η εισαγωγή από την πρώτη σχολική ηλικία όπου τα παιδιά ακόμη είναι μικρά και διαμορφώνουν τις απόψεις τους και τις στάσεις τους γύρω από την τεχνολογία. Όμως είναι πολύ σημαντικό σε αυτές τις ηλικίες να προσφέρεται το ανάλογο υπολογιστικό περιβάλλον που θα είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και θα συμβαδίζει με τις γνωστικές και ψυχολογικές ικανότητες που έχουν τα παιδιά σε αυτές τις ηλικίες. Άλλωστε ο στόχος είναι μέσα από την χρήση των τεχνολογικών μέσων να μάθουν τα παιδιά να εκφράζονται δημιουργικά και να αναπτύσσουν ικανότητες σε διάφορους τομείς, γνωστικούς συναισθηματικούς, κοινωνικούς.

Υπάρχουν τρεις προσεγγίσεις που αφορούν την εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και επικρατούν στα ελληνικά δεδομένα. Η πρώτη σχετίζεται με το γεγονός ότι πολλές φορές η ένταξη των τεχνολογιών περιορίζεται σε έναν πιο «τεχνοκεντρικό» τρόπο, που αφορά κυρίως την εισαγωγή της Πληροφορικής ως αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου, το οποίο προσφέρει τεχνικές γνώσεις στους μαθητές γύρω από το πώς λειτουργεί ο ΗΥ και από ποια μέρη

αποτελείται (κεντρική μονάδα, οθόνη, ποντίκι, πληκτρολόγιο), καθώς και γνώσεις για τον τρόπο που έχει προγραμματιστεί και λειτουργεί (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007). Σε αυτή την περίπτωση μάλιστα, τα σχολεία χρειάζονται ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό που να ειδικεύεται στα μαθήματα της πληροφορικής. Μία άλλη προσέγγιση, αφορά την εισαγωγή των Νέων τεχνολογιών σε ένα ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο ο κάθε εκπαιδευτικός θα μπορεί να γίνει φορέας μάθησης και αυτή είναι η «ολιστική». Στην συγκεκριμένη προσέγγιση:

«οι ΤΠΕ αποτελούν εργαλείο μάθησης σε όλο το εύρος του αναλυτικού προγράμματος και συνιστούν έκφραση μιας ολιστικής, διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης και της γνώσης ή, με άλλα λόγια, μία διεπιστημονική μέθοδο εργασίας.» (Κόμης, 2008: 27)

Ωστόσο, κάτι τέτοιο ίσως να είναι και ανέφικτο καθώς, χρειάζεται να λάβουμε υπόψιν το γεγονός, πως τόσο ριζικές αλλαγές δεν μπορούν να επιτευχθούν από την μία στιγμή στην άλλη και χωρίς τα κατάλληλα εφόδια και τους αντίστοιχους φορείς και πρόσωπα που θα υποστηρίζουν κάτι τέτοιο. Ίσως να είναι επιθυμητή μία τέτοια προσέγγιση ή σταδιακά και με το πέρασμα των χρόνων να εξελιχθεί και να διαμορφωθεί το γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα σε μία διεπιστημονική διαδικασία κατάκτησης της γνώσης. Τέλος η τρίτη και ρεαλιστικότερη προσέγγιση είναι η «πραγματολογική», η οποία βρίσκεται ανάμεσα στην τεχνοκεντρική και την ολιστική και υποστηρίζει την ύπαρξη ενός αυτόνομου μαθήματος Πληροφορικής, που να αφορά περισσότερο τεχνικές γνώσεις γύρω από τους υπολογιστές και το οποίο διεκπεραιώνεται από αρμόδιους εκπαιδευτικούς Πληροφορικής, με την ταυτόχρονη όμως ένταξη τους και στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα ως βοηθητικού εργαλείου, στα χέρια των εκπαιδευτικών ανεξαρτήτως ειδικότητας (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007). Αυτό ίσως να είναι και επικρατέστερο στην χώρα μας, καθώς γίνονται προσπάθειες να ενταχθούν οι Τ.Π.Ε. στα περισσότερα γνωστικά αντικείμενα, παρόλο που κυρίως περιοριζόμαστε ακόμη σε πιο τεχνικές γνώσεις σχετικά με τους Υπολογιστές.

3.3. Εμπόδια στην ένταξη των Τ.Π.Ε.

Όπως αναφέρθηκε και προηγουμένως οι Τ.Π.Ε. και ιδιαίτερα ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, έχουν απασχολήσει πολλές φορές τον επιστημονικό χώρο και δη της εκπαίδευσης, προκαλώντας έντονες διαφωνίες. Οι τελευταίες εστίαζαν κυρίως στην ακαταλληλότητα της εισόδου των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση και ειδικά στην προσχολική ηλικία. Από την μία υπήρχαν οι Αμερικάνοι σκεπτικιστές και υποστηρικτές της άποψης ότι ο υπολογιστής σε τόσο μικρές ηλικίες βλάπτει την υγεία αλλά και την σκέψη των παιδιών, ενώ στον αντίποδα αυτών υπήρχαν οι υποστηρικτές της άποψης ότι ο υπολογιστής μπορεί να ωφελήσει γνωστικά αλλά και κοινωνικά τα νήπια (Νικολοπούλου, 2018). Πλέον, όμως υπάρχει πληθώρα ερευνών που συγκλίνουν στην άποψη ότι ο υπολογιστής αλλά και εν γένει οι τεχνολογίες έχουν να προσφέρουν πολλά στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Το συμπέρασμα λοιπόν ήταν ότι το κέντρο βάρους δεν θα πρέπει να δίνεται στο αν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών είναι χρήσιμες στην εκπαίδευση, αλλά στον τρόπο που αυτές θα μπορούσαν να ενταχθούν στην εκπαίδευση προς όφελος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ωστόσο είναι πολύ χρήσιμο να αναφέρουμε γενικά ότι οι απόψεις που είναι κατά της χρήσης των υπολογιστών στην εκπαίδευση των νηπίων, θεωρήθηκαν ελλειπείς μιας και βασίζονταν σε εμπειρικά δεδομένα. Ορισμένα επιχειρήματά που χρησιμοποιήθηκαν κατά του υπολογιστή είναι τα εξής: α) τα παιδιά χρειάζεται να έχουν φτάσει σε ένα συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο προκειμένου να ασχοληθούν με τον ΗΥ, β) η ενασχόληση με τα τεχνολογικά μέσα οδηγεί σταδιακά στην κοινωνική απομόνωση, γ) αντιμάχονται τον ΗΥ ως προς το ότι λειτουργεί αντίθετα με την διαδικασία του παιχνιδιού που είναι και χρειάζεται να είναι κυρίαρχη στην συγκεκριμένη ηλικία, δ) στερεί από τα παιδιά την σωματική δραστηριότητα, ε) δυσχεραίνει την αυτονομία των παιδιών, καθώς θεωρούν αδύνατη την χρήση του ΗΥ χωρίς την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και στ) λειτουργούν καταστρεπτικά στην δημιουργικότητα των παιδιών λόγω του ότι παρέχουν έτοιμες εικόνες και έτοιμα δεδομένα (Νικολοπούλου, 2018). Παρόλα αυτά, στα περισσότερα σχολεία υπάρχει έλλειψη σε κατάλληλες υλικοτεχνικές υποδομές, ενώ απουσιάζουν και οι οικονομικοί πόροι, καθώς οι υπολογιστές και δη οι σύγχρονοι κοστίζουν, πόσο μάλλον όταν χρειάζεται και μεγάλη ποσότητα από αυτούς προκειμένου να υπάρξει αυτάρκεια σε κάθε σχολείο. Ταυτόχρονα, και στις περιπτώσεις βλάβης ή κάποιου ατυχήματος, η επιδιόρθωση ή αντικατάσταση είναι εξίσου δαπανηρές (Νικολοπούλου, 2018).

Στον αντίποδα αυτών των απόψεων οι υπέρμαχοι της χρήσης των υπολογιστών υποστηρίζουν: α) ότι η σχέση που αναπτύσσει ένα παιδί με τον ΗΥ όταν ασχολείται με αυτόν χαρακτηρίζεται ως παιχνίδι και δεν λειτουργεί αντίθετα από αυτό, β) η προσεκτική και ελεγχόμενη έκθεση ενός παιδιού στον ΗΥ δεν μπορεί να αποβεί καταστρεπτική, αλλά μάλλον ωφέλιμη, γ) ο ΗΥ εντός του νηπιαγωγείου δεν θα κατέχει τον κυρίαρχο ρόλο, αλλά θα τοποθετηθεί όπως και τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα σε γωνιά δραστηριοτήτων, δ) τα παιδιά εξοικειώνονται εύκολα με τον ΗΥ και με αυτό τον τρόπο αποκτούν αυτοεκτίμηση έχοντας ταυτόχρονα πρόσβαση σε διάφορες πηγές, ε) συγκεκριμενοποιείται η αφηρημένη σκέψη των παιδιών και στ) η χρήση του υπολογιστή δεν οδηγεί στην κοινωνική απομόνωση, αλλά έχει την δύναμη να προκαλέσει συνεργατικές συμπεριφορές (Νικολοπούλου, 2018). Επιπρόσθετα, ο υπολογιστής ενθουσιάζει και κινητοποιεί τα παιδιά, τους προσφέρει την αίσθηση του ελέγχου και έτσι αισθάνονται αυτοπεποίθηση, ενώ το γεγονός ότι απορροφά την προσοχή τους λειτουργεί καταλυτικά στο να αφομοιώνουν καλύτερα την προσφερόμενη γνώση. Παρόλα αυτά, και οι δύο πλευρές συγκλίνουν στο ότι α) χρειάζεται προσοχή στην ώρα έκθεσης των μικρών παιδιών στην οθόνη, β) στο ότι έχει και ακατάλληλες χρήσεις ο ΗΥ και γ) στο ότι βοηθάει αρκετά τα παιδιά με ειδικές ανάγκες.

Από την άλλη, όταν οι Τ.Π.Ε. χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση ενδεδυμένες δασκαλοκεντρικά πρότυπα και ακολουθούν την παραδοσιακή μάθηση, μπορούν να έχουν αρνητικά αποτελέσματα και να λειτουργήσουν ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αρχικά, όταν τα λογισμικά και δη τα εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούνται είναι αποκλειστικά κατασκευασμένα από προγραμματιστές, οι οποίοι δεν σχετίζονται με την εκπαίδευση και δεν κατανοούν βασικές εκπαιδευτικές λειτουργίες, καθώς γνωρίζουν ελάχιστα γύρω από την παιδαγωγική επιστήμη (Ράπτης & Ράπτη, 2013). Επιπλέον, υπάρχει κίνδυνος μέσα από τέτοιες δασκαλοκεντρικές πρακτικές, να εκπέσουν οι μαθητές σε απλή αναπαραγωγή έτοιμων πληροφοριών, τις οποίες δεν έχουν μπει σε διαδικασία να επεξεργαστούν. Ακόμη ενδέχεται να δημιουργηθεί εκνευρισμός στους μαθητές, όταν γίνεται χρήση διάφορων παλιών λογισμικών που λειτουργούν με διαφορετικούς ρυθμούς από ότι οι άνθρωποι, ενώ από την άλλη η ταχύτητα στην εναλλαγή εικόνων και πληροφοριών είναι κάτι που οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι το νευρικό μας σύστημα δεν αντέχει και αυτό μπορεί να οδηγήσει σε σημαντικά προβλήματα υγείας. Τέλος, μέσα από λανθασμένη χρήση των Τ.Π.Ε. από τους εκπαιδευτικούς αναπαράγονται κάποια κοινωνικά στερεότυπα, όταν η πρόσβαση στα μέσα της τεχνολογίας αποτελεί προνόμιο

συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων και με αυτό τον τρόπο να προκαλείται κοινωνική αποξένωση και απομόνωση (Ράπτης & Ράπτη, 2013).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθούμε σε μερικά από τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, όπως τα παραθέτουν ο Ράπτης και η Ράπτη (2013), καθώς γίνονται αντιληπτά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, ο ΗΥ έχει απεριόριστη υπομονή, αφού μπορεί ξανά και ξανά κάποιος μαθητής να δοκιμάσει και να αποτύχει χωρίς να έχει το άγχος και τον φόβο της έκθεσής μπροστά στους υπόλοιπους συμμαθητές του. Ταυτόχρονα, σέβεται και τους ατομικούς ρυθμούς κάθε μαθητή. Επιπλέον, έχει την δύναμη να μετατρέψει το μάθημα σε δημιουργικό και ευχάριστο να προκαλέσει μεγαλύτερη συμμετοχή από τους μαθητές και να τους βοηθήσει να εμβαθύνουν περισσότερο στο εκάστοτε αντικείμενο προς μελέτη. Ακόμα, προσφέρει νέες δυνατότητες μάθησης, αφού αποτελεί εποπτικό μέσο για όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οπτικοποιεί τις πληροφορίες και διευκολύνει γενικότερα την μετάδοση πληροφοριών και επικοινωνίας. Επιπροσθέτως, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω έχει την δύναμη να προκαλεί την αυτοσυγκέντρωση των μαθητών επιτυγχάνοντας καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ βοηθά στην ανάπτυξη επιστημονικού και μεθοδικού τρόπου σκέψης (Ράπτης και Ράπτη, 2013).

Υπάρχουν συνεπώς αρνητικές και θετικές στάσεις απέναντι στην τεχνολογία, οι οποίες εκφράζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πολλές φορές πίσω από τις αρνητικές απόψεις κρύβεται ο φόβος της αντικατάστασης του εκπαιδευτικού από την μηχανή ή γενικότερα της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τον ΗΥ, η ανεπάρκεια υλικοτεχνικής υποστήριξης και υποδομών, το άγχος απέναντι στην χρήση, η ελλιπής κατάρτιση και ο φόβος για την σωματική και ψυχική υγεία των παιδιών (Οικονομίδης, 2014). Για την καλύτερη κατανόηση των εμποδίων που προκύπτουν απέναντι στην επιτυχημένη εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, θα χωρίσουμε αυτές τις παραμέτρους σε ενδογενείς και εξωγενείς (Κόμης κ.ά. 2010). Στους εξωγενείς παράγοντες συγκαταλέγονται η ανεπάρκεια εξοπλισμού και υποστήριξης από το κράτος και την διεύθυνση του εκάστοτε σχολείου, η χαμηλή ποιότητα σε διαθέσιμα λογισμικά αλλά και στα ίδια τα μηχανήματα, όπως και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών. Στους ενδογενείς παράγοντες, συγκαταλέγονται το άγχος, η προσωπική κατοχή ΗΥ, το αίσθημα της ικανότητας αυτό-αποτελεσματικότητας, η έλλειψη κινήτρων για χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση όπως και γενικότερα οι ψυχοκοινωνικοί παράγοντες. Παρακάτω, παρουσιάζονται ορισμένες απόψεις που

έχουν οι εκπαιδευτικοί ή σχετίζονται με αυτούς και λειτουργούν αποτρεπτικά στην ενσωμάτωση των ΝΤ στην εκπαίδευση.

Επομένως, οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι ένα παράγοντας που δυσκολεύει την ομαλή χρήση και ένταξη των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Σαφέστερα, όλη η εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις στάσεις του/της εκπαιδευτικού, καθώς αυτές έχουν την δύναμη να επηρεάσουν την εκπαιδευτική διαδικασία σε όλο της το εύρος (Οικονομίδης, 2014). Έτσι λοιπόν και στις τεχνολογίες, όταν αυτές δεν συνάδουν με τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή είναι κάτι ξένο, ανοίκειο και αρνητικά χρωματισμένο για τους ίδιους σε προσωπικό επίπεδο, τότε απλά λαμβάνουν μία μορφή επιβολής που σίγουρα τα αποτελέσματά της είναι δυσοίωνα. Αρχικά, τα *έτη διδακτικής υπηρεσίας*, καθώς και η *ηλικία* φαίνονται να επηρεάζουν τις απόψεις των εκπαιδευτικών, μιας και οι παλαιότεροι εκπαιδευτικοί έχουν συνηθίσει έναν συγκεκριμένο τρόπο διδασκαλίας, τον οποίο δύσκολα ανατρέπουν, σε αντίθεση με τους νεότερους, οι οποίοι βρίσκονται στην διαδικασία εγκαθίδρυσης μίας εκπαιδευτικής στάσης και αυτό τους καθιστά περισσότερο ευέλικτους. Παρόλα αυτά, οι έρευνες που παρουσιάζουν ο Ζαράνης και ο Οικονομίδης (2007) έχουν αντιφατικά δεδομένα, αφού άλλοτε επιβεβαιώνουν την παραπάνω υπόθεση και άλλοτε την καταρρίπτουν. Ίσως πολλές φορές τα έτη διδακτικής υπηρεσίας σχετίζονται περισσότερο με την αυτοπεποίθηση απέναντι στην χρήση του ΗΥ των παλαιότερων εκπαιδευτικών σε σχέση με τους πιο σύγχρονους.

Μάλιστα σε αυτό συμβάλλει και η *προηγούμενη εμπειρία* των εκπαιδευτικών με τις τεχνολογίες, καθώς και η κατάρτισή τους σχετικά με αυτές (Ράπτης & Ράπτη, 2013). Το γεγονός ότι τεχνολογίες εξελίσσονται συνεχώς καθιστά αναγκαία και την συχνή επιμόρφωση των παιδαγωγών. Σίγουρα, το γεγονός ότι πλέον οι Τ.Π.Ε. ανήκουν στα επίσημα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών σχολών, αποτελεί έναν πολύ καλό προγνωστικό παράγοντα για το μέλλον της εκπαίδευσης, καθώς αυτό αυξάνει τις πιθανότητες οι νέοι εκπαιδευτικοί να είναι ικανότεροι και περισσότερο θετικά διατεθειμένοι απέναντι στην χρήση των ΝΤ εντός της σχολικής αίθουσας. Ωστόσο, δεν μπορούμε να παραμελήσουμε το γεγονός ότι ακόμα υπάρχουν νηπιαγωγοί στις σχολικές αίθουσες που κουβαλούν πολλά έτη προϋπηρεσίας και συνεπώς χρειάζονται κάποια επανεκπαίδευση σε τέτοια ζητήματα. Μαζί με αυτό έρχεται η ραγδαία και συνεχόμενη εξέλιξη των τεχνολογιών, πράγμα που καθιστά την διαρκή επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών αναγκαία, ακόμα και αυτών που διαθέτουν κάποια πρότερη εμπειρία πάνω στις Τ.Π.Ε., είτε σε προσωπικό είτε σε πανεπιστημιακό επίπεδο.

Ακόμη, ένας σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών είναι και η *προσωπική κατοχή ΗΥ* και η ιδιωτική χρήση σε ώρες εκτός εργασίας (Νικολοπούλου, 2018). Έτσι, αν ο υπολογιστής για παράδειγμα, είναι κάτι που δεν χρησιμοποιεί και δεν εκτιμά ο εκάστοτε εκπαιδευτικός στην καθημερινότητά του, τότε θα είναι πολύ πιο δύσκολο να τον εντάξει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γι' αυτό και τις περισσότερες φορές η χρήση των μέσων της τεχνολογίας περιορίζεται μόνο στην εκτέλεση διοικητικών καθηκόντων, στην δημιουργία εποπτικών μέσων, στην εύρεση διδακτικού υλικού (εκτυπώσεις, φωτοτυπίες), στην δημιουργία ατομικού φακέλου, καθώς και για την διεκπεραίωση της αξιολόγησης του κάθε μαθητή (Οικονομίδης, 2014).

Συνεχίζοντας, η κατοχή ΗΥ στην προσωπική ζωή του καθενός φαίνεται να συνδέεται με θετικότερες στάσεις απέναντι στην χρήση των τεχνολογιών στον χώρο του σχολείου, αφού υπάρχει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση γύρω από τις γνώσεις που σχετίζονται με την χρήση του ΗΥ. Γενικότερα, οι έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς συνδέουν την πανεπιστημιακή κατάρτιση, την συμμετοχή σε επιμορφωτικά προγράμματα και την κατοχή ΗΥ σε προσωπικό επίπεδο, με την επίδειξη θετικότερων στάσεων και αποτελεσματικότερη χρήσης των Τ.Π.Ε. εντός της σχολικής αίθουσας (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007). Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι πολλές φορές η κατάρτιση και η εκπαίδευση γίνεται πάνω σε παλιά μηχανήματα και εξοπλισμό φανερώνει ότι δε διαφέρουν σημαντικά οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν λάβει καμία εκπαίδευση.

Ένα επιπλέον, ζήτημα που σχετίζεται και με το προηγούμενο, είναι η απουσία κατάλληλων εκπαιδευτικών λογισμικών, όπως και η δυσκολία επιλογής τους από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, η εκμάθηση του πλήθους των λογισμικών που διαθέτει ο ΗΥ, παραμένει αρκετά δύσκολη διαδικασία, ενώ είναι και αρκετά χρονοβόρα (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007). Ταυτόχρονα, απουσιάζει η ανάπτυξη σχεδίων διδασκαλίας που ενσωματώνουν τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική πράξη, όπως απουσιάζει ή είναι δύσκολη λόγω έλλειψης χώρου, η διαμόρφωση ειδικής γωνιάς για τον υπολογιστή στις αίθουσες των νηπιαγωγείων. Πολλές φορές, μέσα από έρευνες γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, όπως προλέχθηκε, μιας και αυτές αλλάζουν και εξελίσσονται ταχύτατα, όπως και για την ύπαρξη εντός των σχολικών μονάδων εξειδικευμένου προσωπικού (προγραμματιστών), που να γνωρίζει καλά τόσο τα software λογισμικά όσο και τα hardware και να μπορεί να προσφέρει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007). Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να

είναι ενήμεροι και συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα και πάλι θα έρχονται αντιμέτωποι αργά ή γρήγορα με κάποιο ανάχωμα αν δεν υπάρξει μία οργανωμένη δράση για την πρακτική εφαρμογή των ΝΤ στην εκπαίδευση. Επιπλέον, χρειάζεται γενικότερη υποστήριξη από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και ενθάρρυνση για ανακάλυψη νέων τρόπων με τους οποίους η τεχνολογία μπορεί να βελτιώσει την διδασκαλία και την μάθηση.

Ένας άλλος παράγοντας αποτελεί η *γεωγραφική περιοχή* όπου κάποιες φορές επιβεβαιώνεται το ότι σε αστικές περιοχές υπάρχει θετικότερη στάση από τους εκπαιδευτικούς απέναντι στις Τ.Π.Ε. σε αντίθεση με τις αγροτικές περιοχές, ενώ κάποιες άλλες να επιβεβαιώνεται το ακριβώς αντίθετο, ότι υπάρχουν θετικότερες στάσεις σε επαρχιακές περιοχές και περισσότερο αρνητικές σε αστικές (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007). Τέλος, αναφέρεται πώς κάποιες φορές και το *φύλο* οδηγεί σε αντίστοιχες προκαταλήψεις απέναντι στην εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τις περισσότερες φορές αυτό συνδέεται και με την ηλικία και το άγχος που προκύπτει από το αίσθημα της ανεπάρκειας και της έλλειψης γνώσεων γύρω από την χρήση του ΗΥ. Επομένως, οι μεγαλύτερης ηλικίας γυναίκες εκπαιδευτικοί, παρουσιάζουν αρνητικές στάσεις απέναντι στις ΝΤ σε σχέση με τους άντρες εκπαιδευτικούς να που επιδεικνύουν λιγότερο φόβο και περισσότερη αυτοπεποίθησή στην χρήσης τους. Ωστόσο, ο συγκεκριμένος παράγοντας αλλάζει αναλόγως το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο κάθε χώρας, ενώ και πάλι τα αποτελέσματα των ερευνών είναι πολλές φορές αντικρουόμενα (Ράπτης και Ράπτη, 2013).

Εν κατακλείδι, το γεγονός ότι οι μελλοντικοί μαθητές γεννιούνται και μεγαλώνουν μέσα σε τεχνολογικά περιβάλλοντα καθιστά απαραίτητη και αναγκαία την χρήση των Τ.Π.Ε. στην επίσημη εκπαίδευση. Έτσι γίνεται κατανοητό ότι οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται όχι απλά να είναι καταρτισμένοι γύρω από τις ΝΤ, αλλά να βρίσκονται σε μία συνεχή κατάσταση προβληματισμού, αναστοχασμού και επανεξέτασης των εκπαιδευτικών περιβαλλόντων μέσα στα οποία τοποθετούνται και ταυτόχρονα να διαθέτουν την ευελιξία για αναμόρφωση και αλλαγή αναλόγως τις ανάγκες που προκύπτουν κάθε φορά. Όπως αναφέρει και ο Β. Κόμης: «οι ΤΠΕ δεν είναι κατά βάση γνωστικά εργαλεία, αλλά εργαλεία με γνωστικό δυναμικό» (Κόμης, κ.ά. 2010: 219). Συνεπώς το περιβάλλον στο οποίο τοποθετούνται σε συνδυασμό με τον τρόπο που χρησιμοποιούνται μπορεί να έχει και τα αντίστοιχα αποτελέσματα. Η παρουσία του εκπαιδευτικού μαζί με τον ΗΥ μέσα στην τάξη μάλλον έχει να προσφέρει πολλά στην εκπαιδευτική διαδικασία παρά να την αδρανοποιήσει. Με την κατάλληλη επιλογή εκπαιδευτικών λογισμικών και την ορθή χρήση της τεχνολογίας, όπως θα δούμε και παρακάτω τα παιδιά μπορούν να φτάσουν στο έπακρο

των δυνατοτήτων τους. Η εκπαιδευτική πράξη ανάγεται σε ένα άλλο επίπεδο και τα γνωστικά αντικείμενα αποκτούν άλλη μορφή υπό το πρίσμα της τεχνολογίας. Είναι πολλές άλλωστε οι μελέτες που απέδειξαν ότι μαθαίνουμε καλύτερα με την παρουσία των τεχνολογιών στις σχολικές αίθουσες παρά χωρίς αυτές.

3.4. Κατάλληλη Ηλικία και Υπολογιστής- Παιχνίδι

Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση γενικότερα και στην προσχολική αγωγή ειδικότερα έχει φανεί μέσω ερευνών ότι βοηθάει πολύ την διαδικασία της μάθησης. Ωστόσο, ένας ισχυρός προβληματισμός και μία επιφυλακτικότητα εκφράζεται ως προς την ηλικία που θεωρείται καταλληλότερη για την χρήση του ΗΥ. Έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά κάτω των τριών ετών δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τον ΗΥ για να μάθουν, καθώς η μάθηση σε αυτές τις ηλικίες βασίζεται περισσότερο στο σώμα και τις αισθήσεις (Κυρίδης κ.ά. 2003). Τα παιδιά από τριών ετών και πάνω, επειδή ο τρόπος που μαθαίνουν στηρίζεται περισσότερο σε διαδικασίες ανακάλυψης και διερεύνησης και επειδή η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων έχει εξελιχθεί σε μεγάλο βαθμό, η επαφή τους με τον ΗΥ αποκτά περισσότερο ουσιαστικό ρόλο (Νικολοπούλου, 2018). Η χρήση του πληκτρολογίου και του ποντικιού γίνεται ευκολότερη, όπως και η κατανόηση των οδηγιών και των εντολών που απαιτούν την άμεση ανταπόκριση του χρήστη.

Ωστόσο το να μιλάμε για κατάλληλες ηλικίες είναι άστοχο μάλλον, αφού με αυτόν τον τρόπο φαίνεται ότι ο ΗΥ περιορίζεται σε μία μόνο χρήση, επομένως καλύτερο δεν είναι να μιλάμε για κατάλληλες ηλικίες, αλλά για κατάλληλες χρήσεις και κατάλληλα λογισμικά. Σημαντικό είναι όμως, να μην ξεχνάμε πως ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται και στον χρόνο χρήσης, κυρίως όταν αναφερόμαστε σε μικρές ηλικίες, αφού ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά 3-5 ετών δεν θα πρέπει να ξεπερνούν τα 10-20 λεπτά μπροστά από την οθόνη, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά τα 40 λεπτά. Η Αμερικανική Ακαδημία Παιδιάτρων έχει καταλήξει ότι η ημερήσια έκθεση των παιδιών στην οθόνη δεν θα πρέπει να ξεπερνά τις 2 ώρες ημερησίως (Νικολοπούλου, 2018).

Επίσης, θεωρούμε σημαντικό να αναφέρουμε το γεγονός ότι ο ΗΥ ασκεί επιρροή πάνω στα παιδιά και αποκτά σημασία για αυτά. Σε προηγούμενο κεφάλαιο ειπώθηκε πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι για τα παιδιά, έτσι και οι εκπαιδευτικοί και κυρίως οι νηπιαγωγοί, χρειάζεται να δώσουν έμφαση σε αυτό και στις προεκτάσεις που μπορεί να λάβει η έννοια του «παίξιν». Άλλωστε, η χρήση του ΗΥ από τα παιδιά έχει χαρακτηριστεί ως «παιχνίδι», όπως ακριβώς και η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί και τον υπολογιστή. Χαρακτηριστικά του παιχνιδιού είναι η ανακάλυψη, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η διερεύνηση, η μάθηση, ο πειραματισμός, η δημιουργικότητα, χαρακτηριστικά που αποδίδονται και στον ΗΥ (Οικονομίδης, 2014). Επιπλέον, έρευνες εντός και εκτός του ελληνικού χώρου έχουν δείξει ότι ο ΗΥ είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος για την επίτευξη της μάθησης, όπως επίσης συμφωνούν και στο ότι τα παιδιά δείχνουν να ευχαριστιούνται κατά την διάρκεια που τον χρησιμοποιούν (Νικολοπούλου, 2018). Κοινά

χαρακτηριστικά που παρουσιάζει το παιχνίδι και το παιχνίδι με τον Υπολογιστή είναι: α) η ενεργός εμπλοκή των παιδιών, β) η απουσία εξωτερικών πιέσεων και ο σεβασμός των προσωπικών αναγκών και ρυθμών του κάθε παιδιού, γ) ο μεγάλος βαθμός εμπλοκής και η απουσία διάθεσης για διακοπή της χρήσης, δ) ο πειραματισμός και η ανακάλυψη, ε) η δημιουργικότητα και στ) η προσήλωση στην διαδικασία και όχι στο αποτέλεσμα αυτής (Νικολοπούλου, 2018). Εν τούτοις, ο Υπολογιστής δεν μπορεί να αντικαταστήσει το παιχνίδι όσον αφορά την σωματική δραστηριότητα που στην πρώτη περίπτωση απουσιάζει, όπως και τις αυθεντικές καταστάσεις παιχνιδιού που προκύπτουν με την θέληση των παιδιών.

Ακόμη, το παιχνίδι στον ΗΥ έχει αποδειχθεί ότι συμβάλει στην γνωστική, κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη, την αυτοεκτίμηση και την γλωσσική ανάπτυξη των μικρών παιδιών (Κυρίδης κ.ά. 2003). Οι Τ.Π.Ε. έχουν την δύναμη να προάγουν την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αφού βελτιώνεται η αυτοαντίληψη τους καθώς ενισχύεται ο προφορικός λόγος, προσφέρονται πολλές ευκαιρίες για συνεργασία, διαμοιρασμό ρόλων, ανταλλαγή πληροφοριών, ανάληψη ευθυνών και με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν θετικότερες στάσεις απέναντι στην εκπαίδευση (Οικονομίδης, 2014). Το ίδιο συμβαίνει και με την γλωσσική ανάπτυξη η οποία προωθείται μέσω των Τ.Π.Ε. στην προσχολική ηλικία. Καθώς η διαδικασία εκμάθησης γραφής και ανάγνωσης είναι δύσκολες διαδικασίες και απαιτούν χρόνο, ο ΗΥ προσφέρει δυνατότητες για αβίαστη εμπλοκή σε εμπειρίες πλούσιες σε γλωσσικά ερεθίσματα που συνδυάζουν τον παιγνιώδη χαρακτήρα και με αυτόν τον τρόπο βοηθούν τα παιδιά να δώσουν έμφαση στο περιεχόμενο και όχι στην διαδικασία, όπως για παράδειγμα τον σχηματισμού των γραμμάτων (Κυρίδης κ.ά. 2003). Επιπλέον, με την χρήση των τεχνολογικών μέσων προωθείται ευρύτερα η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Έρευνες έχουν αναδείξει τον ρόλο αυτό των Τ.Π.Ε., αφού σε παιδιά ηλικιών τριών έως πέντε ετών όταν χρησιμοποιήθηκε ο ΗΥ και γενικότερα εποπτικά μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, σημείωσαν πρόοδο ως προς την γλωσσική ανάπτυξη, τις μαθηματικές έννοιες, την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν εκτίθονταν σε τεχνολογικά μέσα κατά την διάρκεια των μαθημάτων (Νικολοπούλου, 2018).

Κλείνοντας, κατανοούμε ότι δεν υπάρχει κατάλληλη ηλικία χρήσης, καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν πολύ περιοριστικό και θα έθετε τις χρήσεις του ΗΥ σε πολύ στενά περιθώρια. Το ορθό λοιπόν, είναι να μιλάμε για κατάλληλες χρήσεις μιας και αυτές είναι που είτε θα προσδώσουν αξία στον υπολογιστή και τα μέσα του, είτε θα τον υποβιβάσουν. Επίσης, έγινε φανερό, αφενός το

γεγονός ότι η χρήση του ΗΥ από τα νήπια έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία καθώς συνδέεται με το παιχνίδι, που αποτελεί βασικό συστατικό αυτών των ηλικιών, προκειμένου να αναπτυχθούν υγιώς και αφετέρου έχει την δύναμη να προωθήσει με ενεργητικό και ουσιαστικότερο τρόπο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την γλωσσική επικοινωνία και την γνωστική ανάπτυξη με την ευρύτερη σημασία. Επομένως, ο ΗΥ μέσα από την ορθή χρήση και την επιλογή των σωστών προγραμμάτων, μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο.

3.5. Για την Αποτελεσματική Εισαγωγή των Τ.Π.Ε. στο Νηπιαγωγείο

Στο συγκεκριμένο σημείο, προκειμένου να κατανοήσουμε περισσότερο την σημασία της εισαγωγής των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία και κυρίως στην προσχολική ηλικία, αξίζει να αναφερθούμε σε κάποιες σημαντικές αρχές μάθησης οι οποίες ενισχύονται από την χρήση των ΝΤ στην εκπαίδευση. Αρχικά, οι σύγχρονες προσεγγίσεις της μάθησης δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι αυτή επιτελείται με ενεργό τρόπο, μέσα από ενεργητικές διαδικασίες (Βοσνιάδου, 2006). Βασίζεται δηλαδή, κυρίως στις δυνατότητες του ίδιου του μαθητευόμενου και στην ανάγκη να ενεργήσει ο ίδιος κάνοντας χρήση των ήδη κατεκτημένων γνώσεων, προκειμένου να προχωρήσει σε νέες γνώσεις. Σε αυτό ο εκπαιδευτικός παίζει πολύ σημαντικό ρόλο, αφού είναι εκείνος που θα δημιουργήσει ενδιαφέροντα μαθησιακά περιβάλλοντα και θα τα προσφέρει στους μαθητές για να τους παρακινήσει να ανακαλύψουν και να μάθουν μόνοι τους. Οι Νέες Τεχνολογίες, προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών, αυξάνοντας την προσοχή τους, η οπτικοποίηση της πληροφορίας είναι από τα σημαντικότερα πλεονεκτήματά τους, αφού όταν αυτό το χαρακτηριστικό τους συνδυάζεται με καλά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, επιτυγχάνεται ουσιαστικότερη μάθηση. Με αυτό τον τρόπο, ενθαρρύνεται και η ενεργητική μάθηση, αφού προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να αυτενεργούν και να ανακαλύπτουν.

Μία ακόμη πολύ σημαντική αρχή που βασίζεται στην κοινωνικό-πολιτισμική θεωρία μάθησης του Vygotsky είναι η ενθάρρυνση της συνεργασίας. Το κοινωνικό περιβάλλον ασκεί επιρροή στο άτομο και έχει την δύναμη να διαμορφώσει την σκέψη του. Έχει αποδειχθεί ότι η συνεργασία μεταξύ των μαθητών, αλλά και μαθητών-εκπαιδευτικών έχει σημαντικά αποτελέσματα αφού βελτιώνει τις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων (Βοσνιάδου, 2006). Επομένως, κρίνεται πολύ σημαντική η δημιουργία συνεργατικών περιβαλλόντων εντός της τάξης. Ο ΗΥ, μέσα από τις κατάλληλες δραστηριότητες ευνοεί την ανάπτυξη της συνεργασίας των μαθητών, αφού συνεργαζόμενοι μοιράζονται τις γνώσεις και τις σκέψεις τους, μαθαίνουν ο ένας μέσα από τον άλλον, επικοινωνούν μέσα σε ένα ευχάριστο κλίμα και συνδέονται σαν ομάδα (Κυρίδης κ.ά. 2003). Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός αποδεσμεύεται από τον δασκαλοκεντρικό του ρόλο, αφού αποκτά ένα πιο υποστηρικτικό και διαμεσολαβητικό χαρακτήρα, που ταιριάζει με την Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης (ΖΕΑ) του Vygotsky, το σημείο εκείνο δηλαδή όπου τελειώνει η γνώση του μαθητευόμενου και έρχεται μία νέα πληροφορία από κάποιον που ήδη την κατέχει, να την επεκτείνει (Ράπτης & Ράπτη, 2001).

Επιπλέον, η σύνδεση της καθημερινότητας των μαθητών με το σχολείο ως οργανισμό είναι πολύ σπουδαία αρχή για να επιτευχθεί η μάθηση (Βοσνιάδου, 2006). Αυτή η σύνδεση προσδίδει μεγαλύτερη αξία στις σχολικές δραστηριότητες, καθώς αποκτούν άμεσα νόημα για τους εκπαιδευόμενους μιας και δεν θεωρούνται αποκομμένες και ξένες σε αυτούς. Η σύνδεση της καθημερινής ζωής των παιδιών με το σχολικό περιβάλλον είναι πολύ πιο εύκολο να επιτευχθεί μέσω της τεχνολογίας, καθώς αυτή κατακλύζει την καθημερινότητα των παιδιών και αποτελεί κάτι τόσο οικείο για τα περισσότερα από αυτά. Η καθημερινή γνώση σε σχέση με την επιστημονική απέχουν και το σχολείο χρειάζεται να αποτελέσει το ενδιάμεσο πλαίσιο, το σημείο συνάντησης των δύο αυτών γνώσεων, το μέρος εκείνο που θα αποκτήσουν νόημα τα ήδη κατεκτημένα νοητικά σχήματα και θα μετατραπούν σε γνώσεις με ουσία και περιεχόμενο (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Αν το σχολείο αδιαφορεί και «από-κοινωνικοποιεί» την γνώση, είναι σαν να την ανεβάσει πάνω στο ράφι και την αφήνει να σκονιστεί και να ξεχαστεί ως κάτι απόμακρο και άχρηστο για την ζωή του παιδιού.

Επιπροσθέτως, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών είναι πολύ σπουδαία αρχή για την μάθηση (Ντολιοπούλου, 1998). Αν αυτά που μαθαίνει κανείς δεν μπορεί να τα εφαρμόσει σε διαφορετικά πλαίσια, να τα σκεφτεί και να τα επικοινωνήσει με συνομήλικους αλλά και ενήλικες, η γνώση παραμένει επιδερμική. Αντιθέτως, το να σκέφτεται κανείς, να είναι σε θέση να επιλέγει και να αξιολογεί τις προσφερόμενες πληροφορίες, τον καθιστά ικανό να κατανοεί σε βάθος αυτά που του παρέχονται, κάτι που ενισχύεται από τις Τ.Π.Ε.. Η αυτορρύθμιση και ο αναστοχασμός είναι εξίσου σημαντικές έννοιες που η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει στους μαθητές (Βοσνιάδου, 2006). Οι όροι αυτοί αφορούν, την ικανότητα του μαθητή να αξιολογεί τις ιδέες του και να τις επανεξετάζει, να έχει επίγνωση των λαθών του και να είναι σε θέση να τα διορθώνει. Οι νέες τεχνολογίες έχουν την δυνατότητα να λειτουργήσουν ενισχυτικά ως προς την αυτορρύθμιση και τον αναστοχασμό, αφού η ανατροφοδότηση στις δραστηριότητες με ΗΥ τις περισσότερες φορές είναι άμεση, ενώ ταυτόχρονα αποδεσμεύει τους μαθητές από ενοχές και ντροπή για έκθεση του λάθους. Τέλος το σχολείο χρειάζεται να είναι σε θέση να κατανοεί και να αξιοποιεί τις ατομικές ικανότητες του κάθε μαθητή προς όφελος της μάθησης.

Επιπλέον, οι Τ.Π.Ε. μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε όλο το φάσμα της σχολικής ζωής και της εκπαίδευσης προκειμένου να ενσωματωθούν περισσότερο ουσιαστικά και να αποτελέσουν αναπόσπαστο κομμάτι αυτής (Νικολοπούλου, 2018). Τα διοικητικά καθήκοντα και οι δουλειές διοικητικού περιεχομένου (στατιστικά στοιχεία, οικονομική διαχείριση, καταστατικοί φάκελοι

μαθητών) θα μπορούσαν να γίνουν πολύ πιο εύκολες και αποτελεσματικές με την χρήση των ΝΤ. Επίσης, η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών σχολείων, εκπαιδευτικών-γονέων, σχολείου-γονέων, διευκολύνεται και προωθείται από τα μέσα της τεχνολογίας. Γενικότερα η υποστήριξη της διδασκαλίας με την χρήση των Τ.Π.Ε., είναι ένα ισχυρό πλεονέκτημα για την διαδικασία της μάθησης. Για παράδειγμα, φωτοτυπίες, διαδικτυακό υλικό, παρουσιάσεις μαθημάτων μέσω PPT, χρήση βίντεο, χρησιμοποίηση εποπτικού υλικού (εικόνες, ήχοι, κίνηση), διευκολύνουν την μάθηση αλλά και τις διαδικασίες της. Τέλος, η αξιολόγηση των μαθητών, μέσα από φάκελους προόδου, μέσα από καταγραφή δράσεων του τμήματος και του σχολείου, η ιστοσελίδα του ίδιου του σχολείου, είναι μερικές από τις πολλές δυνατότητες που προσφέρουν οι Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007).

Είναι λοιπόν, φανερό ότι οι Τ.Π.Ε. έχουν να προσφέρουν άρδην στην εκπαίδευση και κυρίως μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για την διευκόλυνση της μάθησης, μίας μάθησης βασισμένης στις αρχές του σεβασμού των υποκειμένων. Τα μαθησιακά περιβάλλοντα χρειάζεται να χαρακτηρίζονται από «συνέχεια και πρόοδο» (Νικολοπούλου, 2018). Το κλειδί ωστόσο για να λειτουργήσει ορθά ένα τέτοιο σύστημα είναι ο εκπαιδευτικός, διότι από αυτόν εξαρτάται το αν θα δημιουργήσει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αν θα ενισχύσει την αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών, αν θα συνδέσει την καθημερινή ζωή τους με αυτή του σχολείου και γενικότερα αν θα μπορέσει να επιτελέσει τον ρόλο του υποστηρικτή της μάθησης και όχι έναν απλό μεταδότη πληροφοριών. Η σωστή χρήση των τεχνολογιών, η παροχή ίσων ευκαιριών και γενικότερα η επίτευξη ενός λειτουργικού, παιδαγωγικά ορθού σχολικού περιβάλλοντος κρίνεται από την διάθεση του εκπαιδευτικού, να χρησιμοποιήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα εργαλεία που του προσφέρονται.

3.6. Η Γωνιά του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για την ομαλή ένταξη των ΝΤ στην εκπαίδευση είναι η τοποθέτηση των Ηλεκτρονικών Υπολογιστών στις σχολικές αίθουσες. Τις περισσότερες φορές συναντάμε ένα μοντέλο όπου η αίθουσα με τους υπολογιστές είναι ξεχωριστή και χρησιμοποιείται μόνο τις ώρες που ο εκπαιδευτικός επιλέγει ή προβλέπεται να βρεθεί με τους μαθητές του σε αυτές. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, μιλάμε για μία «ιδρυματοποίηση» του ΗΥ μιας και η ίδια η τοποθέτησή του δηλώνει την απομόνωση και την αποκοπή του από το μαθησιακό περιβάλλον και αντιμετωπίζεται ως κάτι ξεχωριστό και διαφορετικό (Κυρίδης κ.ά. 2003). Το άλλο μοντέλο, είναι η δημιουργία «γωνιάς υπολογιστή» σε κάθε σχολική αίθουσα, όπου χρησιμοποιείται υποστηρικτικά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Το τελευταίο μοντέλο, είναι μία μεικτή προσέγγιση που συνδυάζει την ύπαρξη ΗΥ σε κάθε σχολική αίθουσα, αλλά και σε ξεχωριστό εργαστήριο για την ώρα της πληροφορικής. Ωστόσο, και σε αυτή την περίπτωση ο ΗΥ δεν είναι τόσο εφικτό να ενσωματωθεί ενεργά στην μαθησιακή διαδικασία αφού και πάλι απομονώνεται ως ένα βαθμό (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007)

Το ιδανικό ειδικά όταν μιλάμε για τον χώρο του νηπιαγωγείου, θα ήταν η ύπαρξη ΗΥ σε κάθε σχολική αίθουσα και μάλιστα η διαμόρφωση ειδικής «γωνιάς Υπολογιστή» όπως και για όλες τις άλλες δραστηριότητες που γίνονται εκεί. Ωστόσο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο διαμόρφωσης της συγκεκριμένης γωνιάς. Σαφέστερα, ο ΗΥ δεν θα πρέπει να τοποθετείται πάνω στο γραφείο του εκπαιδευτικού διότι και πάλι θα θεωρείται ως κάτι που μπορεί να χρησιμοποιηθεί μόνο από εκείνον και για εκείνον. Το μέρος όπου θα είναι τοποθετημένος ο υπολογιστής πρέπει να είναι κάποιο φωτεινό σημείο της αίθουσας, όπου να αποφεύγεται η αντανάκλαση του φωτός επάνω στην οθόνη και ταυτόχρονα να μην είναι δίπλα στα παράθυρα για να μην αποσπάται η προσοχή των παιδιών από εξωτερικούς παράγοντες. Ένας ιδανικός τρόπος θα ήταν παράλληλα με τα παράθυρα στα οποία όμως να υπάρχουν σκούρες κουρτίνες που να τις διαπερνά το φως προκειμένου να αποφεύγεται η αντανάκλαση στην οθόνη. Επιπλέον, τα φώτα της αίθουσας θα ήταν καλό να είναι τοποθετημένα παράλληλα προς τα παράθυρα και πάλι για λόγους αντανάκλασης (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007).

Επιπροσθέτως, θα πρέπει να τοποθετείται μακριά από γωνιές δραστηριοτήτων που σχετίζονται με νερό, άμμο, ψαλίδια και γενικότερα καλοριφέρ, πηγές θερμότητας και υγρασίας. Τα καλώδια θα πρέπει να είναι οργανωμένα και μαζεμένα όσο περισσότερο γίνεται ώστε να είναι εύκολη η μετακίνηση του ΗΥ, αλλά και για να μην υπάρχει κίνδυνος ατυχημάτων, όπως να

σκοντάψει κάποιο παιδί επάνω (Νικολοπούλου, 2018). Πέραν τούτου, κρίνεται σκόπιμο όπως σε όλες τις γωνιές δραστηριοτήτων στις οποίες γίνεται ταυτόχρονη χρήση από 2-3 παιδιά, έτσι και στην γωνιά του ΗΥ για την ομαλότερη χρήση του είναι προτιμότερη η χρήση από 2-3 παιδιά κάθε φορά. Ωστόσο προβλέπεται ότι μπορεί να λειτουργήσει, ίσως για μεγαλύτερης ηλικίας παιδιά και η αναλογία πέντε έως επτά παιδιά ανά υπολογιστή. Ενώ στις περιπτώσεις όπου δεν μπορεί ο ΗΥ να υπάρχει σε κάθε σχολική αίθουσα, προτείνεται να μετακινείται από μήνα σε μήνα σε κάθε αίθουσα, ώστε όλοι να μπορούν να τον χρησιμοποιούν (Κυρίδης κ.ά. 2003).

Όσον αφορά τον εξοπλισμό της συγκεκριμένης γωνιάς, θα πρέπει να υπάρχει ΗΥ με πληκτρολόγιο, ποντίκι, κάμερα, εκτυπωτή, ηχεία και μικρόφωνο. Επίσης, κρίνεται απαραίτητο να είναι συνδεδεμένος με το διαδίκτυο, ώστε να μπορεί να γίνει χρήση του ΗΥ σε οποιαδήποτε ώρα της ημέρας και για οποιονδήποτε λόγο μπορεί να τον χρειαστούν (αναζήτηση πληροφοριών, εικόνες, φωτοτυπίες, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) (Νικολοπούλου, 2018). Ακόμη, το τραπέζι στο οποίο θα είναι τοποθετημένος, για την ορθότερη λειτουργία του, θα ήταν απαραίτητο να είναι κάποια σκούρα επιφάνεια χωρίς αντανάκλαση, να διαθέτει τροχούς στα πόδια, ώστε να είναι δυνατή η μετακίνησή του σε περίπτωση που χρειάζεται, όπως όταν υπάρχει ανάγκη να βρεθεί σε κεντρικό σημείο της αίθουσας. Επιπλέον, είναι πολύ σημαντικό να τηρούνται κανόνες για την υγεία του σώματος ιδιαίτερα όταν πρόκειται για μικρά παιδιά. Σαφέστερα, χρειάζεται να υπάρχει εργονομία στα καθίσματα, ώστε να διατηρείται καλή στάση στο σώμα και τον αυχένα, ιδανικά κάποια καρέκλα με τροχούς, με αυξομείωση του ύψους, ανατομικό κάθισμα το οποίο να στηρίζει τα χέρια και τον αυχένα, ενώ τα πόδια θα πρέπει να βρίσκονται σε ορθή γωνία με το πάτωμα. Η οθόνη θα πρέπει να βρίσκεται σε απόσταση 40-80 εκατοστά από τα μάτια των παιδιών, ενώ τα συστήματα που θα χρησιμοποιούνται καλό είναι να είναι σύγχρονα και να διαθέτουν όσο το δυνατόν μικρότερη ακτινοβολία και σωστή φωτεινότητα. Το μέγεθος του ποντικιού και του πληκτρολογίου θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα μεγέθη των παιδικών χεριών, ώστε να μην επιβαρύνεται ο καρπός τους και να μπορούν να τα χειριστούν με ευκολία (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007).

Εν κατακλείδι, γίνεται κατανοητό πως είναι αρκετά κοστοβόρο να στηθεί με σωστό τρόπο η γωνιά του ΗΥ, ώστε να μπορούν να πληρούνται όλες οι προαναφερθείσες προϋποθέσεις. Ωστόσο, είναι στο χέρι του κάθε εκπαιδευτικού να πραγματώσει στον μεγαλύτερο βαθμό που μπορεί, την ορθότερη οργάνωση της τάξης γενικότερα και όλων των γωνιών με τις δραστηριότητές ειδικότερα, ώστε να μπορεί πετύχει την ομαλότερη λειτουργία τους, όταν αυτές

χρησιμοποιούνται ταυτόχρονα από τα παιδιά. Επιπλέον, θα πρέπει να αξιοποιεί τα μέσα που του παρέχονται από το κράτος και τα υπόλοιπα που δεν δύναται να τα έχει δωρεάν, θα μπορούσε με απλές λύσεις (επένδυση γραφείου ΗΥ με κάποιο σκούρο χαρτόνι), να προσεγγίσει το ζητούμενο. Ακόμη, ένα πολύ σημαντικό βήμα πριν την χρήση της συγκεκριμένης γωνιάς από τα παιδιά, θα ήταν η συζήτηση από το μέρος του εκπαιδευτικού της συμπεριφοράς που πρέπει να έχουμε απέναντι στα μηχανήματα, τις προφυλάξεις, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους μπορούμε να προστατέψουμε και να συντηρήσουμε τα ηλεκτρονικά μηχανήματα, όπως και για την προσοχή που πρέπει να δίνουμε στην στάση του σώματος κατά την χρήση. Τέλος, η ύπαρξη μιας γωνιάς Υπολογιστή εντός των σχολικών αιθουσών ανάγει την τεχνολογία και τις χρήσεις της σε ένα άλλο επίπεδο, αφού τις εισαγάγει στον χώρο που επιτελείται η μάθηση και τους κάνει μέρος αυτής. Είναι ένας πολύ σημαντικός τρόπος, ώστε να μπορέσουν οι Τ.Π.Ε. να ενταχθούν με ενεργητικό και ουσιαστικό τρόπο και όχι μόνο καθαρά γνωστικά στην εκπαιδευτική πράξη.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

4.1. Οι Τ.Π.Ε., η Φιλαναγνωσία και οι Μύθοι του Αισώπου στην Εκπαίδευση, μέσα από ερευνητικά αποτελέσματα.

Στα προηγούμενα κεφάλαια αναφέραμε μέσα από εκτενή ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας την παιδαγωγική σημασία των αισώπειων μύθων, καθώς και την σπουδαιότητα της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως μιλήσαμε και για την ενισχυμένη εκπαίδευση από τις Τ.Π.Ε. και τα οφέλη που απορρέουν από αυτή. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να κάνουμε μία σύντομη επισκόπηση πάνω σε έρευνες που συνδυάζουν τις Τ.Π.Ε. με την Φιλαναγνωσία και τους μύθους του Αισώπου σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς και για τους ίδιους τους μύθους σε σχέση με την Φιλαναγνωσία. Οι έρευνες αφορούν κατεξοχήν τον ελληνικό χώρο, ενώ γίνονται αναφορές και σε κάποιες εκτός αυτού. Όπως έχουμε δει μέχρι στιγμής, οι μύθοι του Αισώπου αποτελούν αφηγηματικά κείμενα που μπορούν εύκολα να χρησιμοποιηθούν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός που κίνησε το ερευνητικό ενδιαφέρον.

Σε έρευνα του 2019 για την κατανόηση από νήπια γενικότερα εννοιών και συγκεκριμένα της διαφορετικότητας, έγινε χρήση αισώπειων μύθων, οι οποίοι εμπλουτίστηκαν από τεχνολογικά μέσα. Φανερώθηκε λοιπόν, πως οι μύθοι του Αισώπου είναι ικανοί να μεταδώσουν μηνύματα και αξίες της σύγχρονης κοινωνίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Μπαξεβάνη, 2019). Σε αυτό έπαιξε καταλυτικό ρόλο, η απλή μορφή τους, τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα και η χρήση ζώων για ήρωες. Επίσης, τα αποτελέσματα των Pelletier & Beatty (2015), έδειξαν ότι η έκθεση των παιδιών σε μύθους, βοηθά στην ανάπτυξη της αναγνωστικής κατανόησης και της ικανότητας να ερμηνεύουν τις προθέσεις των πρωταγωνιστών. Μέσω της συστηματικής έκθεσης των παιδιών σε αφηγηματικά σχήματα και χαρακτήρες, κάτι που περιέχουν οι μύθοι του Αισώπου, είναι δυνατόν να ενισχυθεί η κατανόηση των αναγνωσμάτων, δηλαδή η δομή των ιστοριών και τα νοήματα που κρύβονται σε αυτές. Σύμφωνα με τη Mislaini (2015), οι μύθοι ως αφηγηματικά κείμενα με χαρακτήρες ζώα που συχνά συμπεριφέρονται όπως οι άνθρωποι, διδάσκουν ηθικά και βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα κείμενα. Η χρήση των μύθων του Αισώπου στη διδασκαλία, βοηθά τους μαθητές να συνδέσουν την πληροφορία του κειμένου με τη δική τους ζωή και να κατανοήσουν ευκολότερα την κύρια ιδέα, τη δομή και το λεξιλόγιο του κειμένου. Ακόμη,

οι μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και αναπτύσσουν θετικότερη στάση προς την ανάγνωση.

Σε ένα γενικότερο πλαίσιο, τα μικρά παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση της βασικής ιδέας πολλών κειμένων, κάτι που οφείλεται πολλές φορές στην έλλειψη κατάλληλου λεξιλογίου και στην συχνή απροθυμία να βελτιώσουν τις ικανότητές τους στην ανάγνωση. Οι μύθοι του Αισώπου είναι σύντομες ιστορίες που έχουν ως χαρακτήρες κυρίως ζώα κάτι που όπως είδαμε και σε παραπάνω κεφάλαια είναι ευχάριστο και οικείο στα νήπια. Αυτές οι ιστορίες είναι κατάλληλες για τη διδασκαλία αφηγηματικών κειμένων, καθώς είναι εύληπτες και προσφέρουν χρήσιμα μηνύματα στους μαθητές. Επιπλέον, όταν η διδασκαλία τους εμπλουτιστεί από τεχνολογικά μέσα, επιτυγχάνεται βελτίωση της κατανόησης των νοημάτων όπως και του λεξιλογίου των μαθητών (Pelletier & Beatty, 2015).

Ιδιαίτερα σημαντικός, αποδείχθηκε στην έρευνα της Μπαξεβάνη (2019) και ο εμπλουτισμός της παραδοσιακής αφήγησης μύθων του Αισώπου από τεχνολογικά μέσα. Ο ήχος και η εικόνα λειτουργούν καταλυτικά ως προς την συμμετοχή των μαθητών, ενώ φαίνεται να προσελκύει το ενδιαφέρον ακόμη και των πιο μέτριων/συνεσταλμένων από αυτούς. Όλα αυτά βοηθούν στο να αισθανθεί ο ακροατής ενεργό μέλος του αφηγήματος. Από μόνη της η είσοδος της τεχνολογίας στην σχολική αίθουσα προκαλεί τον ενθουσιασμό και τραβά την προσοχή των παιδιών. Η αύξηση του ενδιαφέροντος και ο ενθουσιασμός οδηγούν με την σειρά τους σε ένα ποιοτικότερο μαθησιακό περιβάλλον, καθώς ενισχύεται ο ρόλος της διδασκαλίας. Ταυτόχρονα, οι μαθητές αναπτύσσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες αλληλοεπιδρώντας με τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα την γλωσσική τους ενίσχυση και στον γραπτό και στον προφορικό λόγο. Επιπροσθέτως, μέσα από τα τεχνολογικά εργαλεία οι συμμαθητές συζητούν και συνεργάζονται αναπτύσσοντας και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Μπαξεβάνη, 2019).

Σύμφωνα με τους Eteokleous, Ktoridou & Demetris (2008), η χρήση της τεχνολογίας στην παρουσίαση των μύθων του Αισώπου ενισχύει τις δεξιότητες των παιδιών στην επίλυση προβλημάτων, την κριτική σκέψη και την ομαδική εργασία. Τα παιδιά συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό για τα μαθήματα. Ωστόσο, εμπόδια στη διαδικασία εφαρμογής της τεχνολογίας αποτελούν η έλλειψη πόρων (υπολογιστές, προτζέκτορες) και η ανάγκη για επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τα εργαλεία στην τάξη. Η παιγνιώδης μάθηση είναι κεντρικό στοιχείο της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με έρευνα, η

χρήση των μύθων του Αισώπου με μουσική και ψηφιακά εργαλεία επιτρέπει στα παιδιά να μάθουν μέσω παιχνιδιού, κάτι που ενισχύει την κατανόηση και την ενεργό συμμετοχή τους. Οι απόρροιες της εκπαιδευτικής παρέμβασης που προέκυψαν, έδειξαν βελτίωση σε διάφορες γνωστικές και αντιληπτικές λειτουργίες των παιδιών, όπως στην κατανόηση κειμένων, τη χρονική αίσθηση, την αντιστοίχιση λέξεων, την οπτική και αντιληπτική ικανότητα (Foti, 2020).

Σε άλλη πιο πρόσφατη έρευνα του 2022, βλέπουμε και πάλι την σχέση της παραδοσιακής αφήγησης μύθων του Αισώπου με την ψηφιοποίησή τους, σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, σε νηπιαγωγείο της Αλεξανδρούπολης, η ψηφιακή παρουσίαση Αισώπειου μύθου ενθουσίασε τα παιδιά και τα κινητοποίησε ώστε να δημιουργήσουν το δικό τους ψηφιακό μύθο. Διαφάνηκε η παιδαγωγική αξία των μύθων, καθώς αυτοί έγινε διακριτό ότι προσελκύουν τα παιδιά ως μικρές εύληπτες ιστορίες με ήρωες ζώα, κάτι που τους δημιούργησε μία οικειότητα και ενεργοποίησε την συμμετοχή τους. Ωστόσο, όταν η προσέγγιση τους ενισχύεται από τα ηλεκτρονικά μέσα, γίνονται περισσότερο κατανοητές και οι ιστορίες και οι αξίες που αντιπροσωπεύουν. Ταυτόχρονα, ενισχύεται και το ενδιαφέρον των παιδιών προς την ανάγνωση. Από την μία, η παραδοσιακή αφήγηση δυσκόλεψε τα παιδιά και ως προς την προσοχή που επέδειξαν και ως προς την κατανόηση των μηνυμάτων του μύθου. Εν αντιθέσει, η ψηφιακή παρουσίαση ενθουσίασε τα παιδιά και τα κινητοποίησε να συμμετάσχουν ενεργά. Ο συνδυασμός ήχου και εικόνας τα βοήθησε ώστε να ανακαλέσουν με μεγαλύτερη ευκολία την ιστορία και να θυμούνται λεπτομέρειες από αυτήν, ενώ ενίσχυσε την κατανόηση των μηνυμάτων του μύθου. Επιπλέον, η χρήση τεχνολογικών εργαλείων για την δημιουργία ψηφιακού μύθου, ενίσχυσε την δημιουργικότητα και την φαντασία των παιδιών. Ενισχύθηκε η συνεργασία και η κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών, μέσα από την ανταλλαγή απόψεων και την κοινή εργασία (Χατζηπρίμου, 2022).

Επιπλέον, η μελέτη των Papadopoulou & Vlachos (2014), εξέταζε πώς η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ιστοριών μπορεί να βελτιώσει τις γραπτές δεξιότητες των μαθητών και τις γλωσσικές τους ικανότητες. Η ψηφιακή αφήγηση συνδυάζει τα παραδοσιακά στοιχεία αφήγησης με σύγχρονες τεχνολογίες, όπως εικόνες, ήχο, κείμενο και βίντεο. Στο πλαίσιο της έρευνας, οι μαθητές χρησιμοποίησαν ψηφιακά εργαλεία για να δημιουργήσουν τις δικές τους εκδοχές γνωστών μύθων του Αισώπου, όπως ο μύθος της χήνας με τα χρυσά αυγά και ο μύθος του ανέμου και του ήλιου. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εμπλακούν σε δραστηριότητες όπως η συγγραφή

και η ψηφιακή επεξεργασία των ιστοριών, κάτι που συνέβαλε στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, συνεργασίας, κριτικής σκέψης και επίλυσης προβλημάτων.

Το παραμύθι, όπως αναφέραμε και σε προηγούμενα κεφάλαια, καλλιεργεί πρακτικές αναδιήγησης και δραματοποίησης κινητοποιεί την φαντασία και της προσφέρει ερεθίσματα, προωθεί την δημιουργικότητα και την σκέψη των μικρών παιδιών, όπως διατύπωσε και σε έρευνα της η Λυμπεροπούλου (2022). Η μάθηση μέσω παραμυθιού έγινε πιο ευχάριστη και αποτελεσματική, ενώ η ψηφιακή αφήγηση και πάλι σε σχέση με την παραδοσιακή βοήθησε στο να εμπλουτιστεί το λεξιλόγιο των παιδιών. Παρόλα αυτά, σχετικά με την μνήμη και την αίσθηση του χώρου και του χρόνου των γεγονότων, τα παιδιά που εκτέθηκαν στον παραδοσιακό τρόπο αφήγησης είχαν καλύτερα αποτελέσματα, όπως και όταν χρειάστηκε να αναδιηγηθούν τα γεγονότα της ιστορίας. Επομένως, γίνεται κατανοητό πως δεν υπάρχει μόνο ένας αποτελεσματικός τρόπος προώθησης της μάθησης μέσω βιβλίων-μύθων, αλλά με την σταθμισμένη, συνδυαστική και κατάλληλη χρήση όλων των εργαλείων που παρέχονται στην εποχή μας, είναι δυνατό να καλλιεργηθούν φιλιανγνωστικές στάσεις στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Συνεχίζοντας, η Φωτοπούλου (2022) περιγράφει πως διαφαίνονται οι θετικές επιδράσεις που είχε η χρήση επαυξημένου βιβλίου σε νήπια. Σαφέστερα, βοήθησε στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, την έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών και σε λεκτικό και σε σωματικό επίπεδο, ενώ χρειάστηκε λιγότερος χρόνος για την κατανόηση δυσνόητων εννοιών σε σχέση με το απλό βιβλίο. Σε έρευνα εκτός Ελλάδος σε νήπια που ζουν στο Μπαγκλαντές, φάνηκε πως η μάθηση μέσα από βιβλία επαυξημένης πραγματικότητας λειτούργησε ευεργετικά. Βελτιώθηκαν οι αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών και μπορούσαν με μεγαλύτερη ευκολία να ανακαλέσουν γεγονότα και γράμματα στην μνήμη τους μέσω των εικόνων (Abrar et al., 2019). Το ίδιο και ο Kerawalla σε έρευνα το 2006 στην Αγγλία, έδειξε ότι τα επαυξημένα βιβλία βοήθησαν και ενίσχυσαν την μάθηση λίγο μεγαλύτερων παιδιών με τρόπο διασκεδαστικό και ευχάριστο.

Αξιοσημείωτο, είναι και το γεγονός που προκύπτει από τις συγκεκριμένες έρευνες στον ελλαδικό χώρο, ότι οι μαθητές δεν είναι τόσο εξοικειωμένοι με τα ηλεκτρονικά εργαλεία πράγμα που απαιτεί χρόνο και προσπάθεια από το μέρος των εκπαιδευτικών για να μάθουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν τα εργαλεία αυτά προτού προχωρήσουν στην δημιουργία ιστοριών και των δραστηριοτήτων που τους ζητούνται. Ωστόσο, σημαντικό ρόλο κατέχουν και οι εκπαιδευτικοί στην ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στις σχολικές αίθουσες. Η Ζάχου (2021), μελετώντας τις απόψεις των νηπιαγωγών φανέρωσε πως παίζουν σημαντικό ρόλο και τα ατομικά

χαρακτηριστικά τους ως προς την είσοδο των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση, δηλαδή αν οι ίδιοι χρησιμοποιούν ή όχι τα ηλεκτρονικά μέσα, εντός και εκτός σχολικής αίθουσας και αν αυτή η χρήση, τους είναι ευχάριστη. Παρά λοιπόν το γεγονός ότι είναι βοηθητική η χρήση των Τ.Π.Ε. στην σχολική αίθουσα, υπάρχει έλλειψη πόρων για την επάνδρωση των τάξεων με τεχνολογικό εξοπλισμό, όπως και έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Σημαντική είναι και η συμβολή της ψηφιακής τεχνολογίας στην διεύρυνση των γλωσσικών δυνατοτήτων των παιδιών, καθώς εκείνα από μικρή ηλικία μπορούν να μάθουν νέο λεξιλόγιο και να εξασκηθούν στο να αναγνωρίζουν τα γράμματα στο πληκτρολόγιο (Maureen et al., 2018). Επιπρόσθετα, θα ήταν σημαντικό να αναφερθεί ότι η χρήση διαδραστικών λογισμικών ενισχύει τη διάθεση των μαθητών για ανάγνωση και την εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές που χρησιμοποίησαν αυτά τα εργαλεία έδειξαν αυξημένη κριτική σκέψη και καλύτερη κατανόηση των νοημάτων των κειμένων. Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετείχαν σε ψηφιακές δραστηριότητες ανάγνωσης εμφάνισαν σημαντική βελτίωση στην κατανόηση κειμένων και στην ανάπτυξη αναγνωστικών συνηθειών (Limniou, 2021).

Σε έρευνα για την προώθηση της δημιουργικής γραφής μέσω Τ.Π.Ε. σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, φάνηκε πως όταν αυτά ενεπλάκησαν σε δραστηριότητες που υποστηρίζονταν από τεχνολογικά μέσα ήταν περισσότερο πρόθυμα να γράψουν με ελεύθερη και δημιουργική γραφή, δίχως την παρουσία φόβου και άγχους. Τα παιδιά δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για ότι αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, όπως και για τα αφηγήματα όταν πρόκειται για την ηλεκτρονική παραγωγή ψηφιακής ιστορίας. Ακόμη, γίνονται δημιουργικά και ενεργοποιούν την φαντασία τους, ενώ η διδασκαλία μετατρέπεται σε ευχάριστη και παραγωγική (Ευκαρπίδου, 2017). Σε άλλα αποτελέσματα, βλέπουμε και πάλι τις νέες τεχνολογίες να διαδραματίζουν καταλυτικό ρόλο στην διατήρηση της προσοχής των παιδιών, στην προώθηση της δημιουργικότητας και της φαντασίας καθώς και της συνεργασίας και της κοινωνικοποίησης. Επιπλέον, κρίνονται ως ένα σημαντικό εργαλείο για την προώθηση της φιλαναγνωσίας (Τομπατζόγλου 2013).

Η ενσωμάτωση ψηφιακών εργαλείων στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει σημαντικά θετική επίδραση στις αναγνωστικές συνήθειες των μαθητών. Συγκεκριμένα, η χρήση διαδραστικών τεχνολογιών και πολυμέσων βελτίωσε την κατανόηση κειμένων, έκανε τη μάθηση πιο ελκυστική και ενίσχυσε την ανάγνωση ως ευχάριστη ενασχόληση στον ελεύθερο χρόνο των παιδιών. Οι

μαθητές έδειξαν αυξημένο ενδιαφέρον για την ανάγνωση και βελτίωσαν τις αναγνωστικές και γραμματικές τους δεξιότητες (Batanero et al., 2020).

Εν κατακλείδι, μέσα από όλες αυτές τις έρευνες φανερώνεται πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν θετικά αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας, όταν έρχονται σε επαφή με τους μύθους του Αισώπου, αλλά και όταν αυτοί ενισχυθούν από τεχνολογικά εργαλεία και μέσα. Οι μαθητές γίνονται περισσότερο δημιουργικοί, αυξάνουν τις ικανότητες τους για ανάγνωση, για αναδιήγηση, ενώ αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τα νοήματα της ιστορίας. Επιπλέον, οι κοινωνικές τους δεξιότητες ενισχύονται και γενικότερα το μαθησιακό περιβάλλον του νηπιαγωγείου μετατρέπεται σε ευχάριστο και δημιουργικό. Τέλος, προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η στάση του/της ίδιου/ίδιας του/της εκπαιδευτικού, για το αν θα εισαγάγει, αλλά και με ποιο τρόπο θα εισάγει και θα χρησιμοποιήσει τις Τ.Π.Ε. κατά την μάθηση, καθώς και για το αν θα βοηθήσει τους μαθητές να εξοικειωθούν με αυτά τα διαφορετικά εργαλεία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

5.1. Περιγραφή Θέματος

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται μία διδακτική πρόταση, η οποία μπορεί να σταθεί είτε ως ερευνητική πρόταση, είτε ως διδακτική παρέμβαση για μελλοντική χρήση. Όπως είδαμε παραπάνω με βάση τα διάφορα ερευνητικά αποτελέσματα, οι ψηφιοποιημένοι μύθοι του Αισώπου είχαν ευεργετικά αποτελέσματα ως προς την πολύπλευρη (γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική) ανάπτυξη των μαθητών προσχολικής ηλικίας, αλλά κυρίως όσον αφορά και την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας. Έδειχναν ενδιαφέρον και για τους ίδιους τους μύθους, ιδίως όταν αυτοί εμπλουτίζονταν από τις Τ.Π.Ε.. Αυξάνονταν η δημιουργικότητα και η φαντασία τους, η κατανόηση των αναγνωσμάτων γίνονταν με μεγαλύτερη ευκολία, καθώς εξέφραζαν και ενδιαφέρον για τα ίδια τα αναγνώσματα. Έτσι λοιπόν, γίνεται προσπάθεια στην παρούσα πρόταση να συνδυαστούν και οι τρεις αυτοί παράγοντες, Αισώπειοι μύθοι, Τ.Π.Ε. και Φιλιαναγνωσία, με σκοπό την αναβάθμιση της ίδιας της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και την προώθηση της φιλιαναγνωσίας.

5.2. Βασικό ερώτημα

Το βασικό ερώτημα που επιδιώκουμε να απαντηθεί από την παρούσα διδακτική πρόταση, είναι το κατά πόσο μπορούν τα τεχνολογικά μέσα και συγκεκριμένα ο διαδραστικός πίνακας να βοηθήσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να έρθουν σε επαφή με τους μύθους του Αισώπου. Γενικότερα, αν η χρήση Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία διευκολύνει την μάθηση και ειδικότερα την επαφή του παιδιού με το Βιβλίο-Ανάγνωσμα. Με άλλα λόγια, αν προωθείται η φιλιαναγνωσία μέσα από την τεχνολογία και τα μέσα της.

5.3. Σκοπός και Στόχοι της διδακτικής πρότασης

Σκοπός:

Σκοπός της παρούσας διδακτικής πρότασης είναι να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την τεχνολογία και τα μέσα της κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς και η προώθηση της φιλιαναγνωσίας μέσω αυτών των μέσων. Η δημιουργία νέων φιλιαναγνωστικών εμπειριών, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Σαφέστερα, να μάθουν να χρησιμοποιούν μία διαδραστική εφαρμογή που αφορά μύθους του Αισώπου, επηρεάζοντας την εξέλιξη της ιστορίας και

μετακινώντας τους ήρωες, καθώς και να αναπτύξουν θετικά αισθήματα προς την ανάγνωση και τα αναγνώσματα.

Στόχοι:

- 1. Γενικοί Στόχοι:** βασική επιδίωξη είναι η ολόπλευρή ανάπτυξη των παιδιών γνωστικά-συναισθηματικά-κοινωνικά-ψυχοκινητικά, μέσω της ενεργής συμμετοχής, της ανάπτυξης της κριτικής ικανότητας, την συναισθηματική εμπλοκή στις διάφορες διαδικασίες μάθησης που θα απαιτηθούν.

A. Γνωστικοί-Μαθησιακοί:

- Να αναπτύξουν τα παιδιά την ικανότητα να κατανοούν τους Αισώπειους μύθους, αναγνωρίζοντας τους βασικούς χαρακτήρες κάθε ιστορίας και το ηθικό δίδαγμα.
- Να ανακαλέσουν τα παιδιά τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις, καθώς και να τις εμπλουτίσουν με νέες σχετικά με την τεχνολογία και την επαφή τους με τον διαδραστικό πίνακα και την διαδραστική εφαρμογή
- Να αναπτύξουν τα παιδιά την κριτική τους ικανότητα μέσα από την σύγκριση των διαφορετικών μύθων, καθώς και των διαφορετικών μέσων βιβλίου-διαδραστικού πίνακα.
- Να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο τους μέσα από την επαφή τους με νέες λέξεις ή εκφράσεις που θα συναντήσουν στους αισώπειους μύθους.
- Να ενισχυθεί η συνεργατική μάθηση μέσα από την συμμετοχή των παιδιών σε συνεργατικές δραστηριότητες όπως η διαδραστική εφαρμογή, η ανταλλαγή ιδεών και η κοινή επίλυση προβλημάτων.

B. Συναισθηματικοί:

- Να καλλιεργήσουν τα παιδιά την ικανότητα της ενσυναίσθησης, προσπαθώντας να κατανοήσουν τα συναισθήματα και τις καταστάσεις που βιώνουν οι χαρακτήρες των μύθων.
- Να ενισχύσουν τα παιδιά την αυτοπεποίθησή τους μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους στην διαδραστική εφαρμογή και την χρήση του διαδραστικού πίνακα.
- Να αναπτύξουν θετική στάση και θετικά συναισθήματα απέναντι στην ανάγνωση και την λογοτεχνία γενικότερα, βιώνοντας την χαρά της αφήγησης και της φαντασίας.

Γ. Ψυχοκινητικοί:

- Να βελτιώσουν τα παιδιά την λεπτή τους κινητικότητα μέσα από την χρήση του διαδραστικού πίνακα.
- Να ενισχύσουν τα παιδιά τον συντονισμό όρασης, ακρόασης και κίνησης μέσα από τις δραστηριότητες του διαδραστικού πίνακα, αλλά και την εξέλιξη της ιστορίας των μύθων μέσα από την διάδραση αλλά και την ανάγνωση.
- Να βελτιώσουν την παρουσία τους κατά την διάρκεια της έκθεσής τους ενώπιων των συμμαθητών τους.
- Να αναπτύξουν τα παιδιά την ικανότητα να εκφράζονται ρυθμικά και δημιουργικά μέσα από κινήσεις του σώματος κατά την συμμετοχή τους σε μουσικοκινητικές δραστηριότητες και την συμμετοχή τους σε θεατρική απόδοση των μύθων.

2. Ειδικοί Στόχοι:

Οι ειδικοί στόχοι της παρούσας έρευνας επιδιώκουν:

- Την κατανόηση της λειτουργίας της διαδραστικής εφαρμόγης, ως παιχνιδιού-ιστορίας, καθώς και του τρόπου χρήσης αυτής.
- Την ενίσχυση της οπτικοακουστικής αντίληψης των παιδιών μέσα από την απλή ανάγνωση των αισώπειων μύθων, αλλά και της διαδραστικής εφαρμογής.

5.4. Κριτήρια επιλογής δείγματος

Στην παρούσα διδακτική πρόταση κρίνεται απαραίτητη η χρήση τεσσάρων Αισώπειων μύθων, προκειμένου να είναι επαρκή τα στοιχεία παρουσίασης και με αυτό τον τρόπο να δημιουργηθούν οι κατάλληλες συνθήκες παρατήρησης, προκειμένου να εξαχθεί κάποιο συμπέρασμα. Οι μύθοι που επιλέχθηκαν είναι α) Η αλεπού και το κοράκι, β) Ο λύκος και η γίδα, γ) Η αλεπού και ο ξυλοκόπος και δ) Οι τρεις ταύροι και το λιοντάρι. Η επιλογή των μύθων δεν είναι τυχαία, αλλά έγινε με γνώμονα το μήνυμα που κυριαρχεί και στους τέσσερις αυτούς μύθους. Ειδικότερα, και στους τέσσερις μύθους κυριαρχεί η υποκρισία, το κακό που ενδύεται μία όμορφη καλοφτιαγμένη εξωτερικά φορεσιά, με απώτερο σκοπό το προσωπικό όφελος. Με άλλα λόγια, το καλό που προσφέρεται με δολιότητα προκειμένου να ικανοποιηθούν προσωπικά συμφέροντα και σκοπός του είναι η φθορά του άλλου. Παρουσιάζουμε περιληπτικά παρακάτω, από το βιβλίο *ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ* (εκδόσεις Αστήρ), τους τέσσερις αυτούς μύθους, μαζί με τους αντίστοιχους αρχαίους:

Α) Η Αλεπού και το Κοράκι

Ζούσε κάποτε ένα κοράκι, το οποίο καθώς πετούσε πάνω από μία στάνη είδε ένα κομμάτι ζουμερό κρέας και σκέφτηκε: «Καλά θα φάμε και σήμερα!». Πέταξε τότε και το έπιασε με το ράμφος του και πήγε και κάθισε σε ένα κλαδί ενός δέντρου να το φάει με την ησυχία του. Εκείνη την ώρα έτυχε να περνάει από εκεί μια αλεπού που σαν είδε το κοράκι με το κομμάτι κρέας στο στόμα έλαμψαν τα μάτια της από χαρά, γιατί πεινούσε πολύ!! «Τυχερή είμαι σήμερα, είπε, θα καλοφάω!».

Χωρίς να χάνει άλλο καιρό, πλησιάζει το κοράκι και με την πιο γλυκεία και ευγενική φωνή της του λέει: «Καλημέρα αητέ μου!». Το κοράκι κρατούσε σφιχτά με το ράμφος του το κομμάτι κρέας και γι' αυτό δεν της απάντησε. Η αλεπού όμως δεν φάνηκε να προσβλήθηκε από την σιωπή του, αλλά συνέχισε λέγοντας: «Καλέ τι αητός λέω;; Κόρακας είναι αυτός; Ακούς κόρακας;; Μα που να το φανταστώ η καημένη; Εσύ αφέντη μου είσαι τόσο μεγαλόπρεπος! Και τα φτερά σου είναι τόσο πυκνά, μαύρα και γυαλιστερά, χωρίς κανένα ψεγάδι! Άλλο πουλί δεν ξέρω που να είναι τόσο όμορφο και έξυπνο σαν και εσένα.».

Ο κόρακας κρατούσε και πάλι το στόμα του κλειστό, μα η αλεπού συνέχισε δίχως άλλο: «Και ύστερα σου λένε αητό τον αητό! Α να σου πω, εγώ την αδικία δεν μπορώ να την χωνέψω! Και

γιατί δηλαδή να είναι ο αητός ο βασιλιάς των πουλιών; Είναι μήπως πιο όμορφος από εσένα ή πιο έξυπνος ή πιο καλός;».

Τότε το κοράκι φούντωσε από υπερηφάνεια και τα φτερά του σηκώθηκαν από χαρά: «Τι ωραία που τα λέει η αλεπού, σκέφτηκε. Γι' αυτό και τα άλλα ζώα στο δάσος την λένε έξυπνη και ευγενική. Από εδώ και εμπρός θα γίνω ο καλύτερός της φίλος!».

Η αλεπού είχε συρθεί όσο πιο κοντά στον κόρακα γινόταν και είχε φτάσει από κάτω ακριβώς και έγλυφε τα γυαλιστερά της δόντια. Τότε με μια μελαγχολική φωνή είπε, τάχατες λυπημένη: «Αποτέ να μην λέει κανείς, αν δεν ξέρει! Τώρα κατάλαβα κόρακά γιατί δεν κάνουν εσένα βασιλιά των πουλιών...Γιατί είσαι βουβός, δεν έχεις φωνή! Και για να πούμε και την αλήθεια βουβό βασιλιά τι να τον κάνουν;».

«Κρα, κρα, κρα!! Δεν βάσταξε άλλο πια ο κόρακας ο κακομοίρης και άνοιξε το στόμα του! Δεν ξέρεις τι λες αλεπού και με συγχωρείς κιόλας! Κρα, κρα, κρα!! Αμ έχεις ακούσει πιο ωραία και πιο δυνατή φωνή από την δική μου σε άλλο πουλί;».

Η αλεπού δίχως να χάσει χρόνο, έμπηξε το κρέας που έπεσε από το στόμα του κόρακα και του φώναξε κοροϊδευτικά: «Αχ κόρακά μου, όλα τα καλά του κόσμου έχεις και ωραίο ανάστημα, και όμορφο χρώμα και δυνατή φωνή. Ένα μονάχα σου λείπει: το μυαλό! Γιατί αν είχες μυαλό, δεν θα πρόσεχες τα παινέματά μου και δεν θα άφηνες το κρέας να σου πέσει!».

Έτσι η αλεπού δάγκωσε το κρέας και χάθηκε στο δάσος και το κοράκι έμεινε νηστικό και μονάχο παρέα με τα καλοπιάσματα της αλεπούς.

Αντίστοιχος Αρχαίος: 126. ΚΟΡΑΞ ΚΑΙ ΑΛΩΠΗΞ

[126.1] κόραξ κρέας ἀρπάσας ἐπὶ τινος δένδρου ἐκάθισεν. ἀλώπηξ δὲ τοῦτον θεασαμένη καὶ βουλομένη τοῦ κρέως περιγενέσθαι στᾶσα ἐπήγει αὐτὸν ὥς εὐμεγέθη τε καὶ καλόν, λέγουσα καὶ ὅτι πρέπει αὐτὸν μάλιστα ὀρνέων βασιλεύειν, καὶ τοῦτο πάντως ἂν γένοιτο, εἰ φωνὴν εἶχεν. ὁ δὲ παραστῆσαι αὐτῇ θέλων, ὅτι καὶ φωνὴν ἔχει, ἀποβαλὼν τὸ κρέας μεγάλα ἐκεκράγει. ἐκεῖνη δὲ προσδραμοῦσα καὶ τὸ κρέας ἀρπάσασα ἔφη· «ὦ κόραξ, καὶ φρένας εἰ εἶχες, οὐδὲν ἂν ἐδέησας εἰς τὸ πάντων βασιλεῦσαι».

πρὸς ἄνδρα ἀνόητον ὁ λόγος εὐκαιρος. (Κωνσταντάκος, χ.χ: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=103.)

B) Η Αλεπού και ο Ξυλοκόπος

Σε ένα δάσος μια φορά κάμποσοι κυνηγοί, κυνηγούσαν μίαν αλεπού. Έτρεχαν αυτοί, έτρεχε και αυτή για κάμποση ώρα, όμως η δύστυχη είχε κουραστεί πια και ένιωθε τις δυνάμεις της να την εγκαταλείπουν. Έτσι όπως έτρεχε συλλογιζόταν ότι δεν θα μπορέσει να γλιτώσει γιατί και το δάσος κόντευε να τελειώσει και αν έβγαιναν στον κάμπο αλλοίμονό της!

Καθώς, έτρεχε και τα συλλογιζόταν αυτά, ξάφνου πέφτει μπροστά σε έναν ξυλοκόπο. Κατάκοπη καθώς ήταν, τον κοίταξε ικετευτικά και τον παρακάλεσε με τα εξής λόγια: «Για τ' όνομα του Θεού, κρύψε με! Κρύψε με καλέ μου άνθρωπε, γιατί έρχονται κυνηγοί ξοπίσω μου και όπου είναι θα με πιάσουν. Γλύτωσε με και να 'χεις όλα τα καλά!».

Ο Ξυλοκόπος τότε της απάντησε: «Γρήγορα μπες μέσα στην καλύβα μου που είναι εδώ πίσω και κρύψου.». Η αλεπού με μιας μπήκε μέσα και έκλεισε καλά την πόρτα πίσω της. Τότε σκέφτηκε ότι επειδή η κρυψώνα της δεν ήταν και τόσο ασφαλής καλύτερο θα ήταν να ανοίξει μια μικρή τρύπα να βλέπει τι γίνεται έξω.

Αφού πέρασε λίγη ώρα να σου φάνηκαν και οι κυνηγοί. Μόλις είδαν τον ξυλοκόπο, κοντοστάθηκαν και τον ρώτησαν: «Μήπως είδες καμία αλεπού να περνά από δω πέρα;» Και εκείνος τους απάντησε με δυνατή φωνή: «Όχι, όχι καμία αλεπού δεν πέρασε από εδώ.». Την ώρα όμως που το έλεγε αυτό με το ένα χέρι του έδειχνε επίμονα στους κυνηγούς την καλύβα που βρισκόταν πίσω του. Οι κυνηγοί δεν το πρόσεξαν ωστόσο ή δεν έδωσαν σημασία στην κίνησή του αυτή. Έτσι λοιπόν, αποχαιρέτησαν τον ξυλοκόπο και έφυγαν σε αναζήτηση της αλεπούς.

Η αλεπού που τόσην ώρα ήταν μάρτυρας των γεγονότων που είχαν συμβεί, αφού ανακουφίστηκε από την φυγή των κυνηγών, άνοιξε την πόρτα και έφυγε τρέχοντας να επιστρέψει στην φωλιά της. Τότε, την σταμάτησε ο ξυλοκόπος και της είπε: «Έτσι λες εσύ ευχαριστώ σε αυτόν που σε έσωσε;» Και εκείνη του απάντησε: «Θα σε ευχαριστούσα με όλη μου την καρδιά αν το φέρσιμό σου συμφωνούσε και με τα λόγια σου.»

Όταν επέστρεψε στην φωλιά της διηγήθηκε την ιστορία στον άντρα και τα παιδιά της και τους είπε: Αυτός ο ξυλοκόπος ήταν από τους πιο επικίνδυνους ανθρώπους, γιατί ενώ μιλούσε ωραία οι πράξεις του δεν συμφωνούσαν με τα λόγια του και αν οι πράξεις είναι κακές και άσχημες σε τίποτα δεν ωφελούν τα καλά λόγια. Ας μην θαρρεί λοιπόν κανείς που μιλά σωστά και καλά πώς είναι κάτι σπουδαίο αυτό που κάνει, αν δεν ταιριάζουν τα λόγια του αυτά και με αντίστοιχες καλές και σωστές πράξεις.

Αντίστοιχος Αρχαίος: 22. ΑΛΩΠΗΞ ΚΑΙ ΔΡΥΤΟΜΟΣ

[22.1] ἀλώπηξ κυνηγὸς φεύγουσα ὡς ἐθεάσατό τινα δρυτόμον, τοῦτον ἰκέτευσε κατακρύψαι αὐτήν. ὁ δὲ αὐτῇ παρήνεσεν εἰς τὴν ἑαυτοῦ καλύβην εἰσελθοῦσαν κρυβῆναι. μετ’ οὐ πολὺ δὲ παραγενομένων τῶν κυνηγῶν καὶ τοῦ δρυτόμου πυνθανομένων, εἰ τεθέαται ἀλώπεκα τῇδε παριοῦσαν, ἐκεῖνος τῇ μὲν φωνῇ ἡρνεῖτο ἑωρακέναι, τῇ δὲ χειρὶ νεύων ἐσήμαινεν, ὅπου κατεκρύπτετο. τῶν δὲ οὐχ οἷς ἔνευε προσσχόντων, οἷς δὲ ἔλεγε πιστευσάντων, ἡ ἀλώπηξ ἰδοῦσα αὐτοὺς ἀπαλλαγέντας ἐξελθοῦσα ἀπροσφωνητὶ ἐπορεύετο. μεμφομένου δὲ αὐτὴν τοῦ δρυτόμου, εἴ γε διασωθεῖσα ὑπ’ αὐτοῦ οὐδὲ διὰ φωνῆς αὐτῷ ἐμαρτύρησεν, ἔφη· «ἀλλ’ ἔγωγε ἠὲ χαρίστησα ἄν σοι, εἰ τοῖς λόγοις ὅμοια τὰ ἔργα τῆς χειρὸς [καὶ τοὺς τρόπους] εἶχες». τοῦτῃ τῷ λόγῳ χρήσαιτο ἄν τις πρὸς ἐκείνους τοὺς ἀνθρώπους τοὺς χρηστὰ μὲν σαφῶς ἐπαγγελλομένους, δι’ ἔργων δὲ φαῦλα δρῶντας. (Κωνσταντάκος, χ.χ.: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=103)

Γ) Ο Λύκος και η Γίδα

Ένα ανοιξιάτικο πρωινό μία γίδα έβοσκε στις φυλλωσιές και τα χορταράκια σκαρφαλωμένη στην άκρη ενός γκρεμού σε ένα βουνό. Και έτρωγε και ευχαριστιόταν την όμορφη, ηλιόλουστη ημέρα και τα νιόβγαλτα χορταράκια και τα δροσερά φυλλαράκια.

Ξάφνου κάτω στην χαράδρα φάνηκε ένας λύκος, ο οποίος μόλις αντίκρυσε την γίδα, άστραψαν τα μάτια του και άρχισε να ξερογλείφεται! Όμως του ήταν δύσκολο να σκαρφαλώσει ως εκεί πάνω για να την πλησιάσει. Τότε άρχισε να συλλογίζεται με ποιο τρόπο θα μπορούσε να την ξεγελάσει και να την κάνει να κατέβει από εκείνον τον γκρεμό. Μα φυσικά!! Με την πονηριά!!

Ξερόβηξε τότε και αφού έκανε την φωνή του γλυκιά και μαλακή απευθύνθηκε στην γίδα: «Καλημέρα σου, άσπρη καλή γιδούλα!». «Καλημέρα και σε εσένα κυρ λύκε!» απάντησε η γίδα σαν τον είδε,, αλλά δεν φοβήθηκε διόλου γιατί ήξερε πως δεν μπορούσε να την φτάσει.

Λ: Μα τι καλό βρίσκεις εκεί πάνω στον γκρεμό;

Γ: Χίλια δυο νόστιμα κλαδάκια και χορταράκια.

Λ: Χαρά στα! Αλλά που να δεις και τι ωραία βοσκή θα κάνεις κάτω εδώ στην ρεματιά! Είναι καταπράσινη και γεμάτη κάθε λογής χορτάρι, κουμαριές, κληματαριές, αγριομουριές!

Γ: Ευχαριστώ λύκε μου, μα και εδώ πάνω καλά είμαι! Του είπε και γέλασε από μέσα της.

Λ: Πω, πω κληματαριές!! Φώναξε ο λύκος. Καλέ πότε πρόφτασαν να βγάλουν τέτοια χοντρά και τρυφερά βλαστάρια;

Γ: Έχει και εδώ αγιοκλήματα, σωρό!!

Λ: Μα δεν μπορεί να είναι τόσο νόστιμα! Έλα κάτω να φας από τούτα δω και θα με θυμηθείς!

Τότε η γίδα έχασε την υπομονή της και με φωνή γεμάτη ειρωνεία του απάντησε: «Ξέρεις τι λέω εγώ κυρ λύκε, μήπως ενδιαφέρεσαι τόσο πολύ να φάω εγώ, επειδή ενδιαφέρεσαι να φας και εσύ μόλις κατέβω εκεί κάτω;»

Έτσι, ο λύκος έφυγε φουρκισμένος και η γνωστική γίδα βόσκησε χαρούμενη και ήρεμη μέχρι το ηλιοβασίλεμα, γιατί με την εξυπνάδα και την σωφροσύνη της ήξερε να ξεχωρίζει τους φίλους από τους εχθρούς και έτσι γλύτωσε την ζωή της!

Αντίστοιχος Αρχαίος: 162. ΛΥΚΟΣ ΚΑΙ ΑΙΞ

[162.1] λύκος θεασάμενος αἴγα ἐπὶ τινος κρημονῷ νεμομένην ἐπειδὴ οὐκ ἠδύνατο αὐτῆς ἐφικέσθαι, παρήνει αὐτὴν κατωτέρω καταβῆναι, μὴ καὶ πέση λαθοῦσα, λέγων, ὥς καὶ ὁ λειμῶν καὶ ἡ πόα παρ' αὐτῷ φαιδροτάτη. ἡ δὲ πρὸς αὐτὸν ἔφη· «ἀλλ' οὐκ ἐμὲ ἐπὶ νομὴν καλεῖς, αὐτὸς δὲ τροφῆς ἀπορεῖς».

οὕτω καὶ τῶν ἀνθρώπων οἱ πονηροί, ὅταν παρὰ τοῖς εἰδόσιν πονηρεύονται, ἀνόνητοι τῶν

τεχνασμάτων γίνονται. (Κωνσταντάκος, χ.χ.: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=103)

Δ) Οι Τρεις Ταύροι και το Λιοντάρι

Μια φορά σε ένα καταπράσινο λιβάδι έβοσκαν τρεις ταύροι το νόστιμο χορτάρι. Εκείνη την ώρα τους είδε από ψηλά ένα λιοντάρι που περνούσε! Πω, πω συλλογίστηκε, τι νόστιμοι που φαίνονται και τι παχιοί που είναι, το κρέας τους θα είναι πεντανόστιμο. Μα την σκέψη του αυτή την διέκοψε ο φόβος, γιατί πως θα μπορούσε να κάνει την δουλεία του ήταν τρεις και εκείνος ένας και ήταν πιο δυνατοί από αυτόν έτσι όλοι μαζί.

Το λιοντάρι ξεκίνησε να φεύγει, αλλά ξαφνικά κοντοστάθηκε και σκέφτηκε να φερθεί με πονηριά. Έτσι λοιπόν, κατέβηκε και έφτασε κοντά τους.

Λ: Γειά σας καλοί μου ταύροι, τι ωραία μέρα σήμερα ε;

Οι ταύροι μούγκρισαν ανόρεκτα και τον αντιχαιρέτησαν: «Γεια σου λιοντάρι.»

Λ: Σας βλέπω που βόσκετε εδώ αγαπημένα και χαίρομαι, είναι ωραίο πράγμα να έχει κανείς φίλους. Μα αλήθεια γιατί βόσκετε όλοι μαζί;

T: Και πως θες να βόσκουμε δηλαδή;

Λ: Θα σας πω. Αυτό το λιβάδι είναι πολύ μεγάλο, μα έτσι όπως βόσκετε και οι τρεις μαζί σύντομα θα το αφήσετε αδειανό και όπως τραβάτε από την ρίζα το χορτάρι θα αργήσει να ξαναβγεί καινούργιο. Μα σας συμβουλεύω, ο ένας ανέβει πάνω στην πλαγιά να φάει αγριοφυστικιές, ο άλλος πάει κάτω στην ρεματιά που είναι γεμάτη βελανιδιές και ο τρίτος πάει στα αμπέλια να βοσκίσει τα νόστιμα φύλλα τους τώρα που τελείωσε ο τρύγος. Έπειτα το βραδάκι, όλοι μαζί θα έρχεστε εδώ παρέα να αλλάζετε και λίγο την τροφή σας και να βρίσκεστε ξανά μαζί. Πως σας φαίνεται;

T1: Βρίσκω πως έχεις δίκιο λιοντάρι. Μας τα είπες σωστά. Είπε ο πρώτος.

T2: Κι εγώ συμφωνώ! Είπε και ο δεύτερος, ο πιο παχύς.

T3: Κι εγώ! Είπε και ο τρίτος, ο πιο δυνατός.

T1: Αν θέλετε μάλιστα πάω εγώ στην πλαγιά που λατρεύω τις αγριοφυστικιές. Είπε ο πρώτος.

T2: Ναι και εγώ στην ρεματιά με τις βελανιδιές. Είπε ο δεύτερος.

T3: Και εγώ πάω στα αμπέλια και μόλις βασιλέψει συναντιόμαστε ξανά εδώ. Είπε και ο τρίτος.

Του λιονταριού γελούσαν και τα αυτιά του από την χαρά. Έτσι μπράβο τους απάντησε και μια και δυο ανέβηκε στο βουνό, μετά από λίγο πήγε στην ρεματιά και τέλος στα αμπέλια και έφαγε και χόρτασε γιατί τους χύμηξε με ευκολία.

Έτσι οι δύστυχοι οι ταύροι για να ακούσουν τα λόγια του πονηρού λιονταριού έχασαν την ζωή τους. Μα ποιος τους έφταιγε; Αντί να τρέξουν να χωριστούν έπρεπε πρώτα να σκεφτούν!

Αντίστοιχος Αρχαίος: 321. ΜΥΘΟΣ Ο ΤΩΝ ΤΑΥΡΩΝ ΠΑΡΑΙΝΩΝ ΕΙΣ ΟΜΟΝΟΙΑΝ

[321.1] ταῦροι τρεῖς τὴν αὐτὴν δίαιταν ἐπεποίηντο. λέων δέ τις αὐτοῖς παρηκολούθει θηρᾶσαι βουλόμενος. καὶ συνόντας μὲν ἐλεῖν οὐκ ἐδύνατο, διαστάντας δὲ προηρεῖτο χειρώσασθαι. καὶ συγκρούσας ἀλλήλοις ἐν μέρει διαστήσας ἀπέκρινε, καὶ καθ' ἕκαστον προχειρότερον ἔφθειρεν, οὓς κοινῇ συνόντας ἠπόρει χειρώσασθαι.

οὕτως ὁμόνοια τοῖς χρωμένοις σωτήριον. (Κωνσταντάκος, χ.χ.: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=103)

5.5. Μεθοδολογία

Η παρούσα διδακτική πρόταση, επιδιώκει να εξετάσει το πώς τα παιδιά ανταποκρίνονται στα αναγνώσματα και συγκεκριμένα πως επιτυγχάνεται η βέλτιστη πρόσληψη αισώπειων μύθων: α) με την βοήθεια των τεχνολογικών μέσων όπως η παρουσίαση μίας διαδραστικής εφαρμογής σε διαδραστικό πίνακα, β) μέσω της απλής αφήγησης γ) συνδυαστικά. Επομένως, η πρόταση αυτή γίνεται για μελλοντική υλοποίηση και αξιοποίηση των παρεχόμενων στοιχείων στην εκπαιδευτική διαδικασία και συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική βαθμίδα του νηπιαγωγείου, με δυνατότητα εξαγωγής πραγματικών αποτελεσμάτων, που θα προσφέρουν τροφή για περαιτέρω μελέτες ή/και περαιτέρω ενασχόληση με το παρουσιαζόμενο θέμα. Μπορεί δηλαδή, είτε να χρησιμοποιηθεί είτε ως διδακτική πρόταση σε ένα τμήμα από τον/την εκπαιδευτικό, είτε ως πρόταση για μελλοντική έρευνα.

ΔΕΙΓΜΑ: για την συγκεκριμένη παρέμβαση, χρειάζονται τρία τμήματα νηπιαγωγείου, με 15-20 περίπου παιδιά ανά τμήμα, τα οποία θα παρουσιάζουν σχετική ομοιογένεια ως προς την σύστασή τους. Επεξηγηματικά, τα παιδιά και στα τρία τμήματα χρειάζεται να είναι όσο το δυνατόν σε παρόμοιο γνωστικό, κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο, ενώ το φύλο (αγόρια-κορίτσια), η ηλικία (νήπια-προνήπια), η εθνικότητα, να μην παρουσιάζουν μεγάλες αποκλίσεις από τμήμα σε τμήμα.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: η παρέμβαση θα έχει διάρκεια δύο εβδομάδες και 8 διδακτικές ώρες για κάθε ένα από τα τμήματα. Οι ώρες χωρίζονται σε διδακτικά δίωρα. Δύο δίωρα την πρώτη εβδομάδα, σε δύο ξεχωριστές, διαδοχικές ημέρες και άλλα δύο δίωρα την επόμενη εβδομάδα και πάλι σε δύο διαδοχικές ημέρες.

ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ: ο/η εκπαιδευτικός στην συγκεκριμένη παρέμβαση θα επιτελεί συντονιστικό και υποστηρικτικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Θα είναι αυτός που θα βοηθήσει και θα ενθαρρύνει τα παιδιά να πειραματιστούν με την διαδραστική εφαρμογή, καθώς και αυτός που θα προσφέρει το ανοιχτό εκείνο πλαίσιο ανάγνωσης των αισώπειων μύθων. Επιπλέον, θα είναι ο συντονιστής των διαφόρων δραστηριοτήτων που θα απαιτηθούν για την διεξαγωγή της παρέμβασης.

ΜΕΣΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ: προκειμένου να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η παρέμβαση είναι απαραίτητη η ύπαρξη διαδραστικού πίνακα στις σχολικές αίθουσες μαζί με την ειδική γραφίδα.

Επιπλέον, θα χρειαστεί το αντίστοιχο ηχητικό σύστημα (ηχεία), laptop, το βιβλίο με τους αντίστοιχους τέσσερις αισώπειους μύθους (135 ΜΥΘΟΙ ΤΟΥ ΑΙΣΩΠΟΥ, Εκδόσεις Άγκυρα), ερωτηματολόγια-αξιολογήσεις, μαρκαδόροι και μολύβια.

ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ:

	ΜΥΘΟΣ	ΤΜΗΜΑ 1	ΤΜΗΜΑ 2	ΤΜΗΜΑ 3
1η παρέμβαση	Η αλεπού και το κοράκι	ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ
2η παρέμβαση	Η αλεπού και ο ξυλοκόπος	ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ
3η παρέμβαση	Ο λύκος και το αρνάκι	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ
4η παρέμβαση	Οι τρεις τάυροι και το λιοντάρι	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ

5.6. Περιγραφή Διαδραστικής Εφαρμογής

Α) Διαδραστικός Πίνακας:

Προτού προχωρήσουμε στην περιγραφή της διαδραστικής εφαρμογής κρίνεται απαραίτητη η περιγραφή του διαδραστικού πίνακα, από ποια μέρη αποτελείται, ποια είναι τα βασικά του χαρακτηριστικά και ποιες οι βασικές του λειτουργίες. Ο διαδραστικός πίνακας πρόκειται για μία ψηφιακή συσκευή αφής, που διαθέτει ειδικό μαρκαδόρο/γραφίδα και συνδέεται με ηλεκτρονικό υπολογιστή και προβολέα (Μαντζανίδου, 2014). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως απλός πίνακας αλλά με ηλεκτρονική γραφή, είτε να συνδεθεί με υπολογιστή και να προβάλλει ό,τι προβάλλει και αυτός (βίντεο, εικόνες), δηλαδή μία χρήση ως μεγάλη οθόνη, την οποία χειρίζεται κανείς μέσω του ίδιου του υπολογιστή, είτε να συνδεθεί και με usb καλώδιο και να χρησιμοποιείται πλέον η γραφίδα ως ποντίκι, να μπορεί δηλαδή να μετατραπεί ο ίδιος ο πίνακας σε υπολογιστή. Στην παρούσα παρέμβαση θα χρησιμοποιηθεί η τρίτη και τελευταία λειτουργία όπου μέσω του ΗΥ θα προβάλλεται η διαδραστική εφαρμογή, την οποία τα παιδιά θα μπορούν να χειριστούν και να την επηρεάσουν μέσω της ειδικής γραφίδας/μαρκαδόρου.

Έτσι, διαθέτοντας αυτά τα χαρακτηριστικά ο διαδραστικός πίνακας μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλο το εύρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και να αξιοποιηθεί με δημιουργικό τρόπο σε ποικίλες δραστηριότητες που γίνονται στον χώρο του νηπιαγωγείου. Μάλιστα, έχει φανεί ότι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αποκτά μεγαλύτερο ενδιαφέρον και γίνεται περισσότερο ευρηματικός. Επιπλέον, εξάπτει την προσοχή των παιδιών και τα κινητοποιεί, αφού δείχνουν ενθουσιασμό, κατανοούν εύκολα και γρήγορα τον τρόπο λειτουργίας του και έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπεται εκτός από διδακτική και ψυχαγωγική (Μαντζανίδου, 2014). Με αυτό τον τρόπο κατανοούμε ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου μετατρέπεται σε μία ευχάριστη ατμόσφαιρα, που τα παιδιά επιζητούν να έρθουν σε επαφή, ενώ η ίδια η μάθηση μετατρέπεται σε κάτι επιθυμητό για τα ίδια.

Μάλιστα, τα παραπάνω επιβεβαιώνονται παραθέτοντας τα ευρήματα της έρευνας που έκανε η Μαντζανίδου (2014) σε παιδιά νηπιαγωγείου, καταλήγοντας ότι ο διαδραστικός πίνακας προκαλεί την συμμετοχή όλων των παιδιών, τα οποία περιμένουν με ανυπομονησία της σειρά τους, τα εξάπτει όχι μόνο ως προς την προβολή κίνησης, χρωμάτων και ήχων, αλλά και λόγω της αφής και της αλληλεπίδρασης που έχουν με αυτόν. Επιπλέον, ενισχύεται η δημιουργικότητά τους, τα πιο εσωστρεφή παιδιά κινητοποιούνται, δεν βαριούνται την χρήση του ακόμα και με την

παρέλευση αρκετού χρόνου, προκαλεί την προσοχή και την συγκέντρωση των παιδιών, ενώ ενισχύει την ενεργό τους συμμετοχή και την κοινωνικοποίησή τους, καθώς μοιράζονται ιδέες, συζητούν και επικοινωνούν μεταξύ τους. Τέλος, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός γίνεται δημιουργικότερος και εμπυγχώνεται, καθώς βλέπει την μεγάλη κινητοποίηση των μαθητών του. Επομένως, ο Διαδραστικός Πίνακας, με την κατάλληλη χρήση από το μέρος του εκπαιδευτικού, έχει να προσφέρει πολλά θετικά στην διδακτική πράξη, καθώς μετατρέπει την μάθηση σε μία διασκεδαστική διαδικασία, που έχει ενδιαφέρον και είναι ευχάριστη για τους μαθητές.

B) Διαδραστική Εφαρμογή:

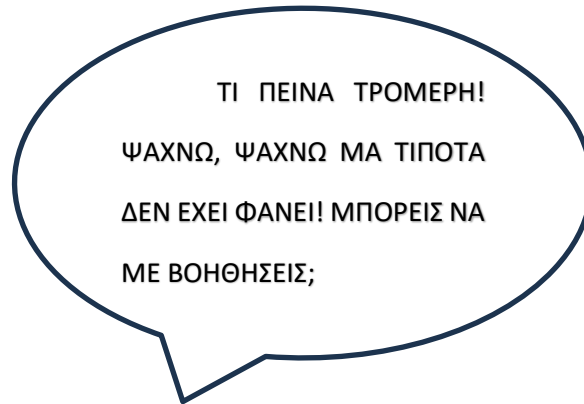
Στην παρούσα διδακτική υπόθεση λοιπόν, θα χρησιμοποιηθεί ο Διαδραστικός Πίνακας ως ένα εκπαιδευτικό και τεχνολογικό μέσο, που όπως ειπώθηκε προηγουμένως εγείρει τα παιδιά και τα κινητοποιεί προκαλώντας την ενεργό συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, θα χρησιμοποιηθεί ο διαδραστικός πίνακας, για να γίνει προβολή μίας διαδραστικής εφαρμογής η οποία θα βασίζεται στους τρεις εκ των τεσσάρων Αισώπειων μύθων. Αναλυτικότερα, θα χρειαστεί να δημιουργηθεί εφαρμογή για τους μύθους: α) Η αλεπού και το κοράκι, β) Η αλεπού και ο ξυλοκόπος και γ) Οι τρεις ταύροι και το λιοντάρι.

Ας δούμε παρακάτω την δομή που θα έχει η διαδραστική εφαρμογή στον μύθο *Η Αλεπού και το Κοράκι*:

1. ΑΡΧΙΚΗ ΣΚΗΝΗ: Το Δάσος

- Χαρακτήρας: Αλεπού.
- Περιγραφή: Η εφαρμογή ξεκινά με την αλεπού να περιπλανάται πεινασμένη στο δάσος. Ο αφηγητής ακούγεται από πίσω, κάνοντας εισαγωγή στον μύθο. Το περιβάλλον είναι πλούσιο σε οπτικοακουστικά στοιχεία, με την παρουσία κινούμενων φυτών, πουλιά που θα πετάνε από δέντρο σε δέντρο τιτιβίζοντας, κάποιο ποτάμι που θα κυλά και ταυτόχρονα θα ακούγεται το θρόισμα των φύλλων, το κελάρυσμα του ποταμού. Προϋπόθεση αποτελούν και τα καλά γραφικά, που θα τραβούν την προσοχή των παιδιών και θα προσδίδουν αληθοφάνεια στα εικονιζόμενα στοιχεία/πρόσωπα.
- Διαδραστικά Στοιχεία: Στην αρχική οθόνη εμφανίζεται μέσα σε ένα τετράγωνο το εξώφυλλο του μύθου. Μόλις πατήσουν πάνω, αναδιπλώνεται το δάσος με όλα τα οπτικοακουστικά αντικείμενα και ακούγεται ο αφηγητής: «ΜΙΑ ΦΟΡΑ ΚΑΙ ΈΝΑ ΚΑΙΡΟ, ΣΕ ΈΝΑ ΔΑΣΟΣ ΜΑΚΡΙΝΟ, ΖΟΥΣΕ ΜΙΑ ΑΛΕΠΟΥ, ΠΟΥ ΕΙΧΕ 8 ΜΕΡΕΣ

ΝΑ ΦΑΕΙ.». Τα παιδιά πατούν πάνω στην αλεπού, η οποία έχει πιο έντονο χρώμα και αναβοσβήνει, με το πάτημα αυτό εκφράζει αμέσως την πείνα της προβάλλοντας ένα συννεφάκι πάνω από το κεφάλι της στο οποίο θα λέει με φωνή προβάλλοντας μία-μία οι λέξεις που εκφέρει μέσα σε ένα πλαίσιο:



Έπειτα, θα μπορούν τα παιδιά με την γραφίδα να περιπλανηθούν στο δάσος, και να αλληλοεπιδράσουν με τα διάφορα εικονιζόμενα στοιχεία, φυτά, δέντρα, πουλιά. Κάθε πάτημα οδηγεί την αλεπού σε διαφορετικές αντιδράσεις, όπως δυσαρέσκεια από κάποιο φυτό (π.χ. «ΔΕΝ ΕΧΩ ΟΡΕΞΗ ΓΙΑ ΚΑΤΙ ΤΕΤΟΙΟ ΣΗΜΕΡΑ»), είτε σε αλλαγή προτίμησης (π.χ. «ΚΑΛΟ, ΑΛΛΑ ΜΗΠΩΣ ΘΑ ΜΠΟΡΟΥΣΑΜΕ ΝΑ ΒΡΟΥΜΕ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ;»).

2. ΔΕΥΤΕΡΗ ΣΚΗΝΗ: Ανακάλυψη Κόρακα

- Χαρακτήρες: Αλεπού και Κοράκι
- Περιγραφή: Μετά από κάποιες προσπάθειες, η αλεπού ανακαλύπτει το κοράκι πάνω στο κλαδί ενός δέντρου, το οποίο κρατά στο ράμφος του ένα κομμάτι κρέας. Αυτή η σκηνή εισάγει το κοράκι ως νέο χαρακτήρα και αποτελεί την αρχή της κεντρικής δράσης.
- Διαδραστικά Στοιχεία: Τα παιδιά καθώς ψάχνουν βλέπουν να πετά πάνω από την αλεπού ένα κοράκι με ένα κομμάτι κρέας στο στόμα (ακούγεται το φτερούγισμα του), το οποίο την προσπερνά και κάθεται πάνω σε ένα κλαδί δέντρου. Έπειτα η εικόνα επιστρέφει και πάλι στην αλεπού. Τότε, εκείνη αρχίζει να γλείφεται (τρέχουν τα σάλια της και ακούγεται ο αντίστοιχος θόρυβος) και να εκφράζει την επιθυμία της για αυτό το κομμάτι κρέας ως εξής: «ΤΙ ΕΙΔΑΝ ΜΟΛΙΣ ΤΑ ΜΑΤΑΚΙΑ ΜΟΥ; ΑΥΤΟ ΤΟ ΚΟΡΑΚΙ ΚΟΥΒΑΛΟΥΣΕ ΕΝΑ ΤΕΛΕΙΟ ΚΟΜΜΑΤΙ ΚΡΕΑΣ! ΠΩ, ΠΩ Η ΚΟΙΛΙΑ

ΜΟΥ ΓΟΥΡΓΟΥΡΙΖΕΙ!» και θα ακούγεται αντίστοιχα ο θόρυβος από την κοιλιά της. Έπειτα, τα παιδιά καλούνται σε αναζήτηση του κόρακα και τους δίνεται η δυνατότητα να περιηγηθούν δεξιά και αριστερά στο δάσος. Μόλις το βρουν, πατούν επάνω του καθώς έχει πιο έντονο χρώμα και αναβοσβήνει και με αυτό τον τρόπο η αλεπού κατευθύνεται κάτω από το κλαδί που κάθεται το κοράκι (ακούγονται τα βήματά της στο χώμα).

3. ΤΡΙΤΗ ΣΚΗΝΗ: Συνάντηση Κόρακα-Αλεπούς

- Χαρακτήρες: Αλεπού και Κοράκι
- Περιγραφή: Η αλεπού θα προσπαθήσει με διάφορους τρόπους, προσφέροντας τις αντίστοιχες επιλογές στα παιδιά, να αποσπάσει την προσοχή του κόρακα και να τον κάνει να του πέσει από το στόμα το κομμάτι κρέας. Σε αυτή την σκηνή θα ξεκινήσει ο μονόλογος της αλεπούς και η προσπάθεια απόκτησης του επιθυμητού.
- Διαδραστικά Στοιχεία: Αφού η αλεπού οδηγηθεί κάτω από το κοράκι, αρχίζει να αναβοσβήνει. Τα παιδιά πατώντας επάνω της τους προσφέρονται κάποιες επιλογές με την αλεπού να κάνει την εισαγωγή: « ΛΟΙΠΟΝ ΤΙ ΛΕΣ ΝΑ ΚΑΝΩ; ΝΑ ΦΕΡΘΩ ΠΡΟΣΒΛΗΤΙΚΑ; ΝΑ ΦΕΡΘΩ ΜΕ ΠΟΝΗΡΙΑ; Ή ΝΑ ΤΑ ΠΑΡΑΤΗΣΩ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ;». Σε κάθε μία από τις τρεις επιλογές θα εμφανίζεται και το αντίστοιχο εικονίδιο στην οθόνη. Καθώς αναδύονται μία-μία οι εικόνες θα ακούγεται και η αντίστοιχη επιγραφή τους: ΠΡΟΣΒΛΗΤΙΚΗ-ΠΟΝΗΡΗ-ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΗ.

ΠΡΟΣΒΛΗΤΙΚΗ

ΠΟΝΗΡΗ

ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΗ



Το παιδί θα έχει την επιλογή να πατήσει πάνω σε όποια από τις τρεις εικόνες επιθυμεί. Στην περίπτωση της ΠΡΟΣΒΛΗΤΙΚΗΣ αλεπούς, εκείνη θα λέει: «Α ΒΡΕ ΑΤΙΜΕ ΚΟΡΑΚΑ ΔΕΝ ΣΟΥ ΑΞΙΖΕΙ ΕΣΕΝΑ ΤΕΤΟΙΟ ΚΟΜΜΑΤΙ, ΕΙΣΑΙ ΜΙΚΡΟΣ ΚΑΙ ΑΔΥΝΑΜΟΣ ΤΙ ΝΑ ΤΟ ΚΑΝΕΙΣ, ΕΓΩ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΤΟ ΚΕΡΔΙΣΩ! ΑΛΛΩΣΤΕ ΕΣΥ ΔΕΝ ΤΟ ΠΗΡΕΣ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΑ ΣΟΥ, ΑΠΛΑ ΤΟ ΑΡΠΑΞΕΣ ΑΠΟ ΚΑΠΟΙΟΥ ΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ!», ταυτόχρονα θα πηδά προς το κλαδί προσπαθώντας να το αρπάξει. Τότε το κοράκι, φεύγει θυμωμένο πετώντας και η οθόνη επιστρέφει στην πρότερη σκηνή με τις τρεις επιλογές να εμφανίζονται ξανά. Αν το παιδί επιλέξει ξανά το ίδιο, τότε η αλεπού θα λέει: «ΜΠΑ ΑΥΤΟ ΤΟ ΔΟΚΙΜΑΣΑ ΚΑΙ ΔΕΝ ΕΙΧΕ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑ, ΑΣ ΔΟΥΜΕ ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ».

Στην περίπτωση της ΑΠΟΓΟΗΤΕΥΜΕΝΗΣ, η αλεπού λέει: «ΜΑΛΛΟΝ ΕΙΝΑΙ ΔΥΣΚΟΛΟ ΝΑ ΠΑΡΩ ΤΟ ΚΡΕΑΣ ΑΠΟ ΤΟ ΚΟΡΑΚΙ, ΑΣ ΜΗΝ ΠΡΟΣΠΑΘΗΣΩ! ΑΛΛΑ ΕΛΑ ΠΟΥ ΠΕΙΝΑΩ ΣΑΝ ΛΥΚΟΣ!!!». Με αυτό τον τρόπο επιστρέφει και πάλι στην πρότερη σκηνή και ανοίγουν ξανά οι τρεις επιλογές στο παιδί. Αν το παιδί το επιλέξει ξανά και τότε η αλεπού λέει: « ΜΠΑ, ΔΕΝ ΤΑ ΠΑΡΑΤΑΩ ΠΕΙΝΑΩ ΠΟΛΥ! ΑΣ ΔΟΚΙΜΑΣΟΥΜΕ ΚΑΤΙ ΆΛΛΟ.».

Στην περίπτωση της ΠΟΝΗΡΗΣ, θα ξεκινά ο διάλογος του κλασσικού μύθου, με την αλεπού να λέει: «ΚΑΛΗΜΕΡΑ ΑΗΤΕ ΜΟΥ!». Τότε θα εμφανίζονται δύο άλλες επιλογές, με την αλεπού να ρωτά το παιδί: «ΤΩΡΑ ΤΙ ΝΑ ΤΟΥ ΠΩ; ΠΟΣΟ ΟΜΟΡΦΟΣ ΕΙΝΑΙ Ή ΝΑ ΤΟΝ ΡΩΤΗΣΩ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΜΟΥ ΑΠΑΝΤΑ;». Αντίστοιχα θα εμφανίζονται δύο επιλογές ΦΙΛΟΦΡΟΝΗΣΗ και ΕΡΩΤΗΣΗ, όποια και αν είναι η επιλογή του παιδιού η ιστορία εξελίσσεται κανονικά.

Στην περίπτωση της ερώτησης, η αλεπού ρωτά: «ΜΑ ΚΑΛΕ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΜΟΥ ΑΠΑΝΤΑΣ;», όπου το κοράκι και πάλι δεν θα δίνει κάποια απάντηση και έτσι θα ακολουθεί τις φιλοφρονήσεις, ενώ στην περίπτωση της φιλοφρόνησης η αλεπού θα ξεκινά αμέσως με τις φιλοφρονήσεις: «ΜΑ ΚΑΛΕ ΤΙ ΑΕΤΟΣ ΛΕΩ; ΕΣΥ ΕΙΣΑΙ ΚΟΡΑΚΙ! ΕΤΣΙ ΟΜΟΡΦΟΣ ΠΟΥ ΕΙΣΑΙ, ΜΕΓΑΛΟΠΡΕΠΟΣ ΚΑΙ ΜΕ ΛΑΜΠΕΡΟ ΤΡΙΧΩΜΑ ΜΠΕΡΔΕΥΤΗΚΑ!». Το κοράκι και πάλι δεν απαντά, αλλά φαίνεται να ευχαριστείται (το κομμάτι κρέας στο στόμα του τρεμοπαίζει) και θα δίνεται η επιλογή στο παιδί να πατήσει επάνω της για να συνεχίσει, λέγοντας: «Α, ΕΓΩ ΔΕΝ ΤΗΝ ΜΠΟΡΩ ΤΗΝ ΑΔΙΚΙΑ! ΤΙ

ΣΟΥ ΛΕΙΠΕΙ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΝ ΑΗΤΟ ΚΑΙ ΔΕΝ ΕΙΣΑΙ ΕΣΥ Ο ΒΑΣΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΥΛΙΩΝ; ΜΗΠΩΣ ΤΟ ΑΝΑΣΤΗΜΑ; ΜΗΠΩΣ Η ΛΑΜΠΡΟΤΗΤΑ; ΤΙΠΟΤΑ!»

Τότε το κοράκι αναβοσβήνει και πατώντας επάνω του το παιδί, θα εμφανίζονται οι σκέψεις του: «ΒΡΕ ΤΙ ΚΑΛΑ ΤΑ ΛΕΕΙ Η ΑΛΕΠΟΥ! ΓΙ' ΑΥΤΟ ΟΛΟΙ ΣΤΟ ΔΑΣΟΣ ΤΗΝ ΑΠΟΚΑΛΟΥΝ ΕΞΥΠΝΗ! ΑΠΟ ΔΩ ΚΑΙ ΠΕΡΑ ΘΑ ΓΙΝΩ Ο ΚΑΛΥΤΕΡΟΣ ΦΙΛΟΣ ΤΗΣ».

4. ΤΕΤΑΡΤΗ ΣΚΗΝΗ: Η Κλοπή του Κρέατος

- Χαρακτήρες: Αλεπού και Κοράκι
- Περιγραφή: Η Αλεπού κάνει την τελευταία πονηρή προσπάθεια και το κοράκι ξεγελιέται, ανοίγει το στόμα του για να αποδείξει πως όλα τα έχει για να γίνει βασιλιάς και του πέφτει το κρέας από το στόμα κατά γης.
- Διαδραστικά Στοιχεία: Η αλεπού αναβοσβήνει και αφού το παιδί πατήσει επάνω της συνεχίζει με την τελευταία της πονηριά: «Α ΤΩΡΑ ΚΑΤΑΛΑΒΑ! ΓΙ' ΑΥΤΟ ΔΕΝ ΣΕ ΚΑΝΟΥΝ ΒΑΣΙΛΙΑ ΤΩΝ ΠΟΥΛΙΩΝ! ΓΙΑΤΙ ΣΟΥ ΛΕΙΠΕΙ ΤΟ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ, Η ΦΩΝΗ! ΕΙΣΑΙ ΒΟΥΒΟ ΚΑΙ ΕΤΣΙ ΤΙ ΝΑ ΣΕ ΚΑΝΟΥΝ!».

Έπειτα πάει να φύγει και το κοράκι γουρλώνει τα μάτια και φουντώνει το τρίχωμά του, φαίνεται να προσπαθεί να κρατήσει κλειστό το ράμφος του. Τότε δίνονται στο παιδί δύο ακόμη επιλογές, η πρώτη ΝΑ ΣΥΓΚΡΑΤΗΘΕΙ και η δεύτερη ΝΑ ΜΙΛΗΣΕΙ. Στην περίπτωση που επιλέξει το παιδί την συγκράτηση εμφανίζεται η σκέψη του: «ΜΑ ΔΕΝ ΜΠΟΡΩ ΝΑ ΚΡΑΤΗΘΩ, ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΤΗΣ ΠΩ ΠΩΣ ΜΠΟΡΩ ΚΑΙ ΝΑ ΜΙΛΩ!» και συνεχίζει η ιστορία με τον ακόλουθο διάλογο, που θα συνέχιζε απευθείας στην περίπτωση που επέλεγε το παιδί εξαρχής να μιλήσει: «ΚΡΑ-ΚΡΑ-ΚΡΑ! ΚΑΙ ΦΩΝΗ ΕΧΩ ΚΑΙ ΟΛΑ ΤΑ ΕΧΩ! ΚΡΑ-ΚΡΑ-ΚΡΑ!! ΤΙΠΟΤΑ ΔΕΝ ΜΟΥ ΛΕΙΠΕΙ ΚΑΙ ΒΑΣΙΛΙΑΣ ΤΩΝ ΠΟΥΛΙΩΝ ΘΑ ΕΠΡΕΠΕ ΝΑ ΗΜΟΥΝ!».

Τότε, το κομμάτι κρέας πέφτει στην γη και αρχίζει να αναβοσβήνει, όταν πατηθεί η αλεπού τρέχει αμέσως και το αρπάζει με τα δόντια της και το κάνει μια χαψιά και με φωνή γεμάτη ειρωνεία λέει: «ΚΑΛΑ ΌΛΑ ΤΑ ΈΧΕΙΣ ΑΝ ΤΟ ΘΕΣ! ΑΛΛΑ ΣΟΥ ΛΕΙΠΕΙ ΤΟ ΠΙΟ ΣΗΜΑΝΤΙΚΟ, ΤΟ ΜΥΑΛΟ! ΓΙΑΤΙ ΑΝ ΕΙΧΕΣ ΜΥΑΛΟ ΘΑ ΣΚΕΦΤΟΣΟΥΝ ΝΑ ΜΗΝ ΜΕΙΝΕΙΣ ΝΗΣΤΙΚΟ!».

5. ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΣΚΗΝΗ: Το Ηθικό Δίδαγμα.

- Χαρακτήρες: Αλεπού και Κοράκι

- Περιγραφή: Η τελευταία σκηνή, βρίσκει το κοράκι πάνω στο κλαδί εμφανώς στενοχωρημένο-απογοητευμένο, με σκυμμένο το κεφάλι και πεσμένα τα φτερά και την αλεπού να βρίσκεται από κάτω χορτάτη και χαμογελαστή. Τότε εμφανίζεται το ηθικό δίδαγμα μέσα σε ένα λευκό πλαίσιο.
- Διαδραστικά Στοιχεία: Με την εμφάνιση του ηθικού διδάγματος το παιδί μπορεί να πατήσει επάνω και τότε ο αφηγητής ξεκινά να το λέει αργά και με ήρεμη φωνή: «ΜΑΘΕ ΣΤΗΝ ΖΩΗ ΣΟΥ ΜΕ ΣΥΝΕΣΗ ΝΑ ΠΡΟΧΩΡΑΣ! ΤΑ ΠΑΙΝΕΜΑΤΑ ΚΑΙ ΤΑ ΛΟΓΙΑ ΤΑ ΚΑΛΑ ΝΑ ΤΑ ΑΚΟΥΣ ΠΡΟΣΕΚΤΙΚΑ! ΚΑΙ ΠΑΝΤΑ ΝΑ ΣΚΕΦΤΕΣΑΙ ΠΟΛΥ ΑΝ ΑΥΤΟΣ ΠΟΥ ΣΟΥ ΤΑ ΛΕΕΙ ΤΟ ΚΑΛΟ ΣΟΥ ΕΧΕΙ ΣΚΕΦΤΕΙ!»

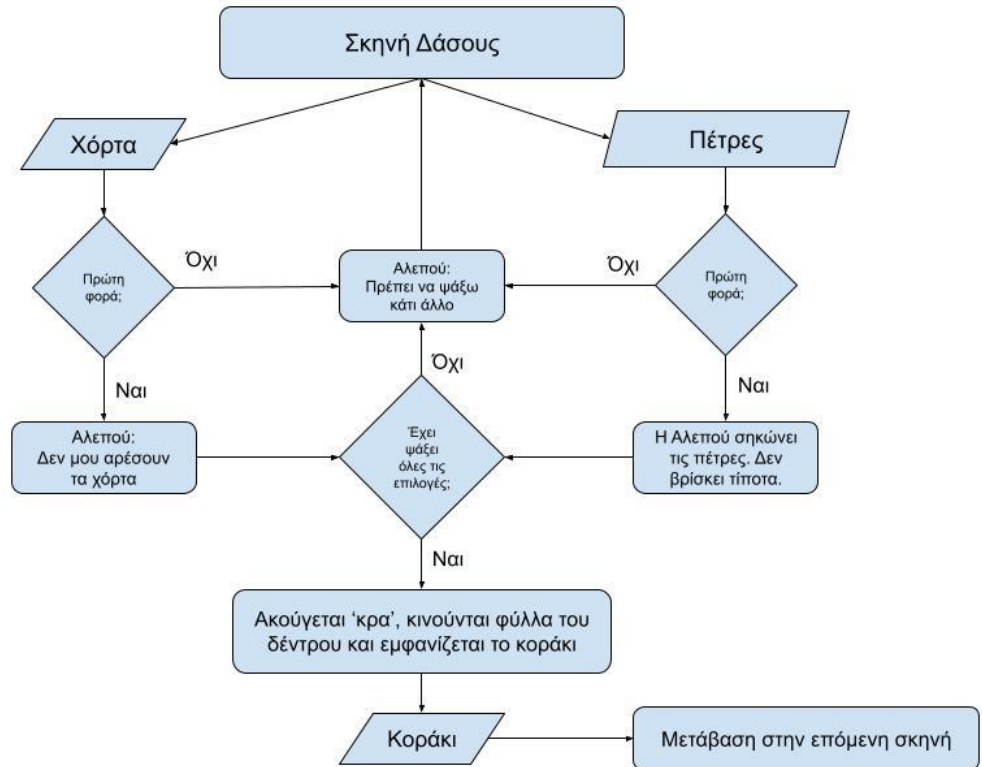
ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ:

1. **Σκέψεις:** Εμφανίζονται σε σύννεφο πάνω από το κεφάλι των χαρακτήρων
2. **Λόγια:** Τα λόγια των χαρακτήρων εμφανίζονται σε απλό στρογγυλό πλαίσιο, ενώ το στόμα τους ανοιγοκλείνει, καθώς τα εκφέρουν.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΩΤΟΥ ΜΥΘΟΥ ΣΕ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ ΡΟΗΣ

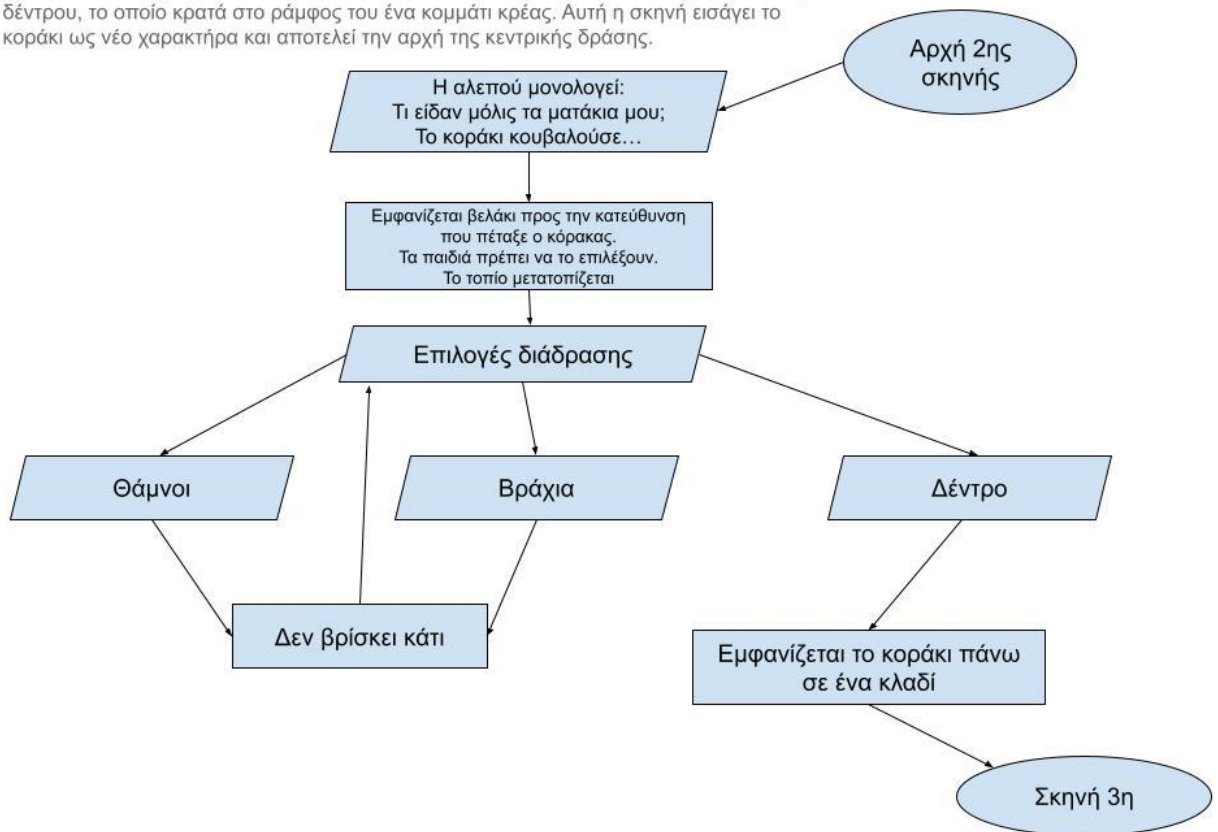
Η Αλεπού και το Κοράκι | 1η Σκηνή: Δάσος

Ένα σκηνικό μέσα στο δάσος που δείχνει μια αλεπού πεινασμένη, να ψάχνει τροφή μέσα από διάφορα στοιχεία. Η Αλεπού απορρίπτει τα στοιχεία μέχρι να εμφανιστεί το κοράκι με το τυρί, για να γίνει μετάβαση στην επόμενη σκηνή

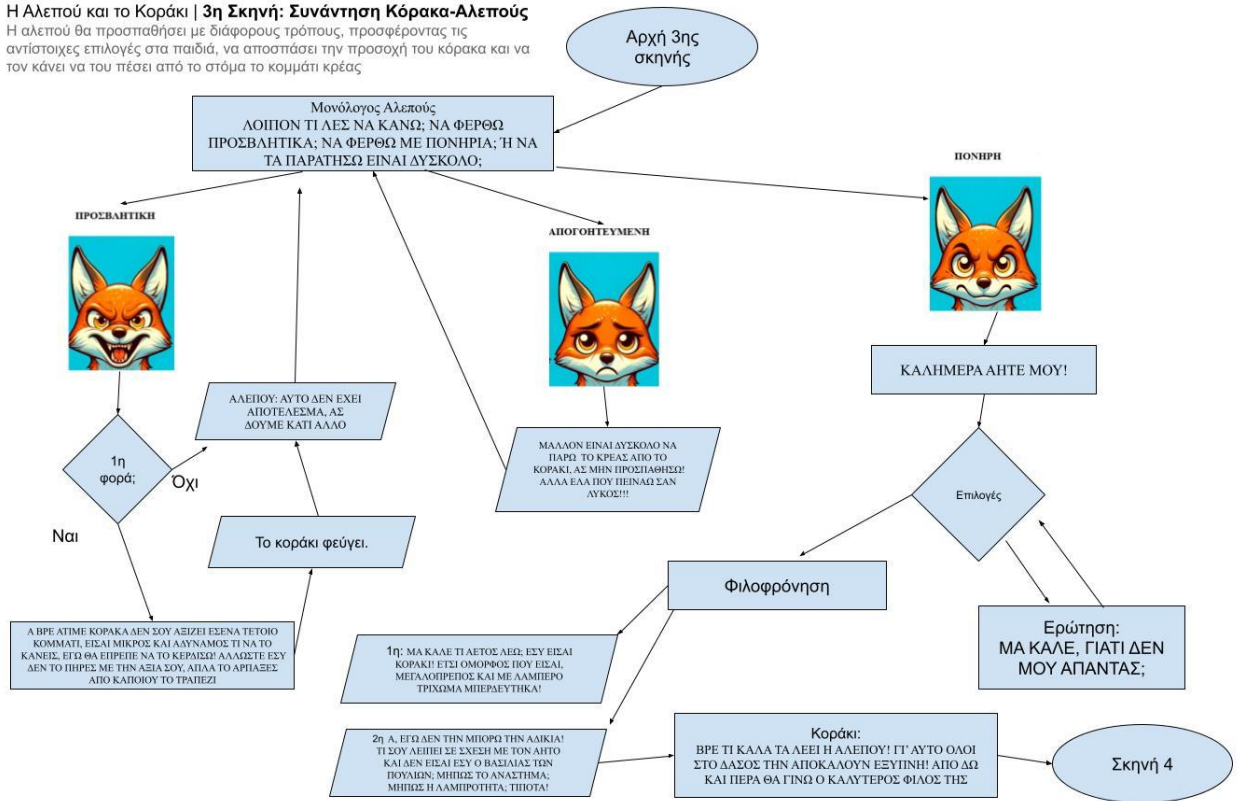


Η Αλεπού και το Κοράκι | 2η Σκηνή: Αναζήτηση κορακιού

Μετά από κάποιες προσπάθειες, η αλεπού ανακαλύπτει το κοράκι πάνω στο κλαδί ενός δέντρου, το οποίο κρατά στο ράμφος του ένα κομμάτι κρέας. Αυτή η σκηνή εισάγει το κοράκι ως νέο χαρακτήρα και αποτελεί την αρχή της κεντρικής δράσης.

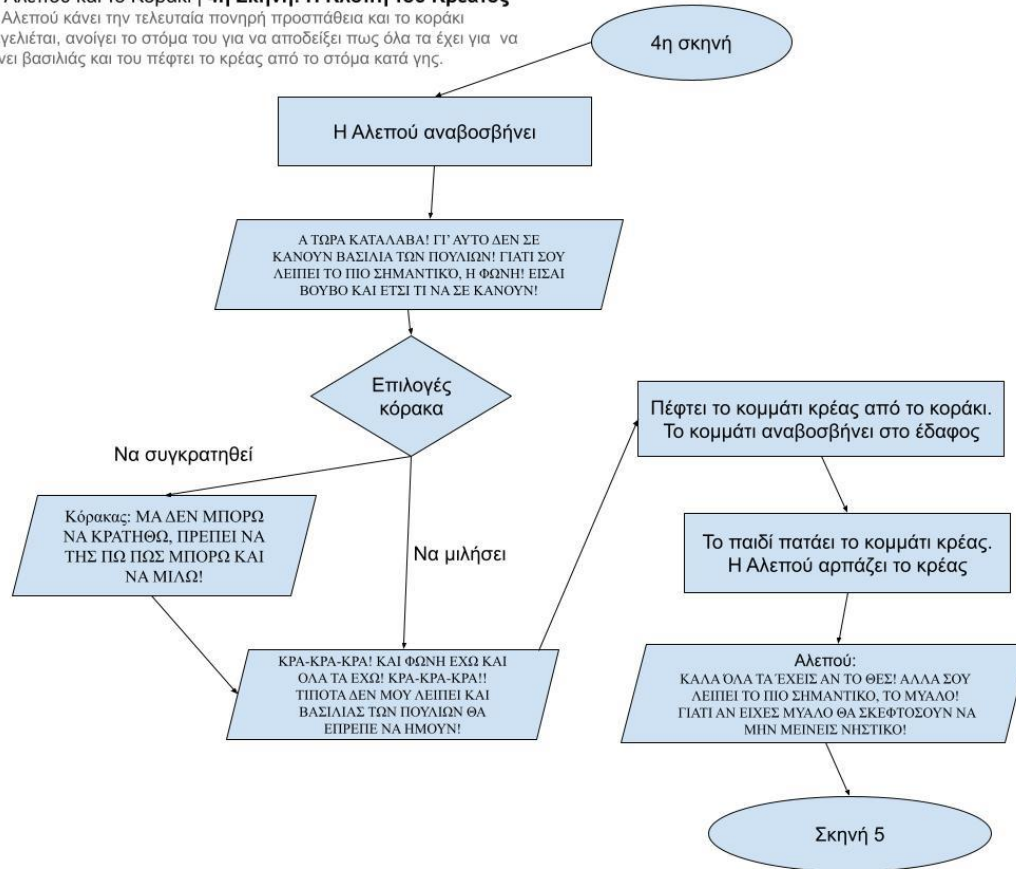


Η Αλεπού και το Κοράκι | 3η Σκηνή: Συνάντηση Κόρακα-Αλεπούς
 Η αλεπού θα προσπαθήσει με διάφορους τρόπους, προσφέροντας τις αντίστοιχες επιλογές στα παιδιά, να αποσπάσει την προσοχή του κόρακα και να τον κάνει να του πέσει από το στόμα το κομμάτι κρέας



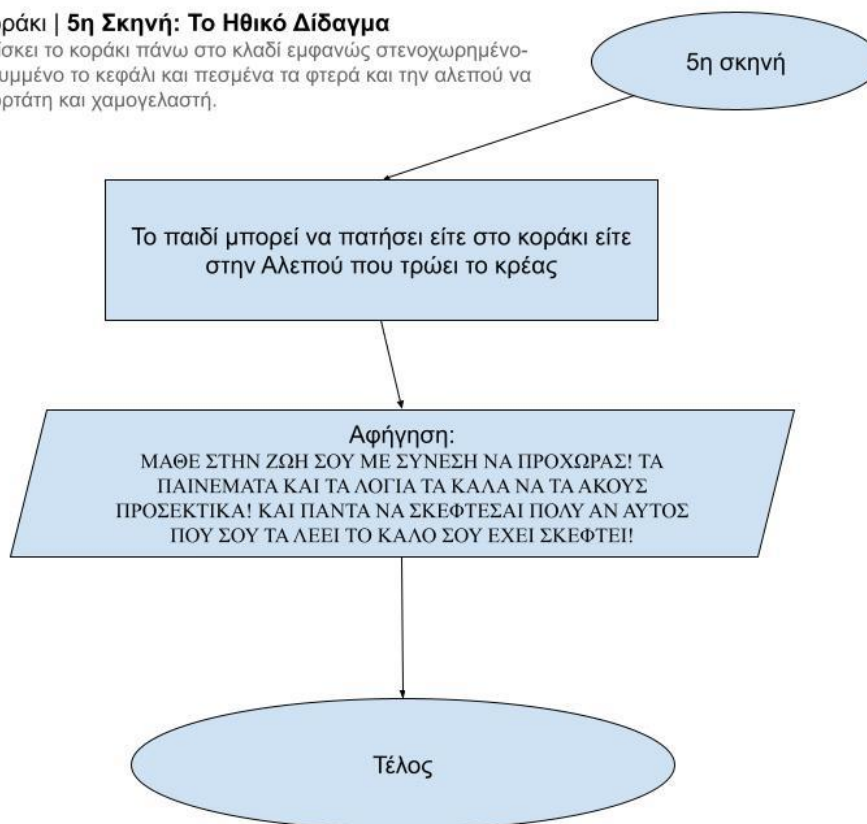
Η Αλεπού και το Κοράκι | 4η Σκηνή: Η Κλοπή του Κρέατος

Η Αλεπού κάνει την τελευταία πονηρή προσπάθεια και το κοράκι ξεγελιέται, ανοίγει το στόμα του για να αποδείξει πως όλα τα έχει για να γίνει βασιλιάς και του πέφτει το κρέας από το στόμα κατά γης.



Η Αλεπού και το Κοράκι | 5η Σκηνή: Το Ηθικό Δίδαγμα

Η τελευταία σκηνή, βρίσκει το κοράκι πάνω στο κλαδί εμφανώς στενοχωρημένο-απογοητευμένο, με σκυμμένο το κεφάλι και πεσμένα τα φτερά και την αλεπού να βρίσκεται από κάτω χορτάτη και χαμογελαστή.



5.7. Παρουσίαση Παρεμβάσεων

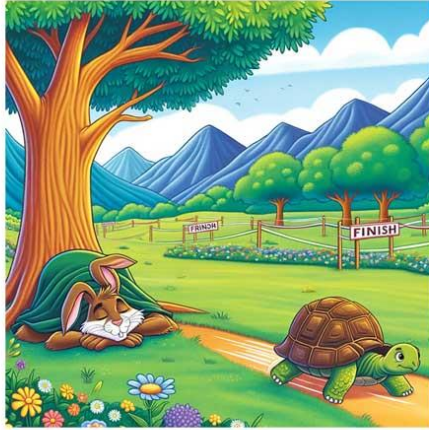
5.7.1. Σχετικά με την εισαγωγή στα τμήματα:

Προτού ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις θα υπάρξει μία πρώτη επαφή και γνωριμία με τους μαθητές του κάθε τμήματος. Ο/Η εκπαιδευτικός θα συστηθεί και θα ενημερώσει τα παιδιά για την παρουσία του τις επόμενες εβδομάδες στην τάξη τους. Επιπλέον, θα τους πει πως πρόκειται μαζί να κάνουν κάποιες δραστηριότητες, τις οποίες έχει σχεδιάσει ο ίδιος για μικρά παιδιά και χρειάζεται την πολύτιμη βοήθεια τους για να του πουν την γνώμη τους για αυτές. Αφού τελειώσει θα τα ρωτήσει αν επιθυμούν να τον βοηθήσουν και να συμμετέχουν σε αυτές. Τέλος, θα κάνει κάποιες γενικές ερωτήσεις στα παιδιά ανοιχτού και κλειστού τύπου:

- Σε ποιους αρέσουν τα βιβλία;
- Ποιο είναι το αγαπημένο σας βιβλίο;
- Πού ακούτε περισσότερες ιστορίες στο σχολείο ή στο σπίτι;
- Ασχολείστε με τον υπολογιστή;
- Τι σας αρέσει να κάνετε περισσότερο εκεί;

Κατά την διάρκεια των απαντήσεων, θα σημειώσει όσες περισσότερες απαντήσεις μπορεί από αυτές που δίνουν τα παιδιά και στο τέλος θα τους μοιράσει τα ακόλουθα φυλλάδια, προκειμένου να γίνει μία πρώτη αξιολόγηση του επιπέδου των μαθητών ως προς την σχέση τους με τα βιβλία και την ανάγνωση γενικότερα και ως προς την σχέση τους με την τεχνολογία, εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας. Ο/Η ίδιος/α θα περιγράψει στους μαθητές τι πρέπει να κάνουν σε κάθε φυλλάδιο.

Κυκλώστε τις εικόνες που δείχνουν παραμύθια του Αισώπου



Κυκλώστε πράγματα που κάνετε σπίτι.
Κυκλώστε περισσότερες φορές αυτά
που κάνετε πιο πολύ



Κυκλώστε πράγματα που κάνετε σχολείο.
Κυκλώστε περισσότερες φορές αυτά
που κάνετε πιο πολύ



5.7.2. Σχετικά με τον τρόπο παρουσίασης της διαδραστικής εφαρμογής και της ανάγνωσης:

Η εισαγωγή των παιδιών στην διαδραστική εφαρμογή, θα γίνεται με την μεταφορά τους στην παρεούλα όπου συνήθως βρίσκεται ο διαδραστικός πίνακας. Εκεί αφού ενημερωθούν τα παιδιά από τον/την εκπαιδευτικό την πρώτη φορά για τον σεβασμό προς τα ηλεκτρονικά μέσα, θα κάνει αναφορά στο ότι πρόκειται να διαβάσουν έναν αισώπειο μύθο με έναν διαφορετικό τρόπο, μέσα από την χρήση διαδραστικής εφαρμογής, όπου τα ίδια θα μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη της ιστορίας με βάση τις επιλογές που θα κάνουν. Σε κάθε επόμενη διάδραση, θα ξεκινάει απ' ευθείας με την εφαρμογή, αφού τα παιδιά θα γνωρίζουν την διαδικασία. Οι σκηνές είναι 5, οπότε σε ένα τμήμα 20 μαθητών, θα σηκώνονται 3-4 μαθητές σε κάθε σκηνή. Οι αλληλεπιδράσεις κάθε σκηνής είναι αρκετές ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετάσχουν δύο με τρεις φορές. Ο/Η εκπαιδευτικός θα συντονίζει κάθε φορά τον χωρισμό των ομάδων και κατά την διάρκεια των αλληλεπιδράσεων, θα δίνει την γραφίδα στους μαθητές. Θα ρωτά την ομάδα τι επιθυμεί να επιλέξει και θα δίνει σε έναν μαθητή κάθε φορά να κάνει την επιλογή.

Από την άλλη, όσον αφορά την αφήγηση των μύθων από το βιβλίο, χρειάζεται να αναφερθεί ο τρόπος που θα πραγματοποιείται η ανάγνωση. Όπως άλλωστε επισημαίνει και η Α. Γιαννικοπούλου (1994: 62) «...μία επιτυχημένη αφήγηση εξαρτάται πολύ απ' την ιδιοσυγκρασία, την προσωπικότητα και το ταλέντο του παραμυθά...». Ωστόσο υπάρχουν στοιχεία που μπορούν να βοηθήσουν την αφήγηση του καθενός, να είναι περισσότερο εμπλουτισμένη και ελκυστική προς τα παιδιά. Αρχικά, το τόνος, η εκφραστικότητα της φωνής (πότε πιο σιγανά, πότε πιο δυνατά, έκφραση συναισθημάτων, χαρά, λύπη, ενθουσιασμό, απογοήτευση, ειρωνεία), οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου και η βλεμματική επαφή του αφηγητή με το ακροατήριο είναι πολύ σπουδαία χαρακτηριστικά κατά την αφήγηση. Επιπλέον, η *ψυχολογική προετοιμασία* των νηπίων, με μία αρχική εισήγηση που θα σηματοδοτεί την έναρξη και την λήξη της αφήγησης (π.χ. «Κόκκινη κλωστή δεμένη» ή «Και ζήσαν αυτοί καλά...»), ή η ίδια η μεταφορά στο μέρος όπου λαμβάνει χώρα συνήθως η ανάγνωση, είναι στοιχεία που βοηθούν την ομαλή μετάβαση από άλλες δραστηριότητες στην ανάγνωση. Ταυτόχρονα, λειτουργούν βοηθητικά στο να τροποποιούν την συμπεριφορά τους οι μαθητές, καθώς τους προετοιμάζουν δημιουργώντας τους ενθουσιασμό. Ένα ακόμη στοιχείο αποτελεί και η διαχείριση των διακοπών της αφήγησης από το μέρος των παιδιών, άλλοτε για σχετικά και άλλοτε για άσχετα με την ιστορία θέματα (Γιαννικοπούλου, 1994).

Στις συγκεκριμένες παρεμβάσεις, ο/η εκπαιδευτικός κατά την αφήγηση θα πραγματοποιεί εναλλαγές στον τόνο της φωνής, χειρονομίες και βλεμματική επαφή με τους μαθητές. Αρχικά, θα μεταφέρεται στον χώρο που κάνουν ανάγνωση (γωνιά βιβλιοθήκης ή παρεούλα), προκειμένου να τους προετοιμάσει για αυτό. Έπειτα, θα ενημερώνει τα παιδιά δείχνοντάς τους το βιβλίο με τον μύθο που πρόκειται να διαβάσουν στην συγκεκριμένη παρέμβαση. Επιπλέον, θα κάνει κάποιες ερωτήσεις ανοιχτού τύπου στα παιδιά, σχετικές με το εξώφυλλο του μύθου («Σας θυμίζει κάτι;», «Τι απεικονίζεται εδώ;»), με τον τίτλο («Τι πιστεύετε ότι γράφει εδώ;») και την συνέχεια της ιστορίας («Τι πιστεύετε ότι γίνεται παρακάτω;»). Παρόλα αυτά, κρίνεται σκόπιμο να μην είναι αρκετές οι ερωτήσεις, ώστε να μην απομακρύνονται οι μαθητές από την διήγηση. Τέλος, στις διακοπές της ροής χρειάζεται περισσότερη αυστηρότητα από τον/την εκπαιδευτικό, προκειμένου να μην αλλάξει τελείως η θεματική και φύγει η προσοχή των παιδιών από την ιστορία. Ωστόσο, είναι απαραίτητο να απαντάει σε ορισμένες παύσεις, προκειμένου να επιτρέψει την σύνδεση των προσωπικών εμπειριών των παιδιών με την με τον μύθο.

5.7.3. Μοτίβο διδακτικών δίωρων

1ο Διδακτικό Δίωρο:

	ΜΥΘΟΙ	ΤΜΗΜΑ 1	ΤΜΗΜΑ 2	ΤΜΗΜΑ 3
1η παρέμβαση	Η αλεπού και το κοράκι	ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στο πρώτο δίωρο θα χρησιμοποιηθεί ο μύθος *Η Αλεπού και το Κοράκι*. Στο πρώτο τμήμα θα παρουσιαστεί ο μύθος μέσα από την διαδραστική εφαρμογή που αναφέρθηκε και παραπάνω. Στο δεύτερο και τρίτο τμήμα θα γίνει ανάγνωση του μύθου με τον τρόπο που αναφέρθηκε παραπάνω. Επιλέχθηκε το μοτίβο διαδραστική εφαρμογή-ανάγνωση-ανάγνωση, προκειμένου να δούμε την ανταπόκριση των παιδιών στον ψηφιοποιημένο μύθο και στην απλή ανάγνωση.

2ο Διδακτικό Δίωρο:

	ΜΥΘΟΙ	ΤΜΗΜΑ 1	ΤΜΗΜΑ 2	ΤΜΗΜΑ 3
2η παρέμβαση	Η αλεπού και ο ξυλοκόπος	ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο, θα γίνει χρήση του μύθου *Η Αλεπού και ο Ξυλοκόπος*. Στο πρώτο και δεύτερο τμήμα θα πραγματοποιηθεί, με την μορφή διάδραστικής εφαρμογής, με τον τρόπο που εμφανίζεται στο διάγραμμα ροής παραπάνω. Στο τρίτο τμήμα και πάλι θα γίνει ανάγνωση του μύθου από τον/την εκπαιδευτικό. Η ανάγνωση καθώς και η διάδραση θα ακολουθήσουν το μοτίβο που αναφέρθηκε πρωτύτερα. Εδώ στο μοτίβο διαδραστική εφαρμογή - διαδραστική εφαρμογή -ανάγνωση, θα παρατηρηθεί αν στο πρώτο και στο τρίτο τμήμα όπου και τις δύο φορές έγινε με διαδραστική εφαρμογή και ανάγνωση αντίστοιχα, υπήρξε δυσφορία ή αν ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό και τις δύο φορές, όπως και την σύγκριση μεταξύ των δύο τμημάτων, καθώς και την αλλαγή από ανάγνωση του πρώτου δίωρου σε διαδραστική εφαρμογή του δεύτερου δίωρου στο τμήμα 2, αν υπήρξε δυσκολία στην αλλαγή, ενθουσιασμός, μεγαλύτερη ανταπόκριση από ότι την πρώτη φορά, καλύτερη επίδοση στην κατανόηση των νοημάτων του μύθου.

3ο Διδακτικό Δίωρο:

	ΜΥΘΟΙ	ΤΜΗΜΑ 1	ΤΜΗΜΑ 2	ΤΜΗΜΑ 3
3η παρέμβαση	Ο λύκος και το αρνάκι	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στο τρίτο διδακτικό δίωρο, θα γίνει χρήση του μύθου *Ο Λύκος και το Αρνάκι*. Σε όλα τα τμήματα αυτή την φορά θα πραγματοποιηθεί μόνο ανάγνωση του μύθου. Σε όλα τα τμήματα θα ακολουθηθεί το μοτίβο ανάγνωσης που αναφέρθηκε πρωτύτερα. Και πάλι εδώ θα μελετήσουμε στο τμήμα 3 την συνέχιση της ανάγνωσης και κατά πόσο τα παιδιά διατηρούν τον ενθουσιασμό τους και αντίστοιχα την αλλαγή στο τμήμα 1 σε ανάγνωση για πρώτη φορά και αν αυτό επιφέρει αλλαγές στην ανταπόκριση, την κατανόηση, την συμμετοχή όπως και στο τμήμα 2 αν η επιστροφή στην ανάγνωση επιφέρει αλλαγές στην μαθησιακή διαδικασία.

4ο Διδακτικό Δίωρο:

	ΜΥΘΟΙ	ΤΜΗΜΑ 1	ΤΜΗΜΑ 2	ΤΜΗΜΑ 3
4η παρέμβαση	Οι τρεις ταύροι και το λιοντάρι	ΑΝΑΓΝΩΣΗ	ΔΙΑΔΡΑΣΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ	ΑΝΑΓΝΩΣΗ

Στο τέταρτο διδακτικό δίωρο, θα χρησιμοποιηθεί ο μύθος *Οι τρεις Ταύροι και το Λιοντάρι*. Στο πρώτο και το τρίτο τμήμα θα γίνει απλή ανάγνωση του μύθου, ενώ στο δεύτερο τμήμα θα πραγματοποιηθεί ο μύθος μέσω διαδραστικής εφαρμογής. Ο τρόπος πραγματοποίησης της ανάγνωσης και της διαδραστικής εφαρμογής θα είναι ο ίδιος που αναφέρθηκε παραπάνω. Εδώ θα δούμε αν η συνέχιση της ανάγνωσης στο πρώτο τμήμα δυσκόλεψε τα νήπια και αν επιζήτησαν τους πρώτους τρόπους με διαδραστική εφαρμογή, στο τρίτο τμήμα αν η συνεχής ανάγνωση σημειώνει δυσκολία στους μαθητές, αν μειώνεται η αυξάνεται το ενδιαφέρον με το επαναλαμβανόμενο μοτίβο και τέλος αν στο δεύτερο τμήμα η εναλλαγή ανάγνωσης- διαδραστικής εφαρμογής ήταν περισσότερο αποτελεσματική, καθώς και η σύγκριση της ανταπόκρισης των παιδιών στην μία και στην άλλη περίπτωση

5.8 Αξιολογήσεις Διδακτικών Παρεμβάσεων

Στην αρχή και προτού γίνει η πρώτη παρέμβαση όπως ειπώθηκε προηγουμένως, θα μοιράσει ο/η εκπαιδευτικός τρία φυλλάδια στα παιδιά με τα οποία θα αξιολογεί το επίπεδο των μαθητών ως προς την σχέση τους με την ανάγνωση, την τεχνολογία και τις γνώσεις τους σχετικά με τους Αισώπειους Μύθους.

Στο τέλος κάθε παρέμβασης θα γίνεται μία συζήτηση με τον/την εκπαιδευτικό, για το τι άρεσε περισσότερο από τον μύθο στα παιδιά, για το τι μήνυμα πιστεύουν πως μετέφερε ο κάθε μύθος, καθώς θα ζητείται και η αναδιήγηση του μύθου από τους μαθητές. Επιπλέον, θα μοιράζονται στα παιδιά τα εξής φυλλάδια *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΙΟΥ ΔΙΩΡΟΥ* που περιλαμβάνουν τρεις ερωτήσεις κατανόησης του μύθου. Οι ερωτήσεις θα αναγιγνώσκονται από τον/την ίδιο/α τον/την εκπαιδευτικό, προκειμένου να γίνονται αντιληπτά τα ζητούμενα κάθε φορά από τα νήπια. Εδώ παρουσιάζονται τα φυλλάδια μόνο για τον πρώτο μύθο «Η Αλεπού και το Κοράκι», αλλά θα ακολουθούν το ίδιο μοτίβο για κάθε μύθο. Η πρώτη ερώτηση, που καλούνται να απαντήσουν με ΝΑΙ ή ΟΧΙ, αφορά το αν θέλουν να επαναληφθεί ο τρόπος παρέμβασης: 1. μύθος με την μορφή ανάγνωσης 2. μύθος με την μορφή διαδραστικής εφαρμογής; Το δεύτερο ερώτημα, αφορά το μήνυμα του μύθου, αν τα παιδιά κατανόησαν ότι φέρθηκε με πονηριά ο ήρωας ή αν πιστεύουν ότι φέρθηκε με καλοσύνη. Το τρίτο και τελευταίο ερώτημα θα παρουσιάζει αντικείμενα σχετικά αλλά και άσχετα με τον κάθε μύθο, όπου τα παιδιά θα καλούνται να κυκλώσουν τα σχετικά κάθε φορά.

Στο τέλος τώρα των παρεμβάσεων, θα πραγματοποιηθεί μία ακόμη επίσκεψη του/της εκπαιδευτικού και θα κληθούν τα παιδιά να της παραδώσουν τις απαντήσεις στα δύο φυλλάδια που αφορούν την συνολική αξιολόγηση των παρεμβάσεων *ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ*. Στο πρώτο φυλλάδιο τα παιδιά όλων των τμημάτων θα κληθούν να αντιστοιχήσουν τους σωστούς ήρωες μεταξύ τους (π.χ. Αλεπου-Κοράκι, Ξυλοκόπος-Αλεπού, Λιοντάρι-Ταύρος, Λύκος-Πρόβατο) και στο δεύτερο φυλλάδιο, ζητείται να κυκλώσουν τους ήρωες που ξεγελάστηκαν από την πονηριά, εν προκειμένω το κοράκι και τον ταύρο. Σε κάθε φυλλάδιο, ο/η εκπαιδευτικός θα εξηγεί κάθε φορά στα παιδιά τι θα πρέπει να κάνουν.

Με αυτό τον τρόπο θα αξιολογηθεί το πρωταρχικό επίπεδο των μαθητών με την πρώτη αξιολόγηση όπου θα φανεί η σχέση τους με τα αναγνώσματα και την τεχνολογία. Έπειτα, μετά το τέλος κάθε παρέμβασης αξιολογούνται η Προσοχή-Μνήμη, η Κατανόηση των ίδιων των μύθων και των μηνυμάτων που μετέφεραν, καθώς και Συναισθηματικά-Κοινωνικά αν προκλήθηκε ενδιαφέρον, ενθουσιασμός και κατά πόσο συνεργάστηκαν με τον εκάστοτε τρόπο παρέμβασης.

Έπειτα, θα καταγράφεται αν υπήρξε καλύτερη απόδοση στα τμήματα όπου ο μύθος έγινε με διαδραστική εφαρμογή ή στα τμήματα που έγινε απλή ανάγνωση, αλλά και αν γενικότερα προτίμησαν την εφαρμογή έναντι του παραδοσιακού τρόπου ανάγνωσης ή αν δεν υπήρχε καμία διαφορά και αν ενισχύθηκε η σχέση τους με το ανάγνωσμα μέσω της διάδρασης. Με τις δύο γενικές αξιολογήσεις που αφορούν το πέρας το παρεμβάσεων, αξιολογείται η Κατανόηση-Προσοχή-Μνήμη των μύθων και η Ανταπόκριση (κοινωνική και συναισθηματική) των μαθητών βασιζόμενοι στο κάθετο μοτίβο που ακολουθήθηκε σε κάθε τμήμα και ποιο σημείωσε βέλτιστα αποτελέσματα.

Προτείνεται τέλος, να πραγματοποιηθούν και άλλες συνθετικές δραστηριότητες με το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων, οι οποίες έχουν σκοπό πέραν της αξιολόγησης των παρεμβάσεων, την βιωματική εμπέδωση, τον εμπλουτισμό της φαντασίας και την αφύπνιση της δημιουργικότητας. Τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να είναι:

- η δραματοποίηση των μύθων με την χρήση υφασμάτων, καπέλων, μασκών από την γωνιά δραματοποίησης (βλ. παρακάτω).
- η ζωγραφική αποτύπωση των κεντρικών ηρώων των μύθων (βλ. παρακάτω).
- μουσικοκινητικές δραστηριότητες όπως η ακρόαση του μύθου «Ο κόρακας και η Αλεπού»
(https://www.youtube.com/watch?v=cErHDO0QklU&ab_channel=%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CE%A4%CF%81%CE%B1%CE%B3%CE%BF%CF%8D%CE%B4%CE%B9) με την παρέμβαση μικρών τραγουδιών στα οποία τα παιδιά μπορούν να σηκώνονται και να χορεύουν ή να συνοδεύουν με μουσικά όργανα (ντέφι, μαράκες, τύμπανα, τρίγωνα).
- η δημιουργία επιτραπέζιου παιχνιδιού (με πρότυπο το tabu), αλλά με ήρωες το κοράκι και την αλεπού.
- η παρουσίαση ενός αγαπημένου μύθου από το κάθε παιδί.

Ενδεικτικά παραθέτουμε δύο συνθετικές δραστηριότητες από τις παραπάνω.

Συνθετική δραστηριότητα: δραματοποίηση του μύθου.

Για την δραματοποίηση των μύθων τα παιδιά υπό την καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού θα κληθούν να επιλέξουν υφάσματα και αντικείμενα ταιριαστά με τους ήρωες του εκάστοτε μύθου από την γωνιά δραματοποίησης και από όποια γωνιά διαθέτει η τάξη. Επεξηγηματικά, για το κοράκι θα χρειαστεί κάποιο ράμφος κατασκευασμένο από χαρτόνι και ένα μαύρο ύφασμα σαν μπέρτα, για την αλεπού κάποιο πορτοκαλί ύφασμα για την ουρά, για το κομμάτι τυρί μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε κάποιο πλαστικό αν υπάρχει γωνιά μαγειρικής, είτε να το κατασκευάσουν τα ίδια από χαρτόνι, για τους ταύρους δύο κέρατα και πάλι κατασκευή από χαρτί, για το λιοντάρι κάποιο ύφασμα για να μπει στο κεφάλι ως χαίτη, για τον ξυλοκόπο κάποιο καπέλο και κάποιο αντικείμενο που να μοιάζει με τσεκούρι. Επιπλέον, θα χρειαστεί να χωριστούν σε ομάδες ώστε να μπορέσουν να παίξουν το μύθο αρκετά παιδιά, όπως θα χρειαστεί να χωρίσουν και τους ρόλους με την καθοδήγηση του/της νηπιαγωγού. Προκειμένου να μην δημιουργηθεί ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών για τους ρόλους ίσως χρειαστεί να επαναληφθεί η δραματοποίηση με εναλλαγή των ρόλων, αυτός που έκανε την αλεπού να κάνει το κοράκι και αντίθετα. Όλες οι ιδέες των παιδιών είναι δεκτές και θα συζητιούνται με τον/την νηπιαγωγό. Για παράδειγμα το κοράκι θα μπορούσε να ανέβει σε κάποιο παγκάκι, σαν να βρίσκεται σε δέντρο ή ο ξυλοκόπος θα μπορούσε να μπει κάτω από κάποιο τραπεζάκι για να κάνει την καλύβα του. Επιπλέον, με την καθοδήγηση του/της εκπαιδευτικού και πάλι θα ξεκινήσει να μιλά το κοράκι, μετά η αλεπού και κατ' αντιστοιχία σε όλους τους μύθους. Τέλος, κάθε δραματοποίηση θα είναι ολιγόλεπτη προκειμένου να μπορέσουν να δραματοποιήσουν τα περισσότερα παιδιά. Με αυτό τον τρόπο ενεργοποιείται η δημιουργικότητα των παιδιών όπως και η φαντασία, ενώ μπορεί να γίνει διακριτό και το πόσο παρακολούθησαν τον μύθο, πόσο τον θυμούνται και τι θυμούνται περισσότερο, πόσο τους άρεσε αναλόγως την συμμετοχή και τον τρόπο που παρουσιάζουν την ιστορία.

Συνθετική δραστηριότητα: Ζωγράφισε μία σκηνή από τον μύθο.

Ο/Η νηπιαγωγός, με το τέλος της παρουσίασης του μύθου θα προτρέψει τους μαθητές να καθίσουν στα τραπεζάκια, θα μοιράσει στο κάθε παιδί από μία κόλλα χαρτί Α4 και αφού έχουν πάρει και τους μαρκαδόρους τους θα τους προτρέψει να ζωγραφίσουν την σκηνή που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση από τον μύθο που μόλις άκουσαν. Σε αυτή την περίπτωση, καλλιεργείται

η φαντασία και η δημιουργικότητα των παιδιών, ενώ μπορεί να αξιολογηθεί από την ανταπόκριση τους (συμμετοχή, αποτύπωση σκηνής, χρόνος διεξαγωγής ζωγραφικής) στην δραστηριότητα, το πόσο τους άρεσε ο ίδιος ο μύθος, αν τον θυμούνται αλλά και αν έπαιξε ρόλο ο τρόπος που αυτός παρουσιάστηκε στα παιδιά (διαδραστική εφαρμογή-απλή ανάγνωση).

Αξιολόγηση 1ου δίσκου:

Θέλεις να ξανά πούμε την ιστορία;

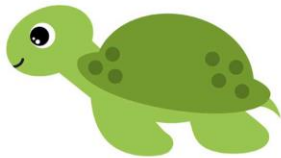
ΝΑΙ

ΟΧΙ

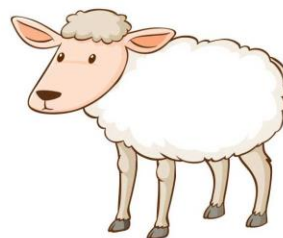
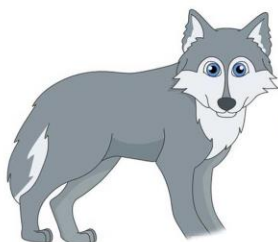
Κύκλωσε με πράσινο την Αλεπού αν φέρθηκε με καλοσύνη
και με κόκκινο αν φέρθηκε με πονηριά.



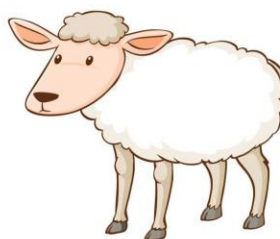
Αξιολόγηση 1ου δώρου:
Κύκλωσε τα σχετικά με τον μύθο αντικείμενα.



Αξιολόγηση παρεμβάσεων:
Αντιστοίχισε τους ήρωες των μύθων



Αξιολόγηση παρεμβάσεων:
Κύκλωσε τους ήρωες που ξεγελάστηκαν
από την πονηριά



ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ

Με την ολοκλήρωση της εργασίας, φανερώνεται πως προκύπτουν μερικά συμπεράσματα από τα προηγούμενα δεδομένα που παρατέθηκαν. Αρχικά, ο βασικός στόχος που ήταν να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, έτσι όπως παρουσιάστηκαν στην εισαγωγή της εργασίας, επιτεύχθηκε. Σαφέστερα, είδαμε πως οι μύθοι του Αισώπου έχουν μεγάλη παιδαγωγική αξία, καθώς μεταφέρουν πανανθρώπινα μηνύματα. Η διαχρονικότητα τους αυτή, τους προσδίδει μεγάλη αξία όπως και το γεγονός ότι μπορούν να αναγινώσκονται σε όλες τις ηλικίες με ενδιαφέρον και ανταπόκριση. Το γεγονός πως χρησιμοποιήθηκαν πολλές φορές στην εκπαίδευση, ενώ έγιναν και αντικείμενο προβληματισμού και έρευνας κατά καιρούς, αναδεικνύει την σπουδαιότητά τους ως παιδαγωγικά εργαλεία (Κατσαδώρας, 2007). Ταυτόχρονα, η δομή τους, δηλαδή η χρήση ζώων για ήρωες και το μικρό εύρος των ιστοριών, είναι κάτι οικείο στα παιδιά που τα βοηθά να κατανοήσουν το ανάγνωσμα και τα μηνύματα που αυτό μεταφέρει. Επιπλέον, αναδείχθηκε μέσα από τις παραπάνω έρευνες ότι οι μύθοι είναι ικανοί να αναπτύξουν το λεξιλόγιο των μικρών παιδιών, ενώ καλλιεργούν σε αυτά θετικότερη στάση προς την ανάγνωση (Mislaini, 2015).

Έπειτα, είδαμε πως το βιβλίο και ειδικά ο μύθος βοηθά πολύ την μαθησιακή διαδικασία. Αφενός, ως κάτι ευχάριστο παρακινεί το ενδιαφέρον των παιδιών, τα ενεργοποιεί και κινητοποιεί την σκέψη και την φαντασία τους. Αφετέρου, το ίδιο το παραμύθι είναι δομημένο με τέτοιο τρόπο που εξισώνεται με το παιχνίδι, εξάπτει την φαντασία και προκαλεί ευχαρίστηση στον μικρό αναγνώστη-ακροατή. Το γεγονός ότι η φαντασία ενεργοποιείται δίνει την δυνατότητα για συναισθηματική εμπλοκή, αφυπνίζει λοιπόν τα αισθήματα και κατ' επέκταση προβληματίζει και κινητοποιεί τον αναγνώστη για γόνιμο προβληματισμό, ενώ εξασκεί την κριτική του ικανότητα (Κουκουλιάντα, 2015). Επιπλέον, το βιβλίο είναι το βασικό στοιχείο της εκπαίδευσης και την χαρακτηρίζει σε όλο της το εύρος. Το διάβασμα καλλιεργεί τον άνθρωπο πολύπλευρα, άλλωστε οι κοινωνίες ανά τους αιώνες εξελίχθηκαν γιατί βασίστηκαν στα βιβλία, έτσι τα αναγνώσματα από μόνα τους σηματοδοτούν την κοινωνική άνοδο (Αγγελοπούλου, 1994). Όλα τα βιβλία επιθυμούν να επικοινωνήσουν κάτι στον αναγνώστη τους, αυτή είναι η ουσία και της γλώσσας και της γραπτής και της προφορικής, η επικοινωνία. Άλλωστε, όταν κάποιος είναι ανίκανος να διαβάσει και να γράψει, αυτό ισούται με αναπηρία (Γιαννικοπούλου, 2001). Κατανοούμε λοιπόν, το πόσο σημαντικό είναι από την μία να καλλιεργηθεί η φιλιαναγνωσία στα μικρά παιδιά, αλλά από την

άλλη και ότι το βιβλίο αποτελεί ένα πανίσχυρο εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού, με το οποίο μπορεί να αναβαθμίσει την εκπαιδευτική διαδικασία.

Συνεχίζοντας, σχετικά με την προσφορά των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση, φανερώθηκε πως αυτές μπορούν να διαδραματίσουν σπουδαίο ρόλο. Συγκεκριμένα, η τεχνολογία στην σύγχρονη εποχή, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών. Αυτό από μόνο του σημαίνει πως δεν μπορεί να βρίσκεται εκτός της σχολικής αίθουσας. Επιπλέον, όπως και το βιβλίο έτσι και η επαφή του παιδιού με τον υπολογιστή και τα μέσα της τεχνολογίας χαρακτηρίζεται από ενθουσιασμό, ανακάλυψη, δημιουργικότητα, μάθηση, στοιχεία που αποδίδονται και στο παιχνίδι, το οποίο αποτελεί βασικό στοιχείο για την ομαλή ανάπτυξη των παιδιών (Οικονομίδης, 2014). Ακόμη, έρευνες έδειξαν ότι η χρήση ΗΥ διευκολύνει την μάθηση και την εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα (Νικολοπούλου, 2018). Έχει αποδειχθεί επίσης ότι ο ΗΥ συμβάλλει στην γνωστική, συναισθηματική, γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και στην αυτοεκτίμησή τους (Κυρίδης κ.ά. 2003). Έτσι λοιπόν, οι Τ.Π.Ε. προσφέρουν άρδην στην εκπαίδευση των παιδιών, ενώ κρίνονται απαραίτητες για την εκπαιδευτική διαδικασία.

Χρειάζεται ωστόσο πολύ προσοχή στον χρόνο και τον τρόπο χρήσης. Εδώ είναι απαραίτητο να αναφέρουμε πως δυστυχώς στην χώρα μας εκλείπει η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών γύρω από αυτά τα θέματα, ενώ οι περισσότεροι (κυρίως παλαιότεροι εκπαιδευτικοί) δεν έχουν λάβει γνώση σε πανεπιστημιακό επίπεδο, πόσο μάλλον όταν δεν χρησιμοποιείται η τεχνολογία από τους ίδιους και εκτός σχολείου (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2007). Επιπλέον, υπάρχει απουσία υλικοτεχνικών υποδομών (laptop, προτζέκτορες, διαδραστικοί πίνακες, ηχητικά συστήματα) σε αρκετά σχολεία, γεγονός που δυσχεραίνει μία συντονισμένη είσοδό των Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική διαδικασία (Eteokleous, Ktoridou & Demetris, 2008). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, πως οι δύο αυτοί παράγοντες αποτελούν μειονεκτήματα για την σημερινή εκπαίδευση των παιδιών.

Τέλος, σχετικά με το αν οι Τ.Π.Ε. μπορούν να βοηθήσουν την επαφή των παιδιών με τα βιβλία, η απάντηση είναι καταφατική. Μέσα από τις έρευνες που παραθέσαμε φανερώθηκε πως όταν τα παιδιά και κυρίως τα νήπια εκτέθηκαν σε δραστηριότητες που αφορούσαν επαυξημένα βιβλία, ψηφιοποιημένους αισώπειους μύθους, ψηφιακή αφήγηση, δημιουργική γραφή, υπήρξε πολύ μεγάλη ανταπόκριση και ενθουσιασμός από μέρος τους. Η κατανόηση των αναγνωσμάτων διευκολύνθηκε, η συμμετοχή των μαθητών ήταν μεγάλη, η συνεργασία μεταξύ τους ενισχύθηκε,

το ενδιαφέρον τους για βιβλία αυξήθηκε και οι γλωσσικές τους δεξιότητες σημείωσαν βελτίωση. Επίσης, σημειώθηκε ότι η μάθηση όταν χρησιμοποιηθήκαν Τ.Π.Ε. έγινε περισσότερο ελκυστική.

Κλείνοντας, διαπιστώνουμε ότι η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας είναι ζωτικής σημασίας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ενσωμάτωση τεχνολογικών μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδεικνύεται ένα πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να ενισχύσει την αναγνωστική εμπειρία. Οι μύθοι του Αισώπου, με τη απλή και εύληπτη μορφή τους και τα διδακτικά τους μηνύματα, διευκολύνουν τα παιδιά στην επαφή τους με τα βιβλία και τη λογοτεχνία. Έτσι, ο συνδυασμός αυτών των τριών παραμέτρων μπορεί να αποφέρει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών, δημιουργώντας ένα γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας και την πολύπλευρη ανάπτυξή τους

ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ

Βασικούς περιορισμούς αναγνωρίζουμε και στην παρούσα εργασία. Αρχικά, το γεγονός ότι στην Ελλάδα υπάρχει ελλιπής βιβλιογραφία γύρω από αυτά τα ζητήματα αποτελεί περιορισμό της εργασίας. Αυτός υπήρξε και ένας λόγος που δημιούργησε δυσκολίες ως προς τον ασφαλή τρόπο διεξαγωγής συμπερασμάτων. Επιπλέον, η απουσία πρακτικής εφαρμογής ήταν ένας ακόμη περιορισμός, μιας και τα αποτελέσματα που διεξάχθηκαν δεν μπορούν να είναι εντελώς ασφαλή λόγω της έλλειψης εμπειρικών δεδομένων, αφού η εργασία στηρίχθηκε κυρίως σε βιβλιογραφικά στοιχεία. Το γεγονός ότι η μελέτη μας βασίζεται σε συγκεκριμένα παραδείγματα και πηγές, ενδέχεται να περιορίσει την γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Στην περίπτωση όπου διεξάγονταν κάποια έρευνα δράσης τα συμπεράσματα είναι πιθανότερο να είχαν μεγαλύτερη ισχύ και βαρύτητα σε σχέση με τα τωρινά. Βέβαια, η υλοποίηση καινοτόμων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων απαιτεί χρόνο και πόρους, στοιχεία που μπορεί να μην είναι πάντα διαθέσιμα σε κάθε εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Από την άλλη, η συγκεκριμένη εργασία προσφέρει και κάποιες πολύ ενθαρρυντικές προοπτικές, μιας και δίνεται το έναυσμα για περεταίρω μελέτη και εμβάθυνση στο παρουσιαζόμενο θέμα. Για παράδειγμα, θα μπορούσε να μελετηθεί παραπάνω η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μέσω των αισώπειων μύθων στα νήπια, αλλά και σε άλλες ηλικιακές ομάδες και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ακόμη, θα μπορούσαν να διερευνηθούν παραπάνω και άλλα θέματα που εκτίθενται στην συγκεκριμένη εργασία όπως, τα ψηφιοποιημένα βιβλία, η ψηφιοποιημένη αφήγηση, τα επαυξημένα βιβλία, ο διαδραστικός πίνακας και τα οφέλη του στην εκπαίδευση, οι Τ.Π.Ε. σε διάφορες εκφάνσεις και τομείς της εκπαίδευσης όχι μόνο στον γλωσσικό τομέα αλλά και στις φυσικές επιστήμες, την αναζήτηση πληροφοριών. Τέλος, σημαντικό είναι ότι η εργασία προσφέρει την δυνατότητα για μελλοντική πρακτική εφαρμογή της διδακτικής πρότασης, η οποία θα μπορούσε να λάβει και ερευνητικό χαρακτήρα και να εξάγει κανείς συμπεράσματα για το αν υπήρξε ανταπόκριση των μαθητών με την διαδραστική εφαρμογή ή με την απλή ανάγνωση, αν ενισχύθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για τα αναγνώσματα και αν κατανόησαν ευκολότερα τα μηνύματα των μύθων με την παρουσία τεχνολογικών μέσων.

ΑΝΤΙ ΕΠΙΛΟΓΟΥ

Φτάνοντας στο τέλος της διπλωματικής εργασίας, είναι σημαντικό να αναλογιστούμε τη σημασία της σύνδεσης του βιβλίου και της λογοτεχνίας κατ' επέκταση, που ανά τους αιώνες έχουν συμβάλλει στην πρόοδο των ανθρώπων και των κοινωνιών, με τη τεχνολογία και τα σύγχρονα μέσα στην εκπαίδευση των νηπίων. Άλλωστε η σύνδεση παρόντος-παρελθόντος είναι κρίσιμη για την κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και του πολιτισμού. Οι μύθοι του Αισώπου προσφέρουν μία βαθύτερη εκτίμηση των κοινωνικών και ηθικών αξιών που έχουν επιβιώσει μέσα στο χρόνο, ενισχύοντας τη γνώση και την κατανόηση του κόσμου γύρω μας. Ταυτόχρονα, οι νέες τεχνολογίες που κατακλύζουν την καθημερινότητά μας χρειάζεται να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευση για να κατανοηθούν καλύτερα οι δυνατότητες που προσφέρουν και να εκπαιδευτούν οι μαθητές στην ορθή χρήση τους.

Μέσα από την εργασία, διαπιστώσαμε ότι η παρουσίαση των μύθων του Αισώπου από τεχνολογικά μέσα προσφέρει σημαντικά οφέλη στην κατανόηση και την αφομοίωση των μηνυμάτων που αυτοί μεταφέρουν από τα νήπια, καθώς ενισχύει και την ενασχόλησή τους με τα βιβλία. Οι μύθοι μέσα από τις Τ.Π.Ε., δεν εμπλουτίζουν μόνο τη μάθηση και την ηθική διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη, την κριτική ικανότητα, βοηθώντας τα να αναπτυχθούν πολύπλευρα. Η τεχνολογία και τα μέσα της ενεργοποιούν την περιέργεια και την εφευρετικότητα τους, κάνοντάς τα να συμμετέχουν ενεργά στην ιστορία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Ταυτόχρονα, οι μύθοι και οι Τ.Π.Ε. ενισχύουν το ενδιαφέρον στα παιδιά για τα αναγνώσματα και δημιουργούν ένα καλό έδαφος για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας. Έτσι, ο συνδυασμός των δύο αυτών παραγόντων φαίνεται πως προσφέρει σημαντικά στην δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος με άμεσα και φανερά αποτελέσματα στους ίδιους τους μαθητές.

Συνοψίζοντας, μέσα από την εργασία αυτή αναδεικνύεται η σημασία της ενσωμάτωσης καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση. Οι μύθοι του Αισώπου, με τη διαχρονική τους αξία, παραμένουν επίκαιροι και μπορούν να μεταμορφωθούν σε πολύτιμα εργαλεία μάθησης μέσω της τεχνολογίας. Η φιλιαναγνωσία είναι απαραίτητη για την πολύπλευρη ανάπτυξη (γλωσσική, συναισθηματική, νοητική, κοινωνική) και την μετέπειτα πορεία των μικρών παιδιών. Όσο, πιο νωρίς αγαπήσουν το βιβλίο και γίνουν φιλικά διακείμενα προς αυτό, τόσο πιο εύκολα θα προσαρμοστούν στην μετέπειτα σχολική τους πορεία. Το ενδιαφέρον για μάθηση, για ανάγνωση είναι άλλωστε αυτό που σηματοδοτεί την πρόοδο στην ζωή του ανθρώπου.

Κλείνοντας, προσδοκούμε τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δηλαδή της ηλικίας όπου το παιδί παρουσιάζει γνωρίσματα ενός μικρού ερευνητή, να γίνουν προσπάθειες για εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας από νέα τεχνολογικά μέσα, για επιστροφή των παιδιών στο βιβλίο και την καλλιέργεια της αγάπης για αυτό, διότι είναι αυτό που θα αναμορφώσει την σκέψη τους, θα τα ωριμάσει, θα τα ταξιδέψει, θα τα διδάξει για την ζωή και τους άρρητους κανόνες που την διέπουν και θα τα προετοιμάσει για την μετέπειτα πορεία τους ως ενήλικες. Τέλος, το πόνημα αυτό αναδεικνύει την ανάγκη αυτή για συνεχή εξερεύνηση νέων προσεγγίσεων που να ενισχύουν την εκπαίδευση και να προάγουν την αγάπη για τη γνώση αλλά και την ανάγνωση στα πρώτα χρόνια της ζωής. Ελπίζουμε ότι τα πορίσματα αυτής της εργασίας θα αποτελέσουν αφετηρία για μελλοντικές ιδέες και πρωτοβουλίες που θα συνδυάζουν την παράδοση με την καινοτομία στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αγγελοπούλου, Β. (1994). Εισαγωγή. Εισηγήσεις Στο 5^ο Σεμινάριο Του Κυκλου Παιδικού Βιβλίου, *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (11-15). Αθήνα: Δελφίνι.

Ανδρουτσοπούλου, Α. Π. (1983). *Μιλώντας για τα Παιδικά Βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Ανδρουτσοπούλου, Α. Π. (1990). *Η Παιδική Λογοτεχνία στην Εποχή μας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Αντωνάτου, Σ. (2014). Ψηφιακή γωνιά βιβλιοθήκης έναντι παραδοσιακής: στάσεις και απόψεις των νηπιαγωγών. *Συνέδρια της Ελληνικής Επιστημονικής Ένωσης Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση*, 56-61. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3907>

Βοσνιάδου ΣΤ. (2006). *Παιδιά, Σχολεία και Υπολογιστές: Προοπτικές, Προβλήματα και Προτάσεις για την Αποτελεσματικότερη Χρήση των Νέων Τεχνολογιών*. Αθήνα: Gutenberg.

Γιαννικοπούλου, Α. (1994). Η αφήγηση και οι τεχνικές της στην προσέγγιση της παιδικής λογοτεχνίας στο νηπιαγωγείο. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας: Θεωρητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις στην Παιδική Λογοτεχνία*, 9, 62-70. Ανακτήθηκε από: <https://pms-pvpy.aegean.gr/periodiko-epitheorisi-paidikis-logotechnias/>

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (1996). Μαθήματα Ηθικής για Μικρά Παιδιά από τον Αίσωπο. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 2, 119-128. Ανακτήθηκε από: https://opencourses.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD3/ΔιδακτικόΠακέτο/Λογοτεχνικά_είδη/Μαθήματα_ηθικής_για_μικρά_παιδιά_από_τον_Αίσωπο.pdf

Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2001). *Η Γραπτή Γλώσσα στο Νηπιαγωγείο*. (39-65). Αθήνα: Καστανιώτη.

- Ευκαρπίδου, Κ. (2017). Δραστηριότητες δημιουργικής γραφής στο νηπιαγωγείο: δημιουργία ιστορίας και παραγωγή ψηφιακής αφήγησης. (Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας) Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/736>
- Ζαράνης Ν. & Οικονομίδης, Β. (2007). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ζάχου, Κ. (2021). Αξιοποίηση της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας στην επίτευξη Δημιουργικής Γραφής: Πρακτική εφαρμογή στο Δημοτικό σχολείο. (Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο) Ανακτήθηκε από: <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1967>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2022). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Διευρυμένη Έκδοχή)*. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) (σ. 38-45). Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://iep.edu.gr/el/nea-ps-provoli>
- Κακάμπουρα, Ρ. & Καπροΐτη, Π. (2018). Αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών της Δ' τάξη δημοτικού σχολείου για το λαϊκό παραμύθι (σ. 193-207). Στο Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (επιμ.) *Θεωρήσεις της παιδικής-εφηβικής λογοτεχνίας : «ηδονών ήδιον έπαινος»*. Αθήνα: Τζιόλα.
- Κακριδής, Ι. (1986). *Ελληνική Μυθολογία: Εισαγωγή στον Μύθο*. Τόμος 1ος. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της Παιδικής Λογοτεχνίας Σχολικής και Προσχολικής Ηλικίας*. Τρίτη Έκδοση: Αναθεωρημένη & Επικαιροποιημένη. (95-96). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανελλοπούλου, Λ. (2007). *Ψυχαναλυτικές Θεωρίες Προσωπικότητας Ι: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Αθήνα.

- Καπλάνογλου, Μ. (2014). Η λαογραφική έρευνα για το Παραμύθι και ο Κατάλογος των Ελληνικών Μαγικών Παραμυθιών. *Κείμενα*, 18, 1-11. Ανακτήθηκε από: <https://journals.lib.uth.gr/index.php/keimena/article/view/567>
- Κατσαδώρας, Κ. Γ. (2005). *Η διάχυση του Αισώπειου μύθου στην Ευρώπη των μέσων χρόνων: Η περίπτωση του Odo of Cheriton*. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Ανακτήθηκε από: <https://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/21442?lang=el#page/1/mode/2up>
- Κατσαδώρας, Κ. Γ. (2007). Η Παιδαγωγική και Διδακτική Αξιοποίηση του Παραμυθιού. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Σ. Κούτρας (Επιμ.). *Η Παιδαγωγική Σημασία του Μύθου Ζώων* (σ. 143-156). Αθήνα: Γρηγόρη.
- Κατσαδώρας, Κ. Γ. (2013). Ο Αισώπειος Πεζός και Έμμετρος-Ποιητικός Μύθος. Στο Βοζίκας Γ. (Επιμ.), *Λαϊκός Πολιτισμός και Έντεχνος Λόγος (ποίηση-πεζογραφία-θέατρο), Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Αθήνα 8-12 Δεκεμβρίου 2010* (σ. 653-668). Αθήνα: Δημοσιεύματα του Κέντρου Ερέυνης της Ελληνικής Λαογραφίας. Ανακτήθηκε από: <https://www.academia.edu/6535789/>
- Κατσαδώρας, Γ. (2019). *Αισώπειοι μύθοι: πρόσληψη και μετάπλαση στη λαϊκή και τη λόγια παράδοση*. Αθήνα: GUTENBERG.
- Κατσαδώρας Κ. Γ. & Βαλασιάδης Ε. (2023). *Ιστορικές Λαογραφικές Διαδρομές από τον Όμηρο και τον Ησίοδο στην Ψηφιακή Εποχή*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλη.
- Κόμης, Β. (2008). *Εισαγωγή στην Διδακτική της Πληροφορικής*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Depover, C. Karsenti, T. & Κόμης, Β. (2010). *Διδασκαλία με χρήση της τεχνολογίας: Προώθηση της μάθησης, ανάπτυξη ικανοτήτων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κόμης, Β. (2019). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Δεύτερη έκδοση. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

- Κοντάκος, Αν. (2003). Κείμενα παιδείας. Μύθοι και εκπαίδευση: Προτάσεις για μία Παιδαγωγική του Μύθου. *Ετυμολογία και σημασία της λέξης «μύθος»* (σ. 29-34). *Ο όρος «μυθολογία»* (σ. 35-36). *Μύθοι, θρύλοι, παραμύθια ή λαϊκές αφηγήσεις;* (σ. 175-181). Αθήνα: Διάδραση.
- Κουκουλιάντα, Ε. (2015). Η παιδική λογοτεχνία βασικός άξονας δράσης και προβληματισμών. Πως η Φαντασία και η Νόηση προάγουν τη δημιουργική παραγωγή Λόγου και τη θεμελίωση δημοκρατικών συμπεριφορών. Εμπειρική Προσέγγιση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 2015* (1), 686-692. Ανακτήθηκε από: <https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/view/271>
- Κουλουμπή-Παπαπετροπούλου, Κ. (1993). Η Τέχνη της Αφήγησης ως Δυνατότητα Πρώτης Γνωριμίας του Παιδιού με τη Λογοτεχνία. Στο: *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Πρώτος Τόμος (σ. 160-169). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ. (2003). Η πληροφοριακή-επικοινωνιακή τεχνολογία στην προσχολική και προσχολική εκπαίδευση: Το παράδειγμα της γλώσσας. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β., Ντίνας, Κ., Μαρσέλου, Β., Νικούση, Σ. (2003). Η Πληροφορική και Επικοινωνιακή Τεχνολογία (ΠΕΤ) στο Νηπιαγωγείο: Οι απόψεις των νηπιαγωγών για την εισαγωγή της ΠΕΤ στο ελληνικό Νηπιαγωγείο. Σύγχρονη Εκπαίδευση (130), 131-140. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/20849376/Κυρίδης_Α_Δρόσος_Β_Ντίνας_Κ_Μαρσέλου_Β_Νικούση_Σ_2003_Η_Πληροφορική_και_Επικοινωνιακή_Τεχνολογία_ΠΕΤ_στο_Νηπιαγωγείο_Οι_απόψεις_των_νηπιαγωγών_για_την_εισαγωγή_της_ΠΕΤ_στο_ελληνικό_νηπιαγωγείο_Σύγχρονη_Εκπαίδευση_130_σς_131_139
- Κωνσταντάκος, Ι. (χ.χ.). υπό έκδοση Αισώπου Μύθοι. Αθήνα: Κίχλη. Ανακτήθηκε από: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/index.html?author_id=103

- Κωνσταντάκος, Ι. (2017). Οι αρχαιότεροι διδακτικοί μύθοι του κόσμου: μεσοποταμιακές παραβολές και αισωπικά παράλληλα. *Academia*, 11-68. Ανακτήθηκε από:
https://www.academia.edu/34883055/_Οι_αρχαιότεροι_διδασκτικοί_μύθοι_του_κόσμου_Μεσοποταμιακές_παραβολές_και_αισωπικά_παράλληλα_The_oldest_didactic_fables_of_the_world_Mesopotamian_parables_and_Aesopic_parallel_Carpe_Diem_2_2_2017_1_68
- Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην Ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Λυμπεροπούλου, Ε. (2022). Παραδοσιακή και ψηφιακή αφήγηση. Η συμβολή τους σε μαθητές νηπιαγωγείου προ-νηπιακής ηλικίας. (Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής) Ανακτήθηκε από:
<https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/2251>
- Μαλαφάντης, Δ. Κ. (2001). *Η Παιδαγωγική του Νεοελληνικού Διαφωτισμού, Κοραΐς και Αΐσωπος: Μυθογραφία και Παιδαγωγία στη Λογοτεχνία του Νεοελληνικού Διαφωτισμού* (σ. 65-96). Αθήνα: Πορεία.
- Μαλαφάντης, Δ. Κ. (2011). Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική Διάσταση και Αξιοποίηση. Αθήνα: Διάδραση.
- Μαντζανίδου, Γ. (2014). Ο Διαδραστικός Πίνακας στο Νηπιαγωγείο. Στο 3ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, *Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Διδακτική Πράξη*. Νάουσα 5 Απριλίου, 398-409. Ανακτήθηκε από:
http://hmathia14.ekped.gr/praktika14/VolB/VolB_398_409.pdf
- Μαυρίδου, Ο. Μ. (2012). *Αισώπειοι Μύθοι Ειδολογική Μετάσταση και Κουκλοθεατρική Αξιοποίηση τους. Παιδαγωγική Πρόταση «Αισωποπαιχνιδίσματα»*. Βόλος: Διδακτορική διατριβή. Ανακτήθηκε από: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/53237>

- Μερακλής, Μ. Γ. (1987). Το Αισώπειο Ζήτημα. *Διαβάζω*, 167, 23-29. Ανακτήθηκε από:
<https://diavazo.gr/periodiko/%CF%84%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82-167/>
- Μερακλής, Μ. Γ. (1994). Τα κίνητρα της παιδικής φιλαναγνωσίας. Εισηγήσεις Στο 5^ο Σεμινάριο Του Κυκλου Παιδικού Βιβλίου, *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία* (σ.17-27). Αθήνα: Δελφίνι.
- Μπαξεβάνη, Χ. (2019). Μύθοι Αισώπου: οι αξίες στους μύθους του Αισώπου. Καινοτόμες διδακτικές προσεγγίσεις για παιδιά προσχολικής ηλικίας. (Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από:
<https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/11009>
- Νικολοπούλου, Κ. (2018). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.
- Ντολιοπούλου, Ε. (1998). Ηλεκτρονικοί Υπολογιστές στην Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 3, 99–112.
<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18164>
- Οικονομίδης, Β. (2014). Νηπιαγωγοί και Τ.Π.Ε. στην Ελλάδα: μικρή βιβλιογραφική ανασκόπηση. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης, (Επιμ.), *Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Τεχνολογίες της Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση», Ρέθυμνο 3-5 Οκτωβρίου 2014*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ελληνική Επιστημονική Ένωση Τεχνολογιών Πληροφορίας & Επικοινωνιών στην εκπαίδευση (ΕΤΠΕ). Ανακτήθηκε από:
<https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/cetpe/article/view/3973>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). Δ.Ε.Π.Π.Σ. & Α.Π.Σ. Νηπιαγωγείου, Δημοτικού, Γυμνασίου. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2021). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Ο ηλεκτρονικός Υπολογιστής (σ. 349-360). Ανακτήθηκε από: http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf
- Παπάς, Α. (1994). Ο Ρόλος του Δασκάλου στην Ανάπτυξη της Αγάπης του Παιδιού για τη Λογοτεχνία. Στο: *Παιδική Λογοτεχνία: Θεωρία και Πράξη*. Δεύτερος Τόμος (σ. 13-29). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αθήνα.
- Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2013). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορικής*. Αθήνα.
- Σακελλαρίου, Χ. (1987). Αίσωπος: Βιογραφικό Διάγραμμα. *Διαβάζω*, 167, 20-23.
Ανακτήθηκε από: <https://diavazo.gr/periodiko/%CF%84%CE%B5%CF%8D%CF%87%CE%BF%CF%82-167/>
- Σουβατζή, Σ. (2015). Μυθοπλασίες. Χρήση και πρόσληψη των αρχαίων μύθων από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα. Στο Α. Κ. Πετρίδης & Σ. Ευθυμιάδης (Επιμ.). *Πίσω από τους αρχαίους ελληνικούς μύθους: κοινωνίες, ιδεολογίες και παραδόσεις της προϊστορίας και η συμβολή τους στη δημιουργία μνήμης και συνέχειας (με 7 εικόνες)* (σ. 1-29). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Στελλάκης, Ν., & Αποστόλου, Ζ. (2011). Η γωνιά της βιβλιοθήκης και ο έντυπος λόγος στο νηπιαγωγείο: Πρώτη καταγραφή και συζήτηση. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 10, 71-87.
Ανακτήθηκε από: <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/omep/article/view/18058>
- Τομπατζόγλου, Ξ. (2013). Η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας μέσω των ΤΠΕ. (Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Πειραιά)
Ανακτήθηκε από: <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/handle/unipi/8453>

Φωτοπούλου, Κ. (2022). *Όταν το διάβασμα γίνεται... παιχνίδι! Οι επιδράσεις των βιβλίων επαυξημένης πραγματικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας*. (Διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: <https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/handle/11400/1739>

Χατζηπρίμου, Π. (2022). Μύθοι του Αισώπου και ψηφιακές εκπαιδευτικές εφαρμογές στο Νηπιαγωγείο. (Διπλωματική εργασία. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο). Ανακτήθηκε από: <https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/15105>

Χριστοδούλου-Γκλιάου, Ν. (2007). Φιλαναγνωσία, παιδικά έντυπα και δημιουργικότητα των παιδιών. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2007 (12), 170-181. Ανακτήθηκε από: <http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/>

Ξένη Βιβλιογραφία

Abrar, M. F., Islam, M. R., Hossain, M. S., Islam, M. M., & Kabir, M. A. (2019). Augmented reality in education: A study on preschool children, parents, and teachers in Bangladesh. In *Virtual, Augmented and Mixed Reality. Applications and Case Studies: 11th International Conference, VAMR 2019, Held as Part of the 21st HCI International Conference, HCII 2019, Orlando, FL, USA, July 26–31, 2019, Proceedings, Part II* 21 (217-229). Springer International Publishing. Ανακτήθηκε από: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-030-21565-1_14

Appleyard, J. A. (2017). *Η Διαμόρφωση του Αναγνώστη: Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*. (σ. 67-122). Αθήνα: Gutenberg.

- Batanero, J. M. F., Rueda, M. M., Cerero, J. F., & Gravan, P. R. (2021). Impact of ICT on writing and reading skills: a systematic review (2010-2020). *Texto Livre*, 14(2), e34055. Ανακτήθηκε από: <https://www.scielo.br/j/tl/a/46xqHwvL6msNn3gpF5Gy9rQ/?lang=en>
- Bettelheim, B. (1995). Η Γοητεία των Παραμυθιών. *Ο αγώνας για να δώσουμε νόημα στη ζωή μας* (σ. 11-33). Αθήνα: Γλάρος.
- Eteokleous, N., Ktoridou, D., & Demetris, D. (2008). Aesop's Fables: a technology-based delivery. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 1(1-2), 118-131. Ανακτήθηκε από: <https://www.inderscienceonline.com/doi/pdf/10.1504/IJTEL.2008.020234>
- Foti, P. (2020). Ancient Greek language in pre-school education through Aesop's fables with the contribution of ICTS-an intervention program. *European Journal of Education Studies*. Ανακτήθηκε από: <https://oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2942>
- Kerawalla, L., Luckin, R., Seljeflot, S., & Woolard, A. (2006). "Making it real": exploring the potential of augmented reality for teaching primary school science. *Virtual reality*, 10, 163-174. Ανακτήθηκε από: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10055-006-0036-4>
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (1986). *Λεξιλόγιο της Ψυχανάλυσης*. Αθήνα: Κέδρος.
- Limniou, M. (2021). The effect of digital device usage on student academic performance: A case study. *Education Sciences*, 11(3), 121. Ανακτήθηκε από: <https://www.mdpi.com/2227-7102/11/3/121>

- Maureen, I. Y., Van Der Meij, H., & De Jong, T. (2018). Supporting literacy and digital literacy development in early childhood education using storytelling activities. *International Journal of Early Childhood*, 50(3), 371–389. Ανακτήθηκε από: https://www.researchgate.net/publication/328328491_Supporting_Literacy_and_Digital_Literacy_Development_in_Early_Childhood_Education_Using_Storytelling_Activities
- Mislaini, M. (2015). *Improving Students' Reading Comprehension of Narrative Text by Using Fable at the Grade X Sman 1 Bonai Darussalam* (Doctoral dissertation, Universitas Pasir Pengaraian). Ανακτήθηκε από: <https://www.neliti.com/publications/109296/improving-students-reading-comprehension-of-narrative-text-by-using-fable-at-the>
- Papadopoulou, S., & Vlachos, K. (2014). Using digital storytelling to develop foundational and new literacies. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 5(1), 235. Ανακτήθηκε από: <https://rpltl.eap.gr/images/2014/05-01-235-Papadopoulou-Vlachos.pdf>
- Pelletier, J., & Beatty, R. (2015). Children's understanding of Aesop's fables: relations to reading comprehension and theory of mind. *Frontiers in Psychology*, 6, 1448. Ανακτήθηκε από: <https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2015.01448/full>
- Zafiropoulos, A. C. (2001). Ethics in Aesop's fables: the *Augustana* collection (p. 26-45). Brill, Leiden, Boston, Koln.
- Yannikopoulou, A. A. (1992). *The Aesopic Fable and Education of Young Children with Special Reference to Ages from Four to Six*. Hull University. Ανακτήθηκε από: <https://hydra.hull.ac.uk/assets/hull:11492a/content>