



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

**Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και**

**Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Πες μου ένα παραμύθι! Η θεραπευτική δύναμη της  
αφήγησης παραμυθιών σε συνδυασμό με την τέχνη στην  
ψηφιακή εποχή.**

POST GRADUATE THESIS

**Tell me a fairy tale! The healing power of the fairy tales combined with  
the art in the digital age.**



ΟΝΟΜΑΦΟΙΤΗΤΗ(ΤΩΝ)/NAME OF STUDENTS

**Αγγελική Κωτσοπούλου**

Aggeliki Kwtsopoulou

ΟΝΟΜΑΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

**Dr. Ιγνάτιος Καράμηνας**

Dr. Ignatios Karaminas

ΑΙΓΑΛΕΩ/AIGALEO 2024



Faculty of Health and Caring Professions  
Department of Biomedical Sciences  
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences  
Department of Early Childhood Education and Care



Inter-department Post Graduate Program  
**Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches**

POST GRADUATE THESIS

**Tell me a fairy tale! The healing power of the fairy tales combined with the art in the digital age.**

Aggeliki Kwtsopoulou

21840

aggelko7@gmail.com

FIRST SUPERVISOR

Dr. Ignatios Karaminas

SECOND SUPERVISOR

Dr. Artemis papailia

AIGALEO 2024

## Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 4 Οκτωβρίου 2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 <sup>ος</sup> Εξεταστής	<Ιγνάτιος Καράμηνας	
2 <sup>ος</sup> Εξεταστής	<Άρτεμις Παπαηλία	

## **Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας**

Ο/η κάτωθι υπογεγραμμένος/η Κωτσοπούλου Αγγελική του Νικολάου, με αριθμό μητρώου 21840 φοιτήτρια του Διδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Επιθυμώ την απαγόρευση πρόσβασης στο πλήρες κείμενο της εργασίας μου μέχρι την παρουσίασή της και έπειτα από αίτηση μου στη Βιβλιοθήκη και έγκριση του επιβλέποντα καθηγητή.

Η Δηλούσα

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας με την διπλωματική τον κύκλο σπουδών μου στο Διδρυματικό πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων», θα ήθελα να ευχαριστήσω τους επιβλέποντες καθηγητές μου, τον κύριο Ιγνάτιο Καράμηνα και την κυρία Άρτεμις Παπαηλία, για την υποστήριξή τους στην εκπόνηση της εργασίας μου. Επίσης, νιώθω την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές και τους επιστημονικούς συνεργάτες, του συγκεκριμένου μεταπτυχιακού, καθώς συνέβαλλαν, μέσω των σπουδαίων γνώσεων που μου προσέφεραν, να εξελιχτώ τόσο σαν άνθρωπος όσο και σαν παιδαγωγός. Και, τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου και τους φίλους μου που αποτέλεσαν την πηγή της δύναμής μου σε όλη την διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος.

## **Αφιερώσεις**

«Μόνο με την καρδιά βλέπεις καλά. Την ουσία δεν την βλέπουν τα μάτια».

Μικρός Πρίγκιπας, Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ.

Θέλω να αφιερώσω την διπλωματική μου εργασία σε δυο ανθρώπους που δεν έχω πια κοντά μου..... Στον πατέρα και στον αδελφό μου που δίπλα τους έμαθα να βλέπω με την καρδιά μου και γι' αυτό να βλέπω την ουσία!

## Περίληψη

**Εισαγωγή:** Τα παραμύθια κατέχουν αξιοσημείωτο ρόλο και εξυπηρετούν παιδαγωγικούς και εκπαιδευτικούς σκοπούς. Μέσω των παραμυθιών τα παιδιά προσεγγίζουν την γνώση και μαθαίνουν αβίαστα και δημιουργικά ενώ παράλληλα καλλιεργούν την φαντασία τους και ακονίζουν την μνήμη και την αντίληψή τους. Από παραμύθια και μύθους-πολλές περιπέτειες, ήρωες, προσωποποιημένα ζώα, μαγεμένα δάση-τα παιδιά αποκτούν επιπλέον εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις, μαθαίνοντας να αντιμετωπίζουν τις αναστολές και τη συστολή. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική ερμηνεία οι παιδικές ιστορίες οδηγούν τα παιδιά σε ένα βαθύ επίπεδο συνείδησης, που ασχολείται με τα θεμελιώδη ανθρώπινα ερωτήματα που εκφράζονται στη γλώσσα των συμβόλων. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς τους τα παραμύθια μπορεί να λειτουργήσουν ως θεραπευτικό εργαλείο. Τόσο η παραδοσιακή αφήγηση ιστοριών όσο και η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν και να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους. Καθώς το περιεχόμενο των παραμυθιών είναι εξαιρετικά συμβολικό, βοηθά στη μετατροπή της εμπειρίας του παιδιού σε χαρακτήρες και καταστάσεις μέσα στην ιστορία, προωθώντας την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του.

**Σκοπός:** Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την βαθιά ριζωμένη αξία των παραμυθιών στην συνολική ανάπτυξη των μικρών παιδιών καθώς δεν αποτελούν μόνο πηγή διασκέδασης αλλά και ισχυρά εργαλεία που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της γνώσης, των συναισθημάτων και της κοινωνικοποίησης προς ένα ολοκληρωμένο άτομο. Επίσης, να αναδείξει την αξία και συμβολή της παραμυθοθεραπείας, ως μορφή τέχνης, στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών.

**Μέθοδος:** Πραγματοποιήθηκε αναζήτηση βάσει βιβλιογραφικής ανασκόπησης που εμπεριέχει τις πιο αντιπροσωπευτικές μελέτες του θέματος και οι οποίες παρουσιάζονται με το σύστημα APA. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έγινε σε Google Scholar, Embase και PubMed και από τις 250 μελέτες που εντοπίστηκαν, επιλέχθηκαν τελικώς 25 βάση καταλληλότητας.

**Αποτελέσματα:** Πράγματι η βιβλιοθεραπεία μπορεί να βελτιώσει την αντίληψη των προσωπικών αξιών, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αποδοχή των ατομικών διαφορών. Επίσης, μπορεί να μειώσει τα συμπτώματα του κοινωνικού άγχους και να βελτιώσει την προσαρμογή στην ασθένεια. Η δύναμη της ακρόασης προκαλεί κάθαρση με αποτέλεσμα λιγότερο άγχος και αυτοεκτίμηση, βοηθώντας έτσι το παιδί να αντιμετωπίσει κάθε αντιξοότητα και να επικοινωνήσει τα συναισθήματα του.

**Συμπεράσματα:** Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, με τις βαθιές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και την κατάρρευση του παραδοσιακού κοινωνικού ιστού, θα μπορούσαν τα παραμύθια να

αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο για την προώθηση της ατομικής ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης.

**Λέξεις κλειδιά:** παραμύθια, αρχέτυπα, σύμβολα, ψυχική υγεία, βιβλιοθεραπεία, ψηφιακή αφήγηση, ψηφιακός γραμματισμός.



## Abstract

**Introduction:** Fairy tales have a remarkable role and serve pedagogical and educational purposes. Through fairy tales, children approach knowledge and learn effortlessly and creatively while at the same time cultivating their imagination and sharpening their memory and perception. From fairy tales and fables-many adventures, heroes, personified animals, enchanted forests-children acquire additional experiences, feelings and thoughts, learning to deal with inhibitions and reluctance. According to the psychoanalytic interpretation, children's stories lead children to a deep level of consciousness, which deals with the fundamental human questions expressed in the language of symbols. Beyond their educational purposes, fairy tales can function as a therapeutic tool. Both traditional storytelling and digital storytelling allow children to express and face their fears. As the content of fairy tales is highly symbolic, it helps transform the child's experience of characters and situations within the story, promoting a better understanding of their feelings and behaviors.

**Purpose:** The purpose of this diploma thesis is to highlight the deep-rooted value of fairy tales in the overall development of young children as fairy tales are not only a source of entertainment but also powerful tools that encourage the development of knowledge, emotions and socialization towards a complete person. Also to highlight the value and the contribution of fairy tale therapy, as a kind of art, to the whole growth of young children.

**Method:** A search was performed based on a bibliographic review that includes the most representative studies of the subject and which are presented with the APA system. The literature review was done on Google Scholar, Embase and PubMed and of the 250 studies identified, 25 were finally selected based on eligibility.

**Results:** Indeed bibliotherapy can improve the perception of personal values, interpersonal relationships and the acceptance of individual differences. It can also reduce symptoms of social anxiety and improve adjustment to illness. The power of listening causes catharsis resulting in less anxiety and self-esteem, thus helping the child to face any adversity and communicate their feelings.

**Discussion:** In the age of globalization, with profound socio-economic changes and the collapse of the traditional social fabric, fairy tales could be a useful tool to promote individual development, social cohesion and sustainable development.

**Key words:** Fairy tales, archetypes, symbols, psychological health, bibliotherapy, digital storytelling, computer literacy.

## Περιεχόμενα

Ευχαριστίες .....	v
Αφιερώσεις .....	vi
Περίληψη .....	vii
Abstract .....	ix
Συνομογραφίες .....	xi
Πρόλογος .....	1
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 .....	3
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση του λαϊκού παραμυθιού .....	3
1.2. Χαρακτηριστικά και κατηγορίες παραμυθιού .....	3
1.3. Ιστορική πορεία και εξέλιξη του λαϊκού παραμυθιού .....	6
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 .....	8
2.1. Παιδαγωγική σημασία και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού .....	8
2.2. Παραμύθι και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού .....	9
2.3. Η ψυχαναλυτική προσέγγιση .....	11
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 .....	21
3.1. Όταν η τέχνη πάει στη χώρα των παραμυθιών .....	21
3.2. Παραμύθια, τέχνες και θεραπεία για παιδιά .....	22
3.3. Βιβλιοθεραπεία .....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 .....	35
4.1 . Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών .....	35
4.2. Παραδοσιακή-Προφορική αφήγηση και ψηφιακή αφήγηση .....	36
4.3. Νέες τεχνολογίες και ηλεκτρονικό βιβλίο .....	50
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 .....	58
5.1. Περιγραφή στρατηγικής αναζήτησης .....	58
5.2. Κριτήρια εισόδου-αποκλεισμού μελετών .....	59
5.3. Τελική επιλογή μελετών .....	59
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6 .....	60
6.1. Αποτελέσματα .....	60
Συμπεράσματα .....	64
Αναφορές .....	71

## Συντομογραφίες

Αγγλική ορολογία

Ελληνική ορολογία

---

MOODLE Modular object oriented dynamic  
learning environment

Αρθρωτό αντικειμενοστραφές  
δυναμικό περιβάλλον εκπαίδευσης

## Πρόλογος

«Πες μου ένα παραμύθι.....», «Κόκκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη τυλιγμένη, πάτα, κλώτσα την ανέμη, να γυρίσει όπως θέλει και καθόλου μη σε μέλει».....και το ταξίδι στο μαγικό κόσμο του παραμυθιού αρχίζει για να σαγηνεύσει μικρούς και μεγάλους .....να μας μεταφέρει σε κόσμους μαγικούς και σε απίθανες καταστάσεις .....σε χώρες μακρινές, χωρίς όνομα, που κυβερνούν αυταρχικοί βασιλιάδες και κακές μάγισσες, που υπάρχουν πριγκίπισσες και καλές νεράιδες, νάνοι και ξωτικά, που με τα μάγια και τις συνήθειες τους, αγαπούν και βοηθούν τους ανθρώπους και δείχνουν το δρόμο στα μικρά παιδιά.

Το παραμύθι αποτελεί έναν κόσμο γεμάτο μάγια, κακία και εγωισμό που τελικά υπερνικά η αγάπη, η καλοσύνη και η δικαιοσύνη. Η υπερίσχυση του καλού απέναντι στο κακό δίνει στις ιστορίες μας πάντα ένα ευτυχισμένο τέλος. Το κακό θεωρείται μέρος του κόσμου και της ζωής, κι αυτό αναγνωρίζεται έμμεσα μέσα στα παραμύθια (Κουρκούτας, 2009). Τονίζονται οι εσωτερικές και εξωτερικές αντιφάσεις, τα αμφιθυμικά αρνητικά συναισθήματα και δείχνουν πρόσωπα που έχουν μοχθηρά συναισθήματα (VonFranz, 1970). Ακούγοντας την αφήγηση ενός παραμυθιού, είναι επιθυμητό και επιτρεπτό από τα παιδιά να νιώσουν ζήλεια, μοχθηρία, πονηρία, να βιώσουν άγχη και φόβους, να θελήσουν να υπερισχύσουν των γονιών τους χωρίς να επικρίνονται και να τιμωρούνται, όπως στην πραγματικότητα (Κουρκούτας, 2009). Έτσι, επέρχεται ένα είδος κάθαρσης για τα παιδιά (Ζαν, 1996). Σύμφωνα με τον Μπετελχάιμ, ο οποίος έχει ασχοληθεί αρκετά με την ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών, τα παραμύθια αντιπροσωπεύουν την τάξη αντί της εσωτερικής σύγχυσης του παιδιού (Μπετελχάιμ, 1995).

Το λαϊκό παραμύθι, που όλοι αγαπήσαμε ακούγοντας το από την γιαγιά ή από την δασκάλα, έχει την ίδια αξία και υπεροχή και στις μέρες μας, συνορεύει με το όνειρο κι έχει μια ξεχωριστή γοητεία. Πηγάζει από την αρχαιότητα και ακολουθεί μια εξελικτική πορεία στα αποκρυσταλλώματα των αιώνων. Είναι ένα λογοτεχνικό είδος με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, δομή και τεχνική και πρέπει να ειπωθεί σε ορισμένο τόπο και χρόνο και με προσεγγμένο τρόπο, ώστε να προκαλέσει την προσοχή και το ενδιαφέρον των μικρών αλλά και μεγάλων παιδιών. Είναι ο λόγος που αγγίζει την ευαίσθητη ψυχή των παιδιών και δίνει διέξοδο στις κακές τάσεις τους, κινεί τα νήματα της φαντασίας τους και τα βοηθά να ξεπεράσουν τις γλωσσικές και τις εννοιολογικές δυσκολίες της μικρής τους ηλικίας.

Το παραμύθι είναι ένα μέσο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με την τέχνη και να έχει αξιόλογα αποτελέσματα μιας και οι ιδιότητες του παραμυθιού δρουν συμπληρωματικά με αυτές της τέχνης. Η τέχνη είναι η πρώτη γλώσσα του ανθρώπου, μιας και αρχικά όλοι σκεφτόμαστε με σύμβολα και εικόνες (Shepard&Booth, 2009). Ως γλώσσα έχει το δικό της συντακτικό γραμματική, σύμβολα, κώδικες. Τα παραμύθια, επίσης, είναι ένας τρόπος του

συμβολικού με τα δικά τους σύμβολα, μοτίβα, κώδικες. Και τα έργα τέχνης και τα παραμύθια έχουν γλωσσική φύση, συμμετέχουν στην νοηματική δομή και η γλώσσα την οποία εκπροσωπούν δεν είναι μονοσήμαντα καθορισμένη. Τόσο η θεραπευτική δύναμη της τέχνης όσο και του παραμυθιού βρίσκεται στον τρόπο που αποκαλύπτουν την εσωτερική φύση του ανθρώπου. Είναι ένας συμβολικός τόπος όπου σχηματοποιούνται τα σκοτεινά και φωτεινά τοπία του εαυτού, αντιφάσεις που μόνο η συμβολική γλώσσα μπορεί να στεγάσει. Κάτω από αυτό το πρίσμα και τα δυο αποτελούν θεραπευτικό μέσο, αφού προσφέρουν την δυνατότητα στο άτομο και ειδικά στο παιδί να δουλέψει τα θέματα που το απασχολούν στο επίπεδο μιας συμβολικής επεξεργασίας, να αναπαραστήσει σύνθετες ιδέες και συναισθήματα και ως δημιουργός να ανακατασκευάσει μια εναλλακτική ιστορία για το ίδιο (Cohen, 2013).

Η αφήγηση παραμυθιών παίζει ένα σημαντικό παιδαγωγικό ρόλο, καθώς μέσα από αυτήν μεταδίδονται ηθικές αξίες, γνώσεις και συμπεριφορές που ενθαρρύνουν και βοηθούν τα παιδιά να παίρνουν σωστές αποφάσεις για την ζωή τους. Η αφήγηση συνεισφέρει στη μάθηση μέσα από τρεις διαστάσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Η πρώτη διάσταση είναι η κοινωνική και αναφέρεται στην αλληλεπίδραση του αφηγητή και των ακροατών, την ανταλλαγή προσωπικών βιωμάτων και εμπειριών και την επικοινωνιακή πράξη γενικότερα (Οικονόμου, 2017). Η δεύτερη διάσταση αφορά την εκμάθηση της διαχείρισης των συναισθημάτων με σταδιακό τρόπο, την δημιουργία συναισθημάτων στο ακροατήριο (Οικονόμου, 2017). Τέλος, η τρίτη διάσταση είναι η γνωστική και αφορά την εξέλιξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης καθώς και την σύνθεση και επεξεργασία πληροφοριών (Οικονόμου, 2017).

Στις μέρες μας αξιοποιούνται νέοι τρόποι αφήγησης των παραμυθιών, όπως για παράδειγμα το ψηφιακό παραμύθι, και αποτελούν πλέον πηγή έμπνευσης και φαντασίας στη διάδοση των λαϊκών παραμυθιών και στην δημιουργία νέων, τα οποία έχουν ως στόχο να διευρύνουν την αντίληψη της πραγματικότητας των παιδιών και να συμβάλλουν στην εξελικτική τους πορεία, βοηθώντας τους πολλές φορές στη διαχείριση δύσκολων καταστάσεων, συναισθημάτων, φόβων, με έναν τρόπο απόλυτα φυσικό και αβίαστο. Ωστόσο, είναι προφανές πως η ψηφιακή αφήγηση του λαϊκού παραμυθιού δεν μπορεί να αντικαταστήσει και να ξεπεράσει την συναισθηματική ανάμειξη που αναπτύσσεται μεταξύ αφηγητή και συμμετεχόντων κατά την διάρκεια της παραδοσιακής αφήγησης ενός παραμυθιού. Η χρήση των αισθήσεων, οι αντιλήψεις και τα συναισθήματα που δημιουργούνται κάθε φορά είναι μοναδικά και είναι εξαιρετικά δύσκολο να μεταδοθούν μέσα από τις νέες τεχνολογίες. Παρά ταύτα, ο συνδυασμός της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία εργαλείων πολυμέσων μπορεί να καταστεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη δημιουργία πιο ελκυστικών και διεγερτικών εμπειριών μάθησης.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1**

### **1.1 Εννοιολογική αποσαφήνιση του λαϊκού παραμυθιού**

Η ετυμολογία του παραμυθιού είναι από το ρήμα «παραμυθούμαι». Το ρήμα εντοπίζεται για πρώτη φορά στα ομηρικά έπη και είχε την έννοια της παροχής συμβουλών. Ο εντοπισμός τους όμως γίνεται και σε άλλους αρχαίους συγγραφείς όπως ο Πλάτωνας αλλά εκεί η έννοια του είναι διαφορετική αφού χρησιμοποιείται για να εκφράσει την παροχή παρηγοριάς. Η έννοια που έχει σήμερα είναι προϊόν μεταγενέστερων ιστορικών συνθηκών και εξελίξεων που οδήγησαν στην επικράτηση ως κυρίαρχου χαρακτηριστικού του αυτό του μύθου απαλείφοντας κάθε άλλη έννοια. Με αυτή τη διαδρομή έφτασε στην σύγχρονη του έννοια που αποτυπώνει το παραμύθι ως ένα παράγωγο του μύθου (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Το παραμύθι εντάσσεται στην λαογραφική παράδοση. Αυτό οφείλεται στη διαχρονικότητα του αφού μέσω της προφορικής αφήγησης το παραμύθι ταξίδεψε στον χρόνο μέχρι και σήμερα. Η διαχρονικότητα του οφείλεται στην μετάδοση του από γενιά σε γενιά, από τους μεγαλύτερους στους νεότερους. Επίσης, σημαντικό χαρακτηριστικό του είναι ότι οι πρακτικές αυτές ήταν παγκόσμιες και δεν εντοπίζονταν μόνο σε έναν λαό ή σε μία φυλή. Είναι εύλογο λοιπόν ότι από την στιγμή που μέσω του παραμυθιού γίνεται η εξιστόρηση των παραδόσεων ενός λαού να αποτελέσει αντικείμενο που ενδιαφέρει σημαντικά τη λαογραφία (Λουκάτος, 1988).

Αντίθετα από άλλα λογοτεχνικά είδη, το παραμύθι έχει διαφορετικές εκφάνσεις. Μπορεί να βασίζεται σε ένα πραγματικό γεγονός, μπορεί να είναι εντελώς φανταστικό, μπορεί να είναι αστείο, μπορεί να είναι λυπηρό, μπορεί να είναι τρομακτικό ή μπορεί να προσφέρει ηθικά διδάγματα. Γεγονός είναι όμως ότι στόχος του είναι να ευχαριστήσει τον ακροατή που το ακούει και δεν έχει ως αποκλειστικό σκοπό να προσφέρει μόνο διδάγματα (Αναγνωστόπουλος, 1987).

### **1.2 Χαρακτηριστικά και κατηγορίες παραμυθιού**

Τα παραμύθια δεν εντάσσονται όλα σε μία κατηγορία και αυτό οφείλεται κυρίως στο περιεχόμενό τους. Αυτό είναι εύκολα κατανοητό αν αναλογιστεί κανείς ότι υπάρχουν πολλά και διαφορετικά παραμύθια που περιλαμβάνουν διαφορετικές οπτικές και θεματικές. Μία τέτοια κατηγορία είναι τα παραμύθια που οι ήρωες τους έρχονται αντιμέτωποι με πλάσματα φανταστικά όπως οι μάγισσες και οι δράκοι. Υπάρχουν όμως και παραμύθια που κινούνται στα πλαίσια του ρεαλισμού αφού περιγράφουν τη ζωή και τις δραστηριότητες κοινωνιών που είναι πραγματικές. Μία ξεχωριστή κατηγορία αποτελούν τα παραμύθια που το περιεχόμενό τους είναι θρησκευτικό ενώ το ίδιο ισχύει και για αυτά που υιοθετούν την σάτιρα περιγράφοντας

παθήματα ανθρώπων. Η παραπάνω κατηγοριοποίηση γίνεται βάσει του περιεχομένου των παραμυθιών και τα διακρίνει σε εξωτικά ή μαγικά παραμύθια, σε κοσμικά, σε θρησκευτικά και τέλος σε σατιρικά ή ευτράπελα παραμύθια (Αυδίκος, 1997). Τα ευτράπελα παραμύθια περιλαμβάνουν έντονη κοινωνική κριτική και ένας από τους στόχους τους είναι να προκαλέσουν το γέλιο. Στην κατηγορία των μαγικών παραμυθιών εντάσσονται τα λαϊκά και το βασικό χαρακτηριστικό τους είναι ότι η μαγεία συνιστά ένα μέσο προώθησης της δράσης (Μερακλής, 1988).

Αυτή η κατηγοριοποίηση δεν είναι η μόνη που υπάρχει αφού τα παραμύθια μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και ανάλογα με την πλοκή που υιοθετούν. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν τα παραμύθια που η πλοκή τους αναπτύσσεται βάσει μίας παροιμίας, τα παραμύθια που η πλοκή που ακολουθείται είναι κλιμακωτή με την προσθήκη περιστατικών και τέλος, τα παραμύθια που δομούνται πάνω σε ένα αίνιγμα που στο τέλος παρέχεται η λύση του (Λουκάτος, 1988).

Αν και οι κατηγοριοποιήσεις που υπάρχουν είναι διαφορετικές ανάλογα σε ποιο χαρακτηριστικό του παραμυθιού βασίζονται, δεν ισχύει το ίδιο και για τις θεματικές του που είναι συγκεκριμένες. Στο μυθολογικό παραμύθι για παράδειγμα, τα πλάσματα και οι κόσμοι που περιλαμβάνονται σε αυτό αναφέρονται σε παλαιότερες αντιλήψεις και δοξασίες. Το εθνολογικό παραμύθι από την άλλη περιγράφει ανθρώπινες κοινωνίες μεν αλλά παλαιότερων εποχών. Το ονειρικό παραμύθι είναι αυτό που μαρτυρά το όνομα του με ταξίδια που δεν τελειώνουν και με καταδιώξεις και ουράνια ταξίδια. Υπάρχουν επίσης παραμύθια που βασίζονται σε λαϊκές παραδόσεις, παραμύθια που με διάφορες παραλλαγές εμφανίζονται σε όλο τον κόσμο, παραμύθια από την αρχαία Ελλάδα, την Ανατολή, τον Μεσαίωνα καθώς και νεοελληνικά. Τέλος, υπάρχουν και τα παιδικά παραμύθια που αντίθετα από πολλά από τα παραπάνω είδη δεν περιλαμβάνουν καθόλου βία και εστιάζουν σε θέματα διδακτικά (Σακελλαρίου, 1982).

Ανάλογα με την τεχνική που ακολουθείται, οι βασικές κατηγορίες των παραμυθιών είναι δύο. Η πρώτη είναι αυτά που περιλαμβάνουν το τρόπο και το δράμα που ζουν οι ήρωες του αν και το τέλος είναι πάντα καλό. Η δεύτερη είναι τα κωμικά παραμύθια (Κουκουλομμάτης, 1993). Μία ακόμα σημαντική διάκριση που εντοπίζεται στο παραμύθι είναι αυτή του έντεχνου και του λαϊκού. Το έντεχνο παραμύθι είναι αυτό που δημιουργήθηκε από κάποιον καλλιτέχνη που το υπογράφει με το όνομα του. Το λαϊκό παραμύθι από την άλλη είναι μία ανώνυμη διαχρονική δημιουργία που ενδεχομένως με την πάροδο του χρόνου να έχει υποστεί παραλλαγές οι οποίες διατηρούνται (Δελώνης, 1991). Διαφορετική ήταν και η διάδοση του λαϊκού με το έντεχνο παραμύθι με το πρώτο να αναπτύσσεται κυρίως στον υπαίθριο αγροτικό χώρο και το δεύτερο στις πόλεις (Μερακλής, 1999).

Όλα τα παραμύθια, ασχέτως το είδος στο οποίο εντάσσονται φέρουν κάποια κοινά χαρακτηριστικά. Το πρώτο από αυτά είναι ότι τα παραμύθια είναι παγκόσμια, δηλαδή εντοπίζονται σε κάθε σημείο του κόσμου και σε κάποιες περιπτώσεις υπάρχουν και κοινές θεματικές ανάμεσα τους. Αποτελούν έναν τρόπο καταγραφής και μετάδοσης της ιστορίας του κάθε τόπου ασχέτως τα επιμέρους χαρακτηριστικά που μπορεί να έχουν, μία πρακτική κοινή σε όλο τον κόσμο (Καφαντάρης, 1988).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των παραμυθιών είναι η φαντασία. Τίποτα δεν ακολουθεί μία λογική σειρά σε αυτά και όλα μεγεθύνονται ή μικραίνουν ανάλογα με τον σκοπό που εξυπηρετεί το κάθε παραμύθι. Όλα αυτά γίνονται με στόχο να εξυπηρετηθεί το καλό και να τονισθεί το καλό έργο των ηρώων (Δεμερτζής, 1981). Η φαντασία είναι εύλογο να αποτελεί κυρίαρχο χαρακτηριστικό των παραμυθιών αφού απευθύνονται σε παιδιά που ο δικός τους κόσμος δεν μοιάζει με αυτό των μεγάλων (Αυδίκος, 1994).

Το στοιχείο της φαντασίας είναι αυτό που δημιουργεί αυθαιρεσία στο παραμύθι. Δεν υπάρχει κανένα πρόβλημα που να μην μπορεί να αντιμετωπιστεί. Όλα θα λυθούν με τρόπο μαγικό και θα γίνουν όλα όσα πρέπει για να επικρατήσει ο ήρωας και το καλό. Για να πετύχει τους στόχους του ο ήρωας θα χρησιμοποιήσει τα πάντα. Δεν υπάρχει καλό και κακό, τίμιο και άτιμο, ηθικό και ανήθικο προκειμένου να πετύχει ο ήρωας τον στόχο του ο οποίος κινείται σε έναν κόσμο που παράλληλα είναι πραγματικός και φανταστικός (Σακελλαρίου, 1982; Καφαντάρης, 1988).

Ένα άλλο βασικό χαρακτηριστικό των παραμυθιών είναι ότι χωρίς να το λένε ή να το αναφέρουν οι ήρωες εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους. Οι πράξεις τους και ο τρόπος που κινούνται δείχνει το πως νιώθουν. Ο καλός δεν αναφέρει ότι έχει αυτή την ιδιότητα του αλλά οι πράξεις του το δείχνουν. Αντίστοιχα, ο έρωτας, η κακία, η ζήλια μπορεί να μην ομολογούνται αλλά διαφαίνονται από τις πράξεις των ηρώων προδίδοντας τον εσωτερικό τους κόσμο (Λουκάτος, 1988; Αυδίκος, 1994).

Παρά το γεγονός ότι το παραμύθι μπορεί να περιλαμβάνει περίπλοκες και δύσκολες καταστάσεις από τις οποίες ο ήρωας πρέπει να ξεφύγει ή να αντιμετωπίσει, εντούτοις δεν παραθέτει πολλές λεπτομέρειες και περιγραφές αφού η ονομασία των προσώπων φτάνει για να περιγράψει τα χαρακτηριστικά τους. Ο βασιλιάς δεν περιγράφεται με περισσότερες λεπτομέρειες εκτός από μία γενική αναφορά στην ηλικία του σε κάποιες περιπτώσεις ή σε άλλες ιδιότητες του (γέρος, νέος, γενναίος, κ.λπ.). Τέτοιου είδους ελλείψεις παρατηρούνται και στις περιπτώσεις των ηρώων που τα ονόματά τους συνήθως δεν αναφέρονται αλλά αντίθετα αποκαλούνται με συμβολικά ονόματα που εκφράζουν κάποιο στοιχείο του παραμυθιού (Αυδίκος, 1994).



Όλα τα παραμύθια ανεξαιρέτως των χαρακτηριστικών τους έχουν ένα κοινό στόχο και αυτός είναι να ψυχαγωγήσουν αυτόν που τα ακούει ή τα διαβάζει. Το παραμύθι είναι αυτό που θα τον διασκεδάσει και θα αποτελέσει έναν τρόπο διαφυγής από την πραγματικότητα προσφέροντας του ευχαρίστηση και ψυχαγωγία μέσα στις δύσκολες συνθήκες που αντιμετωπίζει (Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, 1995).

### **1.3 Ιστορική πορεία και εξέλιξη του λαϊκού παραμυθιού**

Το παραμύθι εντοπίζεται από την προϊστορική αρχαιότητα. Η ανάπτυξη του σε αυτές τις ιστορικές συνθήκες είναι εύλογη δεδομένου ότι οι άνθρωποι αυτής της περιόδου καταλαμβάνονταν από προκαταλήψεις και φόβους για το μεταφυσικό. Επιπλέον, το παραμύθι ήταν ο μόνος τρόπος διδασκαλίας της παράδοσης τους αλλά και της ψυχαγωγίας τους. Συνηθισμένη πρακτική, εκείνης της περιόδου, ήταν το σύνολο της φυλής να συγκεντρώνεται γύρω από τη φωτιά, στο τέλος της ημέρας, και να ακούει τη διήγηση παραμυθιών από τους παραμυθάδες που διέπονταν και χαρακτηρίζονταν από την μεγάλη φαντασία τους. Αυτό διατηρήθηκε και για τους επόμενους αιώνες που οι άνθρωποι άρχισαν να κατοικούν στα σπίτια. Η αφήγηση των παραμυθιών γίνονταν από σημαντικά πρόσωπα όπως ο αρχηγός της φυλής ή ο μάγος που είχε σχέση με την μεταφυσική (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Οι περιηγήσεις των παραμυθιάδων σε διαφορετικές περιοχές βοήθησε και στη διάδοση του παραμυθιού και των μηνυμάτων που αυτό περιλάμβανε μέσω του προφορικού λόγου, μία τεχνική που διατηρήθηκε για αιώνες. Μετά τον 12ο αιώνα όμως αρχίζουν να γίνονται απόπειρες και για τη γραπτή αποτύπωση τους οι οποίες παρέχουν θετικά αποτελέσματα τον 16ο αιώνα. Στην Αγγλία αρχίζουν εκδόσεις που περιλαμβάνουν τόσο προφορικές ιστορίες της δικής τους παράδοσης, όπως αυτές που αφορούν τον βασιλιά Αρθούρο, όσο και άλλων λαών αφού οι μύθοι του Αισώπου και τα έπη του Ομήρου συμπεριλαμβάνονται σε αυτές. Αντίστοιχες πρακτικές αναπτύσσονται και στην Ιταλία αλλά με διαφορετική μεθοδολογία. Εκεί το παραμύθι αποτελεί πηγή έμπνευσης για σημαντικούς συγγραφείς του 16ου αιώνα που αντλούν τη θεματολογία τους από αυτά. Ενώ όμως υπήρχε μεγάλη συγγραφική δραστηριότητα γύρω από τα παραμύθια στην Ιταλία, η πρώτη συλλογή παραμυθιών έγινε στην Γαλλία από τον Charles Perrault που τους τα εξέδωσε ως τα παραμύθια της μαμάς χήνας. Η έκδοση αυτή αποτέλεσε πηγή έμπνευσης και για άλλους Γάλλους συγγραφείς και έτσι άρχισε σταδιακά η συγγραφή λογοτεχνικών παραμυθιών αυτή τη φορά και όχι απλώς η μεταφορά των λαϊκών (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Στις αρχές του 19ου αιώνα αρχίζει η έντονη ενασχόληση με τα λαϊκά παραμύθια και στη Γερμανία. Η ενασχόληση ήταν κυρίως ακαδημαϊκή αφού, εκτός από τις συλλογές παραμυθιών,

έγιναν και διάφορες μελέτες έρευνας του είδους. Σε αυτό το σημείο αναπτύχθηκε η έντονη δραστηριότητα δύο μορφών που θα παρέμειναν διαχρονικές στην ιστορία των παραμυθιών, των αδελφών Grimm. Οι Grimm ήταν αυτοί στους οποίους αποδίδεται η εδραίωση της φιλολογίας στη Γερμανία. Μέσα σε ένα διάστημα μίας δεκαετίας, στις αρχές του 19ου αιώνα, εξέδωσαν τρεις τόμους παραμυθιών. Τα παραμύθια που περιλαμβάνονταν σε αυτές τις συλλογές είχαν όλα λαϊκή προέλευση και τα είχαν συγκεντρώσει από τις αναμνήσεις τις δικές τους και των άλλων ανθρώπων. Οι Grimm έμειναν στην ιστορία λόγω του ύφους που είχαν οι συλλογές τους παρά το ότι διασκεύασαν τις λαϊκές προφορικές αφηγήσεις προκειμένου να είναι κατάλληλες για το παιδικό κοινό. Σημαντικό είναι, επίσης, και το εύρος των συλλογών τους αφού τα παραμύθια που συγκέντρωσαν φτάνουν τα 200 και τα περισσότερα εξ αυτών είναι γνωστά μέχρι και σήμερα όπως η «Χιονάτη» και η «Σταχτοπούτα» (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Η ενασχόληση των αδελφών Grimm με τα παραμύθια τους απέδωσε και φιλολογική διάσταση αφού αποτέλεσαν την αφετηρία για την ανάπτυξη περαιτέρω ερευνητικής δραστηριότητας. Οι συλλογές τους ήταν η αφετηρία για την εξέταση των παραμυθιών από διάφορες επιστημονικές ειδικότητες αναζητώντας τις ρίζες τους, την εξέλιξη τους καθώς και τις ομοιότητες που εντοπίζονταν ανάμεσα σε προφορικές παραδόσεις διαφορετικών λαών (Αναγνωστόπουλος, 1987).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### 2.1 Παιδαγωγική σημασία και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού

Η μάθηση από ιστορίες μπορεί να διεγείρει και να προσφέρει πολλά υποσχόμενες γνώσεις σε τομείς της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, όπως η επίλυση προβλημάτων και οι δεξιότητες συλλογισμού (Forgan, 2002). Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ξυπνήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών για την ανάγνωση και, ταυτόχρονα, να τα ενθαρρύνουν να χρησιμοποιούν την φαντασία τους, να βρίσκονται μέσα στην ιστορία και να ασχολούνται με αυτή. Μόλις τα παιδιά ταυτιστούν με τους αγαπημένους τους χαρακτήρες, μπορούν να τους αναπαράγουν παίζοντας, ακολουθώντας τη χρονική αλυσίδα και τη σχέση αιτίου-αποτελέσματος των αφηγημένων γεγονότων, έτσι ώστε το εκπαιδευτικό μήνυμα των ιστοριών να μπορεί να εσωτερικεύεται καλύτερα (Apoi, 1998). Οι εκπαιδευτικοί πρέπει επίσης να γνωρίζουν σχετικά με τη δική τους ευθύνη όταν επιλέγουν παιδικά βιβλία για διδακτικούς σκοπούς (όχι απαραίτητα να ακολουθούν δημοφιλείς τίτλους ή βιβλία με πολλές πωλήσεις) και να διαβάζουν τις ιστορίες σε ένα φιλόξενο και ζεστό περιβάλλον (Zabel, 1991). Τα βιβλία με παραμύθια είναι προσβάσιμα σε μαθητές όλων των ηλικιών και μπορούν να τα δανειστούν από βιβλιοθήκες ή φίλους, ενώ η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βρεθεί εύκολα και γρήγορα στο Διαδίκτυο, ακόμη και δωρεάν.

Η προσέγγιση της αφήγησης παραδοσιακών ιστοριών ή άλλων ειδικά αναπτυγμένων βιβλίων παραμυθιών, με πόρους ήχου και βίντεο (συμπεριλαμβανομένων αυτών που είναι διαθέσιμοι στο διαδίκτυο), κινούμενα σχέδια, ταινίες κινουμένων σχεδίων, μαριονέτες ή σκηνικά στοιχεία, θεατρική ανάγνωση ή δραματοποίηση παιδικής λογοτεχνίας μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο σχολείο για να ξεπεραστεί ο κίνδυνος της σύντομης διάρκειας της προσοχής των μαθητών και όταν ασχολούνται με δύσκολα σχολικά βιβλία. Τα παιδικά βιβλία με παραμύθια όχι μόνο παρέχουν νέες γνώσεις – εμπλουτίζοντας το λεξιλόγιο των παιδιών και ενισχύοντας τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες – αλλά και εξασφαλίζουν συναισθηματική υποστήριξη σε προβληματικές συνθήκες της ζωής. Ενθαρρύνοντας τα παιδιά να ξεπεράσουν τους φόβους και τις εσωτερικές συγκρούσεις, τα παραμύθια λειτουργούν ως υποκινητές για την αλλαγή, επηρεάζοντας θετικά την κοινωνική τους συμπεριφορά (Μαλαφάντης, 2006).

Όταν οι γονείς ή οι δάσκαλοι παρέχουν στα παιδιά ένα βιβλίο, συνήθως ελπίζουν ότι θα απορροφήσουν τις ηθικές αξίες που περιέχει. Στην πραγματικότητα, τα παραμύθια μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, ικανοποιώντας όλες τις

ψυχολογικές ανάγκες των παιδιών, όπως την επαφή και την ψυχαγωγία. Στη φροϋδική προοπτική, υποθέτοντας την απουσία ενός καλά καθορισμένου υπερεγώ και ηθικών προτύπων στην παιδική ηλικία, τα παραμύθια είναι χρήσιμα για να δείξουν τα κατάλληλα πρότυπα συμπεριφορών που χρειάζονται τα παιδιά (Μπετελχάιμ, 1995).

## 2.2 Παραμύθι και ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού

Τα περισσότερα παιδιά παγκοσμίως έχουν μνηθεί στα παραμύθια. Είτε μέσω ενός βιβλίου, είτε μέσω της προφορικής αφήγησης, είτε μέσω του κινηματογράφου και τηλεόρασης, τα παιδιά σε όλο τον κόσμο γνωρίζουν τα ίδια παραμύθια που μοιράζονται εδώ και χιλιάδες χρόνια. Γνωστά παραμύθια όπως η «Ραπουνζέλ», η «Ωραία Κοιμωμένη», η «Χιονάτη», καθώς και αμέτρητα άλλα, έχουν γίνει γνωστά σε αναρίθμητες γενιές σε όλο τον κόσμο. Μέσω του συμβολισμού και των αρχετυπικών μοτίβων, τα παραμύθια έχουν αποδειχθεί μια ιδανική μέθοδος για να κατηχηθούν τα παιδιά με πολιτισμικούς κανόνες, όπως οι ρόλοι του φύλου (θηλυκό/αρσενικό), τα πρότυπα ομορφιάς και οι προσδοκίες της συμπεριφοράς. Τα παραμύθια διαμορφώνουν διακριτικά τις πεποιθήσεις, τις συμπεριφορές και την ηθική, καθώς δημιουργούν δυναμικά τον πολιτισμό και τροποποιούν την ιστορία.

Ο Jonathon Gottschall (2012) υποστήριξε στον πρόλογο του βιβλίου του, *The Story telling Animal*, ότι οι άνθρωποι ήταν εθισμένοι στις ιστορίες και την αφήγηση τους ακόμα και πριν από δεκάδες χιλιάδες χρόνια που δεν υπήρχε η σύγχρονη νοητική ανάπτυξη. Η γλώσσα, ο μύθος και το ανθρώπινο μυαλό φαίνονται περίπλοκα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Ο Gottschall (2012) θεωρεί ότι οι ρόλοι και οι δομές της πλοκής του παραμυθιού είναι συνδεδεμένες με τον ανθρώπινο εγκέφαλο και είναι ο έμφυτος μηχανισμός της αφήγησης μιας ιστορίας που ειδικεύεται στην προσομοίωση ανθρώπινων προβλημάτων. Για τον Gottschall (2012), η ενασχόληση με ιστορίες είναι απόρροια της εξέλιξης του ανθρώπου και βασικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης κοινωνικής ζωής.

Οι ιστορίες είναι βαθιά ενσωματωμένες στην ψυχή. Τα παιδιά είναι πλάσματα της ιστορίας και τα παραμύθια καταλαμβάνουν έμφυτα ολόκληρη την ύπαρξή τους. Τα παιδιά είτε απολαμβάνουν ιστορίες μέσα από τα βιβλία και τις οθόνες, είτε δημιουργούν, στο παιχνίδι τους, θαυματοργούς κόσμους με μαμάδες και μωρά, πρίγκιπες και πριγκίπισσες, καλούς και κακούς (Gottschall, 2012). Τα παιδιά μιμούνται αυτά που ακούν μέσα από τα παραμύθια που παρακολουθούν ή διαβάζουν και έτσι προάγεται η

ταύτιση. Αυτές οι ιστορίες ορίζουν κοινωνικές ομάδες και τις διαμορφώνουν (Gottschall, 2012).

Δεν είναι όμως μόνο αυτή η αναπτυξιακή συμβολή των παραμυθιών. Θεωρητικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η γλώσσα είναι αυτή που θέτει τη βάση για την ανάπτυξη της συνειδητής συμπεριφοράς και σκέψης και ότι οι ρόλοι και οι συμπεριφορές δεν είναι εγγενείς (Taylor, 2009). Μεταξύ τεσσάρων και επτά ετών, ο εγκέφαλος των παιδιών μαθαίνει να κατανοεί το φύλο ως βασικό συστατικό του εαυτού του. Μέσω των συμβολισμών που περιέχονται σε αυτές τις ιστορίες, τα παραμύθια παρουσιάζουν έναν μικρόκοσμο ιδεολογιών, αξιών και πεποιθήσεων από την κυρίαρχη κουλτούρα (Taylor, 2009). Λόγω της κατάστασης ανάπτυξης στα παιδιά, υιοθετούν έτσι αυτά τα σενάρια, εσωτερικεύοντας τους ρόλους των φύλων μέσω της φαντασίας και του παιχνιδιού ρόλων, «εξασκώντας» αποτελεσματικά την ιδεολογία του φύλου.

Αναφορικά με την αναπτυξιακή συμβολή των παραμυθιών, η Maria Tatar (1993), καθηγήτρια και ειδική στη λαογραφία, συμφωνεί επίσης με τον Taylor, δηλώνοντας ότι τα παραμύθια είναι πράγματι διδακτικής φύσης και χρησιμοποιούνται όχι μόνο για να κρατούν τα παιδιά σε πειθαρχία, τρομάζοντάς τα για καλή συμπεριφορά, αλλά και για την οικοδόμηση γυναικείων και αντρικών ρόλων. Στα παραμύθια τα παιδιά τιμωρούνται για την περιέργεια και τις κακές πράξεις τους. Το πώς και για τι τιμωρούνται τα παιδιά καθορίζεται από τον ρόλο του φύλου που τους έχει ανατεθεί. Οι πατριαρχικοί κώδικες φύλου είναι βαθιά ενσωματωμένοι και ριζωμένοι σε αυτές τις ιστορίες, κατά τον ίδιο τρόπο που τα παιδιά απορροφούν την ύλη μόλις αρχίζουν να αποκτούν τη δική τους αυτογνωσία και προσωπικότητα.

Για να προσθέσει σε αυτή την προοπτική, ο λαογράφος και καθηγητής Jack Zipes (2011), επιμένει ότι τα παραμύθια είναι "μιμίδια" (memes) (πληροφοριακό πρότυπο στον ανθρώπινο εγκέφαλο) που χρησιμοποιούνται ως εργαλεία μέσω της εξέλιξης του πολιτισμού (Zipes, 2011). Ο συμβολισμός και τα αρχετυπικά μοτίβα, που σφυρηλατούνται στα παραμύθια, προσφέρουν μια εικόνα για τις ομαδικές διαδικασίες, την ιδεολογία του φύλου και τις ιεραρχικές διαστάσεις της συμπεριφοράς. Όταν γίνεται κατανοητό πώς οι ιστορίες είναι κεντρικής σημασίας στις σκέψεις και την ανάπτυξη των παιδιών, επέρχεται η συνειδητοποίηση ότι τα παραμύθια είναι το τέλει μέσο για να μάθουν τα παιδιά πώς να ορίζουν την ύπαρξή τους.

Με εξαιρετικές ιστορίες με ήρωες-πρίγκιπες, βατράχια που μιλάνε και μαγικές πράξεις που μοιράζονται τα παιδιά σε κρίσιμα αναπτυξιακά στάδια της ζωής τους, δεν είναι περίεργο ότι έλκουν την προσοχή των παιδιών και εντυπώνονται στο μυαλό τους λόγω των στοιχείων φαντασίας που εμπεριέχουν. Ο καθηγητής και φροϋδικός μελετητής, Bruno Bettelheim, πιστεύει ότι η ανάγνωση παραμυθιών στα παιδιά είναι σημαντική και χρήσιμη γιατί διεγείρει τη φαντασία και βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν τη διάνοια. Συνεχίζει λέγοντας ότι για να κατανοήσει ένα παιδί τον εαυτό του, να λάβει ηθικά μαθήματα και να ανταπεξέλθει στις συνθήκες της κοινωνίας, τα παραμύθια είναι απαραίτητο εργαλείο για τον εξευγενισμό του ασυνείδητου ενός παιδιού. Οι προτεινόμενες εικόνες που παρέχουν αυτές οι ιστορίες δίνουν δομή στις

ονειροπολήσεις του και καλύτερη κατεύθυνση στη ζωή του (Bruno Bettelheim όπως αναφέρεται στον White, 2017).

## 2.3 Η ψυχαναλυτική προσέγγιση

Επειδή αυτές οι ιστορίες είναι εγγενώς μέρος του ασυνείδητου, έχουν ένα ζωντανό αποτέλεσμα, αφού παρέχουν στα παιδιά (και στους ενήλικες) ικανοποιητικά ερεθίσματα. Στη θεωρία του Jung, τα αρχέτυπα αποτελούν τη δομή του συλλογικού ασυνείδητου και είναι ψυχικές έμφυτες διαθέσεις που επιτρέπουν στους ανθρώπους να βιώνουν και να εκδηλώνουν τη βασική ανθρώπινη συμπεριφορά. Οι αρχετυπικές εικόνες εκδηλώνονται σε όλους τους πολιτισμούς και τις θρησκείες και οι άνθρωποι έχουν προικιστεί με την εμπειρία των αρχετύπων μέσω μιας παγκόσμιας βιβλιοθήκης γνώσης (συλλογικό ασυνείδητο). Η έννοια του αρχέτυπου πηγάζει από την επανειλημμένη παρατήρηση του τρόπου με τον οποίο οι μύθοι και η παγκόσμια λογοτεχνία περιέχουν τα ίδια θέματα και μοτίβα (von Franz, 1996).

Η Γιουγκιανή προσέγγιση, για τα αρχέτυπα πρότυπα, δείχνει ότι τα παραμύθια παίζουν ρόλο στην ανθρώπινη ψυχή και στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών. Λόγω της σύνδεσης μεταξύ των ιστοριών και του αναπτυσσόμενου εαυτού, είναι ζωτικής σημασίας να γίνουν κατανοητές οι έννοιες των προτύπων μέσα στις ιστορίες, προκειμένου να αναδυθεί η πολυπλοκότητα του τρόπου με τον οποίο λειτουργούν στην ανθρώπινη ψυχή. Σύμφωνα με την Γιουγκιανή μελετήτρια και αναλύτρια Marie Louise vonFranz (1996), τα παραμύθια είναι η πιο αγνή και απλή έκφραση των συλλογικών ασυνείδητων ψυχικών διεργασιών εκφράζοντας τα αρχέτυπα. Ως εκ τούτου, είναι επιτακτική ανάγκη τα παραμύθια να εκτιμηθούν στην επιστημονική έρευνα για να απεικονιστεί η γενική ανθρώπινη βάση και η ψυχική δομή. Ενώ τα παραμύθια παρέμειναν ρευστά, η von Franz εξηγεί πώς το μοτίβο, ο συμβολισμός και το αρχέτυπο έχουν παραμείνει βασικά τα ίδια για πάνω από 3000 χρόνια(vonFranz, 1996). Μπορεί λοιπόν να ειπωθεί ότι η βασική δομή των αρχετυπικών στοιχείων ενός μύθου ενσωματώνεται σε μια επίσημη έκφραση, που τη συνδέει με την πολιτισμική συλλογική συνείδηση και με το γνωστό ιστορικό υλικό (vonFranz, 1996).

Τα κύρια αρχέτυπα που είναι εμφανή στα παραμύθια είναι ο βασιλιάς, η πριγκίπισσα, η βασίλισσα, ο μέντορας και ο ήρωας-απατεώνας. Αυτοί οι πέντε ρόλοι βρίσκονται σε όλο το παραμύθι, συμπεριλαμβανομένης της πραγματικής ζωής. Ο Jung υποθέτει ότι αυτοί οι συχνά επαναλαμβανόμενοι ρόλοι μπορεί να είναι το υπόβαθρο για ένα προεπιλεγμένο μοντέλο χαρακτηριστικών προσωπικότητας που γεννιέται στους ανθρώπους. Και, ενώ η vonFranz και άλλοι Γιουγκιανοί θεωρητικοί κατανοούν ότι αυτή η ερμηνεία και η κατανόηση της αρχετυπικής

εικόνας δεν είναι η πλήρης εικόνα της ανθρώπινης ψυχής, φαίνεται να αντιπροσωπεύει και εκσυγχρονίζει τον μύθο σε ψυχολογική μορφή (vonFranz, 1996).

Σχεδόν όλα τα παραμύθια, ξεκινούν με τον ίδιο τρόπο. Στην αρχή πολλών παραμυθιών, ο αναγνώστης μεταφέρεται σε κάποιο άγνωστο μέρος του χρόνου. Είναι αρκετά σύνηθες να ξεκινούν με φράσεις όπως «Μια φορά κι έναν καιρό...», ή «Σε εποχές του παρελθόντος ζούσε...» ή «Σε παλιές εποχές ζούσε ένας βασιλιάς...». Η έκθεση του πουθενά είναι εμφανής σχεδόν σε όλες τις ιστορίες, που υποδεικνύουν τη διαχρονικότητα και τον χωροχρονισμό, δηλαδή το πουθενά του συλλογικού ασυνείδητου (vonFranz, 1996).

Μέσα στις επόμενες φράσεις της ιστορίας, εισάγεται η ψυχολογική κατάσταση και τα βασικά πρόσωπα της. Σύμφωνα με την von Franz (1996), η συλλογή παραμυθιών των αδελφών Grimm είχε τουλάχιστον 60 ιστορίες που ξεκινούν παρουσιάζοντας έναν βασιλιά και τους γιους του. Αυτό το παράδειγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό της δομής μιας οικογένειας, γιατί υπάρχει έλλειψη γυναικείων προσώπων. Η απεικόνιση της οικογένειας στα παραμύθια αναδεικνύει ξεκάθαρα τις κυρίαρχες ανδρικές κουλτούρες από την αρχή της ιστορίας. Η Γιουνγκιανή προσέγγιση, σύμφωνα με την von Franz (1996), όταν αναλύει το σύμβολο του βασιλιά, αναφέρεται πρώτα στους ηγέτες των πρωτόγονων κοινωνιών (από όπου προήλθαν για πρώτη φορά αυτές οι ιστορίες). Στις αρχαϊκές κοινωνίες, ο βασιλιάς ή ο αρχηγός συνήθως έχει μια μαγική ιδιότητα και ολόκληρη η ευημερία της χώρας/βασίλειου εξαρτάται εξ ολοκλήρου από την ψυχική κατάσταση και την υγεία του, υποδεικνύοντας έτσι ότι ο βασιλιάς αντιπροσωπεύει τη θεϊκή αρχή σε ορατή μορφή (vonFranz, 1996).

Μέσα από μια Γιουνγκιανή προοπτική, συνεπώς, ο βασιλιάς αντιπροσωπεύει τον εαυτό και είναι το κεντρικό σύμβολο στα περιεχόμενα του συλλογικού ασυνείδητου. Επιπλέον, βασίζεται σε πολιτικά και θρησκευτικά δόγματα μέσα σε μια κοινωνική ομάδα. Ενώ ο χαρακτήρας του βασιλιά θεωρείται ως το κεντρικό σύμβολο, συνήθως απεικονίζεται ως ηλικιωμένος, άρρωστος ή άτυχος. Αυτός και το βασίλειό του χρειάζονται σωτηρία, καθώς η δύναμή του φαινομενικά εξασθενεί με τα νιάτα του (vonFranz, 1996).

Οι φιγούρες της βασίλισσας και της μητέρας εμφανίζονται στα παραμύθια, φυσικά, αλλά προσφέρουν πολύ ξεχωριστά μοτίβα για τη γυναικεία συμπεριφορά τους. Υπάρχουν συνήθως δύο διαφορετικές παραλλαγές του αρχέτυπου της βασίλισσας ή της μητέρας. Εκπροσωπείται με έναν από τους δύο τρόπους: είτε είναι καλοπροαίρετη, είτε είναι κακιά. Η καλοπροαίρετη βασίλισσα/μητέρα, συνήθως εμφανίζεται ως συμπονετική, δεκτική και αισθητά ήσυχη. Επιπλέον, οι συμπαθητικοί γυναικείοι χαρακτήρες τείνουν να πεθαίνουν νωρίς στην ιστορία ή έχουν ήδη πεθάνει όταν ξεκίνησε η ιστορία. Άλλες φορές, ο μητρικός χαρακτήρας δεν μπορεί να κάνει παιδιά.

Παραδείγματα υπογονιμότητας, που παίζει σημαντικό ρόλο στα παραμύθια, μπορούν να φανούν σε παραμύθια όπως η «Ραπουνζέλ» και η «Ωραία Κοιμωμένη». Και στις δύο αυτές ιστορίες, η βασίλισσα/μητρική φιγούρα δεν μπορεί να κάνει παιδιά. Στη «Ραπουνζέλ», ο βασιλιάς και η γυναίκα του λαχταρούν ένα παιδί, αλλά μάταια. Η ιστορία λέει πως η γυναίκα πεθαίνει και στέλνει τον σύζυγό της στον κήπο της μάγισσας για να της φέρει ένα λυκοτρίβολο. Τον πιάνει η μάγισσα, και στη στενοχώρια του, υπόσχεται στη μάγισσα το παιδί τους όταν γεννηθεί.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως σε αυτή καθώς και σε άλλες ιστορίες, η υπογονιμότητα του ζευγαριού αποδίδεται στις γυναίκες και όχι στην πιθανότητα ο βασιλιάς να είναι στείρος. Σύμφωνα με την von Franz (1996), η καλοπροαίρετη εικόνα της βασίλισσας αντιπροσωπεύει ένα συνοδευτικό γυναικείο στοιχείο στο αρχέτυπο του βασιλιά, συμπεριλαμβανομένων των συναισθημάτων και των παράλογων προσκολλήσεων στην κυρίαρχη κουλτούρα. Η καλοπροαίρετη μητέρα/βασίλισσα, όπως και το αρχέτυπο του βασιλιά, εμφανίζεται στην αρχή, αλλά δεν παίζει σημαντικό ρόλο στο υπόλοιπο της ιστορίας.

Μαζί με το αρχέτυπο της καλοπροαίρετης βασίλισσας, υπάρχει ένα άλλο γυναικείο μοτίβο που εμφανίζεται πιο συχνά, η σκοτεινή και κακιά βασίλισσα/θετή μητέρα/μάγισσα. Η εικόνα της κακιάς μάγισσας απεικονίζεται έντονα στα παραμύθια. Τα παραμύθια «Ραπουνζέλ», «Χιονάτη», «Ωραία Κοιμωμένη» και πολλά άλλα, επικεντρώνονται στην κακή γυναικεία εικόνα. Οι κακές γυναίκες σε αυτές τις ιστορίες ζηλεύουν τη νιότη και την ομορφιά, και θα κλέψουν ή θα σκοτώσουν στην προσπάθεια τους να τις κερδίσουν από εκείνες που συγκεντρώνουν αυτές τις αρετές. Ένα παράδειγμα μιας κακιάς μάγισσας που προσπαθεί να αιχμαλωτίσει τη νεότητα και την ομορφιά βρίσκεται στην ιστορία «Ραπουνζέλ». Η κακιά μάγισσα κλείδωσε την όμορφη Ραπουνζέλ για πολλά χρόνια. Μεγάλωσε το κορίτσι σαν δικό της, αλλά όταν έμαθε ότι ο πρίγκιπας επισκέπτονταν την κλειδωμένη Ραπουνζέλ, η μάγισσα έγινε κακιά και μοχθηρή θεωρώντας ότι την πρόδωσε. Μετά από αυτό, η μάγισσα αρπάζει τη Ραπουνζέλ από τα μακριά όμορφα μαλλιά της, τη χτυπάει και της κόβει τις χρυσές κοτσίδες της αμέσως. Η κακιά μάγισσα είναι ελεγκτική, επιθετική και καταστροφική. Εμφανίζεται ως άπληστη και πάντα κυνηγά την ομορφιά και τη νιότη της νεότερης κοπέλας.

Η εικόνα της πριγκίπισσας/παρθένας τείνει να απεικονίζει ένα κορίτσι που μπαίνει σε μελάδες όταν γίνεται περίεργο ή έχει υψηλές ιδέες. Συνήθως, το κορίτσι παρουσιάζεται ως ον παθητικό και μονοδιάστατο που η μόνη του ενασχόληση είναι το νοικοκυριό και επιδίωξη του είναι να παντρευτεί.

Τα παραμύθια απεικονίζουν τον χαρακτήρα της κόρης/πριγκίπισσας ως υπάκουο, χωρίς προσωπικούς στόχους και με μία υπάκουη συμπεριφορά. Αυτές οι ιστορίες λειτουργούν ως διδακτικά εργαλεία, προειδοποιώντας τα νεαρά κορίτσια για τους κινδύνους του κόσμου,



διδάσκοντάς τα να είναι ευγενικά. Αυτές οι ιστορίες δείχνουν τις κατάλληλες προσδοκίες συμπεριφοράς για κάθε φύλο. Τα παραμύθια δείχνουν επανειλημμένα κορίτσια και πριγκίπισσες που τολμούν να βγουν μόνες τους αλλά αυτό θα τις οδηγήσει σε προβλήματα που θα αντιμετωπιστούν μόνο με τη βοήθεια του ήρωα που θα τις σώσει. Η κοπέλα στα παραμύθια καταλήγει κλειδωμένη σε πύργους, παραδομένη σε έναν μαγικό ύπνο, φυλακισμένη από γίγαντες ή με άλλο τρόπο σκλαβωμένη, περιμένοντας να σωθεί από έναν περαστικό πρίγκιπα (Lieberman, 1972). Στη «Ραπουνζέλ», η κοπέλα δεν υπακούει στη φιγούρα της μητέρας της και επιτρέπει σε έναν πρίγκιπα να την επισκεφτεί, και όταν η μάγισσα ξεσπά και κόβει τα μαλλιά της, ο ισχυρός πρίγκιπας είναι που τη σώζει από την κακιά γυναίκα. Ομοίως, στη «Χιονάτη», ένας πρίγκιπας έρχεται και σώζει την όμορφη κοπέλα από τον θάνατό της από δηλητήριο. Αυτό συνιστά ένα αρχέτυπο ότι η γυναίκα χρειάζεται πάντα προστασία, δείχνοντας πώς η κοπέλα δεν μπορεί να υπάρξει μόνη της και χρειάζεται έναν σωτήρα. Αυτά τα πρότυπα διαποτίζουν το συλλογικό ασυνείδητο, επιβάλλοντας κανόνες και συμπεριφορές φύλου και προάγοντας την υπακοή, την εξημέρωση και την υποταγή των γυναικών και των κοριτσιών.

Ο ήρωας από την άλλη, είναι ο σωτήρας της ιστορίας. Επιδεικνύει θάρρος ενώ σώζει το βασίλειο από μάγισσες, δράκους, κακά ξόρκια και άλλες ασθένειες, για να ελευθερώσει το βασίλειό του και την όμορφη (και συχνά μαγεμένη) κοπέλα. Η φιγούρα του ήρωα συνήθως εμφανίζει καλές ιδιότητες και τα προβλήματα τείνουν να τον βρίσκουν νωρίς στην ιστορία. Ανεξάρτητα από την αγωνία που συναντά σε όλη την ιστορία, στο τέλος ο ήρωας λυτρώνει τον εαυτό του, κυβερνώντας το βασίλειο, και ζει ευτυχισμένος για πάντα με το βραβείο του: την όμορφη κοπέλα. Ο ήρωας είναι μια αρχετυπική φιγούρα που παρουσιάζει το μοντέλο ενός Εγώ που λειτουργεί σε συμφωνία με τον Εαυτό και δίνει ένα μοντέλο για το πως να ζει ο άνθρωπος μέσα από δύσκολες καταστάσεις της ζωής (vonFranz, 1996).

Οι ήρωες, ωστόσο, είναι σχεδόν πάντα άντρες, ενώ τα γυναικεία αρχέτυπα, όπως προαναφέρθηκε, εμφανίζονται ως παθητικά, υπάκοα και υποτελή. Επιπλέον, η vonFranz (1996) υποστηρίζει ότι ο «ήρωας» αντιπροσωπεύει τον εαυτό (εγώ) και το εγώ δεν είναι αυτοσυγκροτούμενο, αλλά διδάσκεται μέσω της γονικής και δημόσιας εκπαίδευσης. Με την κατανόηση της διδακτικής φύσης και των ψυχολογικών επιπτώσεων των παραμυθιών, γίνεται φανερό πώς αυτές οι ιστορίες είναι εργαλεία που χρησιμοποιούνται από γονείς και δασκάλους για να βοηθήσουν στην ανάπτυξη αυτοσυνείδητων συμπεριφορών στα παιδιά. Ο Taylor (2009), συμφωνεί επίσης με αυτή την Γιουγκιανή προοπτική, προσθέτοντας ότι τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της γλώσσας και των ιστοριών και της χρήσης πολιτιστικών συμβόλων που περιέχονται μέσα τους. Η καθηγήτρια Naomi R. Goldenberg (1976) υποστηρίζει ότι, η Γιουγκιανή ψυχολογία δικαιολογεί την γυναικεία κριτική ως μια μορφή της πατριαρχίας που οδηγεί στο να αποδίδονται στις γυναίκες αρνητικές ιδιότητες. Το μοντέλο του Jung υποδηλώνει ξεκάθαρα το ίδιο δυαδικό

σύστημα που μοιράζονται αυτές οι ιστορίες, με αναμφισβήτητα ανδρικά και γυναικεία στερεότυπα. Αυτό που ο Jung πιστεύει είναι ότι το συλλογικό ασυνείδητο έχει διαμορφωθεί από γενιές πατριαρχικής σκέψης. Η απόδειξη της δύναμης της πατριαρχικής ενσωμάτωσης στη θεωρία του Jung γίνεται προφανής όταν ερευνά τα αρχέτυπά του για τη γυναικεία εικόνα. Τα θηλυκά αρχέτυπα των παραμυθιών στερούνται βάθους και πρακτικότητας. Οι κύριοι στόχοι και τα μαθήματα ζωής για τον βέλτιστο γυναικείο χαρακτήρα σε αυτές τις ιστορίες είναι να είναι καλή στις δουλειές του σπιτιού, να μην ταλαιπωρείται και να δείχνει αρκετά όμορφη ώστε να επιλέγεται από έναν άντρα.

Οι περισσότεροι μελετητές εντοπίζουν ομοιότητα των συμβόλων στις ιστορίες, αλλά πολλοί έχουν τις δικές τους σκέψεις για το πώς να τα αξιολογήσουν και να τα συνδέσουν καλύτερα. Για παράδειγμα, ο Sigmund Freud υποστήριξε ότι τα σύμβολα που περιέχονται στα παραμύθια αντιπροσωπεύουν το απολιθωμένο υπόλειμμα αρχέγονων σεξουαλικών μεταφορών (Vaz da Silva, 2015). Ο Carl Jung δίδαξε ότι τα σύμβολα στα παραμύθια (και στα όνειρα) εκφράζουν ένα έμφυτο αρχέτυπο που καταδεικνύει τα βασικά πρότυπα της ανθρώπινης ψυχής (von Franz, 1996).

Κατά την ερμηνεία των παραμυθιών, οι μελετητές τείνουν να εξετάζουν τα σύμβολα που κρύβονται μέσα τους. Παρόλο που όλα τα μοντέλα συμβολισμού συμφωνούν ότι το περιεχόμενο των παραμυθιών δεν πρέπει να λαμβάνεται κυριολεκτικά, διαφωνούν ως προς το ποια μπορεί να είναι τα σύμβολα (Vaz da Silva, 2015). Τα σύμβολα προσφέρουν εναλλακτικές προτάσεις σχετικά με τη σημασία τους και δημιουργούνται χρησιμοποιώντας χρώματα, αριθμούς, στοιχεία, σκηνικά, βασικά, οτιδήποτε μπορεί τελικά να χρησιμοποιηθεί ή να μεταφραστεί ως σύμβολο. Το αίμα, η ομορφιά, οι αριθμοί και οι καθρέφτες είναι μερικά κοινά παραδείγματα συμβόλων και εικόνων που εμφανίζονται στα παραμύθια. Η επικράτηση και η επαναλαμβανόμενη φύση αυτών των συμβόλων βοηθούν στον επηρεασμό του πατριαρχικού αρχετυπικού μοτίβου.

Οι αριθμοί είναι ένας συμβολισμός που χρησιμοποιείται συχνά στην αφήγηση και στα παραμύθια. Όχι μόνο οι αριθμοί βοηθούν το κοινό να θυμάται βασικά σημεία της ιστορίας, αλλά και οι ίδιοι οι αριθμοί έχουν ιδιαίτερο συμβολικό νόημα. Η ιστορία της «Χιονάτης» είναι ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα, γιατί είναι δύσκολο να παραλειφθεί πόσο συχνά προκύπτουν οι αριθμοί τρία και επτά όταν διαβάζεται η ιστορία της όμορφης κοπέλας και του δηλητηριώδους μήλου. Η Χιονάτη είναι επτά ετών όταν ο καθρέφτης λέει για πρώτη φορά στη βασίλισσα ότι δεν είναι πια η πιο ωραία στη χώρα. Η Χιονάτη έρχεται σε ένα σπίτι και βρίσκει επτά καρεκλάκια, επτά πιάτα με φαγητό και επτά διαφορετικά κρεβάτια στα οποία ξαπλώνει. Χρειάζονται τρεις επισκέψεις της κακής βασίλισσας πριν η Χιονάτη πέσει τελικά νεκρή και δεν σωθεί από τους νάνους. Κάθε φορά που η βασίλισσα ταξιδεύει στο δάσος για να δολοφονήσει τη Χιονάτη, διασχίζει επτά μικρά βουνά. Τρεις φορές αναφέρεται στο παραμύθι πώς η βασίλισσα πέρασε τα επτά

βουνά και πήγε στο σπίτι των επτά νάνων. Ομοίως, όταν οι επτά νάνοι συνειδητοποιούν ότι η Χιονάτη δεν μπορεί να σωθεί, «την ξάπλωσαν και κάθισαν και οι επτά γύρω της, και έκλαιγαν και θρηνούσαν τρεις ολόκληρες μέρες. Σε ολόκληρη την ιστορία, οι αριθμοί τρία και επτά χρησιμοποιούνται ξανά και ξανά. Υπάρχουν πολλές ερμηνείες σχετικά με το τι αντιπροσωπεύουν οι αριθμοί επτά και τρία. Η Jutta von Bucholz (2007) συνδέει τον αριθμό επτά με τις επτά ημέρες της εβδομάδας, τους επτά πλανήτες, τα επτά σκαλοπάτια της τελειότητας, τον πλήρη κύκλο της σελήνης και υποδηλώνει τη μετάβαση σε έναν νέο κύκλο. Σύμφωνα με τον Stephen Olderr (2012), ο αριθμός τρία έχει σημαντικούς δεσμούς με την κίνηση προς τα εμπρός, τον ηθικό και πνευματικό δυναμισμό, την τελειότητα, την επιτυχία, το γάμο και την ολοκλήρωση μιας φάσης ανάπτυξης. Ομοίως, ο Olderr (2012) βλέπει τον αριθμό επτά ως έκφραση της τελειότητας, της μεταμόρφωσης και της ενοποίησης της ιεραρχικής τάξης. Είναι επίσης γνωστό ότι σημαίνει ότι αντιπροσωπεύει την παρθενία, τη μοίρα και το θάρρος.

Σε όλες τις θρησκείες, ο αριθμός επτά παίζει ρόλο. Στον Χριστιανισμό, υπάρχουν οι επτά αρετές, οι επτά κακίες, τα επτά θανάσιμα αμαρτήματα και οι επτά άγγελοι. Το Ισλάμ έχει επτά ουραμούς και επτά προφήτες. Βλέποντας τη «Χιονάτη» μέσα από τους συμβολισμούς των αριθμών τρία και επτά, είναι λογικό ότι αυτό το παραμύθι αντιπροσωπεύει μια μεταβατική εποχή για την όμορφη παρθένα, ή ένα ξύπνημα της ωρίμανσης της. Η τέλεια ομορφιά της προκαλεί την ανάγκη να κρυφτεί η Χιονάτη μαζί με τους νάνους. Αν δει κανείς τη «Χιονάτη» ως ένα μεταβατικό παραμύθι, είναι σημαντικό να αναρωτηθεί γιατί η μετάβαση ενός κοριτσιού στην ωριμότητα γίνεται μόνο όταν εμφανίζεται ένας άνδρας. Στη «Χιονάτη», στην «Ωραία Κοιμωμένη» και στην «Ραπουνζέλ» (καθώς και σε άλλες ιστορίες), το κορίτσι ωριμάζει μόνο όταν έχει σωθεί από έναν άνδρα. Η Χιονάτη πρέπει να μάθει τους κινδύνους που ενυπάρχουν στην ομορφιά και αυτό γίνεται όσο ζει με τους επτά νάνους (von Bucholtz, 2007). Η χρήση αυτών των συγκεκριμένων αριθμών εμπεριέχει μαθήματα ότι τα κορίτσια/γυναίκες πρέπει να εκπαιδεύονται και να υποτάσσονται στο ανδρικό στοιχείο.

Ο καθρέφτης είναι ένα ακόμα στοιχείο που χρησιμοποιείται συνήθως στα παραμύθια. Ο καθρέφτης μπορεί να θεωρηθεί ως αναπαράσταση της ομορφιάς. Ο Olderr (2012) δηλώνει ότι ένας καθρέφτης αντιπροσωπεύει τη σκέψη, την αυτοπραγμάτωση, τη σοφία, τη γονιμότητα, την υπερηφάνεια, την αποπλάνηση και την προσωποποίηση της αλήθειας. Μπορεί να θεωρηθεί ως μια πόρτα σε έναν άλλο κόσμο. Ο καθρέφτης συνδέεται στενά με την ταυτότητα φύλου, προωθεί τη ματαιοδοξία και την αναζήτηση της ομορφιάς ως δείκτη επιτυχίας για κορίτσια και γυναίκες. Η «Χιονάτη», η «Ωραία Κοιμωμένη» και «Η Πεντάμορφη και το Τέρας» είναι μόνο μερικές ιστορίες όπου οι καθρέφτες χρησιμοποιούνται για να μεταφέρουν και να διδάξουν συγκεκριμένες συμπεριφορές της γυναικείας εικόνας στους αναγνώστες τους.

Στο παραμύθι «Η Πεντάμορφη και το Τέρας» η εικόνα της ομορφιάς είναι μεγάλο μέρος της ιστορίας. Η κοπέλα δεν παρουσιάζεται ποτέ με το μικρό της όνομα, αλλά οι αναγνώστες πληροφορούνται ότι η μικρότερη κόρη του εμπόρου, σε σύγκριση με τις αδερφές της, ήταν πραγματικά πολύ πιο όμορφη και πιο έξυπνη από αυτές. Πράγματι, ήταν τόσο όμορφη που την έλεγαν πάντα Πεντάμορφη. Είναι η κοπέλα με το λαμπερό βλέμμα που κερδίζει στο τέλος και το έπαθλό της είναι να την επιλέξει για αρραβώνα ένας άντρας. Οι καθρέφτες, μαζί με την ομορφιά, εμφανίζονται συχνά σε αυτή την ιστορία. Νωρίς στη διαμονή της με το Τέρας, η Πεντάμορφη προσπαθεί να βρει τρόπους να διασκεδάσει και ξεκινά να εξερευνήσει τα πολλά δωμάτια του τεράστιου παλατιού. Το πρώτο δωμάτιο που μπαίνει είναι γεμάτο με καθρέφτες. Η κοπέλα βλέπει τον εαυτό της και την ομορφιά της να αντανακλάται από κάθε πλευρά και νομίζει ότι δεν έχει ξαναδεί ένα τόσο γοητευτικό δωμάτιο. Η σκηνή είναι ένδειξη της αυτοπραγμάτωσης και του εγωισμού της Πεντάμορφης. Το να είναι ευχαριστημένη με τη δική της εικόνα που γεμίζει το δωμάτιο καταδεικνύει την πολιτιστική σημασία της ομορφιάς. Διδάσκει στους αναγνώστες ότι η ομορφιά είναι το επίκεντρο της γυναικείας πτυχής. Ένα άλλο παράδειγμα χρήσης καθρεφτών για να τονιστεί η ομορφιά είναι στο παραμύθι η "Χιονάτη". Στην πραγματικότητα, ο καθρέφτης παίζει κεντρικό ρόλο σε αυτή την ιστορία μεταξύ ομορφιάς και κακού. Η κακιά βασίλισσα και μητριά της χιονάτης έχει εμμονή να είναι η πιο όμορφη στη χώρα. Ο καθρέφτης είναι μαγικός και μιλάει πίσω στη βασίλισσα, ενημερώνοντάς την αν βασιλεύει η πιο ωραία και όμορφη από όλες. Η όμορφη εικόνα της βασίλισσας πίσω από τον καθρέφτη συμβάλει στην αυτοεκτίμησή της και στην υγιή σχέση της με τον εαυτό της και τον περίγυρό της. Ακριβώς όπως η δύναμη του βασιλιά μειώνεται με την ηλικία, η βασίλισσα χάνει ομοίως τη δύναμή της καθώς γερνάει και χάνει την ομορφιά της. Τα παραμύθια επικεντρώνονται σε μεγάλο βαθμό στη γυναικεία ματαιοδοξία, δίνοντας έμφαση και εξαίροντας την εξωτερική ομορφιά στο μυαλό των αναγνωστών. Αποτελούν παράδειγμα της ιδέας ότι η αναζήτηση της ομορφιάς είναι η απόλυτη αναζήτηση για το θηλυκό. Δυστυχώς, ο ανταγωνισμός για να είναι η πιο όμορφη σε όλες τις χώρες γεννά ζήλια και πικρές μάχες μεταξύ των γυναικών.

Η Χιονάτη και η βασίλισσα συνδέονται με την ανάγκη τους να είναι όμορφες. Η επιδίωξή τους για ομορφιά γίνεται δυνητικά θανατηφόρα. Η Χιονάτη θέλει αφελώς να στολιστεί με μια δαντέλα και μια χτένα και αυτά τα αντικείμενα ομορφιάς καταλήγουν να τη σκοτώσουν. Η ιστορία δείχνει πόσο θανατηφόρα μπορεί να είναι η ομορφιά, και πώς το κορίτσι χρειάζεται σωτηρία από το αρσενικό για να επιβιώσει. Η ομορφιά είναι πολύτιμο αγαθό και η κακιά βασίλισσα τα πουλάει εύκολα στη νεαρή κοπέλα. Η χτένα έχει αξιοσημείωτη σημασία επειδή, σύμφωνα με τον Orderr (2012), η χτένα συμβολίζει τη ματαιοδοξία, τα λείψανα των θυσιών, τις ταφές και τη διαπλοκή. Η βασίλισσα έχει σίγουρα όλες τις προθέσεις να εξαφανίσει την ομορφιά της νεαρής κοπέλας με τη χτένα, και η χτένα λειτουργεί επίσης ως ένδειξη ματαιοδοξίας. Η κακιά

βασιλίσα, με μαγεία, δηλητηριάζει τη χτένα και δελεάζει τη Χιονάτη με αυτήν, απλά δείχνοντάς της. Η χτένα, σύμβολο για τα γυναικεία ιδανικά και συμπεριφορά, ενισχύει περαιτέρω τη σημασία της ομορφιάς σε σχέση με την ευτυχία. Η αξία της ομορφιάς συνεχίζει να βρίσκεται στο επίκεντρο της ιστορίας. Οι νάνοι δεν μπορούν να θάψουν τη Χιονάτη στη σκοτεινή, κρύα γη εξαιτίας της αξεπέραστης ομορφιάς της. Η ομορφιά της είναι τόσο εκπληκτική που οι νάνοι και οι άντρες (ήρωας) από το βασίλειο αισθάνονται ότι πρέπει να μπορούν να την κοιτάξουν, ακόμη και μετά το θάνατό της, σαν να την κρατά κατά κάποιο τρόπο αθάνατη η ομορφιά της.

Η σημασία που δίνεται στην ομορφιά μέσα από τα παραμύθια είναι, επίσης, άμεσα συνδεδεμένη με την προσέλκυση του ήρωα από το κορίτσι. Στη «Χιονάτη», ο πρίγκιπας κοιτάζει την ομορφιά της καθώς κείτεται νεκρή στο γυάλινο φέρετρο και λέει στους νάνους ότι θα τους δώσει ότι θέλουν αρκεί να μπορεί να την κοιτάζει. Η συνεχής εστίαση στο μοτίβο της ομορφιάς σε αυτές τις ιστορίες αποκαλύπτει πώς τα κορίτσια/γυναίκες θεωρούνται και αναμένεται να λειτουργούν ως αντικείμενα. Να είναι δηλαδή κάτι που πρέπει να θαυμάζεται και να διατηρείται. Μέσα από την κατήχηση του παραμυθιού, η ομορφιά γίνεται το κορυφαίο επίτευγμα της γυναικείας ταυτότητας. Αρκεί τα κορίτσια να έχουν ομορφιά και μπορούν να κερδίσουν τα πάντα. Επιπλέον, τα μαθήματα που παρέχονται για τις ανταμοιβές της ομορφιάς διδάσκουν στα νεαρά κορίτσια ότι ο τελικός στόχος/βραβείο στη ζωή μιας γυναίκας είναι να επιλεγεί από έναν άντρα.

Η εικόνα του αίματος μέσα σε αυτές τις ιστορίες επίσης περιέχει μια μυριάδα υποθετικών ερμηνειών. Σύμφωνα με τον Orderr (2012), το αίμα αντιπροσωπεύει τη θυσία, το πάθος, τη ζωή και τη γονιμότητα. Συνδέεται με τη μαγεία και τα μάγια. Στη «Χιονάτη», η βασίλισσα τρυπάει το δάχτυλό της ενώ κεντάει και όταν οι τρεις σταγόνες αίματος πέφτουν πάνω στο κατάλευκο χιόνι, η βασίλισσα κοιτάζει τις σταγόνες αίματος και εκείνη τη στιγμή αποφασίζει να αποκτήσει ένα παιδί. Διάφορες ερμηνείες θα μπορούσαν να προκύψουν από τις σταγόνες αίματος στο λευκό χιόνι. Ίσως αντιπροσωπεύει τη βασίλισσα που ξεκινά την έμμηνου ρύση της για πρώτη φορά, ή την απώλεια της παρθενίας, κ.λπ. Ακριβώς όπως το αίμα, το κόκκινο χρώμα παίζει σημαντικό ρόλο στο παραμύθι. Στην πραγματικότητα, το κόκκινο εμφανίζεται συνεχώς σε όλη την αφήγηση. Για παράδειγμα, όταν η Χιονάτη δαγκώνει το δηλητηριασμένο μήλο και πέφτει στη γη νεκρή, η βασίλισσα αναφωνεί για το μήλο ότι είναι κόκκινο σαν το αίμα. Το κόκκινο συνδέεται με την αγάπη, την αρρενωπότητα, το πάθος, το συναίσθημα, τη θυσία, την αγριότητα και την αμαρτία. Είναι ενδιαφέρον ότι η βασίλισσα επέλεξε το κόκκινο του αίματος για να περιγράψει την επιθυμία της για ένα παιδί, σε αντίθεση με το κόκκινο τριαντάφυλλο ή το κόκκινο χρώμα κερασιού. Η αναφορά στο κόκκινο του αίματος δείχνει την πιο σκούρα, πιο τραγική πλευρά του χρώματος. Ένα κόκκινο κεράσι θα δημιουργούσε πιο ανοιχτόχρωμες και λιγότερο επικίνδυνες εικόνες για τον αναγνώστη/κοινό. Όπως το κόκκινο χρώμα, η χρήση του

λευκού εμφανίζεται επίσης συχνά στην ιστορία της όμορφης κοπέλας, της Χιονάτης. Το λευκό είναι γνωστό ως το πιο καθαρό χρώμα και συνδέεται με τον ήλιο, την αγνότητα, την παρθενία, την ειρήνη και την τελειότητα (Orderr, 2012). Η αντίθεση του λευκού χιονιού και του κόκκινου αίματος θα μπορούσε να είναι σύμβολο του θανάτου μιας παλιάς ζωής και της γέννησης μιας νέας, δείχνοντας τη μετάβαση της Χιονάτης από ένα φοβισμένο κοριτσάκι που κρύβεται στο δάσος σε μια πριγκίπισσα που ζει ευτυχισμένη πάντα στο κάστρο του βασιλιά. Ωστόσο, η Χιονάτη δεν είναι η μόνη στην ιστορία που περνά από μια μετάβαση και αυτά τα χρωματικά σύμβολα θα μπορούσαν να υποδεικνύουν μεταβάσεις και για τη βασίλισσα. Ο ρόλος της ηλικιωμένης βασίλισσας στην ιστορία μεταμορφώνεται -όπως και η ομορφιά της- εξυμνώντας τη νεότητα και τις σαγηνευτικές εμφανίσεις.

Στην ιστορία «Ωραία Κοιμωμένη», το επίκεντρο είναι και πάλι στραμμένο στις εικόνες του αίματος και της ομορφιάς. Η καλοκάγαθη βασίλισσα, που δεν μπορεί να συλλάβει, θρηνεί ενώ κάνει μπάνιο και εμφανίζεται ένας βάτραχος (άλλη μια αρσενική φιγούρα) και λέει ότι η επιθυμία της να κάνει παιδί θα εκπληρωθεί εντός του έτους. Όταν το προαίσθημα του βατράχου έγινε πραγματικότητα, η βασίλισσα γέννησε μια κόρη τόσο όμορφη που ο βασιλιάς δεν μπορούσε να συγκρατηθεί από τη χαρά του. Επειδή ο βασιλιάς θέλει πολύ να επιδείξει την ομορφιά της κόρης του, κάνει ένα μεγάλο γλέντι. Δυστυχώς, μια από τις σοφές γυναίκες που έχουν προσκληθεί μένει χωρίς πιάτο ή κάθισμα για να φάει, και σε εκδίκηση, καταριέται την νεαρή πριγκίπισσα. Λόγω της κατάρας από την αποκλεισμένη σοφή γυναίκα, ο βασιλιάς δίνει εντολή να καταστραφούν όλα τα αδράχτια και οι αργαλειοί στο βασίλειο για να προστατέψει την κόρη του. Η αντίδραση του βασιλιά μπορεί να αντιπροσωπεύει την προσπάθειά του να σταματήσει την ωρίμανση της μικρής κόρης του, της πριγκίπισσας. Τελικά, είναι η περιέργεια της πριγκίπισσας που την οδηγεί σε έναν παλιό πύργο που έχει ένα μικρό δωμάτιο στην κορυφή μιας σκάλας. Στο δωμάτιο του πύργου, η πριγκίπισσα βλέπει μια ηλικιωμένη κυρία να κάθεται σε έναν περιστρεφόμενο τροχό. Η περίεργη πριγκίπισσα τρυπάει το δάχτυλό της, σύμφωνα με την κατάρα, με αποτέλεσμα να αποκοιμηθεί για εκατό χρόνια. Ακριβώς όπως στην ιστορία της «Χιονάτης», μπορεί κανείς να υποθέσει ότι το τσίμπημα του δακτύλου και το αίμα που προκύπτει απεικονίζουν την απώλεια της παρθενίας και της αθωότητας.

Όταν συζητά τη χρήση των συμβόλων και την ανθρώπινη ψυχή, η vonFranz (1996) εξηγεί την σύνδεση τους σε μία προσπάθεια να κάνει κατανοητό ότι δεν μπορεί να αγνοηθεί η αντίδραση και το συναίσθημα του ατόμου στα σύμβολα και τις μεταφορές. Οι άνθρωποι είναι αυτοί που δημιουργούν και λένε τις ιστορίες, δημιουργούν τα σύμβολα και τα ερμηνεύουν. Ως εκ τούτου, τα παραμύθια σχεδόν πάντα λέγονται και κατανοούνται υποκειμενικά, βοηθώντας με αυτό τον τρόπο να γίνουν εργαλεία πολιτισμικής μετάδοσης. Τα ίδια ηθικά διδάγματα

συμπεριφοράς παραμένουν σε αυτές τις ιστορίες διαχρονικά, επειδή, αν και οι ιστορίες συχνά αλλάζουν επιφανειακά, οι συμβολισμοί και τα αρχέτυπα που εμπεριέχουν μένουν ίδια.

Η ερμηνεία των παραμυθιών της Tatar (1993) όμως είναι διαφορετική. Αν και δεν πιστεύει ότι τα αρχέτυπα και τα πρότυπα γεννιούνται εγγενώς στους ανθρώπους, συμφωνεί ότι ο αφηγητής και ο ερμηνευτής παράγουν αλήθειες σύμφωνα με τις προσωπικές τους πεποιθήσεις και ότι τα ήθη δεν είναι σταθερές οντότητες και φαίνεται να διαφέρουν δραματικά με κάθε αναγνώστη. Πιο απλά, η Tatar (1993) υποστηρίζει ότι αν και τα παραμύθια είναι διδακτικής φύσης, αυτά τα μαθήματα δεν είναι γραμμένα στο κείμενο αλλά προκύπτουν από τα νοήματα τους και την υποκειμενική ερμηνεία τους. Τα παραμύθια ανακατασκευάζονται στο σύστημα πεποιθήσεων κάποιου για να περάσουν μαθήματα και κανόνες, επομένως κοινωνικοποιούν παραγωγικά. Κάθε γονέας ή δάσκαλος που διαβάζει την ιστορία εστιάζει και περιγράφει τι συμβαίνει στο παραμύθι με βάση την οπτική και την πολιτισμική του τάση. Επιπλέον, η Tatar (1993) υποστηρίζει ότι η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ως ένα είδος προειδοποιητικών ιστοριών για να κρατά τα παιδιά στη σειρά, υπάκουα και ήρεμα. Ενώ αυτές οι προφυλάξεις παρουσιάζονται σε όλα τα παιδιά μέσα στις ιστορίες, η περιφρόνηση για την ανυπακοή του γυναικείου χαρακτήρα είναι αναμφισβήτητη. Σε όλα τα παραμύθια η υποχώρηση στον πειρασμό οδηγεί σε τιμωρία για το παρθενικό αρχέτυπο. Στην «Ωραία Κοιμωμένη», η πριγκίπισσα αντιμετωπίζει προβλήματα και τρυπάει το δάχτυλό της αφού μένει μόνη στο κάστρο. Αποτολμάει την περιέργεια όταν φεύγουν οι γονείς της. Αυτό οδηγεί στο καταραμένο και επώδυνο τσίμπημα της, με αποτέλεσμα τα εκατό χρόνια ύπνο του βασιλείου.

Ένα άλλο παράδειγμα του πώς τα παραμύθια (και τα αρχετυπικά μοτίβα) προειδοποιούν τα κορίτσια για τη μη συμμόρφωση είναι το παραμύθι «Ο Πρίγκιπας Βάτραχος». Η κοπέλα της ιστορίας είναι ανυπάκουη και δεν τηρεί την υπόσχεσή της στον βάτραχο. Με τη σειρά της, τιμωρείται από τον πατέρα της και αναγκάζεται να αφήσει τον αρσενικό βάτραχο να πάρει τις αποφάσεις. Και στις δύο αυτές ιστορίες, είναι η περιέργεια και η εξέγερση του κοριτσιού που το οδηγεί σε μελάδες. Φυσικά, τελικά είναι η παρθενική ομορφιά του που το σώζει. Η εξάισια ομορφιά της κοπέλας την σώζει και το πείσμα της συγχωρείται (αρκεί να συμφωνήσει να παντρευτεί τον ήρωα). Σε όλες τις ιστορίες, ο ήρωας διαλέγει την κοπέλα λόγω της ομορφιάς της. Η ομορφιά είναι το μοναδικό χαρακτηριστικό της κοπέλας, και αυτό φαίνεται στις πολλές ιστορίες όπου οι πρίγκιπες συναντούν ένα όμορφο κορίτσι. Ο ήρωας επιθυμεί την κοπέλα ως αντικείμενο και δεν χρειάζεται καν να τη γνωρίσει, αλλά ωστόσο επιμένει να την παντρευτεί. Συνεπώς, η ομορφιά αποτελεί το πολυπόθητο γυναικείο ιδανικό και καθορίζει τα πρότυπα γυναικείας συμπεριφοράς. Το ωραίο, όμορφο κορίτσι που έχει την τύχη να επιλεγεί πρέπει να είναι πράο, αφελές, πειθήνιο και υποτελές. Όταν σε αυτές τις ιστορίες εμφανίζονται γυναικείοι χαρακτήρες με ισχυρή θέληση, δραστήριοι και φιλόδοξοι, απεικονίζονται ως άσχημοι, κακοί και

μόνοι. Τα παραμύθια προωθούν την υπακοή, προειδοποιώντας τα κορίτσια για τους κινδύνους που συνεπάγεται η υπερβολική περιέργεια. Τα παραμύθια καλλιεργούν την αντίληψη ότι, για τη γυναίκα, η επιθυμία και οι ενέργειες προς την ελευθερία είναι αξιόποινη πράξη.

Η στρατηγική τιμωρίας/ανταμοιβής καλλιεργεί περαιτέρω ένα δυαδικό σύστημα φύλων, παρουσιάζοντας μια σαφή εικόνα των σεξουαλικών ρόλων, της συμπεριφοράς και της ψυχολογίας. Αυτά τα μοτίβα έχουν μια σημαντική συμβολή στη διαμόρφωση της έννοιας του σεξουαλικού ρόλου των παιδιών και τους περιορισμούς που επιβάλλονται από το φύλο (Lieberman, 1972). Αυτές οι ιστορίες αποκαλύπτουν στους αναγνώστες τους ότι για μια γυναίκα, ο γάμος είναι το επίκεντρο της ζωής της. Επίσης, σημαίνουν ότι η ομορφιά ισούται με πλούτο και ότι οι γυναίκες πρέπει να επιλέγονται από έναν άντρα. Σε όλα αυτά τα παραμύθια, το κορίτσι/γυναίκα δεν μπορεί να επιλέξει τον σύντροφό του ή να είναι μέρος της διαδικασίας. Γενιές γυναικών και κοριτσιών έχουν αναμφίβολα διαμορφώσει τις ψυχοσεξουαλικές τους αντιλήψεις μέσα από τον βομβαρδισμό των αναμενόμενων γυναικείων συμπεριφορών που επιδεικνύονται από τις εικόνες και τα μοτίβα που εμφανίζονται επανειλημμένα σε αυτές τις ιστορίες. Ψυχολογικά, αυτές οι ιστορίες διδάσκουν τη ζήλια μεταξύ των γυναικών, συμπεριλαμβανομένων των άλλων γυναικών στην οικογένειά τους. Η ζήλια που νιώθουν οι γυναίκες οδηγεί σε κατάθλιψη, επιθετικότητα και απομόνωση. Η θεωρία του Jung υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι γεννιούνται με αυτά τα αρχέτυπα και όλοι προορίζονται να προσαρμοστούν σε αυτούς τους διαμορφωμένους ρόλους, αλλά με τον προβληματισμό στα παραδείγματα αρχετύπων, εικόνων και διαφόρων ερμηνειών που παρουσιάστηκαν παραπάνω, είναι ορατό ότι τα παραμύθια είναι ξεκάθαρα ένα εργαλείο για την ενσωμάτωση κοινωνικό-πολιτιστικών αξιών και συμπεριφορών φύλου, επιβεβαιώνοντας έτσι ότι το συστατικό του εαυτού είναι επίκτητο και όχι βιολογικό. Μέσω της συνεχούς επανεγγραφής αυτών των ιστοριών, χρησιμοποιώντας τα ίδια αρχέτυπα και εικόνες ανά τους αιώνες, συγκεκριμενοποιεί περαιτέρω αυτούς τους αρχετυπικούς ρόλους στο υποσυνείδητο, διατηρώντας ζωντανά τα μοτίβα της λαογραφίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3**

### **3.1. Όταν η τέχνη πάει στη χώρα των παραμυθιών**

Μία σημαντική όψη των παραμυθιών είναι το γεγονός ότι βασίζονται στη φαντασία. Η φαντασία μπορεί να παρέχει κίνητρα για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Η φανταστική πλευρά των



παραμυθιών επιτρέπει στον ακροατή τους να διερευνήσει διάφορες πτυχές, μέσω των μεταφορών, σε ένα ασφαλές περιβάλλον. Αυτό προσφέρει μία ευχάριστη συναισθηματική εμπειρία (Oldford, 2011).

Το περιβάλλον των παραμυθιών είναι μη ρεαλιστικές αναπαραστάσεις του φανταστικού κόσμου. Αυτή η μη ρεαλιστική φύση παρέχει στον ακροατή ένα ασφαλές μέρος για να διερευνήσει τις φαντασιώσεις του. Επειδή ο κόσμος του παραμυθιού είναι πλασματικός, ο ακροατής μπορεί να επικεντρωθεί στο μήνυμα και τις εσωτερικές διαδικασίες που του μεταφέρονται, παρά στη λήψη μιας ρεαλιστικής προσέγγισης. Επίσης τα παραμύθια επιτρέπουν την ασφαλή εξερεύνηση των εσωτερικών συγκρούσεων, όπου ο καλός χαρακτήρας αναδεικνύεται πάντα νικητής (Oldford, 2011). Για παράδειγμα, πολλά παραμύθια δημιουργούν καταστάσεις στις οποίες ο κύριος χαρακτήρας, που είναι συχνά παιδί, έχει χάσει έναν γονέα. Ενώ ο κύριος χαρακτήρας μπορεί να έχει δυσκολίες, αυτός ή αυτή καταφέρνει πάντα να κερδίσει την εμπιστοσύνη και να γίνει ανεξάρτητος και ασφαλής στο τέλος. Το μήνυμα που μεταφέρεται σε αυτή την κατάσταση είναι μια ελπίδα και εμπιστοσύνη για επιτυχία στη ζωή παρά τις οπισθοδρομήσεις, καθώς και να εξαρτάται λιγότερο από τους γονείς του και να μην φοβάται να δοκιμάσει και να πειραματιστεί (Oldford, 2011).

Η καλλιτεχνική δημιουργικότητα είχε θεραπευτικό αποτέλεσμα για αιώνες. Η κατανόηση μιας μορφής θεραπείας μέσω της τέχνης είναι μια προϋπόθεση για να εξηγηθεί πώς η εμπλοκή στη δημιουργικότητα μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγές στη συμπεριφορά, τα συναισθήματα και τον τρόπο σκέψης ενός ατόμου που συμμετέχει σε αυτό το είδος θεραπείας. Στον σημερινό πολυάσχολο κόσμο, οι ενήλικες δεν έχουν χρόνο να μιλήσουν στα παιδιά. Ένας πολύ καλός τρόπος για να έρθουν σε επαφή μαζί τους είναι να ακούνε και να λένε ιστορίες. Τα παραμύθια, τα οποία βρίσκονται ανάμεσα στα δημιουργικά εργαλεία διδασκαλίας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν κατά την εργασία με παιδιά. Η παραμυθοθεραπεία είναι ένας συγκεκριμένος τύπος βιβλιοθεραπείας που αποτελείται από ένα σύστημα οργάνων και διαδικασιών που στοχεύουν στην προώθηση της ανάπτυξης και στη βελτίωση της υγείας. Περιλαμβάνει αφηγηματικές μεθόδους και αναγνωστικά αποσπάσματα που βασίζονται στη φαντασία και περιλαμβάνει έναν αφηγητή και ανθρώπους, ζώα, αντικείμενα ακόμη και φυτών που ζωντανεύουν (Olena et al., 2022).

### **3.2 Παραμύθια, τέχνες και θεραπεία για παιδιά**

Η χρήση παραμυθιών στη θεραπεία απευθύνεται κυρίως σε παιδιά ηλικίας 4-9 ετών. Αυτό επιτρέπει στο θεραπευτή να αισθάνεται άνετα με καταστάσεις που προκαλούν ανησυχία, αλλά και να βρει μια λύση για την επίλυση των προβλημάτων, ωθώντας το παιδί να αναζητήσει

αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών του. Τα παραμύθια είναι μια πηγή ορισμένων εικόνων στη φαντασία του παιδιού και έτσι προκαλούν θετικά συναισθήματα που επηρεάζουν τη σκέψη για τον εαυτό του. Ως εκ τούτου, η θεραπεία με ένα παραμύθι, είναι μία από τις σημαντικές μεθόδους για την κατανόηση των προβλημάτων του παιδιού και την παροχή υποστήριξης σε αυτό. Σε γενικές γραμμές, αυτού του είδους η θεραπεία επιτρέπει στα παιδιά να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους με θετικό τρόπο, μετατρέποντας τις στρεβλώσεις της πραγματικότητας σε όργανα που μπορούν να δημιουργήσουν νέες εμπειρίες, νοητικές εικόνες και συμπεριφορές και να δημιουργήσουν θετικές και πιο κατάλληλες εναλλακτικές λύσεις σε σχέση με την πραγματικότητα (Kuciariński, 2014).

Ένα παιδί μπορεί να δυσκολεύεται να συμμετέχει και να συνεργαστεί σε επιλογές που προσφέρονται μέσω ενός θεραπευτικού τρόπου που δεν αναγνωρίζεται σε συνειδητό επίπεδο. Ωστόσο, η μεταφορική θεραπεία προσφέρεται απλά. Η στάση του θεραπευτή μπορεί να περιγραφεί μεταφορικά. Οι μεταφορές είναι πιο πιθανό να είναι αποτελεσματικές εάν αντανakλούν τα βασικά στοιχεία του προβλήματος του παιδιού και τις εναλλακτικές λύσεις στο πρόβλημα αλλά διαφέρουν σε πραγματικό περιεχόμενο από το πρόβλημα. Η εμπειρία της φαντασίας πρέπει να διατηρεί μέσα της τις σχέσεις και τα πρότυπα αντιμετώπισης που συνδέονται με το πραγματικό πρόβλημα και αντίστοιχα, η εμπειρία της μεταφοράς ή της φαντασίας να προσφέρει μια λύση ή διάφορες λύσεις στο πρόβλημα (Fazio, 1992).

Η ανάλυση των στόχων της παιδαγωγικής δείχνει ότι υπάρχουν πολλές ομοιότητες μεταξύ αυτών και των στόχων της θεραπείας τέχνης. Και οι δύο επιστήμες φιλοδοξούν να παρέχουν ολοκληρωμένη ανθρώπινη ανάπτυξη, να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής, να προσφέρουν μέγιστη ανεξαρτησία και να τονώσουν ή να διαμορφώσουν μια θετική και επαρκή αυτοεκτίμηση και να ενθαρρύνουν την δημιουργία και την διατήρηση ικανοποιητικών σχέσεων με το περιβάλλον. Οι στόχοι στη θεραπεία τέχνης είναι συνεπείς με τα καθήκοντα της σύγχρονης παιδαγωγικής θεραπείας που επικεντρώνεται όχι μόνο στη βελτίωση της διαταραγμένης λειτουργίας, αλλά και στην πρόληψη και στις δραστηριότητες που επηρεάζουν τους προσωπικούς καθοριστικούς παράγοντες της μάθησης. Οι τρόποι βελτίωσης και διόρθωσης καθώς και τα αποτελέσματα μέσα από την θεραπεία της τέχνης αφορούν την αιτιολόγηση των διαταραγμένων νοητικών λειτουργιών που εμπλέκονται στην μαθησιακή διαδικασία. Η επίδραση στην προσωπικότητα του παιδιού περιλαμβάνει την αύξηση του κινήτρου για μάθηση και την πίστη στις δικές του ικανότητες, την εξάλειψη του φόβου της αποτυχίας, την έμπνευση θετικής αυτοεκτίμησης και αυτοαποδοχής (Olona et al., 2022).

Ο κύριος σκοπός της θεραπείας τέχνης είναι μετά την ολοκλήρωσή της, ένα άτομο που ήταν το υποκείμενό της, να γίνει ανθεκτικό στην αποτυχία, να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του και να ξεπεράσει τη συστολή του. Οι συγκεκριμένοι στόχοι είναι να διασφαλιστεί η

ολοκληρωμένη ανάπτυξη ενός παιδιού, διεγείροντας τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα του. Η θεραπεία τέχνης είναι η δημιουργία ευκαιριών για την προσωπική του έκφραση χρησιμοποιώντας μια ποικιλία καλλιτεχνικών μέσων. Ένας άλλος στόχος είναι να γίνει κατανοητή η ουσία της ανεξαρτησίας και της ευθύνης για την εκτελούμενη εργασία, η ενεργοποίηση και το άνοιγμα ενός μαθητή που έχει προβλήματα στη συναλλαγή με άλλους (Olona et al., 2022).

Οι τομείς χρήσης της θεραπείας τέχνης έχουν διευρυνθεί. Η θεραπεία τέχνης δεν θα μπορούσε να περιοριστεί μόνο σε θεραπευτικές λειτουργίες, αλλά θα πρέπει επίσης να στραφεί σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Σύμφωνα με αυτή τη σκέψη, υπάρχουν τρεις βασικές λειτουργίες της θεραπείας τέχνης: ψυχαγωγική, εκπαιδευτική και διορθωτική. Η ψυχαγωγική θεραπεία τέχνης περιλαμβάνει τη δημιουργία συνθηκών στις οποίες ένα άτομο μπορεί να χαλαρώσει, να αφήσει πίσω του τα καθημερινά προβλήματα. Η πιο σημαντική λειτουργία της εκπαίδευσης είναι να εμβαθύνει και να προωθήσει τη γνώση, τις ειδήσεις, τη σοφία. Χάρη στη διορθωτική λειτουργία λιγότερο πολύτιμοι μηχανισμοί και δομές μετατρέπονται σε πιο πολύτιμους (Olona et al., 2022).

Οι σύγχρονοι θεωρητικοί κάνουν την υπόθεση ότι η τέχνη είναι η βάση για όλες τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες και την αισθητική και ηθική ανάπτυξη ενός ανθρώπου. Έτσι, η τέχνη είναι το αποτέλεσμα της ανθρώπινης δραστηριότητας, η οποία ασκείται όχι μόνο από καλλιτέχνες, αλλά και από παιδιά. Η χρήση της τέχνης για θεραπευτικούς σκοπούς βασίζεται στην υπόθεση ότι μπορεί να εξυπηρετεί συγκεκριμένες λειτουργίες. Η παιδαγωγική υποθέτει ότι οι περιορισμοί, ριζωμένοι βαθιά μέσα στους ανθρώπους, δεν οφείλονται μόνο στις σωματικές, αισθητηριακές ή γνωστικές του αδυναμίες αλλά και σε τραυματισμούς στη σφαίρα της συναισθηματικής και κοινωνικής δραστηριότητας. Κάθε δραστηριότητα που ενώνει ένα άτομο με την κοινωνία συμβάλλει σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη. Η τέχνη θα μπορούσε να ενώσει τους ανθρώπους και να σπάσει τα εμπόδια μεταξύ τους και είναι εξαιρετικά σημαντικό ότι με τη σύγκρουση των τεχνών είναι όλοι ίσοι, αλλά ο καθένας με τον δικό του τρόπο (Olona et al., 2022).

Η προσχολική εκπαίδευση περιλαμβάνει την ανάπτυξη και υποστήριξη βασικών χαρακτηριστικών, όπως η περιέργεια, η αυτοπεποίθηση και η συναισθηματική ανεξαρτησία. Η εκπαίδευση των μικρότερων παιδιών χαρακτηρίζεται από μια ευρέως γνωστή ενθάρρυνση της ανάπτυξης σε τομείς όπως δημιουργικές και κοινωνικές δεξιότητες, επικοινωνιακές, επίλυσης προβλημάτων και δεξιότητες συλλογισμού. Η προσχολική περίοδος είναι για ένα παιδί ένας κόσμος φαντασίας, συμβολικού παιχνιδιού και μια εποχή που αναδύονται οι ικανότητες της δημιουργικής σκέψης. Επιπλέον, αυτή η περίοδος περιλαμβάνει τα επιτεύγματα στην ανάπτυξη του χωρικού προσανατολισμού και την ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων. Ως εκ τούτου, το καθήκον των ενηλίκων είναι να βοηθήσουν ένα παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητες που χρειάζεται

για να εκφραστεί με δημιουργικό τρόπο και επίσης να το προετοιμάσουν για να μάθει να γράφει (Olona et al., 2022).

Στο νηπιαγωγείο υπάρχουν τρεις κύριες μορφές παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων: εκπαίδευση, ανατροφή, κοινωνική δραστηριότητα. Η εκπαίδευση χρησιμοποιώντας την τέχνη ως θεραπεία θα μπορούσε να συμβάλλει στην ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας, επιτρέποντας την ανάλυση διαφόρων μορφών καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και καθορίζοντας τις κατάλληλες προϋποθέσεις για κάθε παιδί και έναν πιθανό, αντικειμενικό έλεγχο αποτελεσμάτων της ανάπτυξής του. Η φαντασία και η έκφραση είναι οι βασικές προδιαθέσεις που πρέπει να διαμορφωθούν στα παιδιά. Από τη μια πλευρά, η έκφραση είναι μια αυθόρμητη άρθρωση των προσωπικών του εμπειριών και συναισθημάτων, και από την άλλη, είναι μια αντανάκλαση της κατανόησης του πραγματικού κόσμου από το παιδί. Η έκφραση είναι φυσική ανάγκη αλλά και αναγκαιότητα για την πλήρη ανάπτυξη του παιδιού. Η έκφραση στην παιδαγωγική αντιμετωπίζεται ως ένας αυθόρμητος τρόπος έκφρασης που δείχνουν τα παιδιά στα μαθήματα σχεδίου, χορού, τραγουδιού και θεάτρου (Olona et al., 2022).

Υπάρχει μια ποικιλία διαφορετικών μορφών δημιουργικής έκφρασης. Η μουσική, το τραγούδι και η κίνηση, και ο χορός επηρεάζουν πολύ την ανάπτυξη των παιδιών. Η λεκτική έκφραση αναπτύσσεται χρησιμοποιώντας τη λειτουργία της φωνής και αντανάκλα τη συναισθηματική διάθεση με κραυγές, γέλια, κλάματα και τονισμό του λόγου, για παράδειγμα, σε πεζογραφία ή ποίηση. Αυτή η μορφή έκφρασης εμφανίζεται κατά τη διάρκεια θεατρικών εργασιών και μαθημάτων δραματοθεραπείας. Η λεκτική και η μουσική έκφραση αποκαλύπτεται μέσα από ένα αυθόρμητο, αυτοσχέδιο βουητό μελωδίας και στίχων, που συχνά ακολουθείται από μια ερμηνεία μαθημένων αλγορίθμων μελωδίας ή στίχων. Η μουσική έκφραση είναι συνδυασμός λεκτικής και μουσικής έκφρασης. Το παίξιμο του οργάνου διδάσκει στα παιδιά την αίσθηση του ρυθμού, την ευαισθησία στα χρώματα και ενεργοποιεί επίσης τη δραστηριότητα, αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και τη μουσική φαντασία. Η εικαστική έκφραση, εκτός από το παιχνίδι, είναι η πιο κοινή μορφή έκφρασης και είναι έμφυτη. Τα νήπια προσεγγίζουν αυθόρμητα τα πάντα, κάτι που τους επιτρέπει να ζωγραφίζουν, να πλάθουν, να διορθώνουν κ.λπ. Η μουσική παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην έμπνευση των παιδιών να ζωγραφίσουν, κ.λπ. Οι δραστηριότητες που ενσωματώνουν τη μουσική και τις εικαστικές τέχνες διεγείρουν την δημιουργικότητα και τη μουσική φαντασία ταυτόχρονα (Olona et al., 2022).

Η δημιουργική έκφραση ενός παιδιού εξαρτάται από τις τρεις βασικές προϋποθέσεις: ένα εγγενές κίνητρο, ένα κλίμα κατανόησης και μια ανάγκη για ελευθερία. Η αυθεντική δημιουργική έκφραση πρέπει να παρακινείται με φυσικό, εσωτερικό τρόπο. Πρέπει να υπάρχει η ανάγκη να εκφραστούν και η χαρά να αισθάνονται αυτοπραγμάτωση για τον εαυτό τους και τους άλλους. Ο πιο κατάλληλος τρόπος είναι η συντροφικότητα με δημοκρατικό στυλ, που επιτρέπει

τη διατήρηση της ταυτότητας ενός παιδιού, γεμάτο ανοχή και κατανόηση ακόμη και των αντίθετων τάσεων. Αυξάνει την αυτοπεποίθηση στους ενήλικες και στο περιβάλλον των συνομηλίκων, και ταυτόχρονα δημιουργεί ένα αίσθημα της αξιοπρέπειάς τους και των άλλων ανθρώπων (Olonaetal., 2022).

Σε μια εργοθεραπεία, μια τεχνική νοείται ως συγκεκριμένα, πρακτικά βήματα που εκτελούνται με συγκεκριμένη σειρά, επιτρέποντας την παραγωγή ενός συγκεκριμένου αποτελέσματος της θεραπευτικής εργασίας. Τα εξαρτήματα που διαφέρουν στην τεχνική είναι υλικά ή εργαλεία. Ανάλογα με τα εργαλεία και τις τεχνικές υπάρχουν πολλοί τύποι θεραπείας:

1. Η θεραπεία τέχνης με τη χρήση εικαστικών τεχνών. Επιτρέπει τη χρήση διαφόρων τεχνικών, όπως σχέδιο, ζωγραφική, γλυπτική, γραφικά κ.λπ., που προκαλούν ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργικότητα και επηρεάζουν θεραπευτικά ολόκληρη την προσωπικότητα ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας.

2. Η βιβλιοθεραπεία χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι η θεραπεία πραγματοποιείται μέσω βιβλιογραφίας, χρησιμοποιώντας βιβλία και το περιεχόμενό τους για να αλλάξει τον τρόπο του παιδιού και να δώσει μεγάλη υποστήριξη. Χρησιμοποιείται κυρίως για να ενισχύσει και να εμπλουτίσει τους συναισθηματικούς πόρους του ανθρώπου, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει καλύτερα τις δυσκολίες. Η θεραπεία με φαντασία είναι μια παραλλαγή της θεραπείας βιβλιοθήκης, η οποία χρησιμοποιείται με παιδιά. Βοηθά στην αντιμετώπιση των φόβων και υποστηρίζει την ανάπτυξη των παιδιών. Τα παραμύθια δείχνουν πρότυπα συμπεριφοράς και αντισταθμίζουν τις συναισθηματικές ελλείψεις των παιδιών. Γίνεται δείχνοντας στα παιδιά τους χαρακτήρες με τους οποίους θα μπορούσαν να ταυτιστούν.

3. Η χοροθεραπεία είναι μια μορφή θεραπείας τέχνης που χρησιμοποιεί χορό και κίνηση. Ο σκοπός της είναι να βιώσει την αίσθηση της σωματικής φύσης του ανθρώπου, να αγαπήσει το σώμα του, να αποδεχτεί τον εαυτό του. Οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε αυτό το είδος θεραπείας είναι: χορός, ασκήσεις κίνησης, μουσικοί αυτοσχεδιασμοί. Ένα παιδί στην προσχολική ηλικία βελτιώνει σταδιακά και τη στάση του και τις κινήσεις του μέσα από αποτελεσματικές κινητικές δραστηριότητες και τεχνικές.

4. Η χρωμοθεραπεία είναι μια θεραπεία χρώματος. Αυτή η τεχνική ήταν γνωστή πριν από τέσσερις χιλιάδες χρόνια, όταν ανακαλύφθηκε ότι τα χρώματα επηρέαζαν τη ζωή και την υγεία. Η θεραπεία λειτουργεί προς δύο κατευθύνσεις. Μπορεί να τονώσει και να καταπραΰνει, να διεγείρει ή να κοιμίσει, να ερεθίσει ή να ηρεμήσει. Κάθε χρώμα έχει διαφορετική επίδραση στο μυαλό και το σώμα. Αυτό σημαίνει ότι πρέπει να βιώνουν τις αισθήσεις των χρωμάτων. Συνήθως αναζητείται ένα χρώμα που να συγχρονίζεται με την τρέχουσα ψυχική τους κατάσταση.

5. Η δραματοθεραπεία, που αποτελεί μια παιδαγωγική μέθοδο που διευκολύνει και επιταχύνει τη διαδικασία μάθησης και ενδελεχούς ωριμότητας ενός παιδιού στην κοινωνική και

παραγωγική ζωή. Το δράμα ως μέθοδος χρησιμοποιεί πολλαπλές ασκήσεις παρακίνησης και θεραπείας. Επιτρέπει στα παιδιά να εξερευνήσουν τα εσωτερικά τους κίνητρα και των άλλων ανθρώπων. Οδηγεί επίσης στην πλήρη κατανόηση ενός άλλου ατόμου.

6. Η αισθητική θεραπεία χαρακτηρίζεται από το γεγονός ότι χρειάζεται το άτομο να βιώσει την ομορφιά του τοπίου, της φύσης, του περιβάλλοντος κ.λπ. Ένα φυσικό τοπίο είναι ένας βασικός θεραπευτικός παράγοντας. Συνδέεται με τη θεραπευτική χρήση των αισθητικών χαρακτηριστικών του τοπίου που θα μπορούσαν, σε κάποιο βαθμό, να αναδημιουργηθούν με τη μορφή έργου τέχνης.

7. Η θεραπεία παιχνιδιού. Οι εκδηλώσεις των δημιουργικών δραστηριοτήτων ενός παιδιού είναι οι δικές του ιστορίες, ποιήματα, παραμύθια. Τα παιδικά προϊόντα ή αποκυήματα χαρακτηρίζονται από διασκέδαση, παιχνίδια, αστεία, γλώσσα, δημιουργία φανταστικών κόσμων, αίσθηση του χιούμορ. Το δημιουργικό παιχνίδι είναι ένα ουσιαστικό μέρος ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας και ένας σημαντικός παράγοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικής συμπεριφοράς ενός παιδιού. Τέτοια έργα προάγουν την ανάπτυξη της φαντασίας και επηρεάζουν πολύ τη γλωσσική δημιουργικότητα.

8. Η μουσικοθεραπεία είναι μια μορφή ψυχοθεραπείας που χρησιμοποιεί τη μουσική με μεθοδολογικό τρόπο για θεραπευτικούς και διαγνωστικούς σκοπούς. Αποτελεί μια πολύ σημαντική μέθοδο με πολλαπλή επίδραση της μουσικής στον ψυχοσωματικό τομέα ενός ανθρώπινου οργανισμού. Κατά τη διάρκεια των μαθημάτων μουσικής στα νηπιαγωγεία, στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, μπορεί να προσφερθεί ένα ποικίλο φάσμα δραστηριοτήτων που μπορεί να έχουν θετικό αντίκτυπο στην σφαίρα της συναισθηματικής τους ανάπτυξης (Olona et al., 2022).

Κατά τη διάρκεια της εικαστικής θεραπείας τα παιδιά εμβαθύνουν την αυτογνωσία τους ώστε να μπορούν να αλλάξουν ή να αποδεχτούν τα στοιχεία της δικής τους προσωπικότητας που αποτελούσαν ένα είδος φραγμού στην εύρυθμη λειτουργία μιας οικογένειας, ενός νηπιαγωγείου ή μιας ομάδας συνομηλίκων. Η καλλιτεχνική δουλειά που γίνεται σε ομάδα, λόγω της χρήσης μη λεκτικού κώδικα, και επομένως καθολικού, προωθεί μια καλύτερη επικοινωνία. Χάρη σε μια ομαδική εργασία τα παιδιά μαθαίνουν πώς να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των άλλων και πώς να ανταποκρίνονται κατάλληλα. Δεν απαιτούνται καλλιτεχνικά ταλέντα και η διαδικασία της συναισθηματικής κάθαρσης είναι απαραίτητη και πολύ σημαντική. Η επιλογή θεραπείας εξαρτάται από το πρόβλημα προς επίλυση (Olona et al., 2022).

Η παραμυθοθεραπεία χρησιμοποιεί τη συμβολική γλώσσα των παραδοσιακών ιστοριών που απευθύνονται σε παιδιά και ενθαρρύνει την ακρόαση και τον προβληματισμό σχετικά με την αφήγηση, καθώς και την ατομική ή ομαδική ανακατασκευή της πλοκής. Ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες των συμμετεχόντων και το πλαίσιο, ενθαρρύνει μια βαθιά και σωστή

αφομοίωση αυτού που έχει διαβαστεί ή δημιουργηθεί και οδηγεί στην εξατομίκευση. Η αφήγηση κατασκευασμένων ιστοριών, που μπορεί να περιλαμβάνουν όχι μόνο παραμύθια, αλλά και μύθους, θρύλους και άλλες λαογραφικές ιστορίες, που προσφέρονται πολύ καλά για την αντιμετώπιση ενός θέματος, είναι πολύτιμη από παιδαγωγική και ψυχολογική άποψη. Η μέθοδος βοηθά στην επίλυση προσωπικών διλημάτων. Είναι ένα είδος υποστήριξης στη διαδικασία επίτευξης ασφάλειας. Μπορεί επίσης να είναι ένα μέσο για την κάλυψη των αναγκών των παιδιών (Olona et al., 2022).

Ο φυσικός τρόπος μάθησης για τα παιδιά είναι η διασκέδαση και η φαντασία. Τα παραμύθια πραγματεύονται πράγματα και φαινόμενα σημαντικά για ένα παιδί, καθώς εκφράζουν με λόγια και γεγονότα πράγματα που συμβαίνουν στον εσωτερικό τους κόσμο. Οι πραγματικές καταστάσεις είναι συχνά παρόμοιες με αυτές που ακούγονται. Όταν ακούει διαφορετικές ιστορίες, ένα παιδί τις αφομοιώνει ασυναίσθητα και στη συνέχεια τις χρησιμοποιεί στην καθημερινή ζωή για να καταπολεμήσει το συντριπτικό άγχος. Τα παραμύθια του δίνουν ελπίδα, του μαθαίνουν την αυτοδυναμία και δείχνουν μια νέα οπτική της κατάστασης. Ο κεντρικός χαρακτήρας είναι σημαντικός για ένα παιδί αφού παρουσιάζει μαγικές, υπερφυσικές ικανότητες. Ένας τέτοιος χαρακτήρας μπορεί να βρεθεί στα παραμύθια, στα οποία το παιδί βρίσκει ξεκάθαρο κόσμο αξιών, έναν σαφή διαχωρισμό μεταξύ καλού και κακού, δίκαιου και άδικου. Εκτιμά την καλοσύνη, την επιμέλεια και το θάρρος και καταδικάζει την απληστία, την κακία, τις δειλές πράξεις, την τεμπελιά. Και – το πιο σημαντικό – το καλό πάντα κερδίζει. Τα παραμύθια διδάσκουν αισιοδοξία, ενθαρρύνουν τον αγώνα ενάντια στις αντιξοότητες, παρέχουν θετικά πρότυπα. Αυτές οι αξίες αποτελούν την ουσία της παραμυθοθεραπείας. Επιλέγοντας την κατάλληλη βιβλιογραφία για παιδιά εξοικειώνονται με το τι είναι καλό και τι είναι κακό, πώς να ενεργούν και πώς όχι καθώς και ποιος θα μπορούσε να μιμηθεί και ποιος να απορριφθεί (Olona et al., 2022).

Το πιο άμεσο μέσο επικοινωνίας στις διαπροσωπικές σχέσεις όμως είναι η λέξη. Οι λέξεις που σχηματίζουν μυθοπλασία μπορεί να είναι ένα εργαλείο στην πιο γνωστή παραλλαγή της εικαστικής θεραπείας, τη βιβλιοθεραπεία αλλά και την παραμυθοθεραπεία. Στη θεωρία της λογοτεχνίας, ένα παραμύθι νοείται ως ένα από τα κύρια είδη διδασκαλίας, ένα σύντομο λογοτεχνικό έργο ενός έπους, μερικές φορές σε στίχους, με ηθικό ή μη συμπέρασμα που γενικεύει. Στην καθομιλουμένη ο όρος λειτουργεί ως συνώνυμο της αποσύνδεσης από την πραγματικότητα, της μη συνηθισμένης πραγματικότητας ή του αληθινού ψεύδους που παραπέμπει τον αναγνώστη στον κόσμο της μυθοπλασίας και της φαντασίας. Το καθήκον της βιβλιοθεραπείας και συνεπώς της παραμυθοθεραπείας είναι να καλύψει τις ανάγκες του αναγνωστικού κοινού χρησιμοποιώντας βιβλία. Αυτό είναι δυνατό χάρη στα ακόλουθα τέσσερα χαρακτηριστικά του βιβλίου:

1. Η αντισταθμιστική συνάρτηση επιτρέπει την αντιστάθμιση υπερβαίνοντας τις ελλείψεις. Για παράδειγμα, τα παιδιά, που έχουν ελλείψεις σε διαφορετική εμπειρία, έχουν την επιθυμία να την αντισταθμίσουν με παραμύθια και φαντασιώσεις. Στον φανταστικό κόσμο των παραμυθιών τα παιδιά νιώθουν ασφάλεια, η αισιοδοξία των παραμυθιών δείχνει πίστη σε ηθικές αξίες που συχνά δεν υπάρχουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Οι πληροφορίες για την περιπέτεια επιτρέπουν την απόδραση από τον κόσμο τον γεμάτο κινδύνους και δυσκολίες.

2. Οι θεραπευτικές ιδιότητες επιτρέπουν στα άτομα να λειτουργούν στο κοινωνικό περιβάλλον βελτιώνοντας την ευημερία τους και ανακουφίζοντας τις συναισθηματικές και ψυχοσωματικές διαταραχές. Το βιβλίο βοηθά το παιδί να αποδεχτεί τις διαφορές του, να δείξει πώς οι άλλοι το αντιμετωπίζουν ενώ διευκολύνει την προσαρμογή στις συνθήκες που υπαγορεύουν διάφορα περιβάλλοντα.

3. Η γνωστική λειτουργία. Στην περίπτωση των παιδιών που χαρακτηρίζονται από ένδεια εννοιών, λεξιλογίου και γενικών γνώσεων, το βιβλίο θα μπορούσε να παίξει σημαντικό ρόλο στην παροχή πληροφοριών για τον κόσμο και τη ζωή. Κάθε προσπάθεια σε αυτόν τον τομέα θα πρέπει να στοχεύει στο να ξυπνήσει ενδιαφέροντα, όσο το δυνατόν περισσότερα, στην πρώιμη σχολική ηλικία.

4. Η εκπαιδευτική λειτουργία. Ένα σωστά επιλεγμένο βιβλίο παρέχει πρότυπα, βελτιωμένες αντιληπτικές δεξιότητες και λογική σκέψη. Έτσι, αναγκάζει τον αναγνώστη να αναλογιστεί τη συμπεριφορά του (Olona et al., 2022).

Εκτός από τις λειτουργίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, υπάρχουν και άλλα χαρακτηριστικά όπως η ανάγκη για ψυχαγωγία και χαλάρωση. Το βιβλίο παρέχει ασυνήθιστες εμπειρίες, αστείες καταστάσεις και μέσω αυτής της διασκέδασης, δίνει τη δυνατότητα για χαλάρωση. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πριν από εκατοντάδες χρόνια εκτιμήθηκε ο εκπαιδευτικός ρόλος των παραμυθιών. Ωστόσο, ο όρος παραμύθι είχε στενότερη σημασία από τη σημερινή. Κατανοήθηκε ως ένα έργο φαντασίας, μία αλληγορική ιστορία για ζώα ή ανθρώπους, που χρησιμοποιήθηκε για να μεταφέρει ορισμένες ηθικές γνώσεις σχετικά με τις ανθρώπινες σχέσεις. Πάντα τελείωνε με ένα δίδαγμα που μετέφερε το μήνυμα, την αλήθεια της ζωής. Πρέπει να τονιστεί ότι δεν θα μπορούσε κάθε ιστορία να σχεδιαστεί για παιδιά. Το περιεχόμενο των παραμυθιών πρέπει να είναι κοντά στο παιδί και οι ψυχικές καταστάσεις του κεντρικού ήρωα παρόμοιες με τα συναισθήματα του παιδιού. Οι δημοφιλείς μύθοι και τα παραμύθια, που περνούν από γενιά σε γενιά, αποτελούν ιδιαίτερα ένα είδος παιδικής ιστορίας. Η βιβλιογραφία τονίζει ότι αποτελούν ζωτικό μέρος της εκπαίδευσης. Είναι συχνά η μόνη ένδειξη για τη ζωή του παιδιού. Η ζωή του φαίνεται ακατανόητη, επομένως, χρειάζεται βοήθεια όταν πρόκειται να τακτοποιήσει τα συναισθήματα, παρέχοντας ευκαιρίες για καλύτερη κατανόηση του εαυτού του σε έναν περίπλοκο κόσμο. Θα πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι το περιεχόμενο των παραμυθιών



υπάρχει στη μνήμη και τη φαντασία του παιδιού και χρησιμοποιείται συχνά ως θέμα και πηγή διαφορετικών θεατρικών έργων (Olona et al., 2022).

Η μίμηση των άλλων στα πλαίσια του παιχνιδιού είναι ένας τρόπος αφομοίωσης των αρχών της κοινωνικής λειτουργίας. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ένα παιδί αποδίδει σε κούκλες, παιχνίδια, ζώα αυτές τις πολύ διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους γιατί είναι δύσκολο να του επιβληθεί κάποια τιμωρία. Αυτό του επιτρέπει να τα ελέγχει. Έτσι, εκφράζει, παίζοντας ασυνείδητα, χαρακτηριστικά που δεν θέλει να συνειδητοποιήσει ή που είναι αντίθετα με τα ηθικά πρότυπα που του έχουν επιβληθεί. Στην προσχολική ηλικία στα παιδιά αρέσει να παίζουν. Ωστόσο, όταν αυτή η διασκέδαση ξεπεράσει το όριο του ελέγχου τους, ζητούν να σταματήσουν. Το άτομο που παίζει συχνά με ένα παιδί είναι ένας γονέας. Η φαντασία των παιδιών λειτουργεί τόσο έντονα, που χάνει την αίσθηση ότι είναι ακόμα η ίδια μητέρα ή ο ίδιος πατέρας. Συχνά ακούγεται ένα αίτημα να ξαναδιαβαστούν οι ίδιες ιστορίες, που θα μπορούσαν να προκαλέσουν ένταση, αλλά το παιδί ξέρει ότι το τέλος είναι αισιόδοξο και περιμένει την κάθαρσή του (Olona et al., 2022).

Η ανάγνωση του ίδιου παραμυθιού έχει, επίσης, διαφορετικό νόημα. Το παιδί δυσκολεύεται να βρει τις αξίες που είναι σημαντικές για αυτό, τις ομοιότητες μεταξύ αυτού και του κύριου χαρακτήρα, ειδικά όταν ένας χαρακτήρας παραμυθιού είναι διαφορετικός από το φύλο του παιδιού. Χρειάζεται τη δυνατότητα να επαναλάβει την επαφή με την ιστορία. Η σημείωση του παιδιού ότι του άρεσε το παραμύθι, μετά την πρώτη ακρόαση, δεν είναι σημάδι ότι κάποιος θα μπορούσε να περάσει στο επόμενο. Αλλά είναι απλώς μια αίσθηση ότι υπήρχε κάτι σημαντικό για το παιδί σε αυτή την ιστορία που όμως μπορεί να χαθεί αν η ιστορία επαναληφθεί. Η συμπάθεια στα ήδη γνωστά κείμενα είναι χαρακτηριστική για την πρόσκτηση του λογοτεχνικού έργου σε αυτό το επίπεδο ηλικίας. Τα παιδιά δένονται μόνο με τους χαρακτήρες του βιβλίου, αλλά και με το να τους ξαναπαίζουν, όταν προσπαθούν να κατανοήσουν την αλυσίδα των περιγραφόμενων γεγονότων. Το επίπεδο ανάπτυξης του λόγου των μεγαλύτερων παιδιών προσχολικής ηλικίας, η νοητική τους ικανότητα, η πλούσια εμπειρία, η ικανότητα παρατήρησης του κόσμου γύρω τους, κάνουν τα έργα ρεαλιστικού περιεχομένου δημοφιλή, όπου ένα παιδί θα μπορούσε να βρει τα ήδη γνωστά γεγονότα και καταστάσεις, να επεκτείνει και να ενισχύσει τις γνώσεις του. Τα παιδιά ενδιαφέρονται για τη φύση, την τεχνολογία, καθώς και ορισμένα φαινόμενα της κοινωνικής ζωής. Εκτός από τα πεζά κείμενα, ποιήματα πρέπει να διαβάζονται στα παιδιά σε διάφορες περιστάσεις. Όχι μεγάλες, εύκολες ρίμες μπορεί να συνοδεύονται από δραστηριότητες αυτοεξυπηρέτησης, παιχνίδι με κούκλες, ενθαρρύνοντας την παρατήρηση της ζωής. Τα παιδιά που τους ακούνε θυμούνται εύκολα. Επίσης, τα περιοδικά στα νηπιαγωγεία είναι ένα πολύτιμο εργαλείο για να μεταφέρουν σύντομα κείμενα, εικόνες με υπότιτλους, ιστορίες για διάφορες εικόνες, επίλυση πάζλ(Olona et al., 2022).

Μια καλή ιστορία πρέπει να δίνει σε κάθε μέλος του αναγνωστικού κοινού μια αίσθηση ζεστασιάς και ασφάλειας. Θα πρέπει να πείθει τους μικρούς ακροατές να αφηγηθούν το περιεχόμενο της με δικές του λέξεις. Επιπλέον, θα πρέπει να τεθούν ερωτήσεις σχετικά με τους χαρακτήρες και τις καταστάσεις της ιστορίας. Θα πρέπει να ρωτηθούν τα παιδιά τι πιστεύουν για τον κεντρικό ήρωα και την ιστορία. Ένας δάσκαλος ή ένας γονέας πρέπει να διαβάζει ιστορίες προσεκτικά, καθαρά και με όσο το δυνατόν ζωντανό τρόπο, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να ξεχωρίζουν εύκολα για ποιους διαβάζουν. Πρέπει να κάνουν τα πάντα ώστε οι μικροί μαθητές, χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, να βρουν μέσα στην ιστορία αυτά που τους ενδιαφέρουν. Τα αποτελέσματα αυτών των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων θα είναι ηρεμία και αυτοεκτίμηση που θα οδηγήσουν σε αλλαγές στη συμπεριφορά στην προσωπική τους ανάπτυξη (Olona et al., 2022).

Η λογοτεχνία, ως ένας τρόπος δόμησης των προσωπικών πόρων του παιδιού, όχι μόνο προσφέρει γνώση, αλλά βοηθά επίσης να γνωρίσει άλλους τρόπους σκέψης και δράσης, δίνει πρότυπα συμπεριφοράς, υποστηρίζει συναισθηματικά σε δύσκολες καταστάσεις, αντισταθμίζει τυχόν ελλείψεις, χαλαρώνει απελευθερώνοντας καλή διάθεση. Μια τέτοια προσέγγιση του ρόλου της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η επιρροή σε ένα παιδί, χρησιμοποιώντας ποικίλους ψυχολογικούς μηχανισμούς, κυρίως τη μίμηση και την ταύτιση, παίζει ουσιαστικό ρόλο στη θεραπευτική και προληπτική διαδικασία. Μέχρι τη δεκαετία του εικοστού αιώνα, η παιδική λογοτεχνία ήταν κυρίως για να εκπαιδεύσει και να διδάξει. Μόλις στα τέλη της δεκαετίας του '20, η ανάγνωση για παιδιά έπρεπε να απαντήσει σε σημαντικές ερωτήσεις, να μεταδώσει ηθικές αξίες, να προσφέρει πολλές συγκινήσεις και να διαμορφώσει το αισθητικό γούστο. Υπάρχουν πολλά μοτίβα παραμυθιών που ταυτίζονται με τα προβλήματα των παιδιών. Η Σταχτοπούτα αφηγείται την ιστορία της αντιπαλότητας των αδελφών και της αίσθησης ότι οι άλλοι ευνοούνται. Ο Χάνσελ και η Γκρέτελ αφορούν στο αιώνιο άγχος των παιδιών ότι θα χαθούν και θα εγκαταλειφθούν από τους γονείς τους. Οι μύθοι, τα παραμύθια (αυτές οι δύο έννοιες χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά) χτίζουν πολλές γέφυρες με την τέχνη της φαντασίας, με άλλους ανθρώπους και μεταξύ τους και επομένως η γνώση του ρόλου τους δεν είναι μόνο ενδιαφέρουσα, αλλά και απαραίτητη.

Τα παραμύθια είναι θεραπευτικά μέσα για ανεξάρτητο και δημιουργικό τρόπο αντιμετώπισης του κόσμου. Βοηθούν στην κάλυψη όχι μόνο των βασικών αναγκών των παιδιών αλλά και των γονέων, των δασκάλων και των θεραπευτών. Επιτρέπουν να εισέλθουν στον κόσμο των παιδικών ονείρων, να καταλάβουν ο ένας τον άλλον και μαζί ανακουφίζοντας τις χαρές και τις λύπες των χαρακτήρων, να νιώσουν επαφή με τους άλλους. Το παιδί έχει την ευκαιρία να αντιμετωπίσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα ζώα, οι ιππότες και άλλοι χαρακτήρες. Ταυτίζεται με αυτόν που είναι κατά κάποιο τρόπο πιο κοντά του, νιώθει ότι δεν είναι μόνος.

Συχνά δοκιμάζει τις ίδιες λύσεις στον πραγματικό κόσμο. Σε αυτή την κατάσταση δεν αντιλαμβάνεται ότι μιμείται κάποιον. Είναι πεπεισμένο για την ανεξαρτησία και τη δύναμή του, πιστεύει ότι είναι δική του ιδέα. Με αυτόν τον τρόπο, χτίζει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθησή του. Το παιδί λύνει ασυνείδητα τα προβλήματα πεπεισμένο για τη δική του ανεξαρτησία. Συχνά είναι ευχαριστημένο και περήφανο για τον εαυτό του. Ένας ενήλικας βλέπει συχνά ομοιότητα στη συμπεριφορά του κύριου ήρωα από το παραμύθι. Το καθήκον του είναι, ωστόσο, να αναδείξει το θάρρος του παιδιού και την αποτελεσματικότητά του και να μην εστιάσει στις όποιες ομοιότητες (Olena et al., 2022).

Η παραμυθοθεραπεία είναι επίσης ένας εξαιρετικός τρόπος για να δημιουργηθεί μια μοναδική σχέση μεταξύ γονέων και παιδιών. Επιτρέπει τη δημιουργία στενότερης επαφής με το μικρό παιδί, την κατανόηση της κατάστασης και των συναισθημάτων του, καθώς και του τρόπου που βλέπει τον κόσμο. Το παιδί νιώθει ότι γίνεται αντιληπτό και κατανοητό. Οικοδομείται η αίσθηση της ασφάλειας και η αίσθηση ότι είναι σημαντικό και αγαπημένο. Κατά την επιλογή ενός παραμυθιού για θεραπεία, θα πρέπει να παρουσιάζεται στο παιδί μια ποικιλία θεμάτων που σχετίζονται με τη ζωή και τις ανάγκες του έτσι ώστε να αναζητήσει αυτούς τους χαρακτήρες που είναι κατάλληλοι για την κατάστασή του. Αυτό επιτρέπει να εξισορροπήσει τις διαταραγμένες λειτουργίες, να ξεπεράσει τον φόβο του ή να διδαχθεί να ελέγχει τον θυμό ή άλλα συναισθήματα πιο γρήγορα. Τα θεραπευτικά παραμύθια απευθύνονται κυρίως σε παιδιά ηλικίας 4-9 ετών. Αυτό επιτρέπει όχι μόνο να αισθάνεται άνετα με καταστάσεις που προκαλούν άγχος, αλλά και να βρίσκει λύση για προβλήματα που συντρέχουν, ωθώντας το παιδί να αναζητήσει αποτελεσματικούς τρόπους για να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες του. Τα παραμύθια αποτελούν πηγή για την ανάπτυξη φανταστικών εικόνων από την πλευρά του παιδιού που του προκαλούν θετικά συναισθήματα και επηρεάζουν τη σκέψη για τον εαυτό του. Ως εκ τούτου, η θεραπεία με ένα παραμύθι, είναι μια από τις εκπαιδευτικές μεθόδους για να κατανοήσει το παιδί τα προβλήματά του και να λάβει υποστήριξη σε δύσκολες στιγμές. Σε γενικότερους όρους, η παραμυθοθεραπεία επιτρέπει να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους με θετικό τρόπο, μετατρέποντας τις παραμορφώσεις της πραγματικότητας σε στοιχεία που μπορούν να δημιουργήσουν νέες εμπειρίες(Olena et al., 2022).

Τα παραμύθια μπορούν επίσης να βοηθήσουν στην πρόληψη. Στόχος τους είναι να εξοικειωθούν τα παιδιά με τους φόβους, κατανοώντας ότι τα μυστηριώδη φαινόμενα εξαιρετικής δύναμης θα μπορούσαν να αλλάξουν σε κανονικές καταστάσεις ζωής. Το παιδί, που ακούει ή διαβάζει ένα παραμύθι που σχετίζεται με τον φόβο του, το βιώνει ξανά, το καταπονεί, όπως λένε οι θεραπευτές του δίνει ένα αντίστοιχο νόημα, κατανοεί την προέλευση της εμπειρίας του, το εκλογικεύει και μετά απορρίπτονται τα αρνητικά συναισθήματα, δεν εξαπλώνονται πλέον, αποκτούν συνείδηση. Κατά την εισαγωγή των θεραπευτικών παραμυθιών, οι παιδαγωγοί,

οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν την εσωτερική ζωή του παιδιού, να ανεβάσουν την αυτοπεποίθησή του, βοηθώντας το έτσι στην προσωπική του ανάπτυξη. Αποτελούν προληπτικό εργαλείο καθώς δείχνουν πώς να προετοιμαστούν για δύσκολες καταστάσεις της καθημερινότητας. Γενικότερα, η παραμυθοθεραπεία παρέχει κάποια εκπαιδευτικά και ψυχολογικά ερεθίσματα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν, εάν είναι απαραίτητο, για σκοπούς προληπτικούς και αποκατάστασης. Αυτά προκύπτουν από τη δυνατότητα να ενθαρρύνουν τη φαντασία, την έκφραση ανθρώπινων προβλημάτων και προβληματισμό σχετικά με τις σκέψεις και τα συναισθήματα, την ανάπτυξη ηθικών αξιών, την απόκτηση δεξιοτήτων επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης, την απόκτηση θεμελιωδών συναισθηματικών δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση και η διαχείριση εσωτερικών καταστάσεων σε σχέση με το πλαίσιο και τα γεγονότα. Χάρη στα θεραπευτικά παραμύθια το παιδί μαθαίνει πρωτίστως να προσεγγίζει με θετική σκέψη τα προβλήματά του. Τα παραμύθια αυξάνουν την αντίσταση των παιδιών στους «επιτιθέμενους» από τον έξω κόσμο, ενισχύουν τη δύναμή τους και ταυτόχρονα αντιμετωπίζουν αντιξοότητες αλλά και δείχνουν τον ευτυχισμένο κόσμο (Olona et al., 2022).

### **3.3 Βιβλιοθεραπεία**

Η βιβλιοθεραπεία αναφέρεται σε μια δυναμική διαδικασία που συμβαίνει όταν η προσεκτική ανάγνωση βιβλίων βοηθά τον αναγνώστη να αποκτήσει πιθανή εικόνα για τις εμπειρίες της ζωής του, να ξεπεράσει τα αρνητικά συναισθήματα και να ενισχύσει την ικανότητα προσαρμογής στις αντιξοότητες. Το κλειδί για την αποτελεσματική θεραπευτική ανάγνωση περιλαμβάνει την επιλογή βιβλίων κατάλληλων για την ανάπτυξη με απεικονιζόμενους χαρακτήρες, καταστάσεις και συναισθηματικές εμπειρίες με τις οποίες το παιδί μπορεί να ταυτιστεί. Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό και κλινικό εργαλείο για τη διδασκαλία των αξιών, τη διευκόλυνση της συναισθηματικής ανάπτυξης και την προώθηση της υγιούς ανάπτυξης. Η κατευθυνόμενη από τους γονείς βιβλιοθεραπεία έχει τη δυνατότητα να μειώσει τους παιδικούς φόβους και να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να συμβιβαστούν με την απώλεια με έναν μη απειλητικό και ελκυστικό τρόπο. Η εύκολη προσβασιμότητα και το χαμηλό κόστος καθιστούν τη βιβλιοθεραπεία θεραπεία επιλογής σε χώρες χαμηλού και μεσαίου εισοδήματος όπου υπάρχει ανάγκη για εναλλακτικές επιλογές, για την παροχή υπηρεσιών, λόγω της σπάνιας διαθεσιμότητας εκπαιδευμένων επαγγελματιών παιδικής ψυχικής υγείας.

Στην παιδική λογοτεχνία, οι μύθοι του Αισώπου, τα παραμύθια και οι ιστορίες είναι γνωστό ότι μεταδίδουν παγκόσμιες ηθικές αξίες με έναν ελκυστικό και διασκεδαστικό τρόπο και για πολλές πτυχές της ζωής. Τον τελευταίο καιρό, η παραδοσιακή αφήγηση έχει αντικατασταθεί με ψηφιακά μέσα και αυτό έχει ενισχύσει περαιτέρω την ελκυστικότητα της αφήγησης

παραμυθιών στα παιδιά. Η παιδική λογοτεχνία μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό και κλινικό εργαλείο για τη διδασκαλία των αξιών, την ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης και την προώθηση της υγιούς ανάπτυξης (Pulimeno et al., 2020). Ο όρος βιβλιοθεραπεία αναφέρεται σε μια δυναμική και διαδραστική διαδικασία που συμβαίνει όταν η προσεκτική ανάγνωση βιβλίων και άλλου αναγνωστικού υλικού (ποιήματα, βιβλία αυτοβοήθειας, εκπαιδευτικά φυλλάδια) οδηγεί σε προβληματισμό, διορατικότητα, δημιουργεί εναλλακτικές προοπτικές και έχει θεραπευτικό όφελος. Η θεραπευτική βιβλιοθήκη, όπως και άλλες θεραπείες που βασίζονται στην αφήγηση, ενσωματώνει τις αρχές της γνωστικής-συμπεριφορικής θεραπείας και βοηθά τον αναγνώστη να αποκτήσει πιθανή εικόνα για τις εμπειρίες της ζωής του, να ξεπεράσει τα αρνητικά συναισθήματα και να ενισχύσει την προσαρμοστικότητά του (Heath, 2017).

Η χρήση προσεκτικά επιλεγμένων θεματικών παραμυθιών μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τις αναπτυξιακές προκλήσεις και τους στρεσογόνους παράγοντες της ζωής (DeVries et al., 2017). Η βιβλιοθεραπεία έχει χρησιμοποιηθεί με παιδιά για να αντιμετωπίσει προβλήματα όπως η ενδοοικογενειακή βία, ο εκφοβισμός, η υιοθεσία, οι χρόνιες ασθένειες, η σεξουαλική κακοποίηση, η οικογενειακή δυσλειτουργία, το διαζύγιο, οι αναπηρίες και ο θάνατος. Τα συναισθήματα και οι εμπειρίες δεν είναι μοναδικά αλλά και άλλοι, με παρόμοιες δυσκολίες, έχουν χρησιμοποιήσει προσαρμοστικές στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τους προσωπικούς αγώνες και τις προκλήσεις της ζωής. Πράγματι, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει ένα σημείο εκκίνησης για συζήτηση, διορατικότητα και αντιμετώπιση ευαίσθητων και απειλητικών ζητημάτων όπως η απώλεια και ο θάνατος σε ένα συναισθηματικά ασφαλές και οικείο περιβάλλον. Οι ιδέες των παιδιών για τον θάνατο μπορεί να αντικατοπτρίζουν πολλές παρανοήσεις που μπορεί να επηρεάζονται από πολιτισμικούς και προσωπικούς παράγοντες. Ο τρόπος με τον οποίο οι γονείς ανταποκρίνονται στις αντιδράσεις των παιδιών στο θάνατο καθορίζει πώς τα παιδιά θα θρηνήσουν και θα συμβιβαστούν με την απώλειά τους.

Η βιβλιοθεραπεία είναι η χρήση της ανάγνωσης για συναισθηματική αλλαγή και ανάπτυξη προσωπικότητας. Παίζει ουσιαστικό ρόλο στη διαμόρφωση και τροποποίηση των ανθρώπινων αξιών. Η θεμελιώδης υπόθεση είναι ότι αυτή η επίδραση υποδηλώνει μια ειδική και προβλέψιμη αλλαγή στη στάση ή τη συμπεριφορά. Η Βιβλιοθεραπεία έχει τρία μέρη: ταύτιση, κάθαρση και ενόραση. Η ταύτιση, μέσα από χαρακτήρες, καταστάσεις και στοιχεία της ιστορίας, δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να δει το πρόβλημά του από μια διαφορετική οπτική γωνία, κερδίζοντας έτσι ελπίδα και εκτόνωση από την ένταση.

Ο Richardson Lack (1985), αναφέρεται σε δύο μορφές βιβλιοθεραπείας: την αναπτυξιακή και την κλινική. Αυτή η ταξινόμηση βασίζεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά ασχολούνται με την ανάγνωση βιβλίων. Στην αναπτυξιακή βιβλιοθεραπεία, η εστίαση είναι στην ανάπτυξη της προσωπικότητας στο σύνολό της, αλλά η κλινική βιβλιοθεραπεία επικεντρώνεται σε ειδικά θέματα (συναισθηματικά ή προβλήματα συμπεριφοράς).

Στην πραγματικότητα, ως αυτοθεραπευτική, η βιβλιοθεραπεία είναι μια στρατηγική αλλαγής στάσης, μια μέθοδος για την καλύτερη κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων, αλλά και μια στρατηγική για την εκπλήρωση συναισθηματικών ή κοινωνικών αναγκών. Η βιβλιοθεραπεία δημιουργεί και βελτιώνει τρεις σημαντικές δεξιότητες σε παιδιά και εφήβους: φαντασία, κοινωνικές δεξιότητες και επίλυση προβλημάτων. Οι αποκτηθείσες δεξιότητες τελικά οδηγούν στις αλλαγές στη συμπεριφορά (Doll & Doll, 1997). Η βιβλιοθεραπεία μπορεί, επίσης, να βοηθήσει στον καθορισμό του τρόπου σκέψης στα παιδιά και στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους. Σε αυτή τη μέθοδο, χρησιμοποιώντας διαφορετικά βιβλία, τα παιδιά βοηθούνται να αλλάξουν τις προβληματικές τους σκέψεις και τις επακόλουθες συμπεριφορές τους (Heath & Cole, 2012). Σε μια μελέτη με τίτλο «Η χρήση της βιβλιοθεραπείας σε φυσικά περιβάλλοντα για την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σε μικρά παιδιά», ο Chai (2011) έδειξε την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας στη βελτίωση των ικανοτήτων επίλυσης προβλημάτων και κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά. Ο Olsen (1975), θεώρησε τη βιβλιοθεραπεία ως μια χρήσιμη μέθοδο για την εξοικείωση των παιδιών με τα πραγματικά προβλήματα του σημερινού κόσμου.

Τα παιδιά με νοητική και σωματική αναπηρία είναι πιο ευάλωτα σε κοινωνικούς κινδύνους και η δημιουργία αποτελεσματικών σχέσεων με συνομηλίκους και ενήλικες μπορεί να τα προστατεύσει από αυτούς τους κινδύνους. Εκπαιδευτικά προγράμματα όπως η βιβλιοθεραπεία στοχεύουν στη μείωση αυτών των κινδύνων και στη δημιουργία ευκαιριών για επιτυχημένη αλληλεπίδραση με συνομηλίκους και ενήλικες. Μιλώντας με τους συνομηλίκους τους για βιβλία, τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στη σχέση και επίσης να επωφεληθούν από την υποστήριξη και τη συνεργασία τους σε περιόδους άγχους και πίεσης (Doll & Doll, 1997).

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4**

### **4.1 Η τέχνη της αφήγησης παραμυθιών**

Η αφήγηση παραμυθιού αφορά μια προφορική ιστορία που μεταδίδεται από στόμα σε στόμα και από γενιά σε γενιά. Ο Dujmonić (2006) εξηγεί ότι συνιστά την τέχνη της αφήγησης μιας ιστορίας από τη μνήμη και όχι με την χρήση της ανάγνωσης. Είναι μια πολύ διαφορετική δραστηριότητα από την ανάγνωση ιστοριών, λόγω του εύρους των ευκαιριών που υπάρχουν

στην αφήγηση, προσελκύοντας το κοινό ή τους ακροατές και κάνοντας τους συμμετέχοντες παρά παθητικούς ακροατές (Daniel, 2013). Ομοίως, ο Hsu (2010) ορίζει την αφήγηση ως τη χρήση της φωνής, των εκφράσεων του προσώπου, των χειρονομιών, της οπτικής επαφής και της αλληλεπίδρασης για τη σύνδεση μιας ιστορίας με τους ακροατές. Επομένως, η αφήγηση είναι μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση μεταξύ του αφηγητή και των ακροατών ή του κοινού όπου ο πρώτος πρέπει να χρησιμοποιήσει την τέχνη της για να λάβει την ανατροφοδότηση από το κοινό. Η αφήγηση παραμένει μία συνεχής διαδικασία ανάλογα με τη μνήμη, το ταλέντο ή τον σκοπό των αφηγητών. Ο αφηγητής μπορεί να τροποποιήσει την ιστορία με βάση την επιλογή του σκηνικού και της λεπτομέρειας, και τη σχέση μεταξύ αυτού και του κοινού (Dujmonić, 2006). Τα δομικά υλικά που χρησιμοποιούνται από τους αφηγητές είναι λέξεις, ήχοι και γλωσσικά μοτίβα, ενώ τα εργαλεία είναι η προβολή της φωνής, η έκφραση του προσώπου και οι χειρονομίες προκειμένου το προϊόν να συμβάλει στη δημιουργία κοινής ανθρώπινης εμπειρίας. Έτσι, η αφήγηση στοχεύει σε μεγάλο βαθμό να ζωντανεύει τους χαρακτήρες, ώστε οι αφηγητές και το κοινό να μπορούν να βιώσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις αυτών. Η χρήση στοιχείων όπως η προβολή φωνής, ο τονισμός, οι χειρονομίες, οι εκφράσεις του προσώπου και ούτω καθεξής είναι ένας εξαιρετικός τρόπος για να ζωντανέψουν οι χαρακτήρες.

## **4.2 Παραδοσιακή-Προφορική αφήγηση και ψηφιακή αφήγηση**

Η αφήγηση παραμυθιών έχει αποδειχθεί ότι έχει πολλά οφέλη στην εκπαίδευση. Μερικά από τα πιο σημαντικά είναι: η τόνωση της στοχαστικής σκέψης, η διευκόλυνση της ομαδικής συνοχής, η επίδραση στην κατεύθυνση της μάθησης, η συμβολή στην ενδυνάμωση των μαθητών κ.λπ. (Flanagan, 2014).

Η προφορική αφήγηση είναι μια δραστηριότητα όπου ο αφηγητής μιλά για γεγονότα που δεν βίωσε ο ακροατής. Αυτός ο τύπος επικοινωνίας απαιτεί ένα επίπεδο πολυπλοκότητας, ακρίβειας και επεξεργασίας που δεν χρειάζεται στις συνομιλίες. Όταν τα παιδιά εξασκούν την ακαδημαϊκή γλώσσα στο πλαίσιο της προφορικής αφήγησης, γίνονται καλύτερα στην κατανόηση και τη χρήση σύνθετων μοτίβων λέξεων και προτάσεων. Μαθαίνουν πώς οργανώνεται ο αφηγηματικός λόγος. Από τη στιγμή που θα καταλάβουν την ευκολότερη προφορική μέθοδο, η γνώση αυτών των προτύπων μεταφέρεται σε πιο απαιτητικές γραπτές ακαδημαϊκές εργασίες, όπως η κατανόηση ανάγνωσης και η γραφή.

Η προφορική αφήγηση έχει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με την ανάγνωση βιβλίων. Αυτό δεν σημαίνει ότι η ανάγνωση βιβλίων παραμυθιών πρέπει να σταματήσει. Αντίθετα, χρειάζεται να προστεθεί η προφορική αφήγηση στη ρουτίνα δασκάλου-μαθητή και γονέα-παιδιού, επειδή είναι ένα ισχυρό εργαλείο για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής γλώσσας. Ένας από

τους καλύτερους λόγους για τη χρήση της προφορικής αφήγησης είναι επειδή δεν απαιτεί υλικά και μπορεί να γίνει οπουδήποτε και οποτεδήποτε. Σε μια ανταλλαγή αφήγησης με παιδιά, οι ενήλικες δεν χρειάζεται καν να είναι εγγράμματοι. Αυτό κάνει τις δραστηριότητες προφορικής αφήγησης επεκτάσιμες και μεταφερόμενες. Η προφορική αφήγηση συναντάται σε όλες σχεδόν τις γλώσσες και τους πολιτισμούς. Δυστυχώς, αυτές οι παραδόσεις εξασθενούν γρήγορα από πολλούς πολιτισμούς, καθώς οι οικογένειες πιέζονται να διαβάσουν βιβλία στα παιδιά τους. Ένας άλλος λόγος για την προώθηση της προφορικής αφήγησης είναι ότι μπορεί να προσαρμοστεί στο αναπτυξιακό στάδιο και στις εμπειρίες του περιβάλλοντος των παιδιών χωρίς προετοιμασία. Σε αντίθεση με τα βιβλία με παραμύθια, τα οποία απαιτούν κυρίως από τα παιδιά να ακούν, μια προφορική ανταλλαγή αφήγησης εμπλέκει τα παιδιά εξίσου στην ακρόαση και την ομιλία. Ενώ διηγούνται εκ περιτροπής ιστορίες, οι ενήλικες αναπαριστούν σύνθετες λέξεις, προτάσεις και τη σειρά των βασικών στοιχείων μιας ιστορίας που είναι αποδεκτά σε αυτήν την κοινότητα, καθώς και κάνουν ερωτήσεις όταν λείπουν κρίσιμες πληροφορίες ή χρειάζεται περισσότερη ακρίβεια. Στην ανάγνωση βιβλίων ιστοριών, η εστίαση είναι συχνά στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, ενώ με την προφορική αφήγηση, το λεξιλόγιο, οι σύνθετες προτάσεις και οι δομές λόγου αναπόφευκτα ενσωματώνονται. Επιπλέον, οι αιτιώδεις και χρονικές σχέσεις μέσα σε μικρές ιστορίες που μπορούν να ειπωθούν και να επαναληφθούν από τα παιδιά είναι τέλειες για την υποστήριξη του συλλογισμού που οδηγεί σε συμπέρασμα. Συχνά συνιστάται να επαναλαμβάνονται τα βιβλία με παραμύθια, ώστε τα παιδιά να έχουν αρκετή έκθεση σε αυτά για να μάθουν τις νέες λέξεις. Η ανάγνωση ενός βιβλίου με παραμύθια μπορεί να διαρκέσει 10-20 λεπτά. Στο ίδιο χρονικό διάστημα, σε μια προφορική ανταλλαγή αφήγησης, το παιδί μπορούσε να ξαναδιηγηθεί την ιστορία πολλές φορές και, κάθε φορά, να βελτιώσει τη χρήση πολύπλοκων λέξεων και προτάσεων. Με άλλα λόγια, χρειάζεται λιγότερος χρόνος για να εξασκηθεί περισσότερο χρησιμοποιώντας την προφορική αφήγηση από την ανάγνωση βιβλίων παραμυθιών. Είναι λογικό ότι όταν συγκρίνονται οι δύο τύποι δραστηριοτήτων στην έρευνα, η προφορική αφήγηση παράγει τα μεγαλύτερα και ταχύτερα οφέλη στην προφορική γλώσσα (Pinto et al., 2015; Spencer & Pierce, 2023).

Όσον αφορά την ψηφιακή αφήγηση δεν είναι μια νέα ιδέα καθώς οι ρίζες της βρίσκονται στο ομώνυμο κίνημα της δεκαετίας του 1980, του οποίου οι συνιδρυτές δημιούργησαν το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης που παρείχε εκπαίδευση και βοήθεια σε άτομα που ενδιαφέρονταν να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τις προσωπικές τους αφηγήσεις (Robin, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε όλα τα επίπεδα της τυπικής εκπαίδευσης (DiBlas et al., 2009), της εκπαίδευσης ενηλίκων (Flanagan, 2014) αλλά και σε μια μεγάλη ποικιλία μαθημάτων όπως τα μαθηματικά και η γεωμετρία (Yuksel-Arslan et al., 2016). Επίσης, η ψηφιακή αφήγηση



έχει χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία αξιών στην ειδική αγωγή (Skouge & Rao, 2009) καθώς και για την ανάδειξη του γραμματισμού στα μέσα στην προσχολική εκπαίδευση (Blas & Boretti, 2009).

Η έρευνα έχει εντοπίσει ότι η ψηφιακή αφήγηση έχει ουσιαστικά εκπαιδευτικά οφέλη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, όπως η ενίσχυση της ικανότητας αφήγησης, της ομαδικής εργασίας, της αύξησης της αίσθησης της ευθύνης του εαυτού και της μεταγνώσης της απόδοσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Blas & Boretti, 2009). Επιπλέον, έχει επίσης αποδειχθεί ένα εναλλακτικό εργαλείο μάθησης με βάση το πρόβλημα για την ενίσχυση των κινήτρων των μικρών παιδιών, μια ώθηση για αλλαγή στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και συνιστά παράλληλα ένα σημαντικό έργο για παιδιά προσχολικής ηλικίας (Yukseil-Arslan et al. 2016). Η αφήγηση είναι η αρχική μορφή διδασκαλίας (Sadik, 2008) ενώ η ψηφιακή αφήγηση είναι μια νέα ιδέα που αποτελεί μια ισχυρή προσέγγιση στην παραγωγή πολυμέσων προκειμένου οι μαθητές να χτίσουν τις δικές τους γνώσεις και ιδέες και να τις παρουσιάσουν και να τις μοιραστούν αποτελεσματικά (Sadik, 2008).

Ως ορισμός, η ψηφιακή αφήγηση εκτός από μια απλή τεχνολογική εφαρμογή, στον πυρήνα της δίνει την ευκαιρία στους χρήστες υπολογιστών να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές μέσα από τα παραδοσιακά στάδια επιλογής ενός θέματος, διεξαγωγής κάποιας έρευνας, συγγραφής ενός σεναρίου και ανάπτυξης μιας ιστορίας που στη συνέχεια συνδυάζεται με διάφορους τύπους πολυμέσων (γραφικά, ήχος, βίντεο, μουσική κ.λπ.) (Robin, 2008). Οι ψηφιακές ιστορίες διαφέρουν από άλλα μέσα, καθώς χρησιμοποιούν πολλαπλούς τρόπους νοήματος για να δημιουργήσουν έργα που συνήθως έχουν διάρκεια μόνο μεταξύ δύο και τεσσάρων λεπτών. Αυτές οι σύντομες αφηγήσεις που δημιουργούνται δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στη φωνή του αφηγητή, είναι τις περισσότερες φορές εξαιρετικά προσωπικές και έχουν έντονο συναισθηματικό περιεχόμενο (Kearney, 2013) καθώς επιτρέπουν στους ανθρώπους να αναπαραστήσουν τις σκέψεις, τις αναμνήσεις, τις απόψεις ή τις ιδέες τους (Kervin & Mantei, 2016).

Η εκπαιδευτική χρήση της ψηφιακής αφήγησης γνωρίζει μια δραματική ανάπτυξη λόγω του συνδυασμού προσιτού τεχνολογικού υλικού και λογισμικού με την αυξανόμενη ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων των μαθητών σε έναν κόσμο κορεσμένο από μέσα (Robin, 2008). Η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο για μαθητές σε όλες τις ηλικίες και τα επίπεδα τάξης καθώς αυτοί που συμμετέχουν στη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αναπτύσσουν βελτιωμένες επικοινωνιακές δεξιότητες, μαθαίνοντας να οργανώνουν τις ιδέες τους, να κάνουν ερωτήσεις, να εκφράζουν απόψεις και να κατασκευάζουν αφηγήσεις. Οι μαθητές που έχουν την ευκαιρία να μοιραστούν την εργασία τους με τους συμμαθητές τους μπορεί επίσης να αποκτήσουν πολύτιμη εμπειρία από την κριτική της δουλειάς τους και των

άλλων μαθητών, η οποία μπορεί να επιφέρει οφέλη στη συναισθηματική νοημοσύνη, τη συνεργασία και την κοινωνική μάθηση (Robin, 2016).

Επιπλέον, έρευνα σε τρεις χώρες έδειξε ότι η ψηφιακή αφήγηση έχει ισχυρή επίδραση στα κίνητρα και τον ενθουσιασμό των μαθητών, καθώς οι διαδικασίες συνεργασίας βοήθησαν να μάθουν ευκολότερα και αύξησαν τη δέσμευση στη σκληρή δουλειά (Niemi & Multisilta, 2016). Επιπλέον ενεργητικές μέθοδοι μάθησης, όπως η γνώση που καθοδηγείται από τον μαθητή και η δικτύωση αποδείχθηκε ότι έχει θετικά μαθησιακά αποτελέσματα για τους μαθητές (Niemi & Multisilta, 2016). Ο Robin (2008) υπογραμμίζει ότι το μεγαλύτερο όφελος στην τάξη προκύπτει όταν οι μαθητές γίνονται οι δημιουργοί των δικών τους ψηφιακών ιστοριών και αυτό τους εξοπλίζει με την ικανότητα να εκτελούν ένα συνδυασμό από δεξιότητες γραμματισμού (ψηφιακός γραμματισμός, παγκόσμιος γραμματισμός, τεχνολογικός γραμματισμός, οπτική και πληροφοριακός γραμματισμός) που απαιτείται για τον 21ο αιώνα (Robin, 2008; Sadik, 2008).

Μία από τις πιο σημαντικές πτυχές της ψηφιακής αφήγησης είναι ότι μπορεί να βοηθήσει να γίνει η μάθηση πιο σχετική για τους μαθητές (Robin, 2016). Ειδικότερα, η έρευνα δείχνει ότι οι μαθητές της πρώτης και της δεύτερης τάξης που συμμετείχαν στην ψηφιακή αφήγηση αντιλήφθηκαν τους εαυτούς τους ως ικανούς συγγραφείς και άρχισαν να ανακαλύπτουν άλλα δημιουργικά ταλέντα όπως η λήψη φωτογραφιών, η δημιουργία των δικών τους οπτικών εικόνων, η προσθήκη χρωμάτων, κ.λπ. (Robin, 2016). Επιπλέον, η ενσωμάτωση της ψηφιακής αφήγησης στο γλωσσικό πρόγραμμα σπουδών μπορεί να βελτιώσει το επίπεδο μάθησης των μαθητών όχι μόνο στο γραπτό λόγο αλλά και στην ανάγνωση, την ομιλία και την ακρόαση (Sadik, 2008). Η συμπερίληψη της αφήγησης στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των κοινωνικών σπουδών αναπτύσσει στους μαθητές την κατανόηση των δημοκρατικών ιδανικών, της πολιτισμικής ποικιλομορφίας και της συμμετοχής του πολίτη. Τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης της ψηφιακής αφήγησης στην εκπαίδευση μπορούν να φανούν όχι μόνο στις τέχνες και τις ανθρωπιστικές επιστήμες αλλά και στα μαθηματικά, την επιστήμη των υπολογιστών και τον προγραμματισμό. Σύμφωνα με τον Sadik (2008) η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να εξατομικεύσει τη μαθησιακή εμπειρία και μπορεί να προσφέρει μεγαλύτερη ποικιλία από τις παραδοσιακές μεθόδους στην τρέχουσα πρακτική. Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο ηλεκτρονικού χαρτοφυλακίου μιας διαμορφωτικής αξιολόγησης για την μάθηση, το οποίο θα δώσει περισσότερες ευκαιρίες στους μαθητές να προβληματιστούν και να επικοινωνήσουν στοιχεία από τον τρόπο μάθησής τους με άλλους (Sadik, 2008).

Όσον αφορά την εκπαιδευτική χρήση της ψηφιακής αφήγησης στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τη μελέτη των Yuksel-Arslan et al. (2016), σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι δάσκαλοι προσχολικής εκπαίδευσης την ενσωμάτωσαν στις τάξεις τους, η μελέτη παρουσιάζει

μια σειρά από οφέλη που έχει στην πρώιμη ηλικία. Οι μελετητές συμπεραίνουν ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτικό εργαλείο μάθησης, με βάση το πρόβλημα, για την ενίσχυση των κινήτρων των μικρών παιδιών και ταυτόχρονα ως εργαλείο προβληματισμού στην προσχολική εκπαίδευση, με τη χρήση του οποίου οι μαθητές και οι δάσκαλοι μπορούν να αναλογιστούν τις πρακτικές και τα επιτεύγματά τους. Οι δραστηριότητες ψηφιακής αφήγησης παρακίνησαν τους μαθητές της πρώιμης παιδικής εκπαίδευσης να παραμείνουν περισσότερο στην τάξη και με αυτόν τον τρόπο να επιτύχουν στην εκτέλεση μιας απαιτητικής εργασίας. Επιπλέον, οι μαθητές που συμμετείχαν σε μια δραστηριότητα ψηφιακής αφήγησης συμπεριφέρθηκαν καλύτερα στην τάξη και είχαν αυξημένη αυτοπεποίθηση (Robin, 2016).

Οι ψηφιακές ιστορίες είναι ισχυρές αναπαραστάσεις της ζωής των παιδιών μέσα στις κοινότητες και ισχυρά μέσα αυτοέκφρασης. Με αυτόν τον τρόπο επιτρέπουν στα παιδιά όχι μόνο να εκφραστούν αλλά και να εκφράσουν την κατανόησή τους για τον κόσμο (Kervin & Mantei, 2016). Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η δημιουργία ψηφιακών ιστοριών αποδείχθηκε χρήσιμη για τα παιδιά ηλικίας 4-5 ετών, καθώς μοιράστηκαν οτιδήποτε γνωρίζουν για τον εαυτό τους, πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σε μια κοινότητα και πώς μαθαίνουν. Ταυτόχρονα, οι ψηφιακές ιστορίες μπορούν να έχουν μεγάλη αξία για τους εκπαιδευτικούς, καθώς μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως βασικές παιδαγωγικές μέθοδοι στην μάθηση των παιδιών (δηλαδή σχεδιασμός μαθησιακής εμπειρίας, μαθησιακό περιβάλλον, δομή προφορικής γλώσσας, ανάπτυξη λεξιλογίου) και σίγουρα μπορούν να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς πολύτιμες ευκαιρίες για την υποστήριξη των παιδιών στη μετάβαση σε νέες κοινότητες, όπως το νηπιαγωγείο, λαμβάνοντας αποφάσεις σχετικά με το ποιοι θέλουν να είναι μέσα στις κοινότητες στις οποίες ανήκουν (Kervin & Mantei, 2016).

Οι Rubegni & Landoni (2018) εξέτασαν παιδιά χωρίς δεξιότητες ανάγνωσης ή γραφής σε δημόσιο νηπιαγωγείο στην Ελβετία και μέσω μίας διερευνητικής μελέτης διαπίστωσαν ότι η ψηφιακή αφήγηση που επέτρεψε την ενεργό συμμετοχή των παιδιών προσχολικής ηλικίας είχε θετικό αντίκτυπο στην εκπαίδευσή τους για το άγχος που σχετίζεται με την απόδοση, την αύξηση της προσοχής, την εκπαίδευση των παιδιών στο να ξεπερνούν την ατομικότητα, την ανάπτυξη των συναισθηματικών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων, καθώς και τη βελτίωσή τους στις επικοινωνιακές και γλωσσικές ικανότητες (Rubegni & Landoni, 2018; Sylla et al., 2015). Όλες αυτές οι πτυχές συμβάλλουν στην ενίσχυση της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών. Επιπλέον, τα παιδιά έγιναν γρήγορα ανεξάρτητα στη χρήση των διαφόρων εφαρμογών και ουσιαστικά έγιναν συντάκτες και εκδότες της ιστορίας (Rubegni & Landoni, 2018).

Η κουλτούρα των μέσων ενημέρωσης είναι μια μορφή παιδαγωγικής που διδάσκει τη σωστή και ακατάλληλη συμπεριφορά, τους ρόλους των φύλων, τις αξίες και τη γνώση του

κόσμου. Τα άτομα συχνά δεν γνωρίζουν ότι εκπαιδεύονται και κατευθύνονται από την κουλτούρα των μέσων ενημέρωσης, καθώς η παιδαγωγική της είναι συχνά αόρατη και γίνεται αποδεκτή ασυνείδητα. Αυτή η κατάσταση απαιτεί κριτικές προσεγγίσεις που να κάνουν κατανοητό πώς τα μέσα κατασκευάζουν νοήματα, επηρεάζουν και εκπαιδεύουν το κοινό και επιβάλλουν τα μηνύματα και τις αξίες τους. Η εκπαίδευση στα μέσα ενημέρωσης πρέπει να συνδέεται με την εκπαίδευση για τη δημοκρατία, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να ενημερώνονται και να συμμετάσχουν με γραμματισμό στις κοινωνίες τους. Ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας θα πρέπει επομένως να συνδεθεί με τον πληροφοριακό γραμματισμό, τον τεχνολογικό γραμματισμό, τις τέχνες και τις κοινωνικές επιστήμες και τη δημοκρατική ανασυγκρότηση της εκπαίδευσης. Ο κριτικός γραμματισμός στα μέσα θα πρέπει να είναι ένα κοινό πλαίσιο που να διατρέχει όλους τους τομείς σπουδών, επειδή ασχολείται με την επικοινωνία και την κοινωνία (Kellner & Share, 2007).

Η μοναδικότητα και η ιδιαιτερότητα της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στα μέσα είναι ότι δεν είναι μια παιδαγωγική με την παραδοσιακή έννοια με σταθερές αρχές, έναν κανόνα κειμένων και δοκιμασμένες και αληθινές διαδικασίες διδασκαλίας. Απαιτεί μια δημοκρατική παιδαγωγική που περιλαμβάνει τους δασκάλους να μοιράζονται την εξουσία με τους μαθητές καθώς ενώνονται μαζί στη διαδικασία αποκάλυψης μύθων και αμφισβήτησης της ηγεμονίας. Επιπλέον, το υλικό της κουλτούρας των μέσων είναι τόσο πολυμορφικό, πολυσθενές και πολυσημικό, που απαιτεί ευαισθησία σε διαφορετικές αναγνώσεις, ερμηνείες, αντιλήψεις περίπλοκων εικόνων, σκηνών, αφηγήσεων, νοημάτων και μηνυμάτων. Με τον δικό του τρόπο είναι τόσο περίπλοκο και δύσκολο στην κριτική αποκρυπτογράφηση όσο η κουλτούρα του βιβλίου (Kellner & Share, 2007). Η αποκωδικοποίηση και η παραγωγή μέσων είναι εξαιρετικοί τρόποι ενσωμάτωσης της κριτικής σκέψης για επιστημονικά ζητήματα στην τάξη. Συγκεκριμένα, η αποκωδικοποίηση των μέσων συνιστά μια αυστηρή, αιτιολογημένη και στοχαστική ακαδημαϊκή διαδικασία, προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές, η οποία εξετάζει κριτικά αντικρουόμενες προοπτικές. Η παραγωγή των μέσων προχωρά αυτές τις δεξιότητες ένα βήμα παραπέρα και ζητά από τους μαθητές να συμμετάσχουν σε μια σύνθετη και δημιουργική διαδικασία κατασκευής των δικών τους μηνυμάτων- μέσων, συνήθως αφού κάνουν κρίσεις για την επιστήμη και ορίσουν τις δικές τους απόψεις για τα ζητήματα (Sperry, 2012).

Όπως είναι γνωστό, η αφήγηση είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κοινωνίας και συμβάλλει στην ανταλλαγή εμπειριών και αξιών και με αυτόν τον τρόπο προάγεται η συναισθηματική ευημερία, ειδικά για τα παιδιά, καθώς τους επιτρέπει να οικοδομήσουν νόημα σε προσωπικό επίπεδο (Farmer, 2004). Σε αυτό το πνεύμα, μια πολύ δημοφιλής τάση στην ψηφιακή αφήγηση είναι η διαδραστική αφήγηση. Μια πολύ δημοφιλής εφαρμογή αυτού είναι το Harry Potter Project, στο οποίο τα παιδιά σε όλο τον κόσμο χρησιμοποιούν από κοινού τους χαρακτήρες και

τις ρυθμίσεις των βιβλίων της Rowling για να δημιουργήσουν νέες γραμμές πλοκής και ανάπτυξη χαρακτήρων (Farmer, 2004).

Επιπλέον, οι Cohen & Mihailidis (2013) διερεύνησαν την ψηφιακή αφήγηση ως παιδαγωγικό εργαλείο με γνώμονα την ενίσχυση της εκπαίδευσης στον ψηφιακό γραμματισμό στα μέσα. Έτσι χρησιμοποίησαν μια μελέτη περίπτωσης της πλατφόρμας ψηφιακής επιμέλειας Storify για να διερευνήσουν πώς λειτουργεί στην τάξη η ψηφιακή αφήγηση και παρουσίασαν ένα πλαίσιο που ενσωματώνει την παιδαγωγική επιμέλεια για βασικά μαθησιακά αποτελέσματα της εκπαίδευσης με τον γραμματισμό στα μέσα επικοινωνίας. Οι Cohen & Mihailidis (2013) τονίζουν επίσης ότι λόγω της εξοικείωσης που έχουν οι μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης με τα ψηφιακά εργαλεία και πλατφόρμες υπάρχει αυξανόμενη ανάγκη να διερευνηθούν νέα παιδαγωγικά μοντέλα για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης κ.λπ., καθώς η έρευνα έχει δείξει ότι οι κατάλληλες παιδαγωγικές μέθοδοι μπορούν να αυξήσουν τον γραμματισμό στα μέσα και τον ψηφιακό γραμματισμό. Ο γραμματισμός στα μέσα επικοινωνίας μπορεί να διδαχθεί μέσω της ψηφιακής αφήγησης τόσο στην προσχολική ηλικία όσο και στις υπόλοιπες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Οι Husbye et al. (2012) διερεύνησαν πώς τα προγράμματα σπουδών γραμματισμού θα μπορούσαν να επεκταθούν με ουσιαστικούς τρόπους και ιδιαίτερα πώς το παιχνίδι που περιλαμβάνει τη συνεργατική αφήγηση και την παραγωγή μέσων θα μπορούσε να επανατοποθετηθεί σε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών και να βοηθήσει τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν νέους γραμματισμούς. Ειδικότερα, η πολυτροπική αφήγηση δημιουργεί πολλαπλά μονοπάτια στο κείμενο και τα παιχνιδιάρικα μέσα έλκουν τις δυνάμεις της φαντασίας και το πάθος της λαϊκής κουλτούρας των παιδιών. Οι Husbye et al. (2012) τονίζουν ότι όταν τα παιδιά μαθαίνουν να σκέφτονται ως παραγωγοί μέσων και όχι μόνο ως καταναλωτές προϊόντων μέσων, αυτή είναι η αποφασιστική στιγμή που αρχίζουν να εξερευνούν και να κατανοούν τα κείμενα πολυμέσων ως ανοιχτά σε αυτά και ως εκ τούτου, μπορούν να μάθουν και να εκτελούν ποικίλες εγγράμματες ταυτότητες.

Οι τρόποι με τους οποίους μπορεί να εφαρμοστεί και να διδαχθεί ο γραμματισμός στα μέσα μέσω της ψηφιακής αφήγησης στην προσχολική ηλικία είναι ποικίλοι και πολλαπλοί και εξαρτώνται από τη δημιουργικότητα του νηπιαγωγού. Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

1. Δημιουργία ιστορίας ακολουθώντας ορισμένα βήματα της αφήγησης ιστοριών: αυτό θα μπορούσε να γίνει προφορικά στο νηπιαγωγείο και να συνδυάσει και τα τέσσερα στοιχεία για τα οποία μιλά ο Cherry (2017), δηλαδή κριτική σκέψη, επικοινωνία, συνεργασία και δημιουργικότητα. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γίνονται σεναριογράφοι και ασχολούνται με τη δημιουργική γραφή, τη σχεδίαση σκηνών, τη δημιουργία χαρακτήρων και ούτω καθεξής.

2. Κάνοντας τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να γνωρίσουν και να εξοικειωθούν με την επιλογή και την τοποθέτηση μιας συγκεκριμένης ιεραρχίας της φωτογραφίας, της αφήγησης και της μουσικής σε μια συγκεκριμένη πλοκή. Ο εγκέφαλος συμπεριφέρεται διαφορετικά κατά τη διάρκεια μιας ιστορίας καθώς ενεργοποιούνται τόσο οι περιοχές του λεξιλογίου του εγκεφάλου όσο και οι αισθητήριες περιοχές (Cheery, 2017).

3. Αποκωδικοποίηση μιας εικόνας/μιας φωτογραφίας/μιας γελοιογραφίας αποκαλύπτοντας τις σημειωτικές έννοιες της ίδιας της εικόνας. Για παράδειγμα, η ανακάλυψη των σκοπών της διαφημιστικής εικόνας εάν ζητηθεί από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αναπτύξουν μια ψηφιακή ιστορία για να διαφημίσουν ένα προϊόν ή μια υπηρεσία.

4. Μετατροπή ενός παραδοσιακού παραμυθιού σε μια νέα μορφή παραμυθιού φτιάχνοντας μια ψηφιακή ιστορία με τους ίδιους χαρακτήρες ή αλλάζοντας την ίδια την ιστορία και δημιουργώντας πιθανώς ένα διαφορετικό τέλος ή μια εντελώς διαφορετική ιστορία.

Αυτό που είναι ουσιώδες για τη διδασκαλία του γραμματισμού στα μέσα μέσω της ψηφιακής αφήγησης είναι επτά αρχές μάθησης που προωθούν την παιδαγωγική του γραμματισμού στα μέσα και πιο συγκεκριμένα τον γραμματισμό στα νέα, όπως τονίζει ο Hobbs (2010):

1. Η μαθησιακή εμπειρία ξεκινά με το ενδιαφέρον των παιδιών για μια σειρά ειδήσεων που είναι σύγχρονη, τοπική και σχετική.

2. Οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κατανόησης ανάγνωσης και ανάλυσης μέσω της προσεκτικής ανάγνωσης προκειμένου να κατανοήσουν το περιεχόμενο των ειδήσεων και να δώσουν προσοχή στη μορφή και τη δομή τους.

3. Η δημιουργία κέντρων μάθησης και συζήτησης γύρω από την πρακτική της υποβολής ερωτήσεων.

4. Η εστίαση στην κατασκευή των ειδήσεων βοηθά την εξέταση της σύνθετης σχέσης μεταξύ αναπαράστασης και πραγματικότητας.

5. Οι ιδέες και οι πληροφορίες παρουσιάζονται με τρόπους που συνδέονται βαθιά με την εργασία που έχουν να κάνουν.

6. Οι μαθητές συνεργάζονται για να συνθέσουν νέα μηνύματα χρησιμοποιώντας είδη και μορφές μέσων που είναι κατάλληλα προκλητικές και ουσιαστικές για να μοιραστούν τις ιδέες τους με πραγματικό κοινό.

7. Οι μαθητές επωφελούνται όταν δημιουργούν συνδέσεις μεταξύ της τάξης και του κόσμου (Hobbs, 2010).

Σε αυτές τις μαθησιακές αρχές ο Hobbs (2010) υπογραμμίζει τη δύναμη της μαθησιακής εμπειρίας που κρύβεται σε ένα μάθημα γραμματισμού στα μέσα που υιοθετεί μια είδηση για να μιλήσει στους μαθητές για την κοινωνία και επίσης τους ενθαρρύνει να κάνουν ερωτήσεις για

θέματα που τους ενδιαφέρουν και που αναδεικνύουν οι ίδιοι. Επιπλέον, μια αξιοσημείωτη αρχή μάθησης είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών για την παραγωγή ψηφιακών ιστοριών που έχουν σημασία για αυτούς, για τις πεποιθήσεις και την άποψή τους. Όπως σημειώνει ο Ohler (2006), οι ψηφιακές ιστορίες παρέχουν ισχυρές ευκαιρίες εκμάθησης του γραμματισμού στα μέσα, επειδή οι μαθητές εμπλέκονται στη δημιουργία και την ανάλυση των μέσων με τα οποία εργάζονται. Όταν οι μαθητές εργάζονται για να παντρέψουν την ιστορία και την τεχνολογία, για να εκφραστούν στους άλλους, μπορούν να δουν πιο καθαρά την έντονη φύση της ψηφιακής κουλτούρας στην οποία ζουν. Ωστόσο, μια τέτοια μεταπροοπτική των μέσων ενημέρωσης δεν αναπτύσσεται φυσικά. Είναι δύσκολο, για τους μαθητές που βυθίζονται σε ένα μικρό έργο, να δουν τη μεγαλύτερη εικόνα του αντίκτυπου των μέσων ενημέρωσης. Οι δάσκαλοι που θέλουν να συμπεριλάβουν ένα στοιχείο γραμματισμού στα μέσα σε ένα έργο ψηφιακής αφήγησης πρέπει να το κάνουν σκόπιμα στην αρχή του έργου.

Ο γραμματισμός στα μέσα είναι ένα μονοπάτι για την ηθική των μέσων, καθώς ενισχύει και εμπλουτίζει τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές μαθαίνουν όχι μόνο για τα μέσα ενημέρωσης αλλά και πώς να συνεργάζονται με αυτά προκειμένου να παράγουν και να παρουσιάζουν τις δικές τους ιστορίες. Από αυτή την άποψη, στον πυρήνα της αφήγησης βρίσκονται οι ηθικές αξίες της ενσυναίσθησης, της συνεργασίας και της εκτίμησης στη βάση μιας ποικιλίας μορφών τέχνης. Σύμφωνα με τον Wonderly (2009) ένας στόχος της ηθικής εκπαίδευσης θα έπρεπε να είναι η ικανότητα ανάπτυξης της ενσυναίσθησης των παιδιών και η ενίσχυση των ικανοτήτων ηθικής λογικής. Εάν οι ιστορίες ενθαρρύνουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, τότε η αφήγηση ιστοριών μπορεί να βοηθήσει στην εμπάθυνση της κατανόησης των άλλων από τους μαθητές (Cherry, 2017). Οι μικροί αναγνώστες/θεατές μπορούν συχνά να ταυτίζονται με τους πρωταγωνιστές σε ιστορίες, να φαντάζονται τους εαυτούς τους σε παρόμοιες καταστάσεις και, κατά συνέπεια, να αναπτύξουν συναισθήματα φροντίδας και ανησυχίας για τους εν λόγω χαρακτήρες (Wonderly, 2009).

Δεδομένου ότι οι ιστορίες δημιουργούν διασύνδεση, ταιριάζουν φυσικά σε μια διδασκαλία προσέγγισης βάσει έργου και είναι πολύ κατάλληλες για εργασία σε θέματα ηθικής. Ένα άλλο πλεονέκτημα της είναι ότι ενσωματώνει τεχνικά εφέ, φωτογραφία, γραφικά κινούμενα σχέδια και μουσική στην αφηγηματική της παρουσίαση. Με αυτόν τον τρόπο, η αφήγηση είναι γενικά πιο ελκυστική συναισθηματικά για τα παιδιά και μπορεί επίσης να χρησιμεύσει στην ενίσχυση της αισθητικής εκτίμησης για διάφορες μορφές τέχνης (Wonderly, 2009). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο μάθησης για την προώθηση της τροποποίησης της συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο. Οι ψηφιακές ιστορίες που δημιουργούνται μέσω της συνεργασίας με παιδιά, γονείς και δασκάλους έχουν περισσότερο νόημα για τα παιδιά από άλλα μαθησιακά υλικά. Η ψηφιακή αφήγηση τους επιτρέπει να δημιουργήσουν εργαλεία

μάθησης για να τροποποιήσουν την κακή συμπεριφορά των μαθητών (Yuksel, 2011). Αυτό σημαίνει ότι μια συμπεριφορά που είναι πιο κοντά στις αξίες και την ηθική μπορεί εύκολα να γίνει αποδεκτή μέσω της ψηφιακής αφήγησης. Επιπλέον, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως εργαλείο μάθησης καθιστά δυνατό τον μετασχηματισμό της αφηρημένης γνώσης σε συγκεκριμένη. Δεδομένου ότι η εξήγηση της αφηρημένης γνώσης είναι μια δύσκολη εργασία στην προσχολική εκπαίδευση, η ψηφιακή αφήγηση είναι πιο αποτελεσματική στην παροχή κατάλληλης συγκεκριμένης γνώσης σύμφωνα με τα αναπτυξιακά στάδια των μικρών παιδιών. Ως αποτελεσματικό εργαλείο αναστοχασμού, η ψηφιακή αφήγηση βοηθά τους μαθητές να δουν τον εαυτό τους και να υιοθετήσουν τις κατάλληλες συμπεριφορές στη δράση σύμφωνα με τον δικό τους τρόπο σκέψης.

Από την άλλη πλευρά, για τους δασκάλους, η ψηφιακή αφήγηση είναι ένα εργαλείο προβληματισμού/αναστοχασμού για τη δράση. Βλέπουν τον εαυτό τους σε ψηφιακές ιστορίες και έχουν επίγνωση της συμπεριφοράς τους και του τρόπου με τον οποίο ενήργησαν στην τάξη. Στη συνέχεια, μπορούν να κατανοήσουν πώς αισθάνονται οι μαθητές τους στην τάξη (Yuksel, 2011). Ο Gibbons (2013) φωτίζει την ηθική της παραγωγής μέσων για τη νεολαία ως την αλληλεπίδραση μεταξύ του γραμματισμού στα μέσα και του τρόπου που προωθεί ένα ηθικό πλαίσιο. Προσθέτει επίσης ότι αυτό που διακυβεύεται είναι ότι περισσότεροι άνθρωποι θα πρέπει να δημιουργήσουν χώρο για την παραγωγή των μέσων ενημέρωσης για νέους, αλλά και ότι οι εκπαιδευτικοί γραμματισμού στα μέσα θα το εκμεταλλευτούν και θα το συμπεριλάβουν στις τάξεις τους. Εκτός από τις προσωπικές αξίες και την ηθική του εαυτού η ψηφιακή αφήγηση, που κινείται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης, αντιμετωπίζει το ζήτημα της αλήθειας και του ψεύδους μέσα από αληθινές και ψεύτικες ειδήσεις. Έτσι, εργάζεται για την οικοδόμηση κριτικού γραμματισμού στα μέσα ενημέρωσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας, βοηθώντας τα να γίνουν πολίτες με γνώσεις σχετικά με τις ειδήσεις καθώς και να είναι σε θέση να πουν τη διαφορά μεταξύ μιας είδησης και μιας διαφήμισης, μιας προκατελιημμένης είδησης ή να είναι σε θέση να παρατηρήσουν τι είναι η ρητορική μίσους. Με αυτόν τον τρόπο η ψηφιακή αφήγηση εξοπλίζει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τις απαραίτητες δεξιότητες γραμματισμού στα μέσα για τον 21ο αιώνα.

Η προφορική αφήγηση, από την άλλη, είναι ένα ισχυρό εργαλείο διδασκαλίας και μάθησης καθώς εμπλέκει τη νοητική εικόνα και τη φαντασία των μαθητών για την ιστορία. Σύμφωνα με τον Dujmonić (2006), η προφορική αφήγηση δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδέσουν την ιστορία με τη δική τους ζωή, ώστε να κατανοήσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Ακούγοντας την ιστορία, οι μαθητές όχι μόνο μαθαίνουν τις γλωσσικές δεξιότητες και αποκτούν αναγνωστική κατανόηση, αλλά μαθαίνουν, επίσης, να κατανοούν την καθολική αλήθεια που διέπει κάθε ανθρώπινη σχέση και να αντιμετωπίζουν τους άλλους. Ωστόσο, με τις τεχνολογικές



δυνατότητες του σημερινού κόσμου, η ψηφιακή αφήγηση προτείνεται ως μια δυνατότητα που τοποθετεί την τεχνολογία ως ένα ουσιαστικό εργαλείο για τη διδασκαλία και τη μάθηση (Harriman, 2011). Εντούτοις, εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα τους.

Πρώτον, η ψηφιακή αφήγηση διαφέρει από τη συμβατική προφορική αφήγηση με έναν σημαντικό τρόπο: τη χρήση της τεχνολογίας. Τόσο οι προφορικοί όσο και οι ψηφιακοί αφηγητές παραδίδουν την ιστορία τους προφορικά στο κοινό, αλλά χρησιμοποιούν διαφορετικά μέσα για να την παραδώσουν. Ο McLellan (2007) ορίζει την ψηφιακή αφήγηση ως την τέχνη της εξερεύνησης διαφορετικών μέσων και εφαρμογών λογισμικού για την επικοινωνία ιστοριών με νέους και ισχυρούς τρόπους χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα ενώ ο Robin (2008) ορίζει απλώς την ψηφιακή αφήγηση ως την πρακτική της χρήσης εργαλείων που βασίζονται σε υπολογιστή για να αφηγηθούν ιστορίες. Επομένως, η ψηφιακή αφήγηση διαφέρει από την προφορική αφήγηση στο ότι χρησιμοποιεί τεχνολογικά εργαλεία για να ενισχύσει την αφήγηση.

Δεύτερον, οι ρόλοι που παίζουν οι δύο αφηγητές είναι διαφορετικοί. Ένας παραδοσιακός αφηγητής αφηγείται την ιστορία μόνο προφορικά για να επικοινωνήσει και να μοιραστεί πληροφορίες. Παραδίδεται προφορικά ώστε οι πληροφορίες να μπορούν να κοινοποιηθούν αμέσως στο κοινό χωρίς να υπάρχουν σημειώσεις. Ένας ψηφιακός αφηγητής έχει έναν επιπλέον ρόλο, αυτό του συγγραφέα και έχει αποδειχθεί ένας πρακτικός και απλός τρόπος για την προώθηση της συγγραφής (Harriman, 2011). Πρέπει να κάνει έρευνα για ένα σχετικό θέμα πριν συντάξει και γράψει την ιστορία. Στη συνέχεια, αφιερώνει λίγο χρόνο γράφοντας την ιστορία και χρησιμοποιεί τα τεχνολογικά εργαλεία για να εισάγει εικόνες και μουσική προκειμένου να κάνει την ιστορία ενδιαφέρουσα. Αν και χρειάζεται περισσότερος χρόνος για να προετοιμαστεί, ένας ψηφιακός αφηγητής, για την παρουσίασή του σε σύγκριση με έναν παραδοσιακό αφηγητή, γίνεται πιο δημιουργικός κατά τη διαδικασία σχεδιασμού, όταν επιλέγει ένα θέμα, διεξάγει την έρευνα, γράφει ένα σενάριο και αναπτύσσει την ιστορία. Επιπλέον, η προφορική αφήγηση βασίζεται σε διαδικασίες ενώ η ψηφιακή αφήγηση βασίζεται σε διαδικασίες και προϊόντα. Οι προφορικοί αφηγητές τροποποιούν το περιεχόμενο της ιστορίας, κάθε φορά που λέγεται, δίνοντας έμφαση σε διάφορες πτυχές ανάλογα με το κοινό ή, και τη διάθεση τους. Ένας αφηγητής μπορεί να προσθέσει ή να διαγράψει τις λεπτομέρειες κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Μια τέτοια οργανική προσέγγιση είναι, επίσης, διαθέσιμη στον ψηφιακό αφηγητή και στο κοινό του. Αλλά η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι διαθέσιμη ως προϊόν. Μόλις η ιστορία δεσμευτεί σε μια ψηφιακή μορφή και μοιραστεί στην ψηφιακή περιοχή, γίνεται στατική ως προϊόν. Αν και το περιεχόμενο είναι σταθερό, ο ψηφιακός αφηγητής μπορεί να το τροποποιήσει θέτοντας σε παύση την ψηφιακή ιστορία. Η ιστορία μπορεί να αποθηκευτεί και να ανακτηθεί και ο ψηφιακός αφηγητής μπορεί να έχει πρόσβαση στο περιεχόμενο ανά πάσα στιγμή.

Μια άλλη διαφορά μεταξύ της προφορικής αφήγησης και της ψηφιακής αφήγησης είναι η δέσμευση του κοινού. Στην προφορική αφήγηση, το κοινό ακούει την ιστορία και χρειάζεται να φανταστεί την ιστορία διανοητικά για να την κατανοήσει. Αυτό μπορεί να τους δημιουργήσει είτε μια τεράστια γνωστική πρόκληση που θα εξάψει την φαντασία τους είτε να τους κάνει παθητικούς ακροατές. Ωστόσο, στην ψηφιακή αφήγηση, το κοινό μπορεί να παρακολουθήσει τα γραφικά και να ακούσει τη μουσική ή το soundtrack που θα το βοηθήσει να κατανοήσει την ιστορία με ζωντανό τρόπο. Ο Rule (2010) προτείνει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι ισχυρή καθώς ενσωματώνει εικόνες, μουσική, αφήγηση και φωνή που δίνουν ζωή σε χαρακτήρες, καταστάσεις και εμπειρίες. Όπως ο προφορικός αφηγητής, ο ψηφιακός χρησιμοποιεί τέχνες αφήγησης όπως προβολή φωνής, εκφράσεις προσώπου και ούτω καθεξής για να πει την ιστορία, όταν μιλάει απευθείας στο κοινό. Χρησιμοποιεί, επίσης, ψηφιακά μέσα όπως εικόνες και ήχους για να βοηθήσει το κοινό του να καταλάβει την ιστορία του.

Ο Atta-Alla (2012) ισχυρίζεται ότι η αφήγηση είναι πιο ελκυστική όταν ενσωματώνεται στα συμφραζόμενα και κατά συνέπεια αυξάνει το ενδιαφέρον του κοινού να ακούει ιστορίες. Καθώς το κοινό μπορεί να ακούσει τον ψηφιακό αφηγητή και να παρακολουθήσει τα γραφικά, κατανοεί την ιστορία εύκολα, και έτσι είναι πιο ενεργό και αφοσιωμένο κατά τη διάρκεια της πρόσωπο με πρόσωπο αλληλεπίδρασης. Επομένως, ο ψηφιακός αφηγητής μπορεί να κάνει το κοινό να συμμετέχει πιο ενεργά σε σύγκριση με τον προφορικό αφηγητή. Η συμμετοχή του κοινού μπορεί να επηρεαστεί από τον αριθμό του κοινού τόσο για την προφορική όσο και για την ψηφιακή αφήγηση. Η προφορική αφήγηση διεξάγεται συνήθως σε μια μικρή ομάδα κοινού, ενώ η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να περιλαμβάνει ένα ευρύτερο κοινό, καθώς ξεχωριστά άτομα θα μπορούσαν να παρακολουθήσουν την ηλεκτρονική ψηφιακή ιστορία κατά τον ελεύθερο χρόνο τους. Ως ψηφιακή πληροφορία, η ψηφιακή ιστορία μπορεί να αποθηκευτεί, να αρχειοθετηθεί, να μεταφερθεί ή να φορτωθεί στον Ιστό (Davis, 2005). Έτσι, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να παρακολουθηθεί από άτομα και μια ομάδα ανθρώπων σε ένα περιβάλλον, όπως μια τάξη, όπου μπορούν να ανταλλάξουν τις ιδέες και τις απόψεις τους σχετικά με την ψηφιακή αφήγηση. Η ανατροφοδότηση που λαμβάνεται μέσω της προφορικής αφήγησης είναι άμεση, ενώ η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι άμεση και καθυστερημένη. Στην προφορική αφήγηση, ο αφηγητής μπορεί να λάβει την ανατροφοδότηση προφορικά από το κοινό αμέσως μέσω των εκφράσεων του προσώπου και των λεκτικών του απαντήσεων. Στη συνέχεια, θα διαφοροποιήσει τον τονισμό του ή θα αλλάξει την τέχνη της αφήγησης σύμφωνα με αυτό που παρατηρεί από το κοινό του. Από την άλλη πλευρά, ο ψηφιακός αφηγητής μπορεί να λάβει τόσο προφορική όσο και γραπτή online ανατροφοδότηση από το κοινό. Αν και η διαδικτυακή ανατροφοδότηση καθυστερεί, του παρέχει χρόνο να αλληλεπιδράσει με το κοινό.

Ο Meadow (2003) πιστεύει ότι η ψηφιακή αφήγηση είναι η κοινωνική πρακτική της αφήγησης ιστοριών καθώς η δέσμευση μεταξύ του αφηγητή και του κοινού περιλαμβάνει την κοινωνική αλληλεπίδραση. Αυτό συμβαίνει γιατί όταν το κοινό δίνει άμεση και καθυστερημένη ανατροφοδότηση κάνοντας ερωτήσεις και αναζητώντας διευκρινίσεις, ασχολείται περισσότερο με τον αφηγητή, επομένως υπάρχει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση μεταξύ του κοινού και του αφηγητή.

Υπάρχει μια σειρά από μελέτες που έχουν δείξει τις δυνατότητες χρήσης της ψηφιακής αφήγησης στη διδασκαλία και τη μάθηση. Πρώτον, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης θα μπορούσε να αναπτύξει τη γνώση περιεχομένου των εκπαιδευτικών. Κατά τη δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας, οι δάσκαλοι εμπλέκονται σε υψηλότερου βαθμού σκέψη (π.χ. κριτική, δημιουργική και στοχαστική σκέψη), καθώς δημιουργούν περιεχόμενο μέσω της κατανόησης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης, χρησιμοποιώντας τις πληροφορίες (Sadik, 2008). Σε μια έρευνα που διεξήχθη από τους Hur & Suh (2012), διαπιστώθηκε ότι οι δάσκαλοι ήταν ενεργοί μαθητές όταν εξερεύνησαν το περιεχόμενο που χρησιμοποιούσαν για τις ψηφιακές ιστορίες τους. Μέσω του σχεδιασμού της ψηφιακής ιστορίας, επιλέγουν ιστορίες με κριτήρια την πλοκή, τους χαρακτήρες, το θέμα και τις ηθικές αξίες που αναπτύσσουν την κριτική κατανόηση τους και την γνώση των πολιτιστικών, κοινωνικών και ιστορικών πλαισίων. Δεύτερον, η ψηφιακή αφήγηση αναπτύσσει τις παιδαγωγικές γνώσεις των εκπαιδευτικών καθώς θα μπορούσαν να τις χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Θα μπορούσαν να δείξουν τις ψηφιακές ιστορίες στους μαθητές και αυτές να λειτουργήσουν ως ερέθισμα που θα τραβήξει την προσοχή των μαθητών όταν θελήσουν να παρουσιάσουν νέες ιδέες (Robin, 2008). Βοηθά επίσης να γίνει πιο κατανοητό ένα αφηρημένο ή εννοιολογικό περιεχόμενο (Robin, 2008).

Οι δάσκαλοι που χρησιμοποιούν ψηφιακή αφήγηση μπορεί να βρουν ότι είναι πολύ χρήσιμο να εμπλέκουν τους μαθητές τους στη συζήτηση της ιστορίας. Επιπλέον, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την ψηφιακή αφήγηση για να προσελκύσουν τους μαθητές μέσω διασκεδαστικών και ουσιαστικών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με τον Ohler (2005), η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής ιστορίας δίνει στους δασκάλους ευκαιρίες να αναπτύξουν δεξιότητες του 21ου αιώνα, συμπεριλαμβανομένης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, της συνεργασίας και της επικοινωνίας. Οι δάσκαλοι γίνονται κριτικοί στην επιλογή πολυτροπικών μέσων και πολυμεσικών μορφών επικοινωνίας (π.χ. κείμενο, εικόνα, φωνή) για τη σύνταξη της ψηφιακής ιστορίας. Μια μελέτη ενός έργου ψηφιακής ιστορίας τεσσάρων εβδομάδων αποκάλυψε ότι όταν οι μαθητές δημιούργησαν τις δικές τους προσωπικές ψηφιακές ιστορίες, ενίσχυσαν τους γραπτούς, οπτικούς και ψηφιακούς γραμματισμούς τους (Alameen, 2011). Σχεδιάζοντας ψηφιακές ιστορίες, γίνονται συγγραφείς καθώς παράγουν το δικό τους προϊόν εκπαιδευτικού περιεχομένου και αυτό τους παρακινεί να δημιουργήσουν περισσότερες

ψηφιακές ιστορίες κατά την διαδικασία δημιουργίας ιστοριών. Ως εκ τούτου, η διαδικασία παραγωγής ψηφιακής ιστορίας ενισχύει τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών όταν ασχολούνται με ψηφιακές εικόνες, κείμενο και ήχο για την κατασκευή αφηγήσεων.

Επιπλέον, η διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής αφήγησης θα μπορούσε να διευκολύνει την επικοινωνία και τη συνεργασία των εκπαιδευτικών όταν συμμετέχουν ενεργά σε αυτήν (Jakes & Brennan, 2005). Ο Harriman (2011) συμφωνεί ότι εμπλέκει τους δασκάλους σε μια συμμετοχική και όχι παθητική διαδικασία. Αναπτύσσουν βελτιωμένες δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς μαθαίνουν να διεξάγουν έρευνα για ένα θέμα, να κάνουν ερωτήσεις, να οργανώνουν τις ιδέες τους, να εκφράζουν απόψεις και να κατασκευάζουν ουσιαστικές αφηγήσεις. Ο Reinders (2010) συμφωνεί ότι η ψηφιακή ιστορία αναπτύσσει τον πληροφοριακό γραμματισμό τους μαζί με τις επικοινωνιακές τους ικανότητες καθώς και τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες στην ομαδική εργασία και τη συνεργασία όταν το κάνουν σε ζευγάρια ή μικρές ομάδες. Όσοι βιώνουν τη διαδικασία σχεδιασμού μιας ψηφιακής ιστορίας μπορεί να μάθουν να κριτικάρουν τη δική τους δουλειά και τη δουλειά άλλων, κάτι που θα μπορούσε να διευκολύνει την κοινωνική μάθηση.

Οι Tiba et al. (2015) εντόπισαν ότι η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να προωθήσει την απόκτηση πολλαπλών δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή, η κριτική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, οι τεχνολογικές δεξιότητες και οι δεξιότητες επικοινωνίας. Έτσι, η διαδικασία δημιουργίας της ψηφιακής ιστορίας δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν τις τεχνολογικές τους γνώσεις. Ενώ οι δυνατότητες της ψηφιακής αφήγησης στις τάξεις έχουν αναγνωριστεί, η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να είναι αποτελεσματική και να χρησιμοποιηθεί ευρέως μόνο εάν οι δάσκαλοι ενσωματώσουν τη γνώση περιεχομένου (θέμα) και την παιδαγωγική γνώση (μέθοδοι διδασκαλίας) με την τεχνολογία (ψηφιακή αφήγηση). Πρέπει, επίσης, να βελτιστοποιήσουν αυτές τις περιοχές γνώσης στις διδακτικές τους πεποιθήσεις και να τις βάλουν στην πράξη στην τάξη τους για να ενισχύσουν τη μάθηση των μαθητών τους. Η ψηφιακή αφήγηση θα μπορούσε να βοηθήσει τους δασκάλους να βελτιώσουν το κομμάτι της κατανόησης του περιεχομένου από τους μαθητές τους. Ερευνητές όπως ο Burmark (2004) διαπίστωσαν ότι η ενσωμάτωση οπτικών εικόνων με γραπτό κείμενο ενίσχυε και επιτάχυνε την κατανόηση των μαθητών ενώ ο Ohler (2005) διαπίστωσε ότι η ψηφιακή αφήγηση προωθεί τη μαθητοκεντρική μάθηση.

Οι Tsou et al. (2006) ανέφεραν επίσης βελτιωμένη στάση ως προς την κατανόηση μιας ιστορίας των μαθητών καθώς και αυξημένη πολυπλοκότητα των προτάσεων στην ανάκληση της ιστορίας τους. Η έρευνα των Choo et al. (2017) εντόπισε ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να κατανοήσουν το νόημα των λέξεων και της ιστορίας μέσω των οπτικών εικόνων. Ως εκ τούτου, η χρήση της ψηφιακής αφήγησης είναι επωφελής τόσο για τους δασκάλους όσο και για τους

μαθητές τους στη γνώση του περιεχομένου τους. Η ψηφιακή αφήγηση είναι επίσης αποτελεσματική για την μάθηση των μαθητών καθώς φροντίζει για πολλαπλές νοημοσύνες. Οι μαθητές που προτιμούν τα γραφικά θα μπορούσαν να δουν τις εικόνες, άλλοι μαθητές θα μπορούσαν να ακούσουν τη μουσική και κάποιιοι άλλοι θα μπορούσαν να μάθουν τις λέξεις ή το λεξιλόγιο. Επίσης, απευθύνεται στη διαπροσωπική συμπεριφορά των μαθητών όταν δίνουν απόψεις μέσω της αλληλεπίδρασης και στην ενδοπροσωπική κατανόηση του εαυτού τους μετά την εκμάθηση της ιστορίας. Οι Lynch & Fleming (2004) υποδεικνύουν, επίσης, ότι η ευέλικτη και δυναμική φύση της ψηφιακής αφήγησης, η οποία περικλείει ακουστικά, οπτικά και αισθητηριακά στοιχεία, χρησιμοποιεί το πλήθος των γνωστικών διαδικασιών που στηρίζουν την μάθηση, από λεκτική γλωσσική έως χωρική, μουσική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική, και σωματοκινητική. Οι Smeda et al. (2014) υποστηρίζουν επίσης ότι η ψηφιακή αφήγηση μπορεί να προσφέρει πρακτικό περιβάλλον στους μαθητές για να εμπλακούν οι τρεις διαφορετικές αισθήσεις τους: χέρια, μάτια και αυτιά. Αυτό παρέχει μια ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να προτρέψουν τους μαθητές τους να μάθουν ακόμα και αν έχουν διαφορετικές δυνατότητες και ενδιαφέροντα.

### **4.3 Νέες τεχνολογίες και ηλεκτρονικό βιβλίο**

Τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού θεωρούνται σημαντική και καθοριστική περίοδος ολόκληρης της υπόλοιπης ζωής του. Αυτή η περίοδος παρέχει τα θεμέλια για να αναπτυχθούν τα παιδιά στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους και οι ειδικοί ισχυρίζονται ότι εάν οι ενήλικες αποτύχουν να επωφεληθούν από αυτήν την περίοδο, θα είναι δύσκολο για τα παιδιά να προσεγγίσουν τα περαιτέρω αναπτυξιακά στάδια. Η εκπαίδευση και η ανατροφή των παιδιών επικεντρώνονται επί του παρόντος σε ένα μοντέλο προσανατολισμένο στην προσωπικότητα, όπου η κύρια έμφαση δίνεται στην κατανόηση των ατομικών αναγκών και ανάπτυξης κάθε παιδιού (Wildová & Křováčková, 2015). Αυτό το μοντέλο βασίζεται στην υπόθεση ότι κάθε παιδί είναι ένα άτομο με μοναδικά ταλέντα, ικανότητες, κίνητρα και τρόπους μάθησης (Buckler et al., 2021). Η έγκαιρη αναγνώριση της ανάγκης γραμματισμού είναι ένα σημαντικό μέρος της ανάπτυξης των παιδιών. Ο επιδιωκόμενος γραμματισμός δεν ξεκινά απαραίτητα με τη γραφή ή την ανάγνωση, αλλά μάλλον παρακινεί και διδάσκει τα παιδιά να είναι ευαίσθητοποιημένα στα μαθησιακά ερεθίσματα του περιβάλλοντός τους (Phillips et al., 2021). Ωστόσο, η πλειονότητα των ιδρυμάτων προσχολικής εκπαίδευσης θεωρεί την ανάγνωση και τη γραφή απολύτως απαραίτητη για τον πρώιμο γραμματισμό.

Τα παιδιά που μαθαίνουν να διαβάζουν (ή να γράφουν) αυθόρμητα το καταφέρνουν κυρίως λόγω συνεχόμενων ή προηγούμενων μαθησιακών δραστηριοτήτων με μεγαλύτερα

αδέρφια (Bauer & Booth, 2019). Τα παιδιά δεν πρέπει να αναγκάζονται να διαβάζουν, αλλά θα πρέπει να τους δίνονται επαρκείς ευκαιρίες και ερεθίσματα που θα υποστηρίξουν τα αναγνωστικά τους κίνητρα και θα αναπτύξουν περαιτέρω τις αναγνωστικές τους δεξιότητες (Guoetal., 2021; Weber-Mayrer et al., 2018). Η αφήγηση παραμυθιών είναι μια από τις συμβατικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται συχνά για την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραμματισμού, ειδικά στην προσχολική εκπαίδευση. Η αφήγηση είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο χρησιμοποιεί φωνές, αφηγηματικές δομές και νοητικές εικόνες για να επικοινωνήσει με ένα κοινό (Csima et al., 2018; Zucker et al., 2021).

Η χρήση ιστοριών στην προσχολική εκπαίδευση έχει ευρέως ενθαρρυνθεί επειδή είναι διασκεδαστική και θεωρείται ως ένας φυσικός τρόπος διδασκαλίας και μάθησης με τα παιδιά. Επιπλέον, η έρευνα αποκαλύπτει ότι η αφήγηση επιτρέπει διαδικασίες όπως η γλωσσική αλληλεπίδραση, η διέγερση της φαντασίας και η εμπλοκή γνωστικών λειτουργιών, που αποδεικνύεται ότι συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού (Hannust & Kikas, 2007; Schachter et al., 2016).

Η ιστορία περιέχει πέντε βασικά στοιχεία, δηλαδή σκηνικό, θέμα, χαρακτήρα, πλοκή και σύγκρουση. Όταν αυτά τα στοιχεία αντιμετωπιστούν σωστά, αναπτύσσουν ένα σχέδιο ιστορίας που υποστηρίζει την κατανόηση και, ως εκ τούτου, η αφήγηση είναι ένας καλός τρόπος για τη μετάδοση περιεχομένου και την παροχή διδασκαλίας με έναν άκρως ελκυστικό και προσωπικό τρόπο (Snow, 1991). Ο σχεδιασμός μιας αποτελεσματικής προσέγγισης αφήγησης στην προσχολική εκπαίδευση δεν είναι εύκολος. Οι ιστορίες παρέχουν πολλές δυνατότητες αξιοποίησης στους εκπαιδευτικούς αν και αυτό δεν γίνεται πάντα. Αυτό φαίνεται ειδικά αν η ιστορία χρησιμοποιείται μόνο για να τραβήξει την προσοχή των παιδιών στην αρχή μιας δραστηριότητας στην τάξη ή για μια ώρα χαλάρωσης μετά την ολοκλήρωση της κύριας εργασίας (Bakken et al., 2017). Η αφήγηση θα πρέπει να υποστηρίζει βασικές πληροφορίες και να εμπλέκει τα παιδιά σε συναισθηματικές και γνωστικές εμπειρίες γύρω από τη γλώσσα και τις ιστορίες. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, οι δάσκαλοι μπορούν να παρέχουν καθοδήγηση αλληλεπιδρώντας με τα παιδιά. Η αφήγηση αναλαμβάνεται από τον δάσκαλο αλλά μπορεί να επαναλαμβάνεται από τα παιδιά. Η αφήγηση θα πρέπει να ακολουθείται από δραστηριότητες βασισμένες στο παιχνίδι, όπου τα παιδιά μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητές τους στον γραμματισμό (Csima et al., 2018; McLeod et al., 2019).

Ενώ υποστηρίζεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού, επί του παρόντος, δίνεται προτεραιότητα και στον ψηφιακό γραμματισμό στην πρώιμη παιδική ηλικία. Τα παιδιά πρέπει να αποκτήσουν δεξιότητες στο χειρισμό αυτής της μορφής ψηφιακής επικοινωνίας (Schachter et al., 2016; Wildová & Kropáčková, 2015). Η ανάπτυξη του ψηφιακού γραμματισμού στην προσχολική εκπαίδευση καθοδηγείται επί του παρόντος από την ανάπτυξη ψηφιακών βιβλίων και ψηφιακών

παραμυθιών (Ottley et al., 2015). Ο συνδυασμός της προφορικής αφήγησης με ήχο, εικόνες και διάφορα ψηφιακά εργαλεία ονομάζεται ψηφιακή αφήγηση (Korat & Falk, 2019; Wildoná & Kropáčková, 2015). Όταν η αφήγηση συνδυάζεται με δραστηριότητες που βασίζονται στο παιχνίδι, μπορεί να αποτελέσει ένα σημαντικό ερέθισμα για πρώιμες εμπειρίες γραμματισμού (Guo et al., 2021).

Είναι σημαντικό, επίσης, να λαμβάνεται υπόψη τι έχουν να προσφέρουν οι γονείς όταν διαβάζουν στο παιδί και πώς ανταποκρίνεται το παιδί όταν μαθαίνει να διαβάζει. Επιπλέον, η ποιότητα της αλληλεπίδρασης που οικοδομείται μεταξύ γονέων και παιδιών συντελεί στην μαθησιακή επιτυχία των δεύτερων στην κατάκτηση της γλώσσας και τον πρώιμο γραμματισμό, και επίσης συμβάλλει στη συνολική ακαδημαϊκή επίδοση τα επόμενα χρόνια (Csima et al., 2018; McLeod et al., 2019).

Οι τεχνολογικές εξελίξεις έχουν αυξήσει σημαντικά την οικονομική προσιτότητα της ψηφιακής αφήγησης (Bakken et al., 2017; Lucas et al., 2021). Σήμερα, τα ψηφιακά εργαλεία που χρειάζονται για την αφήγηση ιστοριών όπως ο υπολογιστής, τα smartphone και οι συσκευές εγγραφής ήχου έχουν γίνει πιο προσιτά. Επιπλέον, ένας μεγάλος αριθμός ισχυρών αλλά απλών προγραμμάτων λογισμικού αφήγησης είναι πλέον διαθέσιμος (Morphy, 2018). Ο συνδυασμός της προφορικής αφήγησης με ήχο, εικόνες και διάφορα ψηφιακά εργαλεία οδήγησε σε αυτό που σήμερα ονομάζεται ψηφιακή αφήγηση (Beasley et al., 2021; Kumpulainen et al., 2020). Ψηφιακή αφήγηση σημαίνει σωστή χρήση της τεχνολογίας για την αφήγηση μιας ιστορίας. Για να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες, οι σχεδιαστές πρέπει να δώσουν ιδιαίτερη προσοχή στην εξατομίκευση (Kaggar et al., 2020; Langub & Lokey-Vega, 2017). Η σωστή χρήση αυτών των ψηφιακών στοιχείων μπορεί να συμβάλει στο να γίνει το περιεχόμενο πιο κατανοητό και να παρακινήσει τα παιδιά. Όταν η ψηφιακή αφήγηση χρησιμοποιείται στην προσχολική εκπαίδευση, τότε είναι πολύ πιθανό να εξοικειώσει τα παιδιά με τα ψηφιακά μέσα (Maugreen et al., 2018).

Από πολύ μικρή ηλικία, τα παιδιά χρησιμοποιούν όλο και περισσότερο τα ψηφιακά μέσα. Αυτό το φαινόμενο, σε συνδυασμό με τα αδιαμφισβήτητα οφέλη από το διάβασμα έντυπων βιβλίων των παιδιών, καθιστά επιτακτική την αναγνώριση των πλεονεκτημάτων αλλά και των ορίων των παιδικών ψηφιακών βιβλίων. Τα ευρήματα των μελετών για το θέμα είναι ανάμεικτα, με τους ερευνητές να ακολουθούν διαφορετικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προσεγγίσεις και να καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, όπως τονίζεται σε δύο πρόσφατες βιβλιογραφικές ανασκοπήσεις (Kucirkova, 2021; Reich et al., 2016).

Η έρευνα για τη χρήση των παιδικών ψηφιακών βιβλίων έχει εξελιχθεί τις τελευταίες δεκαετίες σε έναν πολυεπιστημονικό και μεθοδολογικά ποικίλο τομέα, με έμφαση σε τεχνικές ποιοτικής ή ποσοτικής έρευνας και σε βιβλία που παράγονται εμπορικά ή από ερευνητές. Ένας

σημαντικός όγκος έρευνας έχει επικεντρωθεί στη σύγκριση των ψηφιακών βιβλίων με τα έντυπα, αναδεικνύοντας τόσο θετικές όσο και αρνητικές επιπτώσεις για τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Για παράδειγμα, σε μια канаδική μελέτη σε παιδιά ηλικίας 17 έως 26 μηνών που συνέκρινε ψηφιακά βιβλία και έντυπα βιβλία, τα παιδιά έμαθαν περισσότερες νέες λέξεις και παρουσίασαν πιο αφοσιωμένη και κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά όταν διάβαζαν τα πρώτα (Strouse & Ganea, 2017). Σε ένα άλλο πείραμα, στο οποίο οι ερευνητές συνέκριναν τις αλληλεπιδράσεις παιδιών 3 έως 4 ετών από την Ολλανδία με ψηφιακά και έντυπα βιβλία, οι βαθμολογίες του δεκτικού λεξιλογίου των παιδιών ήταν υψηλότερες όταν διάβασαν το ψηφιακό βιβλίο (Gremmen et al., 2016). Ωστόσο, σε μια μελέτη παιδιών 4 ετών στις ΗΠΑ που διάβαζαν ψηφιακά και έντυπα βιβλία, οι βαθμολογίες αναγνωστικής κατανόησης των παιδιών ήταν σχεδόν ίσες και για τις δύο μορφές (Lauricella et al., 2014). Ομοίως, μια άλλη μελέτη για την αφήγηση ιστοριών σε παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών στον Καναδά, που παρουσιάστηκαν σε ψηφιακές και έντυπες μορφές δεν βρήκε διαφορές μεταξύ τους (Richter & Courage, 2017).

Η έρευνα που αξιολογεί τα οφέλη των ψηφιακών βιβλίων για τον πρώιμο γραμματισμό των παιδιών έχει επίσης αποφέρει ανάμεικτα αποτελέσματα. Μια ανασκόπηση της χρησιμότητας των ψηφιακών βιβλίων, για τη συμπλήρωση της διδασκαλίας του γραμματισμού, περιέγραψε τα θετικά οφέλη των ψηφιακών βιβλίων σχετικά με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών (Biancarosa & Griffiths, 2012), ενώ μια άλλη κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα έντυπα βιβλία οδήγησαν σε μεγαλύτερη μάθηση από τα ψηφιακά βιβλία (Miller & Warschauer, 2014). Αν και αυτές οι ανασκοπήσεις δεν ακολούθησαν συστηματικές διαδικασίες και δεν αξιολόγησαν τη μεθοδολογική ποιότητα των μελετών, τα αντικρουόμενα συμπεράσματά τους υπογραμμίζουν τις εννοιολογικές διαφορές στο πεδίο. Οι μελέτες που συγκρίνουν μορφές λειτουργούν με βάση την προϋπόθεση ότι το μέσο είναι το μήνυμα, το οποίο μπορεί, από μόνο του, να εξηγήσει τη διακύμανση σε μεταβλητές, όπως τα αποτελέσματα του γραμματισμού των παιδιών. Μια τέτοια προσέγγιση δεν συμφωνεί με την παράδοση της κοινωνικοϋλικής έρευνας (Barad, 2003), η οποία θέτει μια συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ κοινωνικών παραγόντων (π.χ. γονείς και παιδιά) και υλικά, μη ζωντανά αντικείμενα (π.χ. ψηφιακά βιβλία) σε πολύπλοκα δίκτυα πολλαπλών υποκειμενικότητων. Επιπλέον, σύμφωνα με την τυπική πρακτική ανάγνωσης έντυπων βιβλίων, οι περισσότερες συγκρίσεις μεταξύ ψηφιακών και έντυπων βιβλίων διερευνούν τα αποτελέσματα στα παιδιά σύμφωνα με τα βιβλία που διαβάζει ένας ενήλικας. Επομένως, η εμπλοκή των παιδιών και τα αποτελέσματα που έχουν σε αυτά, πρέπει να μελετηθούν σε σχέση με τις τεχνικές αλληλεπίδρασης (δηλαδή, στρατηγικές ανάγνωσης) που χρησιμοποιούνται από τους γονείς και άλλους φροντιστές.

Στις περισσότερες μελέτες που συγκρίνουν τις στρατηγικές ανάγνωσης γονέων σε παιδιά ηλικίας 2 έως 5 ετών, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από γονείς με ψηφιακά βιβλία (σε



σύγκριση με τα έντυπα βιβλία) έχουν επικεντρωθεί περισσότερο σε συμπεριφορικές και τεχνικές διαστάσεις παρά στο περιεχόμενο της ιστορίας (Krcmar & Cingel, 2014). Τα σχόλια σχετικά με το πώς να κρατούν το iPad ή τον τρόπο με τον οποίο σύρονται οι σελίδες κυριαρχούν στις συζητήσεις των γονιών κατά την κοινή ανάγνωση ψηφιακών βιβλίων, με λιγότερες στρατηγικές ανάπτυξης διαλόγου που διεγείρουν τη γλώσσα όπως συμβαίνει κατά την ανάγνωση έντυπων βιβλίων (Munzer et al., 2019). Σε μελέτες που συγκρίνουν διαφορετικούς τύπους ψηφιακών βιβλίων, οι ερευνητές εντόπισαν παρόμοια μοτίβα, με πιο διαδραστικά χαρακτηριστικά που συσχετίζονται με την ομιλία που διεγείρει λιγότερο τη γλώσσα από τον γονέα. Για παράδειγμα, σε μια μελέτη δυάδων γονέων-παιδιών στις ΗΠΑ, η χρήση τεχνικών που ευνοούν τον διάλογο κατά την ανάγνωση από τους γονείς (π.χ. προτροπές, ερωτήσεις, κατάδειξη) και οι δεξιότητες κατανόησης της ιστορίας από τα παιδιά ήταν χαμηλότερες με τα ψηφιακά βιβλία παρά με τα βιβλία ηλεκτρονικών κονσόλων και τα βιβλία CD-ROM (Parish-Morris et al., 2013).

Οι διαφορετικές στρατηγικές ανάγνωσης των γονέων με έντυπα και ψηφιακά βιβλία μπορεί να σχετίζονται με την έντονη προτίμησή τους για παιδικά έντυπα βιβλία. Σε συνεντεύξεις, οι Αυστραλές μητέρες παιδιών 2 ετών προτιμούσαν να χρησιμοποιούν έντυπα βιβλία με παραμύθια, ιδιαίτερα την ώρα του ύπνου (Nicholas & Raatsch, 2021). Σε μια εθνική έρευνα στο Ηνωμένο Βασίλειο, οι γονείς παιδιών από τη γέννηση έως την ηλικία των 2 ετών είχαν μεγάλες ανησυχίες για τα ψηφιακά βιβλία και ελαχιστοποίησαν την έκθεση των παιδιών τους σε αυτά (Kucirkova & Littleton, 2016). Η στάση των γονέων απέναντι στα ψηφιακά βιβλία μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών τους ως προς την ψηφιακή ανάγνωση. Για παράδειγμα, όταν ρωτήθηκαν για την ενασχόληση των παιδιών τους με τα ψηφιακά και έντυπα βιβλία, οι γονείς παιδιών από τον Καναδά ηλικίας 1 έως 4 ετών είπαν ότι τα παιδιά τους ασχολούνται και απολαμβάνουν τα έντυπα βιβλία περισσότερο από τα ψηφιακά βιβλία (Strouse & Ganea, 2017). Ωστόσο, οι αντιλήψεις αυτών των γονέων δεν συμφωνούν με τις παρατηρήσεις των ερευνητών, οι οποίες δείχνουν ότι τα παιδιά προτιμούν τα ψηφιακά βιβλία (Strouse & Ganea, 2017) ή απολαμβάνουν εξίσου έντυπα και ψηφιακά βιβλία (Grimshaw et al., 2007). Οι αρνητικές και εσφαλμένες πεποιθήσεις των γονέων σχετικά με τις προτιμήσεις των παιδιών για το διάβασμα πιθανότατα συμβάλλουν στις στρατηγικές ανάγνωσης χαμηλότερης ποιότητας, οι οποίες, με τη σειρά τους, επηρεάζουν τη χαμηλότερη ποιότητα μάθησης των παιδιών με ψηφιακά βιβλία (Strouse & Ganea, 2019). Ως εκ τούτου, οι ερευνητές πρέπει να εντοπίσουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν την αρνητική στάση των γονέων απέναντι στα ψηφιακά βιβλία των παιδιών.

Μια μετά-ανάλυση 29 μελετών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου συνέκρινε την κατανόηση και την εκμάθηση λέξεων των παιδιών από ψηφιακά και έντυπα βιβλία που διαβάζονται με και χωρίς την υποστήριξη ενός ενήλικα (Takacs

et al., 2015). Τα ψηφιακά βιβλία, τα οποία περιλάμβαναν βιβλία που συγχρονίζουν τις εικονογραφήσεις με την αφήγηση, ήταν πιο ωφέλιμα από τα έντυπα βιβλία που χρησιμοποιούνται χωρίς τη βοήθεια ενός ενήλικα. Όταν στάλθηκε ένας ενήλικας, δεν υπήρχε διαφορά στην κατανόηση της ιστορίας των παιδιών μεταξύ ψηφιακών ή έντυπων βιβλίων (Takacs et al., 2015). Οι διαφορές μεταξύ έντυπων και ψηφιακών βιβλίων (υπέρ των ψηφιακών βιβλίων) εμφανίστηκαν μόνο όταν δεν εμπλέκονταν ενήλικες. Αυτό οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι αλληλεπιδράσεις των ενηλίκων, κατά την ανάγνωση έντυπων βιβλίων, με παιδιά μπορεί να έχουν τον ίδιο αντίκτυπο με τα παιδιά που αλληλεπιδρούν μόνο τους με τις προσθήκες πολυμέσων στα ψηφιακά βιβλία. Επιπλέον, πολλά χαρακτηριστικά των παιδιών, όπως η ηλικία, η γλώσσα και η ιδιοσυγκρασία, επηρεάζουν τις αντιλήψεις και τις στρατηγικές ανάγνωσης των γονέων.

Σωρευτικά στοιχεία δείχνουν ότι η εμπλοκή των παιδιών, όπως μετριέται με την οπτική προσοχή ή τις αξιολογήσεις των παρατηρητών, είναι μεγαλύτερη με τα ψηφιακά παρά με τα έντυπα βιβλία (Richter & Courage, 2017; Strouse & Ganea, 2017). Δεν είναι γνωστό αν αυτή η προτίμηση είναι μεγαλύτερη λόγω της περιορισμένης πρόσβασης των παιδιών σε ψηφιακά βιβλία ή λόγω των στρατηγικών διαμεσολάβησης των γονιών τους ή των διαδραστικών και πολυμεσικών χαρακτηριστικών των βιβλίων. Η έρευνα για τα χαρακτηριστικά των παιδιών διερευνά την ηλικία και την εκτελεστική λειτουργία ως παράγοντες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν τα παιδιά με τα ψηφιακά βιβλία. Σε μια μελέτη με παιδιά 3, 4 και 5 ετών από τον Καναδά που διάβαζαν ψηφιακά και έντυπα βιβλία, η μεγαλύτερη ενασχόληση των παιδιών με τα ψηφιακά βιβλία ήταν σημαντική μόνο για τα παιδιά ηλικίας 3 ετών (Richter & Courage, 2017). Σε μια άλλη μελέτη, παιδιά 2 και 3 ετών στις ΗΠΑ μιλούσαν και συνεργάζονταν περισσότερο όταν διάβαζαν έντυπα βιβλία παρά όταν διάβαζαν ψηφιακά βιβλία (Munzer et al., 2019). Αυτά τα ευρήματα υποδηλώνουν ότι τα παιδιά ηλικίας 2 και 3 ετών ασχολούνται περισσότερο με τα ψηφιακά βιβλία από τα μεγαλύτερα νήπια. Ωστόσο, όταν οι ερευνητές συνέκριναν τα αποτελέσματα των ψηφιακών έναντι των έντυπων βιβλίων, η εκτελεστική λειτουργία των παιδιών, και όχι η ηλικία τους, εξήγησε τη διακύμανση στην προσοχή και την ανάκληση της ιστορίας (Lauricella et al., 2014).

Είναι δύσκολο να εξαχθούν ισχυρά συμπεράσματα από τις υπάρχουσες τάσεις, επειδή λείπουν διαχρονικές και συγχρονικές μελέτες που να περιλαμβάνουν τη χρήση των ψηφιακών βιβλίων με παιδιά κάτω των 2 ετών. Οι Richter & Courage (2017) συνιστούν τη χρήση της ωριμότητας της εκτελεστικής λειτουργίας των παιδιών για να μετρηθεί η καταλληλότητα των ψηφιακών βιβλίων για χρήση από μικρά παιδιά. Για παιδιά μειονοτικής γλώσσας ή παιδιά από νοικοκυριά με μικρό ιστορικό στην ικανότητα ανάγνωσης, η κατανεμημένη συγγραφή και η δωρεάν τιμή για τον αναγνώστη των ψηφιακών βιβλιοθηκών, υποδηλώνουν το λόγο που τα

ψηφιακά βιβλία επιλέγονται καθώς και το μέγεθος της ανάγνωσης μέσω της πρόσβασης σε χαμηλού κόστους και ποικίλα υλικά. Συστήματα επεκτάσιμων εφαρμογών ανάγνωσης που έχουν σχεδιαστεί για να διδάξουν στα παιδιά να διαβάζουν και να προωθούν την κοινή χρήση ιστοριών γονέα-παιδιού παρέχουν έναν τρόπο εξατομίκευσης της διδασκαλίας ανάγνωσης για παιδιά από περιοχές χαμηλού εισοδήματος.

Οι αρνητικές αντιλήψεις των ενηλίκων για τα παιδικά ψηφιακά βιβλία αντιμετωπίζονται τυπικά με την επισήμανση της προστιθέμενης αξίας αυτών των βιβλίων για τη δίγλωσση εκπαίδευση, την παροχή κινήτρων στους διστακτικούς αναγνώστες, τη συμπληρωματική μάθηση για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την προσέγγιση των οικογενειών που έχουν χαμηλό γραμματισμό και διαθέτουν λίγο έντυπο υλικό αλλά έχουν smartphone ή tablet. Τα περισσότερα στοιχεία για αυτά τα οφέλη προέρχονται από μεμονωμένες περιπτώσιολογικές μελέτες, οι οποίες χρησιμοποιούν ψηφιακά βιβλία που έχουν κατασκευαστεί για την ενίσχυση των αναδυόμενων δεξιοτήτων γραμματισμού. Τέτοια βιβλία ήταν χρήσιμα για παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο μαθησιακής δυσκολίας (Shamir et al., 2012), παιδιά με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο (Korat & Shneor, 2019) και παιδιά με γλωσσικές αναπηρίες (Korat et al., 2019) ή προβλήματα γραμματισμού (Rvachew et al., 2017). Επιπλέον, τα ψηφιακά βιβλία που σχεδιάστηκαν για να ενθαρρύνουν τις συνομιλίες γονέα-παιδιού αύξησαν τις συνομιλίες μεταξύ των φροντιστών και των παιδιών 2 έως 5 ετών από περιβάλλοντα χαμηλού εισοδήματος (Troseth et al., 2020).

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι πολλά ψηφιακά βιβλία που παράγονται είναι πολύ χαμηλής ποιότητας. Για παράδειγμα, σε μια περιγραφική ανάλυση αγγλικών και εβραϊκών ψηφιακών βιβλίων, οι ερευνητές εντόπισαν χαρακτηριστικά πολλαπλών μέσων που αποσπούσαν την προσοχή και λίγα χαρακτηριστικά που υποστήριζαν την κατανόηση της ιστορίας ή την εκμάθηση γλώσσας (Korat & Falk, 2019). Ομοίως, τα πιο δημοφιλή (με τις μεγαλύτερες πωλήσεις) ψηφιακά βιβλία στην Ελλάδα, την Ουγγαρία, την Ολλανδία και την Τουρκία έχουν χαμηλή εκπαιδευτική αξία (Sari et al., 2019). Παρά τις καλά διατυπωμένες ερευνητικές προτάσεις για τη βελτίωση του σχεδιασμού αυτών των βιβλίων (Hirsh-Pasek et al., 2015), η ποιότητα των ψηφιακών βιβλίων έχει βελτιωθεί πολύ λίγο τα τελευταία χρόνια (Korat & Falk, 2019). Η κακή ποιότητα σχετίζεται με το περιεχόμενο των βιβλίων καθώς και με χαρακτηριστικά όπως το βάρος, η φωτεινότητα και η ποιότητα των εικόνων και των εικονογραφήσεων, οι ευκαιρίες για δέσμευση των αισθήσεων και η παρουσία ή η απουσία επαυξημένης πραγματικότητας (οπτικές επικαλύψεις που ενεργοποιούνται από την κάμερα ή τη συσκευή απεικόνισης που ενισχύουν το περιεχόμενο με εικονικά κείμενα και εικόνες). Οι περισσότερες έρευνες για τα ψηφιακά βιβλία έχουν επικεντρωθεί στη διαδραστικότητα (κινήσεις χαρακτήρων που ενεργοποιούνται με την αφή, αλλαγές στην πλοκή ή παίξιμο παιχνιδιών ενσωματωμένα στην ιστορία) και στις

λειτουργίες πολυμέσων (συνδυασμός μέσων όπως ήχοι, μουσική, φωνητικές εντολές, εικονογραφήσεις, φωτογραφίες, σχέδια, κείμενο και βίντεο). Σε αντίθεση με τις εξωτερικές ιδιότητες των ψηφιακών βιβλίων, όπως οι συσκευές στις οποίες γίνεται η πρόσβαση, τα πολυμέσα και η διαδραστικότητα ενσωματώνονται σε ψηφιακά βιβλία και πραγματοποιούνται όταν ένας αναγνώστης αλληλοεπιδρά με το βιβλίο.

Σε μελέτες που συγκρίνουν την μάθηση των παιδιών των ΗΠΑ από διαδραστικά με μη διαδραστικά ψηφιακά βιβλία, η διαδραστικότητα είχε θετική επίδραση (Kelley & Kinney, 2017; Zinke, 2017). Η διαδραστικότητα σε αυτές τις μελέτες περιλάμβανε χαρακτηριστικά πέρα από αυτά που προσφέρουν τα έντυπα βιβλία, όπως προφορική αφήγηση, επισήμανση κειμένου, ηχητικά εφέ, μουσική και κινούμενοι χαρακτήρες. Ωστόσο, δύο σημαντικές ερευνητικές περιλήψεις — μια μετά-ανάλυση (Takacs et al., 2015) και μια βιβλιογραφική αναζήτηση που περιλάμβανε μελέτες σε παιδιά ηλικίας 2 έως 12 ετών και συνέκρινε τα αποτελέσματα με τα μεγέθη των επιπτώσεων (Zucker et al., 2009)—κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα διαδραστικά χαρακτηριστικά, έχουν αρνητικό αντίκτυπο στη μάθηση των παιδιών όταν δεν συνάδουν με την πλοκή και την κύρια αφήγηση των ιστοριών. Η ασυμβίβαστη αλληλεπίδραση περιλαμβάνει χαρακτηριστικά που δεν ευθυγραμμίζονται με την κύρια ιστορία και που τραβούν την προσοχή από την ιστορία σε παιχνίδια ή άλλες δραστηριότητες που είναι ενσωματωμένες στα ψηφιακά βιβλία. Η ασυμβίβαστη αλληλεπίδραση συσχετίστηκε επίσης αρνητικά με τις βαθμολογίες λεξιλογίου, την επανάληψη και τα συμπεράσματα σε μια ανάλυση παιδιών ηλικίας 5 έως 6 ετών στις ΗΠΑ που διάβαζαν ψηφιακά βιβλία για 1 σχολικό έτος (Christ et al., 2019). Η σημασία της συνάφειας ισχύει επίσης για λειτουργίες πολυμέσων που, αν δεν συμφωνούν με την ιστορία, εμποδίζουν την κατανόηση και την εκμάθηση λέξεων των παιδιών (Bus et al., 2015). Αυτά τα ευρήματα μπορούν να εξηγηθούν από τη θεωρία ικανότητας της προσοχής, σύμφωνα με την οποία η απόδοση σε μια εργασία περιορίζεται από τους γνωστικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι σε ένα άτομο: Η ασυμβίβαστη αλληλεπίδραση καταναλώνει τους γνωστικούς πόρους που διαφορετικά θα ήταν διαθέσιμοι για να συμπεράνουν τα παιδιά ή να κατανοήσουν το νόημα της ιστορίας. Επομένως, δεν είναι η διαδραστικότητα ή τα πολυμέσα από μόνα τους, αλλά οι ασύμβατες εκδοχές τους που δεν βοηθούν για τα πρώτα αποτελέσματα του γραμματισμού των παιδιών.

Τα ψηφιακά βιβλία για παιδιά δεν διαθέτουν συμβατικό σχεδιασμό που να επιτρέπει τη χρηστικότητά τους καθώς και την ικανότητα των ερευνητών να τα αναλύουν με συνέπεια σε όλες τις μελέτες. Αρκετές ποιοτικές μελέτες έχουν επικεντρωθεί στην ανάπτυξη τυπολογιών και στον χαρακτηρισμό διαφόρων τύπων χαρακτηριστικών σε ψηφιακά βιβλία (Turrión, 2014). Σε παρατηρήσεις της ενασχόλησης παιδιών στην Ισπανία με τα ψηφιακά βιβλία στο σπίτι, οι διαδραστικές λειτουργίες και οι λειτουργίες πολυμέσων που εμπλέκουν ενεργά το παιδί στην

ιστορία αύξησαν την αυτονομία και την απόλαυση (Aliagas & Margallo, 2017). Τέτοιες εξατομικευμένες εμπειρίες ανάγνωσης δημιουργούνται μέσω ενσωματωμένων αλγορίθμων (αυτόματη εξατομίκευση) ή μέσω της ενεργού συνεισφοράς του αναγνώστη στο περιεχόμενο. Η προσωποποιημένη διαδραστικότητα και τα χαρακτηριστικά πολυμέσων τοποθετούν το παιδί ως συνεργάτη, αφηγητή ή συγγραφέα της ιστορίας και υποστηρίζουν μια θετική ατμόσφαιρα ανάγνωσης στο σπίτι (Kucirkova et al., 2013) και την αίσθηση της βούλησης των παιδιών (Kucirkova, 2022). Συνοπτικά, όσον αφορά τα χαρακτηριστικά του βιβλίου, τα ψηφιακά βιβλία που προσφέρουν περιεχόμενο υψηλής ποιότητας και άλλα προσεκτικά καθορισμένα χαρακτηριστικά μπορούν να προσθέσουν αξία για τα παιδιά που διατρέχουν κίνδυνο ακαδημαϊκής επιτυχίας.

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5**

### **5.1. Περιγραφή στρατηγικής αναζήτησης**

Η στρατηγική αναζήτησης για τον προσδιορισμό της βιβλιογραφίας σχετικά με αυτό το θέμα ξεκίνησε με την ευρεία ανάγνωση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Με βάση αυτήν την ανάγνωση, συμπεριλήφθηκαν οι ακόλουθοι όροι που σχετίζονται με το υπό εξέταση θέμα: παραμύθια, σύμβολα, ψυχική υγεία, θεραπεία, βιβλιοθεραπεία, ψηφιακός γραμματισμός. Οι μηχανές αναζήτησης Embase, PubMed και Google Scholar χρησιμοποιήθηκαν για την αναζήτηση των μελετών.

## 5.2 Κριτήρια εισόδου-αποκλεισμού μελετών

Τα κύρια κριτήρια συμπερίληψης μίας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

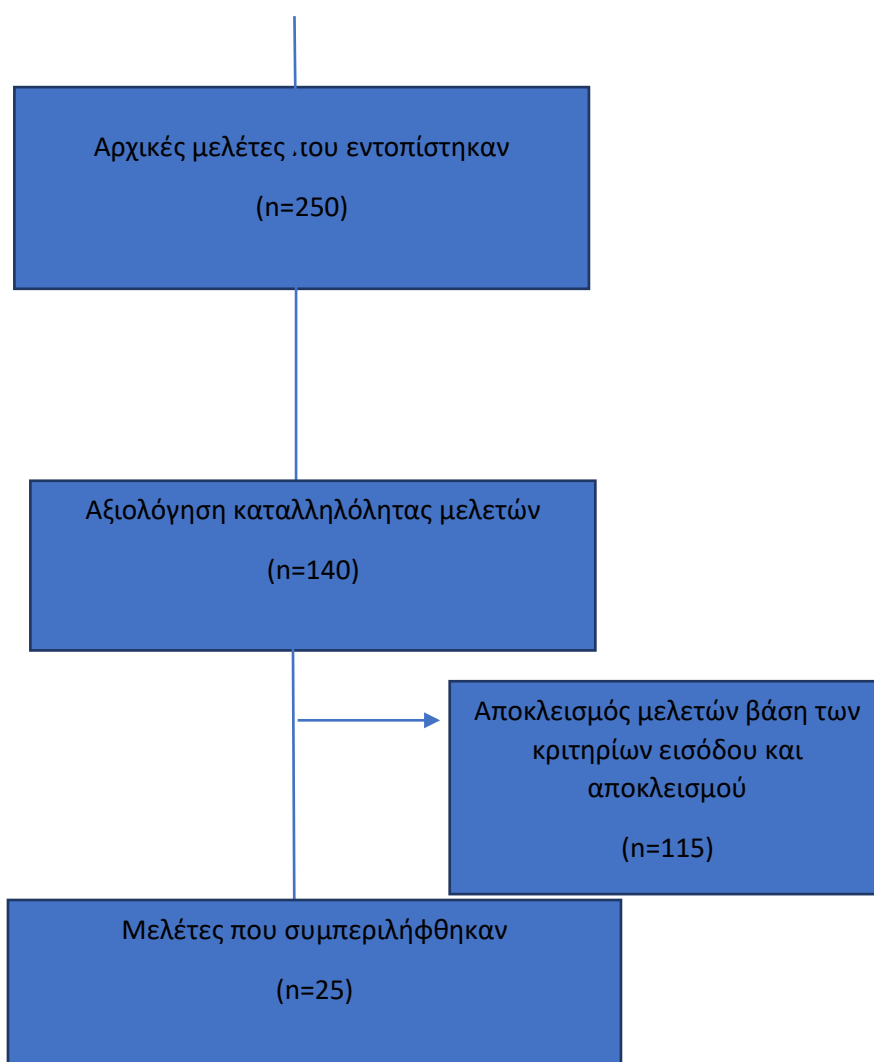
- Να αφορά τα παραμύθια
- Η μελέτη να είναι γραμμένη στα αγγλικά.

Αντίθετα, οι μελέτες που αποκλείστηκαν από την ανασκόπηση πληρούσαν τα ακόλουθα κριτήρια:

- Να είναι γραμμένη σε άλλη γλώσσα εκτός της αγγλικής.
- Να μην υπάρχει πρόσβαση στο ολοκληρωμένο κείμενο αλλά μόνο στην περίληψη
- Να μην σχετίζεται με τα παραμύθια

## 5.3 Τελική επιλογή μελετών

Παρουσιάζεται το διάγραμμα ροής, στο οποίο φαίνεται η στρατηγική που ακολουθήθηκε για τον αριθμό των μελετών που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτήν τη μελέτη:



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6**

### **6.1 Αποτελέσματα**

Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά με διάφορους τρόπους. Έχει αποδειχθεί ότι είναι αποτελεσματική στην εργασία με παιδιά με διαζευγμένους γονείς (Pehrsson et al., 2007) και εφήβους γονέων με ψυχικές διαταραχές (Tussing & Valentine, 2001) και εξάρτηση από το αλκοόλ (Strom, 1988). Έχει επίσης αποδειχθεί ότι βελτιώνει την αυτοαντίληψη και τη συμπεριφορά των παιδιών (Sridhar & Vaughn, 2000), μειώνει το φόβο και το άγχος τους (Lewis et al., 2015) και ενισχύει τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, συμπεριλαμβανομένης της αναγνωστικής τους ικανότητας. Από την άλλη πλευρά, οι Cornett & Cornett (1980), υποστήριξαν

ότι η βιβλιοθεραπεία μπορεί να βελτιώσει την αντίληψη των προσωπικών αξιών και προόδων, βελτιώνοντας κατά συνέπεια τις κοινωνικές συμπεριφορές, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την αποδοχή των ατομικών διαφορών. Επιπλέον, ομάδες μαθητών σε προγράμματα βιβλιοθεραπείας έχουν δείξει βελτίωση στις διαπροσωπικές σχέσεις (Smith, 1998). Τα θετικά αποτελέσματα της ομαδικής βιβλιοθεραπείας έχουν αποδειχθεί για προβλήματα όπως ο εκφοβισμός και η παρενόχληση αλλά και η βελτίωση των δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Elias & Clabby, 1992). Είναι επίσης αποτελεσματική στην ενίσχυση των φιλικών σχέσεων και των κοινωνικών δεξιοτήτων (Ford et al., 2000).

Σε άλλη μελέτη διαπιστώθηκε ότι οι παρεμβάσεις που βασίζονται στη βιβλιοθεραπεία ήταν αποτελεσματικές στη μείωση των συμπτωμάτων του κοινωνικού άγχους και στη βελτίωση της προσαρμογής στην ασθένεια (Heath et al., 2005). Μια άλλη μελέτη έδειξε, επίσης, την αποτελεσματικότητα των παρεμβάσεων, που βασίζονται στη βιβλιοθεραπεία, στη μείωση των συμπτωμάτων κοινωνικού άγχους και στη βελτίωση της προσαρμογής στην ασθένεια (Betzalel & Shechtman, 2010). Τα βιβλία με παραμύθια είναι αποτελεσματικά στην τροποποίηση αλλαγών στη συμπεριφορά και στη βελτίωση της γνώσης όταν χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των παιδιών και των γονέων σχετικά με τη νόσο Αλτσχάιμερ (Sakai, 2014).

Λίγες μελέτες έχουν επικεντρωθεί στη χρήση της δημιουργικής βιβλιοθεραπείας για παιδιά και ενήλικες από ψυχοκοινωνική άποψη (Fanner & Urquhart, 2008). Η δημιουργική βιβλιοθεραπεία είναι η χρήση ιστοριών, ποιημάτων και ταινιών για την πρόληψη ή τη θεραπεία συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων. Η βιβλιοθεραπεία πιστεύεται ότι έχει τα θετικά της αποτελέσματα μέσω μιας γνωστικής-συμπεριφορικής διαδικασίας. Με άλλα λόγια, οδηγεί σε αλλαγές συμπεριφοράς μέσω του εντοπισμού δυσπροσαρμοστικών σκέψεων, της αμφισβήτησης του νοήματός τους και της αντικατάστασής τους με ρεαλιστικές (Shinohara et al., 2013). Μια μελέτη ανασκόπησης έδειξε ότι η βιβλιοθεραπεία είχε χαμηλές έως μέτριες προληπτικές ή θεραπευτικές επιδράσεις στην εσωτερίκευση ή την εξωτερίκευση των κοινωνικών συμπεριφορών σε παιδιά ηλικίας 5-15 ετών. Έδειξε επίσης ότι οι περισσότερες μελέτες σχετικά με την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας είχαν διεξαχθεί με φυσιολογικά παιδιά και δεν είχε αναφερθεί η νοημοσύνη των συμμετεχόντων. Οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν εξετάσει το ρόλο άλλων παραγόντων, όπως η ομαδική συμμετοχή, και είχαν την ανάγνωση ως μοναδική ανεξάρτητη μεταβλητή και καμία μελέτη δεν είχε αναφέρει το είδος της βιβλιοθεραπείας που χρησιμοποιήθηκε. Ωστόσο, όλες οι μελέτες βασίστηκαν κάπως στη γνωστική-συμπεριφορική προσέγγιση (Montgomery & Maunders, 2015). Η βιβλιοθεραπεία μπορεί επίσης να βοηθήσει στην επίλυση προσωπικών και κοινωνικών προβλημάτων των παιδιών ή στη βελτίωση της στάσης τους απέναντι στους άλλους, αλλά η αποτελεσματικότητά της στη βελτίωση της αυτοαντίληψης δεν είναι απολύτως σαφής. Αν και δεν βασίζεται σε ισχυρά



στοιχεία, η βιβλιοθεραπεία έχει αποδειχθεί χρήσιμη στις κοινωνικές αλλαγές (Heitzmann & Heitzmann, 1975). Μια μελέτη ανασκόπησης έδειξε την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας στη βελτίωση της αυτοαντίληψης και στην μείωση της επιθετικότητας σε μαθητές με προκλητικές συμπεριφορές (Taft et al., 2016). Συνολικά, οι ερευνητές πιστεύουν ότι η χρήση της βιβλιοθεραπείας, ειδικά για τα παιδιά, χρειάζεται περισσότερα ερευνητικά στοιχεία (Pehrsson & Mc Millen, 2010).

Στις αρχές του 21ου αιώνα, το σχολικό σύστημα αντιμετωπίζει νέες προκλήσεις παγκοσμίως, ωθώντας τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν καινοτόμες στρατηγικές προκειμένου να παρακινήσουν τους μαθητές και να τους εμπλέξουν σε διεγερτική και «μετασχηματιστική» μάθηση. Αυτή η προοπτική υπερβαίνει την παθητική απόκτηση γνώσης, προχωρώντας προς μια πιο ενεργητική, βιωματική και συμμετοχική προσέγγιση στη δια βίου μάθηση. Η υιοθέτηση πρακτικών συνεργασίας στις καθημερινές δραστηριότητες της τάξης μπορεί να συμβάλει στην ενίσχυση της ευημερίας των μαθητών, μειώνοντας τον ανταγωνισμό και το άγχος λόγω της πίεσης της επιτυχίας, που είναι σήμερα ανιχνεύσιμο μεταξύ των μαθητών.

Για την επίτευξη αυτών των στόχων, οι αφηγηματικές παρεμβάσεις μπορεί να θεωρηθούν ως μία από τις πιθανές στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης, επειδή οι ιστορίες των παιδιών δημιουργούν την άνετη ατμόσφαιρα που συνήθως λείπει από το σχολικό περιβάλλον. Από την αρχαιότητα, οι μύθοι, οι θρύλοι, οι μύθοι και τα παραμύθια υποστήριζαν τα άτομα να κατανοήσουν ποιοι είναι ως ανθρώπινα όντα και τον κόσμο γύρω τους, επιτρέποντας στους ανθρώπους να χαρτογραφήσουν την πραγματικότητα μέσω της χρήσης λέξεων και γλώσσας. Από παραμύθια και μύθους – πολλές περιπέτειες, ήρωες, προσωποποιημένα ζώα, μαγεμένα δάση και μαγικά αντικείμενα – τα παιδιά αποκτούν επιπλέον εμπειρίες, συναισθήματα και σκέψεις, μαθαίνοντας να αντιμετωπίζουν τις αναστολές και τη συστολή. Σύμφωνα με την ψυχαναλυτική ερμηνεία, οι παιδικές ιστορίες οδηγούν τους αναγνώστες σε ένα βαθύ επίπεδο συνείδησης, που ασχολείται με τα θεμελιώδη ανθρώπινα ερωτήματα που εκφράζονται στη γλώσσα των συμβόλων. Πέρα από τους εκπαιδευτικούς σκοπούς της, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να επηρεάζει θετικά την ψυχική ευεξία, να καλλιεργεί τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές των νέων γενεών (Heath et al., 2005).

Οι ιστορίες – ως ένα είδος δημιουργικής μορφής τέχνης – βοηθούν τα παιδιά να παλέψουν (όπως οι ήρωες) για καλά πράγματα και επιτυχία στη ζωή τους, ικανοποιώντας το παιχνίδι τους, μεταδίδοντας καλή διάθεση, με οφέλη για την σωματική και ψυχική υγεία και την ηθική αρετή. Αυτές οι τελευταίες αντιπροσωπεύουν τις τρεις διαστάσεις της ευημερίας – πυλώνες για την ολοκληρωμένη ανάπτυξη του παιδιού– στην προοπτική της οικοδόμησης του μελλοντικού ώριμου και κοινωνικά ενεργού ανθρώπου (Bungay & Vella-Burrows, 2013).

Η παιδική λογοτεχνία παρουσιάζει ένα ισχυρό παιδαγωγικό συστατικό και θα πρέπει να θεωρείται ως μια πραγματική εκπαιδευτική στρατηγική με τη δυνατότητα να ενσωματωθεί στα σχολικά προγράμματα. Οι μαθησιακές εμπειρίες που αποκτούνται σε ένα φιλικό σχολικό περιβάλλον βελτιώνουν τη συναισθηματική υγεία και έχουν καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις (Parlevliet, 2012).

Οι προσεγγίσεις που βασίζονται στην αφήγηση (αφήγηση, παιχνίδι ρόλων, παιχνίδια, δραστηριότητες μετά την ανάγνωση) είναι σε θέση να ικανοποιήσουν τις συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών, να παρέχουν αισθητηριακές πληροφορίες, να αυξάνουν την προσοχή και να διαμορφώνουν την αισθητική. Η δύναμη της ακρόασης και της ομιλίας είναι σε θέση να δημιουργεί φανταστικές εικόνες και να παρακινεί τους μαθητές να παράγουν τις δικές τους ιστορίες ή παραμύθια. Αυτό επιτυγχάνεται καλά εισάγοντάς τους στη λογοτεχνία από την πρώιμη παιδική ηλικία και εξασφαλίζοντάς τους ενδιαφέρον, αστείο και ελκυστικό υλικό. Η αφήγηση ή η ανάγνωση μιας ιστορίας είναι φθηνή, ευχάριστη, χωρίς αποκλεισμούς, μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε οποιοδήποτε περιβάλλον χωρίς ειδικό εξοπλισμό και μόνον με τη φαντασία. Επιπλέον, προκαλεί κάθαρση, με αποτέλεσμα μειωμένο άγχος, καλύτερη άνεση, αυτοεκτίμηση, βοηθώντας έτσι το παιδί να αντιμετωπίσει κάθε αντιξοότητα και να βελτιώσει την επικοινωνία των συναισθημάτων του (Roser et al., 1990).

Οι ιστορίες μπορούν επίσης να μεταφέρουν πληροφορίες υγείας σχετικά με την πρόληψη μεταδοτικών και μη μεταδοτικών ασθενειών. Αρκετές έρευνες τονίζουν τον ρόλο της αφήγησης ως πηγής ευεργετικών επιδράσεων στην πρωτογενή πρόληψη. Η ανάγνωση ενός βιβλίου με παραμύθια ή η ακρόαση ιστοριών είναι χρήσιμη για τα παιδιά, καθώς προάγει τη συναισθηματική έκφραση και την ψυχολογική ευεξία των μαθητών. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την τόνωση των αλλαγών στον τρόπο ζωής των παιδιών, ενθαρρύνοντάς τα να ασκούν σωματική δραστηριότητα και να μειώνουν την κατανάλωση γλυκών και αναψυκτικών, καταλήγοντας τελικά σε μετρήσιμη μείωση του δείκτη μάζας σώματος σε (Bravender et al., 2010).

Τα παιδικά βιβλία έχουν, επίσης, χρησιμοποιηθεί για να δίνουν την δυνατότητα στους μαθητές να μαθαίνουν ειρηνικές εναλλακτικές λύσεις στη βία της σύγχρονης κοινωνίας, εστιάζοντας στην πρόληψη των συγκρούσεων στην τάξη και στον τρόπο αντιμετώπισης του προβλήματος. Αυτό οδήγησε στη δημιουργία συγκεκριμένων καταλόγων βιβλίων που βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα και να αντιμετωπίσουν ορισμένες καταστάσεις δυσφορίας όπως το τραυματικό στρες (Levin, 2004).

Σε μια τυχαίοποιημένη δοκιμή, ένας συνδυασμός βιβλίων ιστοριών και εργαστηριακών συνεδριών δοκιμάστηκε επιτυχώς σε προγράμματα πρωτογενούς πρόληψης για τη διαχείριση του άγχους, δείχνοντας σημαντική βελτίωση στις δεξιότητες αντιμετώπισης και στην αυτό-

αποτελεσματικότητα: κάθε συνεδρία βασίστηκε σε μια ιστορία που περιγράφει χαρακτήρες που αντιμετωπίζουν κοινούς στρεσογόνους παράγοντες και πώς αντιμετωπίζουν τα καθημερινά τους προβλήματα (Bouchard et al., 2013). Μπορεί επίσης να ειπωθεί ότι η παιδική λογοτεχνία προσφέρει στρατηγικές για να ξεπεραστεί το άγχος και ο φόβος για το άγνωστο, διεγείροντας τον προβληματισμό και την εκ νέου επεξεργασία προσωπικών κριτηρίων που θα εφαρμοστούν στην πραγματική ζωή (Montgomery & Maunders, 2015). Χρησιμοποιείται η βιβλιοθεραπεία στο σχολικό περιβάλλον (από το δημοτικό έως το γυμνάσιο) για την προώθηση της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης, προσφέροντας την ευκαιρία να βρεθεί μια βαθύτερη κατανόηση του εαυτού, λύσεις σε προσωπικά προβλήματα και ενίσχυση της αυτοεικόνας (McCulliss & Chamberlain, 2013). Τέλος, όπως αποδεικνύεται από την παγκόσμια επιτυχία των εγχειριδίων αυτοβοήθειας, η βιβλιοθεραπεία θα μπορούσε να είναι μια χρήσιμη πηγή για τη μείωση των ανθυγιεινών διατροφικών συνηθειών για την πρόληψη ή τη θεραπεία της παχυσαρκίας, καθώς και για την υποστήριξη όσων θέλουν να κόψουν το κάπνισμα ή άλλους εθισμούς, τόσο σε νέους όσο και σε ενήλικες (Rodríguez-Martín et al., 2013).

## **Συμπεράσματα**

Το παραμύθι έχει τραβήξει την προσοχή του κοινού εδώ και χιλιάδες χρόνια. Αρχικά, οι ακροατές συγκεντρώνονταν γύρω από προφορικούς αφηγητές, υπνωτισμένοι από τη δύναμη της ρυθμικής ενέργειας και της διαμορφωτικής δύναμης των παραμυθιών που αφηγούνται και που αποτελούν ιστορίες από το παρελθόν. Κατά τη διάρκεια των αιώνων, αυτές οι ιστορίες έχουν υποστεί πολυάριθμες προφορικές μεταφράσεις και παραλλαγές. Όταν εμφανίστηκαν οι τεχνολογικές παρεμβάσεις, όπως το τυπογραφείο, επέτρεψαν την εκτύπωση των προφορικών αφηγήσεων σε έντυπη μορφή. Οι αδερφοί Wilhelm και Jacob, Grimm συμμετείχαν σε ένα ταξίδι 15 ετών

αναζητώντας να βρουν και να καταγράψουν μύθους και λαογραφία από παραμυθάδες στη γερμανική ύπαιθρο πριν εκδώσουν τις συλλογές τους με έντυπα παραμύθια. Τα παραμύθια των Grimm, μαζί με τα παραμύθια του Hans Christian Andersen (ο οποίος έγραφε και δεν κατέγραφε παραμύθια), του Charles Perrault και άλλων, επικράτησαν ανά τους αιώνες και συνεχίζουν να το κάνουν μέχρι σήμερα, με νέες πιο σύγχρονες μορφές. Αυτά τα παλιά παραμύθια έχουν μεταφραστεί, επιμεληθεί και ενημερωθεί εκατοντάδες (αν όχι χιλιάδες) φορές ανά τους αιώνες.

Τα παιδιά και οι νέοι που υποφέρουν από ψυχολογική δυσφορία που χρειάζονται θεραπευτική βοήθεια μπορεί να είναι είτε πολύ μικρά είτε πολύ μεγάλα για να εμπλακούν σε γνωστική και λεκτική επικοινωνία σχετικά με τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους. Τα παιδιά μπορεί να είναι πιο άνετα με δραστηριότητες και υλικά παιχνιδιού που βοηθούν την έκφραση τους, ενώ οι έφηβοι συχνά είναι δύσκολο να ασχοληθούν και να ανοιχτούν έχοντας μάθει τη βασική υπεράσπιση της σιωπής. Όλοι όμως θα ξέρουν κάτι από παραμύθια, μύθους και θρύλους. Κάθε πολιτισμός τα έχει και συνήθως λέγονται, κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, σε μια λεκτική τελετουργία γονέα ή φροντιστή τόσο παλιά όσο ο χρόνος.

Τα παραμύθια μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέρος της θεραπευτικής διαδικασίας. Μπορούν να μεταφέρουν πληροφορίες για οικογένειες, συναισθήματα, ηθική, σχέσεις και τόσα άλλα με τρόπο που μπορεί να επιτρέψει στα μικρά παιδιά να τα χρησιμοποιήσουν για να κατανοήσουν τον εαυτό τους σε βαθύτερο επίπεδο. Οι ιστορίες νεράιδων έχουν την ικανότητα να αιχμαλωτίζουν τη φαντασία του παιδιού γιατί συνήθως περιλαμβάνουν φανταστικά πλάσματα, εμπειρίες μεταμόρφωσης ή περίπλοκες δυσκολίες στις οποίες το παιδί μπορεί να βυθιστεί και να συνδεθεί με τον εσωτερικό του κόσμο. Είναι εκεί που τα καταπιεσμένα συναισθήματα και οι χειρότεροι φόβοι ενός παιδιού караδοκούν προκαλώντας εσωτερικές συγκρούσεις που εκδηλώνονται με την ενεργητική συμπεριφορά ή τις καταστάσεις άγχους. Το παραμύθι λειτουργεί στο απροκάλυπτο επίπεδο όπου αντιμετωπίζονται προφανείς έννοιες του σωστού και του λάθους και άλλα ηθικά διλήμματα. Λειτουργεί, επίσης, σε κρυφό επίπεδο μεταφέροντας σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, υποσυνείδητο και ασυνείδητο μυαλό που επηρεάζουν την αίσθηση του πολιτισμού του παιδιού (Cassar, 2000).

Το παραμύθι, εστιάζει στις βασικές ανθρώπινες δυσκολίες της ζωής, του θανάτου και του νοήματος της ύπαρξης, είναι ένα οικονομικό μέσο για τα παιδιά και τους νέους, να έχουν πρόσβαση σε αυτά τα κρίσιμα ζητήματα και να τα αντιμετωπίσουν σε συμβολική μορφή. Για παράδειγμα, πολλές παραμυθένιες ιστορίες ξεκινούν με το θάνατο μιας γονικής φιγούρας, αποτυπώνοντας έτσι αμέσως τον κεντρικό φόβο και μερικές φορές τη φανταστική επιθυμία κάθε παιδιού. Οι δυαδικές σχέσεις του καλού και του κακού είναι εξίσου το πιο κοινό θέμα σε παραμύθια όπου ο αιώνιος αγώνας λαμβάνει χώρα μέσα από πολλές δοκιμασίες. Με τον

συνηθισμένο θρίαμβο του καλού έναντι του κακού, το παιδί είναι έτσι σε θέση να ταυτιστεί με τη συμβολική φιγούρα και να απορροφήσει εσωτερικά το ηθικό μήνυμα (Cassar, 2000).

Τα παραμύθια θεωρούνται εδώ και καιρό ως βασικά εργαλεία για την ανάπτυξη των παιδιών, ειδικά εκείνων μεταξύ 2 και 5 ετών. Μεταδιδόμενα από γενιά σε γενιά, αυτές οι αγέραστες ιστορίες εξυπηρετούν έναν σκοπό που είναι πέρα από την απλή ψυχαγωγία. Διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση νοητικών δομών σχετικά με τη γνώση, τις συναισθηματικές αντιδράσεις και την κοινωνική συμπεριφορά μεταξύ των νέων. Με αυτόν τον τρόπο, τα παραμύθια παρέχουν στα παιδιά κόσμους όπου το σωστό και το λάθος μπορούν εύκολα να διακριθούν, επομένως τους δίνουν τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουν περίπλοκα συναισθήματα και ηθικές συγκρούσεις (Μαλαφάντης, 2006). Ψυχολογικά μιλώντας, τα παραμύθια αντιπροσωπεύουν ένα πρωτότυπο μέσο για τα παιδιά να ερμηνεύουν και να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους. Τα παραμύθια πραγματεύονται οικουμενικά υπαρξιακά προβλήματα και εισάγονται έτσι ώστε το νεανικό κοινό να τα κατανοεί εύκολα. Οι πλοκές συχνά περιλαμβάνουν αρχετυπικούς χαρακτήρες και καταστάσεις που συνδέονται βαθιά με την ανθρώπινη ψυχή, οδηγώντας στην κατανόηση του εαυτού και των άλλων. Επιπλέον, τα παραμύθια συμβάλλουν σημαντικά στην καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μέσω της ταύτισης με χαρακτήρες που κατακτούν εμπόδια ενάντια σε όλες τις πιθανότητες που αντιμετωπίζουν, τα παιδιά αποκτούν δεξιότητες για να καταπολεμήσουν τους φόβους τους, αποκτώντας έτσι ανθεκτικότητα στις αντιξοότητες. Τα παραμύθια αποτελούνται από δομημένες μορφές που συχνά καταλήγουν σε μια ανάλυση ή αίσιο τέλος, που είναι παρήγορο για τα παιδιά. Μειώνουν το άγχος, εμπνέουν τη δικαιοσύνη και την ελπίδα, ενισχύοντας την ιδέα ότι το καλό μπορεί να νικήσει το κακό.

Τα γνωστικά πλεονεκτήματα των παραμυθιών είναι εξίσου σημαντικά. Αυτές οι ιστορίες επιτρέπουν στα παιδιά να εμπλέξουν τη φαντασία τους σκεπτόμενα με διαφορετικό τρόπο. Τα παιδιά που ακούν ή διαβάζουν αυτές τις ιστορίες θα εκτεθούν σε νέες λέξεις και περίπλοκες προτάσεις, προάγοντας τη γλωσσική ανάπτυξη και τις δεξιότητες γραμματισμού. Ο επαναλαμβανόμενος χαρακτήρας αυτών των ιστοριών καθιστά επίσης εύκολο να τις θυμούνται, ενισχύοντας έτσι την ικανότητα ανάμνησης και κατανόησης των δομών της ιστορίας που αποτελούν σημαντικά συστατικά για τον γραμματισμό (Wildova & Kropáčková, 2015).

Επιπλέον, τα παραμύθια συμβάλλουν σημαντικά στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Όταν λέγονται σε ομάδες ή κατά τη διάρκεια συνεδριών αφήγησης μεταξύ γονέων και παιδιών, τέτοιες ιστορίες λειτουργούν ως μέσο για κοινωνική αλληλεπίδραση και δέσιμο. Αυτή η συλλογική εμπειρία μπορεί να βελτιώσει τις επικοινωνιακές ικανότητες, ενώ κάνει τους ανθρώπους να νιώθουν ότι ανήκουν σε μια κοινότητα (Μαλαφάντης, 2006). Σε τέτοιες καταστάσεις, καθίσταται δυνατή η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της κοινωνικής κατανόησης.

Επιπλέον, τέτοιες ιστορίες μπορούν να λειτουργήσουν ως θεραπευτικό εργαλείο. Αυτό τα καθιστά χρήσιμα στη θεραπεία, επιτρέποντας στα παιδιά να εκφράσουν και να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους. Καθώς το περιεχόμενο των παραμυθιών είναι εξαιρετικά συμβολικό, βοηθά στη μετατροπή της εμπειρίας του παιδιού σε χαρακτήρες και καταστάσεις μέσα στην ιστορία, προωθώντας την καλύτερη κατανόηση των συναισθημάτων και των συμπεριφορών του.

Η αναζήτηση που έγινε σε αυτήν την ανασκόπηση αναδεικνύει τη βαθιά ριζωμένη αξία των παραμυθιών στη συνολική ανάπτυξη των μικρών παιδιών. Δεν χρησιμεύουν μόνο ως πηγή διασκέδασης. Είναι ισχυρά εργαλεία που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της γνώσης, των συναισθημάτων και της κοινωνικοποίησης για ένα ισχυρό και ολοκληρωμένο άτομο. Τα λαϊκά παραμύθια είναι στον πυρήνα τους γεμάτα με αρχέτυπα, σύμβολα και ηθικά διλήμματα που είναι καθολικά μεταξύ των πολιτισμών και των γενεών. Αυτές οι κλασικές ιστορίες προσφέρουν στα παιδιά ένα παράθυρο στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ζωής, επιτρέποντάς τους έτσι να κατανοήσουν σημαντικά θέματα όπως το θάρρος ενάντια στις αντιξοότητες, το καλό εναντίον του κακού και την ενσυναίσθηση και την καλοσύνη. Τα οφέλη των παραμυθιών στη γνωστική ανάπτυξη είναι πολλά. Η έκθεση σε περίπλοκες ιστορίες που κατασκευάζονται μέσα σε έναν φανταστικό κόσμο ενισχύει τις ικανότητες σκέψης, τις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων καθώς και την ανάπτυξη της γλώσσας στα παιδιά. Επιπλέον, οι επαναλαμβανόμενες ιστορίες συμβάλλουν σημαντικά στην ανάκληση μνήμης και στην κατάκτηση της γλώσσας, διαμορφώνοντας μια ισχυρή βάση για τις αναγνωστικές συνήθειες (Azamovich, 2021).

Τα παραμύθια βοηθούν τα παιδιά να περιηγηθούν συναισθηματικά σε δύσκολα συναισθηματικά τοπία. Αυτό είναι δυνατό λόγω της παρουσίας χαρακτήρων μέσα τους που βιώνουν ζήλια, φόβο, αγάπη και ελπίδα που λειτουργούν ως θεμέλιο για τα παιδιά να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους. Τα παραμύθια τελειώνουν με την επίλυση συγκρούσεων που έχει ένα στοιχείο οριστικότητας, το οποίο βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ανθεκτικότητα χαρακτήρα και συναισθηματικό υπόβαθρο. Επιπλέον, τα παραμύθια είναι πολύ καλά για συνεδρίες θεραπείας. Η θεραπευτική αφήγηση στην κλινική πράξη επιτρέπει τη συναισθηματική απελευθέρωση, την εσωτερίκευση και την αντιμετώπιση του φόβου μεταξύ των νέων που συμμετέχουν. Ως εκ τούτου, το πρώτο βήμα προς τη θεραπεία είναι η ταύτιση κάποιου με αυτούς τους αγώνες μέσω της εξωτερίκευσης που κάνει κάποιον να νιώθει ότι έχει τον απόλυτο έλεγχο της ζωής του από τότε και μετά. Η αφήγηση παραμυθιών είναι ένα εξαιρετικό εργαλείο για την προώθηση των συνδέσεων μεταξύ των ανθρώπων. Μπορεί να γίνει από οποιονδήποτε, είτε στην οικογένεια, είτε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, έτσι ώστε να υπάρχει συλλογική κατανόηση διαφορετικών θεμάτων καθώς οι άνθρωποι μοιράζονται τις απόψεις τους για τις ιστορίες άλλων. Είναι μέσα από αυτές τις αλληλεπιδράσεις που τα άτομα αναπτύσσουν την κοινωνική νοημοσύνη ή μαθαίνουν πώς να σχετίζονται καλά με τους άλλους γύρω τους. Καθώς

κοιτάζουμε προς το μέλλον, είναι ζωτικής σημασίας να αναγνωρίσουμε και να εκμεταλλευτούμε τις δυνατότητες μετασχηματισμού των παραμυθιών στην πρώιμη παιδική ηλικία. Με αυτόν τον τρόπο, μπορούμε να μεγαλώσουμε μια γενιά ενσυναίσθητων, ανθεκτικών και συναισθηματικά ευφυών ατόμων ενσωματώνοντας τέτοιες αφηγήσεις σε εκπαιδευτικά προγράμματα και μεθόδους θεραπείας αλλά και σε οικογενειακό επίπεδο. Μέσω συνεχών ερευνών και συνεργασίας, θα συνεχίσουμε να αποκαλύπτουμε τα πιο απομακρυσμένα όρια που μπορούν να φτάσουν αυτοί οι ανεκτίμητοι πόροι προς όφελος της ευεξίας των παιδιών σε όλο τον κόσμο.

Τα καθολικά μοτίβα στα παραμύθια συμβάλλουν σημαντικά στην ψυχολογική ανάπτυξη και κατανόηση του εαυτού και των άλλων. Οι ηθικές διχοτομίες που παρουσιάζονται σε αυτές τις ιστορίες βοηθούν τα παιδιά στην πλοήγηση σε ηθικά διλήμματα και αντικρουόμενα συναισθήματα, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την ηθική λογική. Η ομαδική αφήγηση και οι αλληλεπιδράσεις γονέα-παιδιού κατά τη διάρκεια των συνεδριών αφήγησης έχει αποδειχθεί ότι ενισχύουν τις επικοινωνιακές ικανότητες και ενισχύουν την ενσυναίσθηση. Αυτές οι αλληλεπιδράσεις συμβάλλουν στην κοινωνικό-κονστрукτιβιστική κατανόηση και την ανάπτυξη ενσυναίσθησης (Cassar, 2000).

Τα παραμύθια έχουν επίσης θεραπευτική αξία, επιτρέποντας στα παιδιά να συσχετίσουν τους φόβους και τα άγχη τους με χαρακτήρες των ιστοριών. Η θεραπευτική αφήγηση έχει χρησιμοποιηθεί αποτελεσματικά σε κλινικά περιβάλλοντα για να βοηθήσει τα παιδιά να εξωτερικεύσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους. Συνολικά, μια εξαντλητική εξέταση των παραμυθιών υπογραμμίζει τη βαθιά τους επίδραση στα παιδιά ηλικίας τριών έως πέντε ετών, που περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις. Τα αρχέτυπα και τα σύμβολα μέσα σε αυτές τις ιστορίες, βαθιά ριζωμένα και ριζωμένα στην ψυχολογία του Γιουνγκ, παίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανθρώπινη ψυχολογική ανάπτυξη, ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα, την επινοητικότητα και τη φανταστική σκέψη.

Τα ευρήματα υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της ενσωμάτωσης των παραμυθιών στις πρακτικές εκπαίδευσης και συμβουλευτικής προσχολικής ηλικίας παγκοσμίως. Με την ενσωμάτωση αυτών των ιστοριών, οι εκπαιδευτικοί και οι σύμβουλοι μπορούν να εμπλουτίσουν το μυαλό των παιδιών και να υποστηρίξουν την ψυχική τους υγεία καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την πολιτισμική ευαισθησία.

Οι ιστορίες έχουν ειπωθεί παντού και κάθε φορά για να εκπαιδεύσουν, να ψυχαγωγήσουν και να εμπλουτίσουν την γνώση των ατόμων σχετικά με τις ηθικές αρχές και τα έθιμα, αντιπροσωπεύοντας έτσι ένα σημαντικό μέρος της παραδοσιακής κληρονομιάς καθώς και έναν τρόπο ενίσχυσης της ανεκτικότητας και της αμοιβαίας γνώσης μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμών. Η ανάγνωση ή η ακρόαση παραμυθιών μπορούν να θεωρηθούν σημαντικές κοινοτικές πρακτικές, ικανές να επηρεάσουν τις νέες γενιές, να τις ενδυναμώσουν και να τις

προετοιμάσουν για το μέλλον. Δεδομένου ότι ο πολιτισμός είναι ζωτικής σημασίας για τη μάθηση, οι ιστορίες έχουν θεμελιώδη ρόλο στη διαμόρφωση του ρόλου του ατόμου στην κοινωνία, χρήσιμη πηγή από διδακτική, ψυχολογική/θεραπευτική και παιδαγωγική σκοπιά (Μαλαφάντης, 2006).

Από διδακτική άποψη, τα παραμύθια μπορούν να παρέχουν στα παιδιά νέες πληροφορίες για τον κόσμο, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιο και να βελτιώσουν συγκεκριμένες γλωσσικές δεξιότητες (στην τάξη ή στο σπίτι), να καλλιεργήσουν την επικοινωνία μεταξύ του αφηγητή (δάσκαλου, γονέα ή άλλου επαγγελματικού προσωπικού) και του ακροατή. Είναι γνωστό ότι οι ιστορίες – αναπαράγοντας φανταστικές καταστάσεις που ταιριάζουν με τα πραγματικά προβλήματα των παιδιών – τους επιτρέπουν να αισθάνονται άνετα και ασφαλή σε δύσκολες συνθήκες, εξασφαλίζοντας συναισθηματική ασφάλεια και παρέχοντας πιο υγιείς τρόπους αντιμετώπισης εσωτερικών αγώνων, αντιξοοτήτων ζωής και στρεσογόνων παραγόντων. Οι ιστορίες αντισταθμίζουν αυτό που μπορεί να λείπει από τα παιδιά, παρουσιάζοντάς τους θετικά πρότυπα συμπεριφοράς και εποικοδομητικά μοντέλα μέσω των χαρακτήρων με τους οποίους θα μπορούσαν να ταυτιστούν (Sholichah & Purbani, 2018).

Τα βιβλία με παραμύθια (ή ψηφιακές ιστορίες) είναι πιο κατανοητά από όλα τα παιδιά σε σύγκριση με αφηρημένες έννοιες ή θεωρίες και μπορεί να γίνουν ειδικά εργαλεία για τη χαρτογράφηση της πραγματικότητας και τη μετάδοση περιεχομένου υγείας. Η κρίση που αντιμετωπίζουμε δεν είναι μόνο οικονομική και χρηματοοικονομική, αλλά και πολιτική, πολιτιστική και ηθική, που προκαλεί άγχος και φόβο λόγω της αντίληψης μιας επισφαλούς ύπαρξης στο πλαίσιο ενός αυξανόμενου ατομικισμού και αναισθησίας στις δυσκολίες των άλλων. Επιπλέον, η κοινωνία μας μετρά τα πάντα ως προς τη χρηματική αξία, δίνοντας προτεραιότητα στην επιστημονική/τεχνολογική γνώση και μειώνοντας τη συνάφεια των ανθρωπιστικών επιστημών, οι οποίες έχουν καλλιεργήσει το παραδοσιακό πλαίσιο της εκπαίδευσης του πολίτη.

Το σχολείο εξακολουθεί να αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον για την προβολή παρεμβάσεων που στοχεύουν στην προώθηση της ολιστικής ανάπτυξης των μαθητών. Πέρα από τη συγκεκριμένη δέσμευσή του, είναι απαραίτητο να χτίσει υγιείς, σεβαστούς και ικανοποιημένους πολίτες: τους μελλοντικούς ενήλικες, ικανούς να φροντίσουν τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον. Στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, που χαρακτηρίζεται από βαθιές κοινωνικοοικονομικές αλλαγές και κατάρρευση του παραδοσιακού κοινωνικού ιστού (π.χ. νέες μορφές φτώχειας, αύξηση των ανισοτήτων, κινητικότητα της οικογένειας), θα μπορούσαν τα παραμύθια να αποτελούν ένα χρήσιμο εργαλείο για την προώθηση της ατομικής προσωπικής ανάπτυξης, της κοινωνικής συνοχής και της βιώσιμης ανάπτυξης.



Η παιδική λογοτεχνία εξακολουθεί να είναι μια σημαντική ευκαιρία παρουσίασης των ηθικών αρχών με έναν ευχάριστο και συναρπαστικό τρόπο με στόχο να ψυχαγωγήσει, να εκπαιδεύσει και να προσφέρει νέες γνώσεις (σύμφωνα με τη νέα έννοια της «εκπαίδευσης»), να ενσωματώσει τη διασκέδαση και την περιπέτεια που ζητούν τα παιδιά (προσομοίωση της δραστηριότητας του ελεύθερου παιχνιδιού) και να προσφέρει διδάγματα. Ένα μεγάλο μέρος της παιδικής λογοτεχνίας αντιπροσωπεύεται από τα παραμύθια, τα οποία έχουν τελικό στόχο τη μετάδοση των βασικών παγκόσμιων αξιών και την ευαισθητοποίηση των παιδιών σε πολλές πτυχές της ζωής. Οι γονείς με αυτό τον τρόπο μεταδίδουν πολιτισμικά κατάλληλες ηθικές νόρμες στα παιδιά τους από μικρή ηλικία, εξοπλίζοντάς τα με πληροφορίες, στάσεις και δεξιότητες που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως ένα είδος «εμβολίου» ενάντια σε κάθε είδους απειλές για την ατομική ή συλλογική υγεία.

Τα παραμύθια είναι πολύ ενδιαφέροντα για τα παιδιά γιατί δείχνουν πραγματικές πτυχές της οικογενειακής και κοινωνικής ζωής, ενισχύοντας τις σχέσεις με τους γονείς και αναδεικνύοντας ηθικές αξίες που σχετίζονται με την κοινωνική ζωή. Μέσα από έμμεσα νοήματα που ενσωματώνονται στις ιστορίες, τα παιδιά αποκτούν έμμεσα παιδαγωγικά μηνύματα που αφορούν στην παγκόσμια προσωπικότητά τους και να στην κοινωνική αίσθηση του καθήκοντος (Garner, 2010).

Τέλος, η παιδική λογοτεχνία (συμπεριλαμβανομένων ταινιών και ψηφιακών πόρων) συνεχίζει και σήμερα να επηρεάζει την καθημερινότητά και συμβάλλει στην ανάπτυξη των παιδιών με διάφορους τρόπους, που κυμαίνονται από τη μετάδοση αξιών μέχρι απώτερους διδακτικούς σκοπούς. Η παρουσία της ψηφιακής τεχνολογίας αντιπροσωπεύει μια πρόκληση αλλά και μια ευκαιρία για την ύπαρξη παραδοσιακών παραμυθιών ή μύθων. Η ψηφιακή αφήγηση (ο συνδυασμός της τέχνης της αφήγησης ιστοριών με μια ποικιλία εργαλείων πολυμέσων) είναι ένα χρήσιμο εργαλείο για τη δημιουργία πιο ελκυστικών και διεγερτικών εμπειριών μάθησης.

## **Αναφορές**

- Aiex, N. K. (1993). *Bibliotherapy* (Report No. EDO-CS-93-05). Bloomington: Indiana University, Office of Educational Research and Improvement.
- Alameen, G. (2011). Learner digital stories in a Web 2.0 age. *TESOL journal*, 2(3), 355-369.
- Aliagas, C., & Margallo, A. M. (2017). Children's responses to the interactivity of storybook apps in family shared reading events involving the iPad. *Literacy*, 51(1), 44-52.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Apol, L. (1998). " But What Does This Have To Do with Kids?": Literary Theory and Children's Literature in the Teacher Education Classroom. *Journal of children's literature*, 24(2), 32-46.
- Atta-Alla, M. N. (2012). Integrating language skills through storytelling. *English Language Teaching*, 5(12), 1-13.
- Αυδίκος, Ε. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.

- Αυδίκος, Γ.Ε. (1997). Το λαϊκό παραμύθι. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Azamovich, S. K. (2021). Formation of Analytical Thinking in Preschool Children Through Fairy Tales. *World Bulletin of Social Sciences*, 2, 10-12.
- Bakken, L., Brown, N., & Downing, B. (2017). Early childhood education: The long-term benefits. *Journal of research in Childhood Education*, 31(2), 255-269.
- Barad, K. (2003). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *Signs: Journal of women in culture and society*, 28(3), 801-831.
- Bauer, J. R., & Booth, A. E. (2019). Exploring potential cognitive foundations of scientific literacy in preschoolers: Causal reasoning and executive function. *Early Childhood Research Quarterly*, 46, 275-284.
- Beasley, K., Lee-Hammond, L., & Hesterman, S. (2021). A framework for supporting the development of botanical literacies in early childhood education. *International Journal of Early Childhood*, 53(2), 119-137.
- Betzalel, N., & Shechtman, Z. (2010). Bibliotherapy treatment for children with adjustment difficulties: A comparison of affective and cognitive bibliotherapy. *Journal of Creativity in Mental Health*, 5(4), 426-439.
- Biancarosa, G., & Griffiths, G. G. (2012). Technology tools to support reading in the digital age. *The future of children*, 139-160.
- Bouchard, S., Gervais, J., Gagnier, N., & Loranger, C. (2013). Evaluation of a primary prevention program for anxiety disorders using story books with children aged 9–12 years. *The journal of primary prevention*, 34, 345-358.
- Bravender, T., Russell, A., Chung, R. J., & Armstrong, S. C. (2010). A “novel” intervention: A pilot study of children's literature and healthy lifestyles. *Pediatrics*, 125(3), e513-e517.
- Buckler, E. J., Puterman, E., & Faulkner, G. E. (2021). Early childhood education and care: Do we need to develop the physical literacy of educators?. *Prospects*, 50(1), 55-68.
- Bungay, H., & Vella-Burrows, T. (2013). The effects of participating in creative activities on the health and well-being of children and young people: a rapid review of the literature. *Perspectives in Public Health*, 133(1), 44-52.
- Burmark, L. (2004). Visual Presentations That Prompt, Flash & Transform Here are some great ways to have more visually interesting class sessions. *Media and methods*, 40, 4-5.
- Bus, A. G., Takacs, Z. K., & Kegel, C. A. (2015). Affordances and limitations of electronic storybooks for young children's emergent literacy. *Developmental review*, 35, 79-97.
- Cassar, A. M. (2000). *Fairytales, child development and psychotherapy: a study documenting parents' perspectives on the use and function of fairytales with children in Malta*. University of Hartford.

- Chai, A. Y. (2011). The use of bibliotherapy in natural environments to develop social skills in young children. Ann Arbor, MI: ProQuest LLC.
- Cherry Jr, W. R. (2017). Our Place in the Universe. *Knowledge Quest*, 46(2), 50-55.
- Choo, Y. B., Abdullah, T., & Nawi, A. M. (2017). Using Digital Stories to Promote Students' Learning and Understanding of Poems in Secondary School. *Sains Humanika*, 9(4-2).
- Christ, T., Wang, X. C., Chiu, M. M., & Cho, H. (2019). Kindergartener's meaning making with multimodal app books: The relations amongst reader characteristics, app book characteristics, and comprehension outcomes. *Early childhood research quarterly*, 47, 357-372.
- Cohen, C. W. (2013). *Fairy Tales, Archetypes and Self-Awareness*. The Faculty of the Adler Graduate School.
- Cohen, MA, J. N., & Mihailidis, P. (2013). Exploring curation as a core competency in digital and media literacy education. *Faculty Works: DH & NM (2010-2019)*.
- Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy: The Right Book at the Right Time*. Phi Delta Kappa.
- Csima, M., Fináncz, J., Nyitrai, Á., & Podráczky, J. (2018). Research on the health literacy of professionals working in early childhood education. *Kontakt*, 20(4), e356-e362.
- Daniel, A. K. (2013). From folktales to algorithms: developing the teacher's role as principal storyteller in the classroom. In *Metacognitive Approaches to Developing Oracy* (pp. 167-182). Routledge.
- Davis, A. (2005). Co-authoring identity: Digital storytelling in an urban middle school. *THEN: Technology, Humanities, Education & Narrative*, (1).
- Δελώνης, Α. (1991). *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*. Αθήνα: Σύγχρονο Σχολείο.
- Δεμερτζής, Κ. (1981). *Κείμενα και στοχασμοί ενός δασκάλου*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- De Vries, D., Brennan, Z., Lankin, M., Morse, R., Rix, B., & Beck, T. (2017). Healing with books: A literature review of bibliotherapy used with children and youth who have experienced trauma. *Therapeutic Recreation Journal*, 51(1).
- Di Blas, N., & Boretti, B. (2009, June). Interactive storytelling in pre-school: a case-study. In *Proceedings of the 8th International conference on interaction design and children* (pp. 44-51).
- Di Blas, N., Garzotto, F., Paolini, P., & Sabiescu, A. (2009). Digital storytelling as a whole-class learning activity: Lessons from a three-year project. In *Interactive Storytelling: Second Joint International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2009, Guimarães, Portugal, December 9-11, 2009. Proceedings 2* (pp. 14-25). Springer Berlin Heidelberg.

- Doll, B., & Doll, C. (1997). *Bibliotherapy with young people: Librarians and mental health professionals working together*. Libraries Unlimited, Inc.
- Dujmović, M. (2006). Storytelling as a method of EFL teaching. *Metodičkiobzori: časopis za odgojno-obrazovnuteorijuiipraksu*, 1(1), 75-87.
- Elias, M. J., & Clabby, J. F. (1992). *Building social problem-solving skills: Guidelines from a school-based program*. Jossey-Bass.
- Fanner, D., & Urquhart, C. (2008). Bibliotherapy for mental health service users Part 1: a systematic review. *Health Information & Libraries Journal*, 25(4), 237-252.
- Farmer, L. (2004). Using technology for storytelling: Tools for children. *New review of children's literature and librarianship*, 10(2), 155-168.
- Fazio, L. S. (1992). Tell me a story: The therapeutic metaphor in the practice of pediatric occupational therapy. *American Journal of Occupational Therapy*, 46(2), 112-119.
- Flanagan, S. (2014). How does storytelling within higher education contribute to the learning experience of early years students?. *The Journal of Practice Teaching and Learning*, 13(2-3), 162-184.
- Ford, D. Y., Tyson, C. A., Howard, T. C., & Harris III, J. J. (2000). Multicultural literature and gifted black students: Promoting self-understanding, awareness, and pride. *Roeper Review*, 22(4), 235-240.
- Forgan, J. W. (2002). Using bibliotherapy to teach problem solving. *Intervention in school and clinic*, 38(2), 75-82.
- Garner, P. W. (2010). Emotional competence and its influences on teaching and learning. *Educational Psychology Review*, 22, 297-321.
- Gibbons, D. (2013). Developing an ethics of youth media production using media literacy, identity, & modality. *Journal of Media Literacy Education*, 4(3), 6.
- Goldenberg, N. R. (1976). A feminist critique of Jung. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 2(2), 443-449.
- Gottschall, J. (2012). *The Storytelling Animal*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing Company.
- Gremmen, M. C., Molenaar, I., & Teepe, R. C. (2016). Vocabulary development at home: A multimedia elaborated picture supporting parent-toddler interaction. *Journal of Computer Assisted Learning*, 32(6), 548-560.
- Grimshaw, S., Dungworth, N., McKnight, C., & Morris, A. (2007). Electronic books: Children's reading and comprehension. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 583-599.

- Guo, Y., Dynia, J. M., & Lai, M. H. (2021). Early childhood Special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 153-163.
- Hannust, T., & Kikas, E. (2007). Children's knowledge of astronomy and its change in the course of learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(1), 89-104.
- Harriman, C. L. S. (2011). The impact of TPACK and digital storytelling as a learning experience for pre-service teachers in a learning-by-designing project. Doctoral dissertation, University of Georgia.
- Heath, M. A. (2017). Addressing children's social emotional needs with children's literature. *School Psychology International*, 38(5), 453-457.
- Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580.
- Heath, M. A., & Cole, B. V. (2012). Strengthening classroom emotional support for children following a family member's death. *School psychology international*, 33(3), 243-262.
- Heitzmann, K. A., & Heitzmann, W. R. (1975). The science of bibliotherapy: A critical review of research findings. *Reading Improvement*, 12(2), 120.
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Golinkoff, R. M., Gray, J. H., Robb, M. B., & Kaufman, J. (2015). Putting education in "educational" apps: Lessons from the science of learning. *Psychological science in the public interest*, 16(1), 3-34.
- Hobbs, R. (2010). News literacy: What works and what doesn't. In Association for Education in Journalism and Mass Communication conference, Denver, CO.
- Hur, J. W., & Suh, S. (2012). Making learning active with interactive whiteboards, podcasts, and digital storytelling in ELL classrooms. *Computers in the Schools*, 29(4), 320-338.
- Husbye, N. E., Buchholz, B., Coggin, L. S., Powell, C. W., & Wohlwend, K. E. (2012). Critical Lessons and Playful Literacies: Digital Media in PK—2 Classrooms. *Language Arts*, 90(Development), 82-92.
- Hsu, Y. (2010). The influence of English Storytelling on the Oral language complexity of EFL primary students. Unpublished master's thesis. National Yunlin University of Science & Technology, Yunlin.
- Jakes, D. S., & Brennan, J. (2005). Capturing stories, capturing lives: An introduction to digital storytelling. In [http://www.jakesonline.org/dstory\\_ice.pdf](http://www.jakesonline.org/dstory_ice.pdf).
- Καφαντάρης, Κ. (1988). Ο Φεγγαράς. Ελληνικά λαϊκά παραμύθια. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Kaynar, N., Sadik, O., & Boichuk, E. (2020). Technology in early childhood education: Electronic books for improving students' literacy skills. *TechTrends*, 64(6), 911-921.

- Kearney, M. (2013). A learning design for student-generated digital storytelling. *The Future of Learning Design*, 73-92.
- Kelley, E. S., & Kinney, K. (2017). Word learning and story comprehension from digital storybooks: Does interaction make a difference?. *Journal of educational computing research*, 55(3), 410-428.
- Kellner, D. & Share, J. (2007). Critical media literacy, democracy, and the reconstruction of education. In D. Macedo & S.R. Steinberg (Eds.). *Media literacy: A reader*. New York: Peter Lang Publishing.
- Kervin, L., & Mantei, J. (2016). Digital storytelling: capturing children's participation in preschool activities. *Issues in Educational Research*, 26(2), 225-240.
- Korat, O., & Falk, Y. (2019). Ten years after: Revisiting the question of e-book quality as early language and literacy support. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(2), 206-223.
- Korat, O., & Shneor, D. (2019). Can e-books support low SES parental mediation to enrich children's vocabulary?. *First Language*, 39(3), 344-364.
- Korat, O., Graister, T., & Altman, C. (2019). Contribution of reading an e-book with a dictionary to word learning: Comparison between kindergarteners with and without SLI. *Journal of Communication Disorders*, 79, 90-102.
- Κουκουλομμάτης, Δ. (1993). *Λογοτεχνία και παιδαγωγική*. Αθήνα: Βιβλιογονία.
- Κουρκούτας, Η. Ε. (2009). *Ψυχαναλυτική προσέγγιση των παραμυθιών και η χρήση των παιδικών ιστοριών στη ψυχοθεραπεία και τη Ειδική Αγωγή (Τόμ. Τέχνη Παιχνίδι Αφήγηση. Ψυχολογικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Διαστάσεις)*. (Μ. Πουρκός, Επιμ.) Αθήνα: Τόπος.
- Kuciariński, M. J. (2014). The therapeutic and educational properties of fairytale therapy in the early stages of children's development. *PedagogikaRodziny*, 4(2), 77-93.
- Kumpulainen, K., Sairanen, H., & Nordström, A. (2020). Young children's digital literacy practices in the sociocultural contexts of their homes. *Journal of Early Childhood Literacy*, 20(3), 472-499.
- Kucirkova, N. (2021). Socio-material directions for developing empirical research on children's e-reading: A systematic review and thematic synthesis of the literature across disciplines. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 148-174.
- Kucirkova, N. (2022). Children's agency and reading with story-apps: Considerations of design, behavioral and social dimensions. *Qualitative Research in Psychology*, 1-25.
- Kucirkova, N., Messer, D., Sheehy, K., & Flewitt, R. (2013). Sharing personalized stories on iPads: A close look at one parent-child interaction. *Literacy*, 47(3), 115-122.

- Kucirkova, N. & Littleton, K. (2016). *The digital reading habits of children: A national survey of parents' perceptions of and practices in relation to children's reading for pleasure with print and digital books*. London, UK: Book Trust.
- Krcmar, M., & Cingel, D. P. (2014). Parent-child joint reading in traditional and electronic formats. *Media Psychology*, 17(3), 262-281.
- Langub, L. W., & Lokey-Vega, A. (2017). Rethinking instructional technology to improve pedagogy for digital literacy: A design case in a graduate early childhood education course. *TechTrends*, 61(4), 322-330.
- Lauricella, A. R., Barr, R., & Calvert, S. L. (2014). Parent-child interactions during traditional and computer storybook reading for children's comprehension: Implications for electronic storybook design. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 2(1), 17-25.
- Levin, D. E. (2004). *Teaching Young Children in Violent Times: Building a Peaceable Classroom*. *Education Review*, 59(3), 12.
- Lewis, K. M., Amatya, K., Coffman, M. F., & Ollendick, T. H. (2015). Treating nighttime fears in young children with bibliotherapy: Evaluating anxiety symptoms and monitoring behavior change. *Journal of anxiety disorders*, 30, 103-112.
- Lieberman, M. R. (1972). "Some Day My Prince Will Come": Female Acculturation through the Fairy Tale. *College English*, 34(3), 383-395.
- Λουκάτος, Δ. (1988). *Επιθεώρηση παιδικής λογοτεχνίας. Το παραμύθι και οι παραμυθάδες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Lucas, C., Hood, P., & Coyle, D. (2021). Blossoming in English: Preschool children's emergent literacy skills in English. *Journal of Research in Childhood Education*, 35(3), 477-502.
- Lynch, G., & Fleming, D. (2004). Innovation through design: A constructivist approach to learning. In *EdMedia+ Innovate Learning* (pp. 2420-2427). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Ατραπός.
- 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.
- McCulliss, D., & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents—School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy*, 26(1), 13-40.
- McLellan, H. (2007). Digital storytelling in higher education. *Journal of computing in higher education*, 19, 65-79.



- McLeod, S., Harrison, L. J., & Wang, C. (2019). A longitudinal population study of literacy and numeracy outcomes for children identified with speech, language, and communication needs in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 47, 507-517.
- Meadows, D. (2003). Digital storytelling: Research-based practice in new media. *Visual communication*, 2(2), 189-193.
- Μερακλής, Μ. (1988). Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μερακλής, Μ. (1999). Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Miller, E. B., & Warschauer, M. (2014). Young children and e-reading: Research to date and questions for the future. *Learning, Media and Technology*, 39(3), 283-305.
- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and youth services review*, 55, 37-47.
- Morphis, E. A. (2018). The power of one-to-one coaching: Preparing pre-service teachers for the early childhood literacy classroom. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19(1), 85-87.
- Μπετελχάιμ, Μ. (1995). Η γοητεία των παραμυθιών. Αθήνα: Γλάρος.
- Munzer, T. G., Miller, A. L., Weeks, H. M., Kaciroti, N., & Radesky, J. (2019). Differences in parent-toddler interactions with electronic versus print books. *Pediatrics*, 143(4).
- Nicholas, M., & Paatsch, L. (2021). Mothers' views on shared reading with their two-year olds using printed and electronic texts: Purpose, confidence and practice. *Journal of Early Childhood Literacy*, 21(1), 3-26.
- Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. *Technology, Pedagogy and Education*, 25(4), 451-468.
- Ohler, J. (2006). The world of digital storytelling. *Educational leadership*, 63(4), 44-47.
- Οικονόμου, Β. (2017, Μάρτιος 9). Αφήγηση( Storytelling). Ανάκτηση από Wordpress.com.
- Olderr, S. (2012). *Symbolism: A Comprehensive Dictionary*. North Carolina: McFarland & Company, Inc.
- Olena, K., Yuriy, B., & Alla, H. (2022). Fairy-tale therapy: scientific and methodical aspects. *International Science Group*.
- Oldford, L. (2011). The use of Harry Potter and fairytales in narrative therapy. *Journal of Integrated Studies*, 1(2).
- Olsen, H. D. (1975). Bibliotherapy to help children solve problems. *The Elementary School Journal*, 75(7), 422-429.
- Ottley, J. R., Piasta, S. B., Mauck, S. A., O'Connell, A., Weber-Mayrner, M., & Justice, L. M. (2015). The nature and extent of change in early childhood educators' language and literacy knowledge and beliefs. *Teaching and Teacher Education*, 52, 47-55.

- Parish-Morris, J., Mahajan, N., Hirsh-Pasek, K., Golinkoff, R. M., & Collins, M. F. (2013). Once upon a time: Parent–child dialogue and storybook reading in the electronic era. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 200-211.
- Parlevliet, S. (2012). Foxing the child: the cultural transmission of pedagogical norms and values in Dutch rewritings of literary classics for children 1850–1950. *PaedagogicaHistorica, 48*(4), 549-570.
- Pehrsson, D. E., Allen, V. B., Folger, W. A., McMillen, P. S., & Lowe, I. (2007). Bibliotherapy with preadolescents experiencing divorce. *The Family Journal, 15*(4), 409-414.
- Pehrsson, D. E., & McMillen, P. S. (2010). A national survey of bibliotherapy preparation and practices of professional counselors. *Journal of Creativity in Mental Health, 5*(4), 412-425.
- Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1995). Στοιχεία λαϊκού παραμυθιού στη σύγχρονη πεζογραφία για τα παιδιά. *Διαδρομές, 37*, 60-66.
- Phillips, B. M., Kim, Y. S. G., Lonigan, C. J., Connor, C. M., Clancy, J., & Al Otaiba, S. (2021). Supporting language and literacy development with intensive small-group interventions: An early childhood efficacy study. *Early Childhood Research Quarterly, 57*, 75-88.
- Pinto, G., Tarchi, C., & Bigozzi, L. (2015). The relationship between oral and written narratives: A three-year longitudinal study of narrative cohesion, coherence, and structure. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 551-569.
- Pulimeno, M., Piscitelli, P., & Colazzo, S. (2020). Children’s literature to promote students’ global development and wellbeing. *Health promotion perspectives, 10*(1), 13.
- Reich, S. M., Yau, J. C., & Warschauer, M. (2016). Tablet-based eBooks for young children: What does the research say?. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics, 37*(7), 585-591.
- Reinders, H. (2010). Digital storytelling in the foreign language classroom. *ELT World Online Journal, 3*, 1-9.
- Richardson Lack, C. (1985). Can bibliotherapy go public?. *Collection building, 7*(1), 27-32.
- Richter, A., & Courage, M. L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology, 48*, 92-102.
- Roberts, K. L., & Rochester, S. E. (2023). Learning through everyday activities: Improving preschool language and literacy outcomes via family workshops. *Journal of Early Childhood Literacy, 23*(4), 495-528.
- Robin, B. R. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory into practice, 47*(3), 220-228.
- Robin, B. R. (2016). The power of digital storytelling to support teaching and learning. *Digital education review, (30)*, 17-29.

- Rodríguez-Martín, B. C., Gómez-Quintana, A., Díaz-Martínez, G., & Molerio-Pérez, O. (2013). Bibliotherapy and food cravings control. *Appetite*, 65, 90-95.
- Roser, N. L., Hoffman, J. V., & Farest, C. (1990). Language, literature, and at-risk children. *The Reading Teacher*, 43(8), 554-559.
- Rubegni, E., & Landoni, M. (2018). How to design a digital storytelling authoring tool for developing pre-reading and pre-writing skills. In *Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1-10).
- Rule, L. (2010). Digital storytelling: Never has storytelling been so easy or so powerful. *Knowledge Quest*, 38(4), 56-58.
- Rvachew, S., Rees, K., Carolan, E., & Nadig, A. (2017). Improving emergent literacy with school-based shared reading: Paper versus eBooks. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 24-29.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational technology research and development*, 56, 487-506.
- Sakai, E. (2014). Effect of Reading and Discussing a Storybook about Alzheimer's Disease on Children and Parents. Doctoral dissertation. Washington University.
- Σακελλαρίου, Χ. (1982). *Ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Sari, B., Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2019). What are we downloading for our children? Best-selling children's apps in four European countries. *Journal of Early Childhood Literacy*, 19(4), 515-532.
- Schachter, R. E., Spear, C. F., Piasta, S. B., Justice, L. M., & Logan, J. A. (2016). Early childhood educators' knowledge, beliefs, education, experiences, and children's language-and literacy-learning opportunities: What is the connection?. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 281-294.
- Shamir, A., Korat, O., & Fellah, R. (2012). Promoting vocabulary, phonological awareness and concept about print among children at risk for learning disability: Can e-books help?. *Reading and Writing*, 25, 45-69.
- Shepard, J., & Booth, D. (2009). Empowering Homeless Children and Youth. *Reclaiming Children and Youth*. Heart to Heart Art, 12-15.
- Shinohara, K., Honyashiki, M., Imai, H., Hunot, V., Caldwell, D. M., Davies, P., ... & Churchill, R. (2013). Behavioral therapies versus other psychological therapies for depression. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, (10).
- Sholichah, I. R., & Purbani, W. (2018). Fostering language skills development through fairy tales: A literature study. In *International Conference of Communication Science Research (ICCSR 2018)* (pp. 330-334). Atlantis Press.

- Skouge, J. R., & Rao, K. (2009). Digital storytelling in teacher education: Creating transformations through narrative. *Educational Perspectives*, 42, 54-60.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: a comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1, 1-21.
- Smith, E. M. (1998). *The impact of a bibliotherapeutic experience: Reaching the at-risk student*. University of South Carolina.
- Snow, C. E. (1991). The theoretical basis for relationships between language and literacy in development. *Journal of Research in Childhood education*, 6(1), 5-10.
- Spencer, T. D., & Pierce, C. (2023). Classroom-based oral storytelling: reading, writing, and social benefits. *The Reading Teacher*, 76(5), 525-534.
- Sperry, C. (2012). Teaching Critical Thinking through Media Literacy. *Science Scope*, 35(9), 56-60.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2000). Bibliotherapy for all enhancing reading comprehension, self-concept, and behavior. *Teaching Exceptional Children*, 33(2), 74-82.
- Strom, D. T. (1988). *Intervention with children of alcoholics: The use of bibliotherapy*. Southern Connecticut State University.
- Strouse, G. A., & Ganea, P. A. (2017). Parent–toddler behavior and language differ when reading electronic and print picture books. *Frontiers in psychology*, 8, 677.
- Strouse, G. A., & Ganea, P. A. (2017). A print book preference: Caregivers report higher child enjoyment and more adult–child interactions when reading print than electronic books. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 12, 8-15.
- Strouse, G. A., & Ganea, P. A. (2019). Are prompts provided by electronic books as effective for teaching preschoolers a biological concept as those provided by adults?. In *Young Children’s Developing Understanding of the Biological World* (pp. 91-105). Routledge.
- Sylla, C., Coutinho, C., Branco, P., & Müller, W. (2015). Investigating the use of digital manipulatives for storytelling in pre-school. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 6, 39-48.
- Taft, R. J., Hotchkiss, J. L., & Lee, D. (2016). Efficacy of music therapy and bibliotherapy as interventions in the treatment of children with EBD: A literature review. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(10), 113-129.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2015). Benefits and pitfalls of multimedia and interactive features in technology-enhanced storybooks: A meta-analysis. *Review of educational research*, 85(4), 698-739.
- Tatar, M. (1993). *Off with their heads!: Fairy tales and the culture of childhood*. New Jersey: Princeton University Press.

- Taylor, F. (2009). Content analysis and gender stereotypes in children's books. *Sociological Viewpoints*, 25, 5-22.
- Tiba, C., Condy, J., Chigona, A., & Tunjera, N. (2015). Digital storytelling as a tool for teaching: Perceptions of pre-service teachers. *TD: The Journal for Transdisciplinary Research in Southern Africa*, 11(1), 82-97.
- Troseth, G. L., Strouse, G. A., Flores, I., Stuckelman, Z. D., & Johnson, C. R. (2020). An enhanced eBook facilitates parent-child talk during shared reading by families of low socioeconomic status. *Early childhood research quarterly*, 50, 45-58.
- Tsou, W., Wang, W., & Tzeng, Y. (2006). Applying a multimedia storytelling website in foreign language learning. *Computers & Education*, 47(1), 17-28.
- Turrión, C. (2014). Multimedia book apps in a contemporary culture: commerce and innovation, continuity and rupture. *Barnelitterærtforskningstidsskrift*, 5(1), 24-26.
- Tussing, H. L., & Valentine, D. P. (2001). Helping adolescents cope with the mental illness of a parent through bibliotherapy. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 18, 455-469.
- Vaz de Silva, F (2015). Fairy Tale Symbolism. In M. Tatar (ed.). *The Cambridge Companion to Fairy Tales* (pp. 97-116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Von Buchholtz, J. (2007). Archetypal Patterns: Snow White—She Was Quite a Ninny, Wasn't She?!. *CG Jung Society of Atlanta*, 5-10.
- Von Franz, M.-L. (1970). *Interpretation of Fairytales*. Dallas, Texas: Spring Publications.
- Von Franz, M. L. (1996). *The interpretation of fairy tales: Revised edition*. Shambhala Publications.
- Weber-Mayrer, M. M., Piasta, S. B., Ottley, J. R., Justice, L. M., & O'Connell, A. A. (2018). Early childhood literacy coaching: An examination of coaching intensity and changes in educators' literacy knowledge and practice. *Teaching and Teacher Education*, 76(1), 14-24.
- White, R. S. (2017). Fire in the Dragon and Other Psychoanalytic Essays on Folklore, An Introduction to the Psychology of Fairy Tales and The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, 65(4), 705-728.
- Wildova, R., & Kropáčková, J. (2015). Early childhood pre-reading literacy development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 878-883.
- Wonderly, M. (2009). Children's film as an instrument of moral education. *Journal of Moral Education*, 38(1), 1-15.
- Yuksel, P. (2011). Using digital storytelling in early childhood education: A phenomenological study of teachers' experiences. The Graduate School of Natural and Applied Sciences, The Middle East Technical University.

- Yuksel-Arslan, P., Yildirim, S., & Robin, B. R. (2016). A phenomenological study: teachers' experiences of using digital storytelling in early childhood education. *Educational Studies*, 42(5), 427-445.
- Zabel, M. K. (1991). Storytelling, myths, and folk tales: Strategies for multicultural inclusion. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 36(1), 32-34.
- Ζαν, Ζ. (1996). Η δύναμη των παραμυθιών. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Zipes, J. (2011). The meaning of fairy tale within the evolution of culture. *Marvels & Tales*, 25(2), 221-243.
- Zipke, M. (2017). Preschoolers explore interactive storybook apps: The effect on word recognition and story comprehension. *Education and Information Technologies*, 22(4), 1695-1712.
- Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effects of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of educational computing research*, 40(1), 47-87.
- Zucker, T. A., Cabell, S. Q., Petscher, Y., Mui, H., Landry, S. H., & Tock, J. (2021). Teaching together: Pilot study of a tiered language and literacy intervention with head start teachers and linguistically diverse families. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 136-152.