

Τα παραμύθια ως μέσο βελτίωσης της τέχνης της προφορικής αφήγησης των μαθητών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου

Ελένη Μπλιούμη
 Ζήσης Ζίκος
 Κωνσταντίνος Πενέκελης
 Ελένη Παρρά
 Ελένη Αγαπίδου
 Αθανάσιος Μαλέτσκος

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της Γλώσσας, το οποίο διερευνά τα αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου στη δημιουργική προφορική αφήγηση μέσω της διδασκαλίας παραμυθιών. Στα πλαίσια του μαθήματος της Γλώσσας ή της ευέλικτης ζώνης ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα παραμύθια αλλά και λογοτεχνικά κείμενα για μια διαθεματική προσέγγιση της νέας γνώσης, για να εισάγει δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, να ενθαρρύνει τη συλλογική προσπάθεια και τελικά να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη του/της μαθητή/τριας. Τα παιδιά ανέπτυξαν την τεχνική της σωστής και γλαφυρής αφήγησης που αποτελεί μία διαδικασία συνεχούς προσπάθειας. Χρειάζεται ενθάρρυνση, εμπύχωση, υπομονή, κατανόηση και χρόνο ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση της καλής αφήγησης. Το παραμύθι προκάλεσε το ενδιαφέρον και την προσοχή των μαθητών/τριών και αποτέλεσε άριστο διδακτικό μέσο για την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων, καταστάσεων και νοημάτων, ιδιαίτερα όταν συνδυάστηκε με μουσική, εικόνες, ζωγραφική, χειροτεχνία και δραματοποίηση.

Λέξεις-κλειδιά

παραμύθια, αφήγηση, ολιστική προσέγγιση γλώσσας, δημοτικό σχολείο

Abstract

The paper focuses on a teaching intervention program according to the holistic approach to the teaching of language, which investigates the effects on the development

of the capacity of students of the first grades of Primary school in the creative oral storytelling through teaching tales. As part of the Language course or flexible zone, the teacher can use fairy tales as well as literary texts for a cross-curriculum approach of new knowledge, to introduce activities with intercultural orientation with respect to diversity, to encourage collective effort and ultimately to develop the critical thinking of students. Children developed the technique of correct and vivid narration that is a continuous process of trying. It needs encouragement, patience, understanding and time so as students to gain the confidence of good storytelling. The story attracted the interest and attention of students and was an excellent teaching tool for learning the first reading and writing, grammatical and syntactical phenomena, situations and meanings, especially when combined with music, pictures, painting, crafts and drama.

Keywords

fairy tales, storytelling, holistic approach of language, primary school

Εισαγωγή

Το παραμύθι λειτουργεί σαν ένας λόγος μυητικός μέσα από την αμεσότητα της αφήγησης για τις αλλαγές που θα ζήσει ο άνθρωπος στη ζωή του κι είναι υποχρεωμένος να τις δεχτεί, να τις αντιμετωπίσει μέσα από εσωτερικές αγωνίες και συγκρούσεις και να τις ενσωματώσει στην προσωπική του πορεία ωρίμανσης προκειμένου να αναπτυχθεί και να ολοκληρωθεί ως προσωπικότητα (Λαμπρέλλη, 2005). Η χρήση και αξιοποίηση των παραμυθιών παρέχει στα παιδιά πλούσιες ευκαιρίες για δημιουργικότητα και προσωπική αυτο-έκφραση (Winnicott, 2003). Τα παραμύθια, διεγείροντας τον νου και το συναίσθημα, δίνουν ένα νόημα στις εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις που βιώνουν τα παιδιά σε έναν πολύπλοκο, ακατανόητο συχνά και γεμάτο δυσκολίες κόσμο. Οι μύθοι, οι θρύλοι, οι ιστορίες και τα λαϊκά παραμύθια βοήθησαν στη διαμόρφωση της ανθρώπινης εμπειρίας, και κατ' επέκταση αποτελούν στοιχεία περισσής αξιοποίησης μέσα στην τάξη διδασκαλίας (Mello, 2001).

Οι μαθητές/τριες πρέπει να έχουν την ευκαιρία να χρησιμοποιούν τη γλώσσα μέσα σε φυσικές συνθήκες επικοινωνίας (Χαραλαμπίδης, 2005). Έτσι, με την είσοδό τους στο σχολείο έχουν ήδη γνώση της γλώσσας τους για να ικανοποιούν τις ανάγκες τους ως μέλη της κοινωνίας στην οποία ζουν. Ευθύνη του σχολείου είναι η παραπέρα διεύρυνση των δυνατοτήτων προφορικής έκφρασης των μαθητών/τριών όσο και η κατάκτηση των

διάφορων μορφών γραπτής επικοινωνίας (MacKay & Hornberger, 2008). Άρα, πρέπει να δημιουργηθούν συνθήκες χρήσης της γλώσσας στο σχολείο ανάλογες μ' εκείνες που ισχύουν εκτός σχολείου, για να μην διακόψουμε τη φυσική διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας. Έργο του/της δασκάλου/ας είναι να καλλιεργήσει, να διευρύνει, και να εμπλουτίσει αυτήν τη γνώση (Αϊδίνης, 2002). Μέσα στην τάξη για να μιλήσουν ή να γράψουν οι μαθητές/τριες θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένο επικοινωνιακό στόχο, με τη δημιουργία αυθεντικών επικοινωνιακών συνθηκών (Ματσαγγούρας, 2004). Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά παρά όταν προσφέρεται σαν ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις. Τα παιδιά εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους όταν χρησιμοποιούν τη γλώσσα τακτικά, για θέματα που είναι σημαντικά γι' αυτά και τους ενδιαφέρουν, σε ποικίλες περιστάσεις επικοινωνίας (Μούσιου-Μυλωνά, 2000).

Είναι ανάγκη, λοιπόν, για μια νέα, πιο φυσική, προσέγγιση της διδασκαλίας της γλώσσας μέσω της ολιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία το κείμενο, ως αυτοδύναμη οντότητα, θα είναι το επίκεντρο της διδασκαλίας. Η εισήγηση επικεντρώνεται σε ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης σύμφωνα με την ολιστική προσέγγιση και διερευνά τα αποτελέσματα ως προς την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών της Α' τάξης του δημοτικού σχολείου στη δημιουργική προφορική αφήγηση μέσω της διδασκαλίας παραμυθιών. Συνεχίζεται δε και στις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας τα αλλόγλωσσα παιδιά καλούνται να αφηγηθούν παραμύθια από τις χώρες τους τα οποία και καταγράψαμε, ώστε όλοι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τη γλώσσα και την κουλτούρα άλλων λαών. Επίσης, καλέσαμε γνωστούς τοπικούς «παραμυθάδες» να αφηγηθούν ιστορίες.

Νέες τάσεις στη διδασκαλία της Γλώσσας

Οι έρευνες (Καρανταΐδου, 2008· Garner & Bochna, 2004· Stein, 2001· Anderson et al., 2000) δείχνουν ότι τα παιδιά αξιοποιούν τη γνώση που αποκομίζουν από τη διδασκαλία αναφορικά με τα στοιχεία δομής των ιστοριών και τη διδασκαλία εννοιών, οι οποίες αφορούν σε κειμενικές δομές. Οι νέες τεχνολογίες έχουν μεταβάλει σε μεγάλο βαθμό το τοπίο της ανθρωπίνης επικοινωνίας και, ακολούθως, της γλώσσας.

Ο προβληματισμός αυτός έχει αναδείξει τα ακόλουθα σημεία –αξιοποιήσιμα για τη διδασκαλία της γλώσσας:

- Επίκεντρο της διδασκαλίας είναι, πλέον, το κείμενο και όχι η λέξη ή η πρόταση, όπως συνέβαινε σε προηγούμενες δεκαετίες. Το κείμενο νοείται ως ολότητα, ως αυτοδύναμη οντότητα, μέσα στην οποία κάθε επιμέρους γλωσσικό στοιχείο λειτουργεί όχι ξεκομμένο αλλά σε συνάρτηση με τα υπόλοιπα. Μόνο έτσι αποκτά νόημα και ταυτόχρονα συμβάλλει στη νοηματοδότηση του κειμένου (Αϊδίνης, 2006).
- Το κείμενο δεν νοείται χωρίς το περικείμενό του, δηλαδή χωρίς όλους αυτούς τους παράγοντες που το καθιστούν κατανοήσιμο: τον δημιουργό (ή τους δημιουργούς), τον δέκτη (ή τους δέκτες), τον τόπο και χρόνο παραγωγής και πρόσληψής του, τις προθέσεις, τον σκοπό που υπηρετεί και ακόμα, άλλα κείμενα και γλωσσικές συμβάσεις στις οποίες βασίστηκε τόσο η δημιουργία όσο και η πρόσληψή του (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).
- Συνέπεια αυτής της αλληλεπίδρασης κειμένου-περικειμένου είναι η ταξινόμηση των κειμένων με βάση τον ρόλο που καλούνται να διαδραματίσουν στο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον τους (Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999, 63–70). Ο ρόλος αυτός καθορίζει την οργάνωσή τους, το περιεχόμενό τους, το ύφος τους. Έτσι, προκύπτουν οι έννοιες των κειμενικών ειδών, των κειμενικών τύπων, των κειμενικών τρόπων. Απόπειρες ταξινόμησης αποτελούν, λ.χ., α) η διάκριση του προφορικού από τον γραπτό λόγο (σήμερα μιλάμε και για ηλεκτρονικό λόγο που διαθέτει χαρακτηριστικά τόσο γραπτού όσο και προφορικού λόγου), β) η διάκριση –θεμελιώδης για τους γλωσσολόγους– του λόγου σε δύο τρόπους: τον αφηγηματικό και μη αφηγηματικό, γ) η διάκριση – υπό την επίδραση της ρητορικής– σε αφηγηματικό, περιγραφικό και επιχειρηματολογικό τρόπο.
- Ουσιαστική και θεμελιώδης παράμετρος κάθε κειμένου είναι η έννοια της πολυτροπικότητας, σύμφωνα με την οποία το κείμενο δεν αποκτά σημασία μόνο με τον τρόπο που χρησιμοποιούμε τη γλώσσα, αλλά και με την εικόνα ή τον ήχο που το συνοδεύει, τα τυπογραφικά μέσα, τη στάση του σώματος, την έκφραση του προσώπου, τον επιτονισμό του ομιλητή-πομπού, ένα πλήθος δηλαδή εξωγλωσσικών σημειωτικών συστημάτων. Η έννοια της πολυτροπικότητας διευρύνει, συνεπώς, την έννοια του κειμένου: Το κείμενο για τη γλωσσολογία, θεωρητική και εφαρμοσμένη, τις θεωρίες της λογοτεχνίας, και, γενικά, για τις σημειωτικές επιστήμες είναι μία σύνθετη ποικιλία κοινωνικών καταστάσεων ή συμβάντων:

γραπτά κείμενα (παραμύθια, λογοτεχνικά κείμενα), αφίσες, βίντεο, κινηματογραφικές ταινίες, σχολικά μαθήματα, πολιτικοί λόγοι, θεατρικές παραστάσεις ή θεατρικά δρώμενα, μουσικές εκδηλώσεις, κ.ά. (Μπασλής, 2006).

Ο αφηγηματικός λόγος είναι ένας ειδικός τρόπος διατύπωσης μιας ιστορίας ή ενός παραμυθιού. Δηλαδή ένας εννοιολογικός χώρος που αναπαριστά συμβάντα, χαρακτήρες εν δράσει και αντικείμενα. Εκτός από την προφανή επικοινωνιακή της λειτουργία, στη μετάδοση γεγονότων ή καταστάσεων, η αφήγηση συμβάλλει και στη μετάδοση ή τη διάσωση της γνώσης, συνιστώντας ένα νόμιμο γνωστικό πρότυπο. Η ουσιαστική λειτουργία της αφήγησης συνίσταται στην αναπαράσταση της αναστοχαστικής σκέψης και στην κατασκευή του νοήματος μέσω της γλώσσας (Αυδίκος, 1999).

Η αξία του παραμυθιού ως λογοτεχνικού είδους έρχεται στο επίκεντρο των συζητήσεων με τις προτάσεις εφαρμογής του Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2001) και μέσω του προγράμματος φιλαναγνωσίας, καθώς αποδεικνύεται εκτός των άλλων και η χρησιμότητά του ως μέσου απόκτησης γνώσης και εμπειρίας μέσω της διαθεματικότητας (Πετρίτης, 2005). Είναι ένας τρόπος για να μεταδοθεί εύκολα η ύλη του σχολείου (Μαλαφαντής, 2006). Το παραμύθι προσφέρει ψυχαγωγία, παροχή γνώσεων, ηθική καλλιέργεια, εκλέπτυνση του καλαισθητικού συναισθήματος, εξέλιξη και καλλιέργεια των δημιουργικών ικανοτήτων, καλλιέργεια και ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας του παιδιού (Αναγνωστόπουλος, 2002). Αποτελεί μία πηγή ιδιαίτερης μορφωτικής αξίας, παρέχοντας ποικιλία γνώσεων και πληροφοριών. Με το παραμύθι το παιδί βοηθιέται στην ανάπτυξη της έκφρασης, της γλωσσικής του ικανότητας και στην ανάπτυξη του διαλόγου. Το παραμύθι δίνει πολλές δυνατότητες να εκφραστούν τα παιδιά, όπως δραματοποίηση, κουκλοθέατρο, θεατρικό παιχνίδι, χειροτεχνία και ζωγραφική, ακόμα και να φτιάξουν μια δικιά τους ιστορία (Μετοχιανάκη, 2000).

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα έρευνα αφορά ένα πρόγραμμα διδακτικής παρέμβασης, το οποίο πραγματοποιήθηκε σε τρεις Α΄ τάξεις δημοτικών σχολείων, στη Θεσσαλονίκη (23 παιδιά), στο Κιλκίς (16 παιδιά) και στην Κοζάνη (19 παιδιά), για δέκα δίωρα σε κάθε τάξη και στη συνέχεια επεκτάθηκε και στις μεγαλύτερες τάξεις. Στόχος της παρέμβασης ήταν να εντοπιστούν οι αδυναμίες των παιδιών στην παραγωγή προφορικού αφηγηματικού λόγου στα πλαίσια αφήγησης

παραμυθιών και να αξιολογηθεί η ικανότητα της προφορικής αφήγησης, η δυνατότητα ανάκλησης ιστοριών και ο μηχανισμός οργάνωσης του λόγου των παιδιών μέσω των παραμυθιών. Στη συνέχεια, με κατάλληλες δραστηριότητες, τα παιδιά θα έπρεπε να κατανοήσουν τα απαραίτητα στοιχεία μιας αφήγησης, να βελτιώσουν τα χαρακτηριστικά της προφορικής αφήγησης και να αναπτύξουν γενικότερα την ικανότητα παραγωγής λόγου.

Η αξιολόγηση της δομής της προφορικής αφήγησης βασίζεται στα κριτήρια που θέτει η Stein (2001) για τη «γραμματική» της αφήγησης (story grammar), δηλαδή την εισαγωγή ηρώων, τις χωροχρονικές σχέσεις, τις αιτιώδεις σχέσεις, τον στόχο, τα εμπόδια, τα επεισόδια και την κατάληξη. Έτσι αξιολογήσαμε τη δομή μιας αφήγησης, με το εάν περιλαμβάνει:

1. Τον προσανατολισμό. Στον προσανατολισμό δίνονται πληροφορίες για τους ήρωες, τα πρόσωπα, τον χώρο, τον χρόνο και την κατάσταση από την οποία εκκινεί η αφήγηση. Πρόκειται για προαιρετικό στάδιο, ιδιαίτερα σε αφηγήσεις μικρών παιδιών, αλλά και μεγάλων με περιορισμένες εκφραστικές δυνατότητες.
2. Την περιπέτεια. Η περιπέτεια είναι το θεμελιώδες συστατικό μιας αφήγησης. Συνήθως ολοκληρώνεται σε ένα αποτέλεσμα, μια έκβαση, η οποία όμως δεν είναι πάντοτε εύκολο να προσδιοριστεί χωρίς την εξέταση του νοήματος των προτάσεων.
3. Την αξιολόγηση. Η αξιολόγηση είναι η κρίση του αφηγητή για το νόημα της ιστορίας, η πιο φανερή παρέμβασή του στα δρώμενα.
4. Τη λύση. Η λύση ακολουθεί την αξιολόγηση ή συμπίπτει με αυτήν. Είναι η πιο απρόβλεπτη φάση μιας αφήγησης και γι' αυτό είναι δυσχερέστατη μια τυπολογία λύσεων.
5. Την κατάληξη. Ορισμένες φορές η αφήγηση κλείνει με στερεότυπες καταληκτικές φράσεις, τις καταλήξεις, που παραπέμπουν στην αρχή της ιστορίας.

Σε κάθε τάξη ακούστηκαν και αναλύθηκαν συνολικά 6 παραμύθια. Τα παραμύθια που παρουσιάστηκαν ήταν:

- *Η γάτα κουμπάρα*, εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- *Η ωραία κοιμωμένη*, εκδόσεις Κέδρος.
- *Τα τρία γουρουνάκια*, εκδόσεις Κέδρος.
- *Ο λύκος και τα 7 κατσικάκια*, εκδόσεις Παπαδόπουλος και εκδόσεις Μίνωας.
- *Ο μαγικός αυλός*, εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Για την αξιολόγηση χρησιμοποιήσαμε τα εξής παραμύθια: Στη Θεσσαλονίκη Ο Πράσινος Λύκος, εκδόσεις Παπαδόπουλος, στο Κιλκίς Η βιβλιοραφοπολυκατοικία και τα μυστικά της και στην Κοζάνη Τα δύο ποντίκια, εκδόσεις Modern Times. Φροντίσαμε ώστε το πρώτο και το τελευταίο παραμύθι της παρέμβασής μας να ήταν άγνωστα στα παιδιά, για να αξιολογηθεί πιο αξιόπιστα η ικανότητα αφήγησής τους.

Το είδος και οι στόχοι των δραστηριοτήτων, καθώς και οι ανταποκρίσεις των μαθητών και μαθητριών σε αυτές, καταγράφονταν σε καθημερινή βάση σε ημερολόγιο που κρατούσαν οι δάσκαλοι/ες-ερευνητές/τριες των τάξεων στο χρονικό διάστημα που διάρκεσε η παρέμβαση. Επίσης, έγιναν προσπάθειες για ατομικές και ομαδικές αφηγήσεις των παραμυθιών στην τάξη.

Με βάση τους στόχους, πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης:

1. Ανάγνωση γνωστών και άγνωστων παραμυθιών.
2. Ακρόαση παραμυθιών.
3. Ατομικές και ομαδικές εξερευνήσεις παραμυθιών (εικόνες, λέξεις, γράμματα, περιεχόμενο).
4. Εισαγωγή παραμυθιών με βάση τη μέθοδο της Clay (2002): storybook introduction (συνδυασμός εισαγωγής στοιχείων από τη δασκάλα, διατύπωσης προβλέψεων από τα παιδιά με βάση τις ενδείξεις του παραμυθιού και αναγνώσεων αποσπασμάτων του παραμυθιού).
5. Διαπραγμάτευση και γραφή θεματικών χαρτών με βάση τα στοιχεία της προφορικής αφηγηματικής δομής του εναρκτήριου γεγονότος, του χρόνου, του τόπου, των ηρώων, της δράσης, των εμποδίων, της επίλυσης και της λήξης.
6. Εικαστικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με δραστηριότητες γραφής, όπως ζωγραφική, εικονογράφηση και γραφή λεζάντας, κατασκευή κολλάζ, με βάση τα παραμύθια.
7. Δραματοποιήσεις των παραμυθιών.
8. Ατομικές και ομαδικές αφηγήσεις παραμυθιών στην τάξη, αυτόνομα ή/και με βάση εικόνες.
9. Προσθήκη μουσικής με τη βοήθεια φλογέρας που παίζαμε κατά τη διδασκαλία των παραμυθιών.

Στους/τις μαθητές/τριες, που παρουσίαζαν δυσκολία στο να αρχίσουν την αφήγησή τους, δινόταν μια αρχική παρότρυνση, που αφορούσε στην εισαγωγή των στοιχείων του τόπου, του χρόνου και των ηρώων. Σε εκείνους που

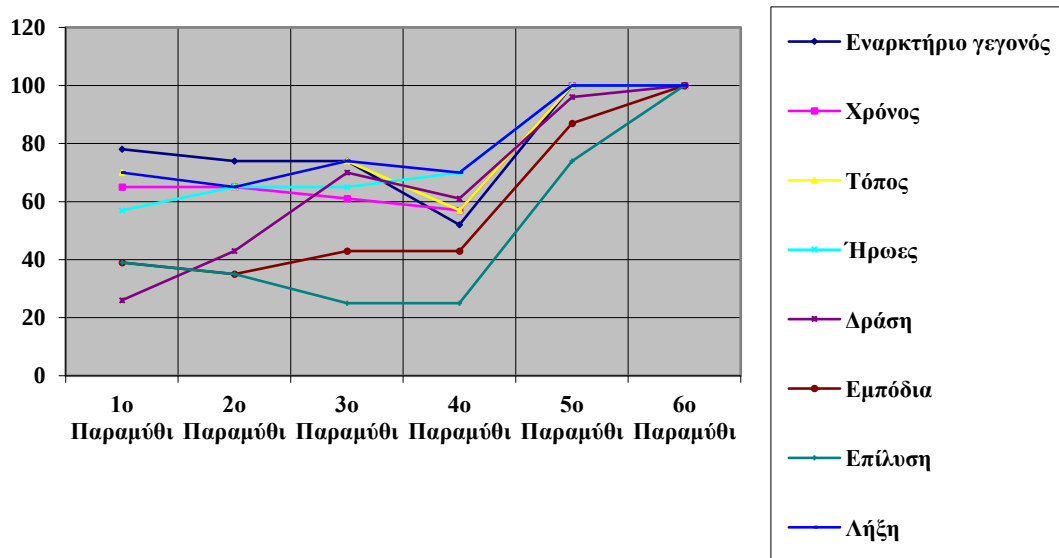
δυσκολεύονταν να συνεχίσουν τη ροή της αφήγησής τους, δίνονταν παροτρύνσεις, οι οποίες κυμαίνονταν από λέξεις κι επιφωνήματα ενθάρρυνσης μέχρι και εισαγωγές στοιχείων (με μορφή ερώτησης) που αφορούσαν στην εξέλιξη της αφήγησης. Όλη η διαδικασία της παραγωγής των προφορικών αφηγήσεων ηχογραφήθηκε. Εντοπίστηκαν τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού που συμπεριέλαβε ο/η κάθε μαθητής/τρια. Τα στοιχεία που συμπεριλήφθηκαν κωδικοποιήθηκαν με (+), ενώ τα στοιχεία που δεν συμπεριλήφθηκαν κωδικοποιήθηκαν με (-).

Τα αποτελέσματα

Συνοπτικά η διαδικασία της παρέμβασης θεμελιώθηκε σε μία διαρκή διαδικασία αξιολόγησης της διδακτικής πράξης και επαναπροσδιορισμού της μέσα από μεταβάσεις και ανατροπές. Για τη διδασκαλία των παραμυθιών χρησιμοποιήθηκαν ως τρόποι παραγωγής λόγου και αναδόμησης του κειμένου οι ερωτήσεις, η ενίσχυση, το παιχνίδι ρόλων, η ζωγραφική απόδοση των παραμυθιών, η καταγραφή των σημαντικών στοιχείων των παραμυθιών στον πίνακα και ο εμπλουτισμός τους από τα παιδιά, ο χαρακτηρισμός των ηρώων, η αναζήτηση αιτίας και αποτελέσματος και η καταγραφή συναισθημάτων.

Σκοπός της πρώτης -αρχικής- επίσκεψης ήταν η διερεύνηση της ικανότητας των μαθητών/τριών τόσο ως προς την κατανόηση και ανάκληση ιστοριών, όσο και ως προς τα δομικά στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούσαν και ως προς τους μηχανισμούς οργάνωσης του λόγου τους. Στη σύγκριση πρώτου και τελευταίου μαθήματος γίνονται φανερά τα σημεία αλλαγής και βελτίωσης. Ένας από τους παράγοντες που φαίνεται να συνέβαλε στο αποτέλεσμα αυτό, είναι η αξιοποίηση των διαφορετικών ιδεών, γνωμών και συζητήσεων των στοιχείων δομής της ιστορίας. Ένας δεύτερος παράγοντας είναι το γεγονός ότι οι στόχοι της διδακτικής παρέμβασης καθορίζονταν κάθε φορά με βάση την αξιολόγηση των συζητήσεων και των αφηγήσεων των παιδιών.

ΓΡΑΦΗΜΑ 1: Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης-Α΄ Τάξη-Αποτύπωση της προόδου των στοιχείων προφορικής αφηγηματικής δομής



Γνωρίζοντας τα παιδιά αρκετά παραμύθια και από τη μέχρι τώρα εμπειρία τους, κατανόησαν αμέσως το πνεύμα της παρέμβασης και της συμμετοχής τους στην έρευνά μας. Αρχικά, οι ατέλειες και οι ελλείψεις που παρατηρήσαμε κατά την πορεία της έρευνάς μας ήταν περισσότερες, καθώς όμως προχωρούσε η έρευνα, τα παιδιά κατανοούσαν τον τρόπο με τον οποίο θα έπρεπε να συμμετέχουν. Το οπτικοαουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην πορεία της έρευνας βοήθησε τους μαθητές στη βελτίωση, επέκταση, επαναδιατύπωση και ανάκληση των ιστοριών.

Οι μαθητές/τριες συμπεριλαμβάνουν στην αφήγησή τους ικανοποιητικά τους κειμενικούς δείκτες της αφήγησης. Υστερούν στη χρονική τοποθέτηση της ιστορίας (κάποτε, μια φορά κι έναν καιρό κ.λπ.), αναγνωρίζουν όμως τον χρόνο εξέλιξης των γεγονότων της ιστορίας. Αν και αναγνωρίζουν την ιστορία λόγω του ότι την έχουν ξανακούσει και τους είναι οικεία, παρατηρούμε ότι σε σχέση με τα αποτελέσματα του δεύτερου πίνακα, οι κειμενικοί δείκτες της αφήγησης δεν συμπεριλαμβάνονται στην αφήγηση όλων. Αυτό όμως συμβαίνει, διότι δεν αφηγούνται από την αρχή την ιστορία ο καθένας χωριστά, αλλά τη συνεχίζουν από ένα σημείο και μετά προκειμένου να προλάβουν να μιλήσουν όσο γίνεται περισσότεροι. Γεγονός είναι ότι όλο και πιο πολλά παιδιά κάνουν ολοκληρωμένη αφήγηση και δεν απαντούν μόνο σε ερωτήσεις. Επίσης είναι φανερό από την απομαγνητοφώνηση ότι όλο και πιο πολλοί/ές μαθητές/τριες εμπεριέχουν το στοιχείο της αιτίας και του αποτελέσματος στην αφήγησή τους.

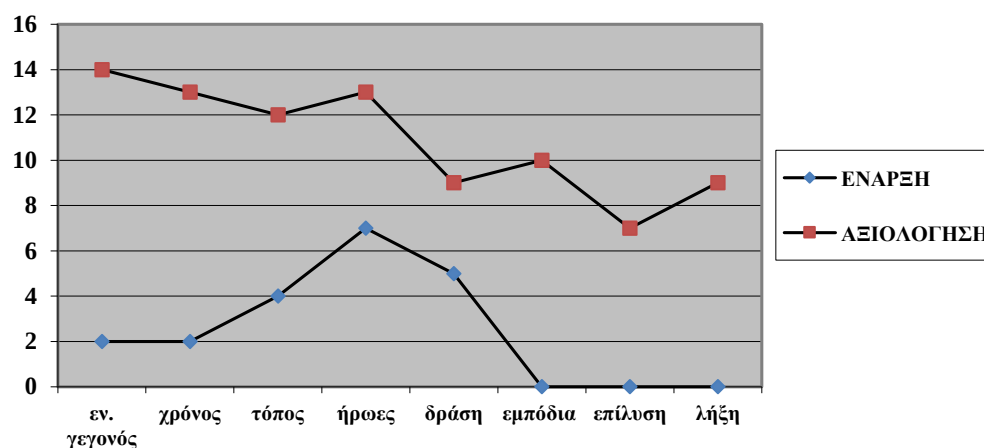
Όλες οι τάξεις που συμμετείχαν στη διδακτική παρέμβαση είχαν αυξανόμενη την κλίμακα ανάπτυξης των δεικτών ικανότητας αφήγησης. Δηλαδή όλα τα παιδιά –με εξαίρεση αυτά τα λίγα που είχαν δυσκολίες επικοινωνίας και μάθησης– ανέπτυξαν την ικανότητά τους να αφηγούνται σωστά και γλαφυρά μετά τη διδακτική μας παρέμβαση. Η τάξη στη Θεσσαλονίκη είχε την καλύτερη εξέλιξη των δεικτών και των στοιχείων ικανότητας αφήγησης, ακολούθησε η τάξη στο Κιλκίς και τρίτη ήταν η τάξη της Κοζάνης. Τα λιγότερο επιτυχημένα αποτελέσματα οφείλονται κυρίως στο ότι τα παιδιά δεν είχαν προηγουμένως εντρυφήσει στην ολιστική μέθοδο διδασκαλίας της γλώσσας, αλλά ούτε εκπαιδεύονταν συστηματικά στην ανάπτυξη της ικανότητας αφήγησης. Βέβαια, ο δάσκαλος διάβαζε παραμύθια στα παιδιά και συζητούσαν αρκετές ιστορίες, αλλά χωρίς να μπορεί να θεωρηθεί αυτό οργανωμένη διδακτική παρέμβαση και σχεδιασμός δραστηριοτήτων.

Τα παιδιά στην πλειοψηφία τους κατανόησαν τα στοιχεία του τόπου, του χρόνου, των ηρώων, του εναρκτήριου γεγονότος, της δράσης, των εμποδίων, της επίλυσης και της λήξης στην ιστορία. Αλλά στην παραγωγή της προφορικής αφήγησης, τα περισσότερα παιδιά δεν συμπεριέλαβαν στις αφηγήσεις τους τα στοιχεία του τόπου και του χρόνου στην έναρξη της ιστορίας, όπως επίσης και τα στοιχεία του εναρκτήριου γεγονότος και των εμποδίων στις αφηγήσεις τους. Τα υπόλοιπα στοιχεία (ήρωες, δράση, επίλυση και λήξη) συμπεριλήφθηκαν από την πλειοψηφία των παιδιών. Το εναρκτήριο γεγονός καθώς και η λήξη των γεγονότων (κειμενικοί δείκτες) ήταν ήδη κατανοητά. Τα στοιχεία των ηρώων συμπεριλήφθηκαν κυρίως, χωρίς ωστόσο σε κάποια σημεία να τοποθετηθούν σωστά στο χωροχρονικό πλαίσιο. Ο χρόνος και ο τρόπος των γεγονότων άλλοτε ήταν κατανοητός και παρουσιάζονταν σωστά στην αφήγηση και άλλοτε παραλείπονταν ή παρουσιάζονταν διακεκομμένα. Η χρονική αλληλουχία των επεισοδίων έγινε κατανοητή στην εξέλιξη της έρευνάς μας.

Ένα μεγάλο μέρος στη δράση στα πρώτα παραμύθια δεν προσδιορίστηκε επαρκώς. Παρατηρήσαμε σε αυτά μεμονωμένη ή μηδενική αναφορά στοιχείων. Επίσης, διαπιστώσαμε ότι εύκολα γινόταν συσχετισμός παραμυθιών που έμοιαζαν μεταξύ τους. Τα στοιχεία των εμποδίων της επίλυσης αναφέρθηκαν λιγότερο συχνά. Γινόταν κατανοητό (όχι από την αρχή) το περιεχόμενο των παραμυθιών καθώς και τα επεισόδιά τους, και οι τίτλοι των επεισοδίων ήταν σχεδόν για όλους οι ίδιοι. Τα περισσότερα παιδιά δεν συμπεριέλαβαν, αρχικά, στην προφορική αφήγηση το σύνολο των στοιχείων της αφηγηματικής δομής. Η αφήγησή τους δεν ήταν ζωντανή, το λεξιλόγιό τους μονότονο χωρίς

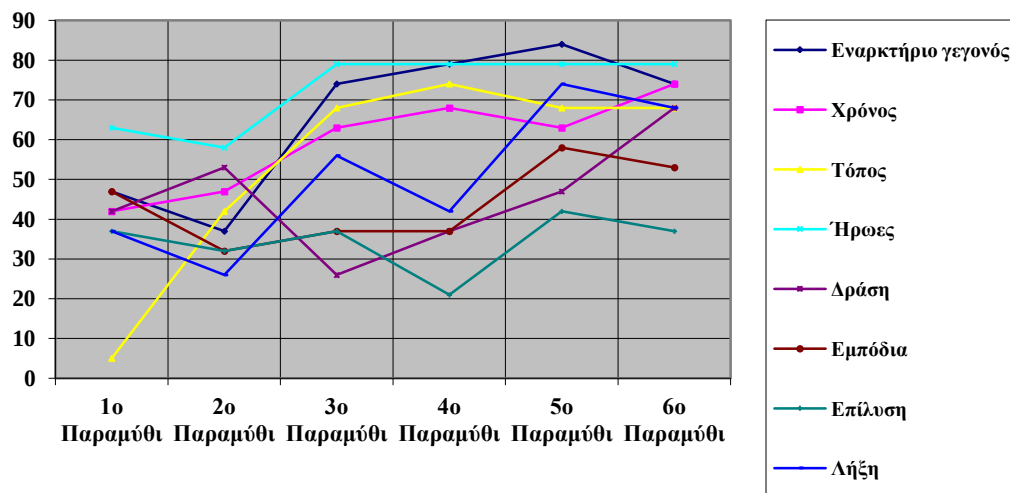
συνώνυμες λέξεις και ο λόγος τους φτωχός και περιορισμένος. Βελτίωση της προφορικής αφήγησης ως προς την έκταση της αφήγησης παρατηρήθηκε προς το τέλος της έρευνας. Τις γνώσεις που οικειοποιήθηκαν οι μαθητές/τριες στη συνέχεια τις χρησιμοποίησαν στην αφηγηματική διαδικασία. Σε αυτήν τη φάση της έρευνας, αύξηση των στοιχείων της αφήγησης παρατηρείται από όλα τα παιδιά. Η ανάλυση των παραμυθιών και των ιστοριών ήταν βελτιωμένη, ανταποκρίθηκαν με επιτυχία στις επεκτάσεις, επαναλήψεις και επαναδιατυπώσεις προηγούμενων σχολιασμών και παρουσίασαν για πρώτη φορά σημαντικό ποσοστό αυτόβουλων παρεμβάσεων. Η βελτίωση εκφράστηκε, τελικά, σε όλα τα παιδιά και σε όλα τα επίπεδα.

ΓΡΑΦΗΜΑ 2: Δημοτικό Σχολείο Κιλκίς-Α΄ Τάξη-Αποτύπωση της προόδου των στοιχείων προφορικής αφηγηματικής δομής



Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης καταδεικνύουν ότι οι μαθητές/τριες συμπεριλαμβάνουν περισσότερο πια τους κειμενικούς δείκτες της αφήγησης, όταν αφηγούνται οι ίδιοι/ες μια ιστορία. Επιπλέον, σε ό,τι αφορά τη συνέχεια στον αφηγηματικό λόγο (χωρίς τη βοήθεια των ερωτήσεων) υπήρξε βελτίωση, όπως άλλωστε φαίνεται και στο τελευταίο παραμύθι-αξιολόγηση. Η επικοινωνία μας εξαρτήθηκε από τον βαθμό εξοικείωσής τους με το θέμα της συζήτησης. Το κάθε παιδί είχε τους δικούς του χρόνους και το ανάλογο θάρρος για να επιχειρήσει μία αφήγηση. Ο αριθμός των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο στη σωστή διεξαγωγή της έρευνας με θετικά και αρνητικά στοιχεία κάθε φορά.

ΓΡΑΦΗΜΑ 3: Δημοτικό Σχολείο Κοζάνης-Α΄ Τάξη-Αποτύπωση της προόδου των στοιχείων προφορικής αφηγηματικής δομής



Στις μεγαλύτερες τάξεις, για τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/τριες στα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης, προσπαθήσαμε μέσω της αφήγησης παραμυθιών από τη χώρα τους, να ενθαρρύνουμε και να αξιοποιήσουμε την προηγούμενη γλωσσική και πολιτισμική γνώση στη διαδικασία κατανόησης και δημιουργίας νοήματος στην ελληνική γλώσσα.

Συμπεράσματα και προτάσεις

Η χρήση και η αξιοποίηση των παραμυθιών στη διδακτική πράξη παρέχει πολλές περιστάσεις και αφορμές για δημιουργικές προσεγγίσεις και εξωτερίκευση των συναισθημάτων. Η διδακτική μας παρέμβαση συνέβαλε στην ανάπτυξη της τεχνικής της σωστής και γλαφυρής αφήγησης των μαθητών/τριών. Η βελτίωση αυτή συνδέεται βέβαια και με άλλους παράγοντες. Όπως το εάν οι γονείς διαβάζουν παραμύθια στα παιδιά τους, συζητούν ιστορίες που ακούν και γενικά όταν οι γονείς με τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες ανάγνωσης και διαπραγμάτευσης ιστοριών. Σημαντικό ρόλο παίζουν και τα προγράμματα φιλιαναγνωσίας που υλοποιούνται στα σχολεία μέσω της ευέλικτης ζώνης. Ο αριθμός των παιδιών παίζει σημαντικό ρόλο στη σωστή διεξαγωγή της παρέμβασης με θετικά και αρνητικά στοιχεία κάθε φορά.

Τα οφέλη που αποκομίσαμε εμείς οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές/τριες από την έρευνα και την παρέμβαση αυτή είναι αξιόλογα. Παρατηρήθηκε ότι ο τρόπος της διδασκαλίας και ο τρόπος διεξαγωγής των

εργασιών των μαθητών/τριών της τάξης που ακολουθούσαν την ολιστική προσέγγιση διδασκαλίας της γλώσσας ήταν διαφορετικός από τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους, γιατί τα παιδιά αυτά ήταν εξοικειωμένα στην κειμενική προσέγγιση της διδασκαλίας (και όχι μόνο). Αυτό βοήθησε στην έρευνά μας και η συνεργασία μας με τους/τις μαθητές/τριες ήταν θετική και, όπως αποδείχθηκε στη συνέχεια, αρκετά αποδοτική.

Η γνώση που συν-οικοδομήθηκε στη διάρκεια των ωρών της διδακτικής μας παρέμβασης αφορούσε κυρίως στους ήρωες των παραμυθιών και τη δράση τους, λιγότερο στο χρονικό και τοπικό πλαίσιο αυτής της δράσης και ελάχιστα στα στοιχεία της έναρξης και της λήξης ή επίλυσης. Αυτή η γνώση αξιοποιήθηκε από τους/τις μαθητές/τριες στην παραγωγή της προφορικής αφήγησης. Το παραμύθι μαγεύει όλα τα παιδιά, γι' αυτό μπορεί να θεωρηθεί άριστο διδακτικό μέσο για την εκμάθηση της πρώτης γραφής και ανάγνωσης, των γραμματικών φαινομένων, αλλά και καταστάσεων και διδαγμάτων και οπωσδήποτε της ικανότητας αφήγησης. Τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν σημαντικό εργαλείο για τη διδασκαλία της πρώτης ανάγνωσης και γραφής, μέσω της διδασκαλίας γραμμάτων, λέξεων, προτάσεων αλλά και γραμματικών φαινομένων. Καλό θα ήταν λοιπόν, να τα «χρησιμοποιήσουμε» για το καλό των παιδιών.

Όλα τα παιδιά δεν είναι ίδια ως προς την ψυχοσύνθεσή τους, τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον το οποίο ζουν, τις εμπειρίες τους σε διάφορα θέματα και τη γενικότερη βιολογική και πνευματική τους ανάπτυξη. Η φαντασία καθώς και το λεξιλόγιο των παιδιών διαφέρει και αναπτύσσεται ανάλογα με τις γνώσεις που διαθέτει το καθένα και με το μορφωτικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονιών (που σίγουρα έχει αντίκτυπο στα παιδιά). Σημειώσαμε πως κάθε παιδί θέλει το δικό του χρονικό διάστημα για να απαντήσει, να σκεφτεί, να αφηγηθεί. Ο ρυθμός αφήγησης διαφέρει σε κάθε παιδί και ο/η δάσκαλος/α χρειάζεται να έχει μεγάλη υπομονή και κατανόηση και να δίνει τον απαραίτητο χρόνο. Ακόμα η ενθάρρυνση, η παρότρυνση και η εμπύχωση εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας αφήγησης του παιδιού, αφού αποδείχτηκε πως παιδιά που στην αρχή ήταν μαζεμένα και σιωπηλά, μόλις τους δίνονταν ο κατάλληλος χρόνος και ενθαρρύνονταν να αφηγηθούν, έκαναν πολύ καλές αφηγήσεις.

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της ικανότητας προφορικής αφήγησης και γενικότερα στην ανάπτυξη του προφορικού λόγου παίζει ο αριθμός των

απουσιών του παιδιού από το σχολείο για λόγους υγείας ή οικογενειακών προβλημάτων. Ακόμα και η ψυχολογική διάθεση του/της μαθητή/τριας επηρεάζει την ικανότητα συγκέντρωσης και διασπά την προσοχή από τη διδακτική διαδικασία. Οι μαθησιακές δυσκολίες, όταν υπάρχουν, παρουσιάζονται ως τροχοπέδη στη σωστή και ολοκληρωμένη ανάπτυξη της προσωπικότητας καθώς και στη σωστή έκφραση και αφήγηση. Ακόμα παρατηρήσαμε ότι τα παιδιά των μεταναστών έχουν ενσωματωθεί πλήρως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και πολλές φορές η σχολική τους πρόοδος ξεπερνάει αυτήν των ελληνόπουλων.

Η σωστή αφήγηση του προφορικού λόγου είναι μία διαδικασία συνεχούς προσπάθειας. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι σημαντικός και πολλές φορές καθοριστικός σε όλη τη διαδικασία κατάκτησης της αφηγηματικής ικανότητας. Είναι σημαντικό να υπάρχει καλή επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ του/της εκπαιδευτικού και των μαθητών/τριών. Από την πλευρά μας χρειαζόταν παρότρυνση και εμπύχωση ώστε οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν την αυτοπεποίθηση της καλής αφήγησης. Χρειάζεται υπομονή, κατανόηση και χρόνο. Απαιτείται ακόμη η γνώση των κανόνων για τη σωστή και με νόημα αφήγηση. Τέλος, είναι σημαντικός ο καλός σχεδιασμός μιας διδακτικής παρέμβασης, η οποία πρέπει να έχει συγκεκριμένους στόχους.

Η δραματοποίηση παραμυθιών καθώς και τα παιχνίδια που σχετίζονται με τα παραμύθια, έδιναν ιδέες στα παιδιά για καλύτερη αφήγηση στη συνέχεια. Πολύ καλά αποτελέσματα, ιδιαίτερα στους δείκτες των επεισοδίων, των προσώπων και του χρόνου των παραμυθιών, είχαμε από την προσθήκη μουσικής με τη βοήθεια φλογέρας που παίζαμε κατά τη διδασκαλία δύο παραμυθιών. Η μουσική ηρεμεί, παρακινεί και τραβάει το ενδιαφέρον των παιδιών. Το οπτικοαουστικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην πορεία της έρευνας βοήθησε στη βελτίωση, επέκταση, επαναδιατύπωση και ανάκληση των ιστοριών. Γενικά, τα παιδιά δεν έχουν μάθει ακόμα να εστιάζουν την προσοχή τους σε μια νέα έννοια ή αντικείμενο. Βέβαια, αυτό βελτιώνεται όταν κάτι τους αρέσει πολύ και τους ενδιαφέρει. Ιδιαίτερα όταν συνοδεύεται με μουσική υπόκρουση ή θεατρικό δρώμενο και γενικά με καλλιτεχνικό πλαίσιο (ζωγραφική, κολάζ, κ.ά.). Επιπλέον, σημαντικό στοιχείο της διδακτικής παρέμβασης ήταν ότι η επαφή των παιδιών με τα παραμύθια είχε για αυτά έναν επιπλέον στόχο, που τα κινητοποίησε ακόμη περισσότερο: την κατασκευή, με την τεχνική του κολάζ και τη χρήση υπολογιστή, αφισών με τα παραμύθια που ακούστηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, καθώς και τα αποτελέσματα της

παρέμβασης, τα οποία αναρτήθηκαν σε κάθε τάξη που συμμετείχε, καθώς και στον πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου.

Η διδακτική παρέμβαση που μελετήθηκε στην παρούσα έρευνα αποτέλεσε την αφετηρία μιας διαδικασίας ενασχόλησης με παραμύθια και ιστορίες, η οποία συνεχίστηκε όλη τη σχολική χρονιά και βασίστηκε, σε έναν βαθμό, στο αρχικό ενδιαφέρον των παιδιών για τα παραμύθια, αλλά και στα αποτελέσματα της παρέμβασης. Βέβαια, να τονίσουμε ότι η εφαρμογή του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος δεν ενθαρρύνει τον/την εκπαιδευτικό να ασχοληθεί με τον αφηγηματικό λόγο.

Συνεχίσαμε το πρόγραμμα διδακτικών παρεμβάσεων και σε άλλες τάξεις με στόχο την κατανόηση και παραγωγή διαφορετικών κειμενικών ειδών. Έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να αφηγούνται ιστορίες τόσο ως προς τα δομικά στοιχεία τα οποία χρησιμοποιούν όσο και ως προς τους μηχανισμούς οργάνωσης του λόγου τους.

Εν κατακλείδι, στα πλαίσια της ευέλικτης ζώνης, των προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων αλλά και στην καθημερινή διδακτική πρακτική, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει τα παραμύθια και τα λογοτεχνικά κείμενα για μια διαθεματική, διεπιστημονική προσέγγιση της νέας γνώσης, για να εισάγει δραστηριότητες με διαπολιτισμικό προσανατολισμό, με σεβασμό στη διαφορετικότητα, να ενθαρρύνει τη συλλογική προσπάθεια και τελικά να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη του/της μαθητή/τριας. Το παιχνίδι, το παραμύθι, η λογοτεχνία, η μουσική, το θέατρο, κ.ά., δίνουν ένα νόημα στις εσωτερικές αναζητήσεις των παιδιών και συντελούν ώστε το σχολείο να γίνει ευχάριστο, ενδιαφέρον, ένας χώρος χαράς και ζωής. Τα οφέλη από μια οργανωμένη διασύνδεση των παραπάνω στοιχείων στην εκπαίδευση, μέσω μεθοδικών και στοχευμένων δραστηριοτήτων, θα ήταν πολύ σημαντικά για τη γνώση και τη μόρφωση των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

- Anderson, R. C., Hiebert, E. H., Scott, J. A., & Wilkinson, I. A. G. (2000). *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες*. Αθήνα: Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2002). Απόκτηση της αναγνωστικής ικανότητας από παιδιά πρώτης σχολικής ηλικίας: αναπτυξιακές προσεγγίσεις. *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου «Ψυχοπαιδαγωγική της προσχολικής ηλικίας», τ. Α', (σσ. 103–112)*. Ρέθυμνο: Έκδοση Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Αϊδίνης, Α. (2006). Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*, 4, 17–42.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2002). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού* (2η έκδ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Αυδίκος, Ε. Γ. (1999). *Μια φορά κι έναν καιρό... αλλά... μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Clay, M. (2002). *An observation survey of early literacy achievement*. New Zealand: Heinemann.
- Γεωργακοπούλου, Α., & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δ.Ε.Π.Π.Σ.–Α.Π.Σ. (2001). *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ–Π.Ι.
- Garner, J., & Bochna, C. (2004). Transfer of a listening comprehension strategy to independent reading in first-grade students. *Early Childhood Education Journal*, 32, 69–74.
- Καρανταΐδου Σ. (2008). *Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών της Α' τάξης να κατανοούν και να παράγουν ιστορίες προφορικά και γραπτά: Μια διδακτική παρέμβαση*. (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία). ΑΠΘ.
- Λαμπρέλλη, Ε. (2005). Λαϊκά παραμύθια. Μύηση στην αποδοχή της ζωής. *Διαδρομές*, 17, 26–34.
- MacKay S., & Hornberger N. (2008). *Κοινωνιογλωσσολογία και διδακτική της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Mello, R. (2001). The Power of Storytelling: How Oral Narrative Influences Children's Relationships in Classrooms. *International Journal of Education & the Arts*, 2.

- Μαλαφαντής, Δ. Κ. (2006). *Το Παραμύθι στην εκπαίδευση-Ψυχαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μετοχιανάκη, Η. (2000). Το παραμύθι και η παιδαγωγική του αξία, *Σχολείο και Ζωή*, 7-8-9, 247 κ.ε.
- Μούσιου-Μυλωνά, Ό. (2000). *Γλωσσοπαιδαγωγική και Διδασκαλία της Πρώτης Ανάγνωσης και Γραφής. Τάσεις και στάσεις των εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Μπασλής, Ν. (2006). *Εισαγωγή στη διδασκαλία της γλώσσας: μια σύγχρονη ολιστική και επικοινωνιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Πετρίτης, Σ. (2005). Θέατρο και παραμύθι στο σύγχρονο Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καραμήνας (Επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης: Ε' Πανελλήνιο Συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Πρακτικά*, τ. Β', (σσ. 639-645). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.).
- Stein, N. (2001). Η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να λένε ιστορίες. Στο Σ. Βοσνιάδου (Επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής Ψυχολογίας-Γλώσσα (Α' Τόμος)*, (σσ. 113-136). Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicott, D. (2003). *Διαδικασίες Ωρίμανσης και Διευκολυντικό Περιβάλλον. Μελέτες για την θεωρία της συναισθηματικής ανάπτυξης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλαμπίδης, Α. (Επιμ.) (2005). *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ-Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.