

Παπαδόπουλος, Ι., Γρίβα, Ε. (2016), «Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι»: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ, Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής, τχ. 9/2016, σ.σ. 113-136. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>

**“Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι”:** η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ.

**“Travelling around Greece through folk stories”:** developing Greek language skills and cultural awareness of immigrant preschoolers

**Ισαάκ Παπαδόπουλος**

Υποψήφιος Διδάκτορας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης  
[isaakpapad@itl.auth.gr](mailto:isaakpapad@itl.auth.gr) & [trainer@hotmail.gr](mailto:trainer@hotmail.gr)

**Ελένη Γρίβα**

Αναπλ. Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας [egriva@uowm.gr](mailto:egriva@uowm.gr) &  
[egriva.efl@gmail.com](mailto:egriva.efl@gmail.com)

### Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία παρουσιάζεται μία πειραματική παρέμβαση που εφαρμόστηκε σε 20 παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ (Αλβανικής καταγωγής) από νηπιαγωγεία του νομού Λάρισας με στόχο την ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της καλλιέργειας της επίγνωσης του ελληνικού πολιτισμού, αλλά και εκμάθηση στοιχείων γεωγραφίας της Ελλάδας. Το πρότζεκτ διήρκεσε τέσσερις μήνες (Ιανουάριος 2015–Απρίλιος 2015) και υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως σε δύο διδασκαλίες. Η κάθε ενότητα του παραμυθιού οργανώνονταν και διεξάγονταν στην τάξη μέσα από τρία βασικά στάδια, σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο όπου τα παιδιά εμπλέκονταν σε δημιουργικές δραστηριότητες όπως κινητικά και επιτραπέζια παιχνίδια βασισμένα στο παραμύθι. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν σημαντική ανάπτυξη των δεξιοτήτων ‘κατανόησης’ στοιχείων του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα, διαπιστώθηκε βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, των δεξιοτήτων κατανόησης του προφορικού, αλλά και του ‘γραπτού’ λόγου των νηπίων.

**Λέξεις κλειδιά:** γλωσσικές δεξιότητες, δίγλωσσα νήπια, πολιτισμική επίγνωση, παραμύθια.

### Abstract

This paper outlines an experimental project implemented to 20 Albanian-speaking immigrant preschoolers from kindergartens in the prefecture of Larissa. It was introduced aiming at the development of the Greek language skills and the enhancement of their knowledge in aspects of Greek culture and geography. The project was piloted for four months (January 2015-April 2015) and was conducted in three two-hour teaching sessions per week. Each unit based on a story was designed and carried out through three main stages within a multimodal and multisensory context, where the children were engaged in creative activities such as physical and board games that followed the story. The results of the project estimation indicated the positive effect on the children’s familiarization with some aspects of the Greek culture as well as on the improvement of their communicative skills, listening comprehension skills and ‘writing’ skills.

**Keywords:** language skills, bilingual preschoolers, cultural awareness, stories

## 1. Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται μία πειραματική παρέμβαση που στόχευε στην ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της καλλιέργειας της επίγνωσης στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και της γεωγραφίας της Ελλάδας σε παιδιά με μεταναστευτικό προφίλ. Το διαθεματικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βασικό κορμό απλοποιημένα λαϊκά παραμύθια διάφορων πόλεων της Ελλάδας. Επιλέξαμε τα λαϊκά παραμύθια ως βασικό εκπαιδευτικό μέσο, καθώς προβάλλουν αυθεντικά

στοιχεία του πολιτισμού, αξίες και ιδανικά τα οποία θα καταστούν οικεία στους μαθητές (Hanlon, 1999), ενώ ταυτόχρονα συμβάλλουν στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος μειώνοντας το συγκινησιακό φίλτρο των μικρών παιδιών και εξάροντας τη φαντασία τους<sup>1,2</sup>.

### 1.1 Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία

Η αξιοποίηση του παραμυθιού θεωρείται ιδιαίτερα αποτελεσματική στη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας καθώς την καθιστά μια ελκυστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές<sup>3</sup>. Κατά τους Μάγο και Παναγοπούλου (2013)<sup>4</sup> το παραμύθι αποτελεί κατάλληλο εργαλείο για τη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών αφού η γλώσσα δεν αντιμετωπίζεται αποπλαισιωμένα, αλλά εντάσσονται οι κάποιες δύσκολες λέξεις μέσα στο ενδιαφέρον περιβάλλον της ιστορία δίνοντας τη δυνατότητα ακόμα και σε μη επαρκείς χρήστες της γλώσσας να τις κατανοήσουν. Με άλλα λόγια, τα παραμύθια θεωρούνται χρήσιμο εργαλείο καθώς προσφέρουν τόσο γλωσσικά όσο και γνωστικά οφέλη στα παιδιά σε ένα «ασφαλές» και διασκεδαστικό περιβάλλον<sup>5</sup>, το οποίο μειώνει το άγχος και τους φόβους των μαθητών και τους οδηγεί κατ' επέκταση σε αποτελεσματικότερη πρόσκτηση της γλώσσας-στόχου<sup>6,7</sup>.

Μέσα από την αξιοποίηση των παραμυθιών, οι μαθητές αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους<sup>8,9</sup>, ενώ παράλληλα προσελκύουν και διατηρούν την προσοχή των μαθητών κατά τη διαδικασία ανάπτυξης μιας γλώσσας, η οποία μπορεί να αποβεί μια ευχάριστη και ψυχαγωγική δραστηριότητα και όχι μια διαδικασία που συνδέεται με «καταναγκαστικές» γλωσσικές ασκήσεις<sup>10</sup>. Έτσι, οι μαθητές με έναυσμα τα παραμύθια θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο για να ανταλλάξουν τις ιδέες τους ενώ η ακρόαση του παραμυθιού θα τους βοηθήσει στην ανάπτυξη των προσληπτικών δεξιοτήτων.

### 1.2 Το λαϊκό παραμύθι

Τα λαϊκά παραμύθια εμπεριέχοντας όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν ιδιαίτερα σημαντικά εργαλεία για τη διδασκαλία μιας δεύτερης γλώσσας καθώς επίσης και για την γνωστική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και την εξοικείωσή τους με θέματα πολιτισμού και ιστορίας της χώρας στόχου. Όπως τονίζεται στη Σύμβαση της UNESCO για την Προστασία της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς (2003), «τα λαϊκά παραμύθια διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, μαζί με άλλες πολιτιστικές παραδόσεις, να φέρουν τους ανθρώπους πιο κοντά και να διευκολύνουν την επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση». Το λαϊκό παραμύθι εμπεριέχει και μεταδίδει τον πολιτισμό και την

---

<sup>1</sup> Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers inc.

<sup>2</sup> Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon.

<sup>3</sup> Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χρίστου, Χ. (2003), Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας, στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ) Εκπαιδευτικοί Μιλούν Σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

<sup>4</sup> Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013), Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών. Στο: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013/](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/) (Προσπελάστηκε: 10/10/2015)

<sup>5</sup> Shin, S. J. (2006), High-stakes testing and heritage language maintenance. In Kondo-Brown, K. (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants*.

<sup>6</sup> Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 88. Nova Science publishers inc.

<sup>7</sup> Mixon, M. & Temu, P. (2006), First Road to Learning Language through Stories. *English Teaching Forum* 44 (2).

<sup>8</sup> Griva, E. Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2015), “Our Neighbouring Countries”: Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners In A. Akbarov (Ed), *The practice of foreign language teaching : theories and applications*. Cambridge Scholars, p. 175.

<sup>9</sup> Halliwell, S. (1992), *Teaching English in the primary classroom*. London: Longman.

<sup>10</sup> Ellis, G. & Brewster, J. (1990), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.

κουλτούρα της κοινωνίας για την οποία γράφτηκε<sup>11</sup>. Η γλώσσα των λαϊκών παραμυθιών είναι ιδιαίτερα σημαντική παράμετρος για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών μια και λόγω της προφορικής παράδοσης, η γλώσσα είναι μουσική, ρυθμική και μελωδική ενώ οι σύντομοι και άμεσοι διάλογοι των ηρώων ενθουσιάζουν τους αναγνώστες/ακροατές. Όταν οι μικροί μαθητές έρχονται σε επαφή με τα λαϊκά παραμύθια διαφόρων περιοχών μιάς χώρας, πέραν των γλωσσικών ωφελειών που απορρέουν από αυτή την ενασχόλησή τους και των γνωστικών ωφελιών που σχετίζονται με θέματα ιστορίας και πολιτισμού των συγκεκριμένων περιοχών, αναπτύσσουν σημαντικά την πολιτισμική επίγνωση και ευαισθητοποιούνται απέναντι στην διαφορετικότητα.

## 2. Το πρότζεκτ

### 2.1 Σκοπός και στόχοι του πειραματικού προγράμματος

Προγενέστερες ερευνητικές προσπάθειες έχουν καταδείξει ότι η αξιοποίηση του παραμυθιού συμβάλλει σημαντικά, όχι μόνον στην γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και στην ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και των δεξιοτήτων πολιτισμικής αφύπνισης των μαθητών<sup>12,13,14,15,16</sup>. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός εφαρμογών, στη χώρα μας, σχετικά με την αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για την ανάπτυξη της Ελληνικής ως Δεύτερη γλώσσα, οδήγησε στην διεξαγωγή αυτής της πειραματικής προσπάθειας. Συγκεκριμένα, σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η αξιοποίηση απλοποιημένων λαϊκών παραμυθιών διάφορων περιοχών της Ελλάδας για την:

- α) ανάπτυξη των δεξιοτήτων των νηπίων με μεταναστευτικό προφίλ στην ελληνική γλώσσα, μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες
- β) καλλιέργεια της αφύπνισης/επίγνωσης στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και την εξοικείωσή τους με στοιχεία της γεωγραφίας της Ελλάδας.

Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το πειραματικό πρόγραμμα στοχεύαμε στην ανάπτυξη:

*Γλωσσικών δεξιοτήτων*, δηλαδή την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, αλλά και δεξιοτήτων αναδύομενου γραμματισμού μέσα από τη συμμετοχή των νηπίων σε παιγνιώδεις δραστηριότητες

*Γνωστικών δεξιοτήτων*, μέσα από εμπλοκή των νηπίων σε δραστηριότητες που απαιτούσαν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

*Πολιτισμικής ευαισθητοποίησης*, μέσα από την κατανόηση των λαϊκών παραμυθιών και την «διερεύνηση» και εξοικείωσή τους με στοιχεία πολιτισμού από την εκάστοτε περιοχή της Ελλάδας που έφερε το κάθε παραμύθι, αλλά και την κατανόηση στοιχείων γεωγραφίας της Ελλάδας<sup>17</sup>.

---

<sup>11</sup> Μερακλής, Γ., (1999) Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

<sup>12</sup> Griva, E. Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2015). "Our Neighbouring Countries": Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners In A. Akbarov (Ed), *The practice of foreign language teaching : theories and applications*. Cambridge Scholars.

<sup>13</sup> Ιωαννίδου Μ. & Γρίβα, Ε. (2014), 'Γνωρίζοντας τις γειτονιές της πατρίδας μου': αποτιμώντας ένα πρότζεκτ πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στην ξένη γλώσσα. Στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 28-30 Νοεμβρίου 2014.

<sup>14</sup> Παπαδόπουλος Ισ., Αναγνώστου Ε., Καρακούση Φ., Πέιου Β., Σέμογλου Κ. & Γρίβα, Ε. (2012), Ολική αισθητηριακή κινητική απόκριση: μια εφαρμογή γλωσσικής ανάπτυξης στην πρωτοσχολική ηλικία. *Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*.

<sup>15</sup> Shin, S. J. (2006), High-stakes testing and heritage language maintenance. In Kondo-Brown, K. (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants*. John Benjamins.

<sup>16</sup> Mixon, M. & Temu, P. (2006), First Road to Learning Language through Stories. *English Teaching Forum* 44 (2), p. 16.

<sup>17</sup> Παπαδόπουλος, Ισ. & Γρίβα, Ε. (2015), Η «άλλη» μου χώρα μέσα από τα παραμύθια της: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε δίγλωσσα νήπια. *Παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο «Τζαρτζάνεια 2016». Τύρναβος, 2016.*

## Συμμετέχοντες

Το πειραματικό πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 20 νήπια με μεταναστευτικό προφίλ (Αλβανικής καταγωγής) από νηπιαγωγεία του νομού Λάρισας (Πίνακας 1. ).

**Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων**

Φύλο των νηπίων	12 αγόρια (60%) 8 κορίτσια (40%)
Τόπος γέννησης	Αλβανία (90%) Ελλάδα (10%)
Έτη διαμονής στην Ελλάδα	2 χρόνια (90%) 4 χρόνια(10%)
Καταγωγή γονέων	Αλβανική Καταγωγή(100%)
Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι	Αλβανική (χρήση της ελληνικής σε περιπτώσεις επικοινωνίας με Έλληνες γαιοκτήμονες)

## 2.2. Σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος

Για τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν δέκα (10) λαϊκά απλοποιημένα παραμύθια, που προέρχονταν από περιοχές της βόρειας, κεντρικής και δυτικής Ελλάδας. Βασικό κριτήριο για την επιλογή αυτών των παραμυθιών ήταν η δυνατότητα κάλυψης περιοχών ολόκληρης της Ελλάδας (βόρεια, κεντρική, νότια, νησιωτική) καθώς επίσης και τα μηνύματα που απορρέουν από αυτά. Το περιεχόμενό τους προσαρμόστηκε στις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο παιδιών αυτής της ηλικίας. Συγκεκριμένα συμπεριλάβαμε και αξιοποιήσαμε τα παρακάτω παραμύθια:

1. «Η βασιλοπούλα που έγινε πολεμίστρια» (από την Κομοτηνή)  
*Το συγκεκριμένο Θρακιώτικο παραμύθι αναφέρεται στην από σεβασμό και αγάπη κίνηση μιας βασιλοπούλας, η οποία αποφάσισε να συμμετάσχει στον πόλεμο αντί του ηλικιωμένου πατέρα της καθώς επίσης και στην ευτυχή κατάληξη της γνωριμίας της με ένα βασιλόπουλο κατά τη διάρκεια της μάχης. Το παραμύθι διδάσκει στους αναγνώστες τη σπουδαία σημασία του σεβασμού των παιδιών προς τους γονείς αλλά και της αλήθειας προς τους φίλους μέσα από την εξέλιξη της πλοκής και του χαρακτήρα της βασιλοπούλας, όπως διαφαίνεται στο παραμύθι.*
2. «Ο γέρος και τα τρία αδέρφια» (από την Καβάλα)  
*Το συγκεκριμένο παραμύθι από την πόλη της Καβάλας επικεντρώνεται στη σημασία της τήρησης των υποσχέσεων ως μέλη του κοινωνικού συνόλου. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη συμπεριφορά τριών αδερφών απέναντι σε έναν ηλικιωμένο άνδρα που συνάντησαν στον δρόμο με ιδιαίτερη έμφαση στον τρίτο αδερφό που ήταν ο μόνος που τήρησε τις υποσχέσεις τους προς τον άνδρα.*
3. «Ένα παραμύθι για τη Λίμνη Βεγορίτιδα» (από τη Φλώρινα)  
*Το συγκεκριμένο παραμύθι από τη Φλώρινα πραγματεύεται το ζήτημα της σκέψης των ανθρώπων πριν προβούν σε πράξεις. Ειδικότερα, στο πρόσωπο της νεαρής κοπέλας, Βεγόρας, αναπαρίστανται οι άνθρωποι που υποκόπτουν σε πειρασμούς χωρίς σκέψη και ένα βήμα παρά πέρα, οι άνθρωποι οι οποίοι πράττουν χωρίς σκέψη περί των συνεπειών των πράξεων τους. Έτσι, η Βεγόρα υπέκυψε στην αγάπη του θεού Άρη και χωρίς σκέψη σκότωσε το μωρό της λόγω της εγκατάλειψής της από τον θεό ενώ η θλίψη και τα δάκρυα της σχημάτισαν τη λίμνη Βεγορίτιδα.*
4. «Η πούλια κι ο Αυγερινός» (από την Έδεσσα)

*Το παραμύθι αυτό υπογραμμίζει στη σημασία της αγάπης και της δύναμης της να υπερνικάει την κακία, τον θυμό και την οργή. Μέσα από τους δύο ήρωες, τον Αυγερινό και την Πούλια, και τις περιπέτειές τους διαφαίνεται η δύναμη της ισχυρής αδερφικής αγάπης η οποία βοήθησε να νικηθεί το κακό και να λάμψει ο ουρανός με τα δύο φωτεινά αστέρια.*

5. «Η νεράιδα και το μαντήλι της» (από τη Λάρισα)  
*Το Λαρισαϊκό αυτό παραμύθι αναφέρεται στην πλεονεξία των ανθρώπων και στις προσπάθειες τους να αποκτήσουν "αγαθά" τα οποία να μην προορίζονται για αυτούς. Μέσα από την επιθυμία του Γιάννη να παντρευτεί με τη νεράιδα παρά το αντίθετο της ανθρώπινης φύσης, αλλά και μέσω της δυσάρεστης κατάληξης της εγκατάλειψης του Γιάννη από την νεράιδα, διδάσκονται στους αναγνώστες ισχυρά μηνύματα ζωής.*
6. «Ο βασιλιάς με το δέντρο στην καρδιά» (από τα Ιωάννινα)  
*Το συγκεκριμένο ηπειρώτικο παραμύθι αναφέρεται επίσης στην αδελφική αγάπη και την ισχυρή δύναμή της. Μέσα από την ιστορία και τις περιπέτειες δύο αδελφών, διαφαίνεται η υπερνίκηση του κακού και της πονηρής σκέψης από την ιδιαίτερη σχέση και τα αισθήματα της βασιλοπούλας προς τον αδερφό της ακόμη και σε πιο σοβαρές καταστάσεις κατά τις οποίες ο βασιλιάς διέταζε τον θάνατο της αδερφής του λόγω ψευδών στοιχείων που μετέδιδε η γυναίκα του. Όπως και στα περισσότερα παραμύθια, διακρίνεται από μία φαινομενική προπόρευση του «κακού/» στοιχείου ενώ στο τέλος κυριαρχεί το καλό.*
7. «Ο παλαβός και ο φρόνιμος» (από το Αγρίνιο)  
*Σε αυτό το παραμύθι γίνεται ιδιαίτερη αναφορά σε δύο ήρωες τον «φρόνιμο» και τον «παλαβό» οι οποίοι με τις πράξεις τους αντιπροσωπεύουν απόλυτα τη σημασία του επιθέτου που τους χαρακτήριζε. Το παραμύθι εξελίσσεται μέσα από την εναλλαγή των πράξεων των δύο αυτών ηρώων ενώ οι αναγνώστες έχουν τη δυνατότητα να αντιπαραβάλλουν τη σημασία και την ανάγκη της εναλλαγής αυτών των πράξεων προκειμένου να επιτευχθεί αβίαστα η εξέλιξη της ιστορίας.*
8. «Το χρυσόψαρο» (από την Καλαμάτα)  
*Το συγκεκριμένο παραμύθι θίγει το ζήτημα της πλεονεξίας των ανθρώπων. Μέσα από τα μάτια και τις πράξεις του χρυσόψαρου και του φτωχού ψαρά, διαφαίνεται η τάση των ανθρώπων να αποκτούν όλο και περισσότερα αγαθά μόλις τους δοθεί η ευκαιρία. Το χρυσόψαρο ήταν διατεθειμένο να προσφέρει στον φτωχό ψαρά ο,τι του ζητήσει, ωστόσο η τάση πλεονεξίας της γυναίκας του ψαρά επέφερε το αντίθετο αποτέλεσμα μια και το χρυσόψαρο πήρε πίσω ο,τι τους είχε προσφέρει.*
9. «Η αγέλαστη Βασιλοπούλα» (από τη Λαμία)  
*Σε αυτό το λαμιώτικο παραμύθι, υπογραμμίζεται το γεγονός ότι η ευτυχία μπορεί να επέλθει από απλές καθημερινές καταστάσεις. Η αγέλαστη Βασιλοπούλα δεν μπορούσε να χαμογελάσει και να αισθανθεί όμορφα μέχρι που ένας χωρικός φάνηκε μπροστά της και της προκάλεσε συναισθήματα χαράς. Πολλές φορές οι άνθρωποι αδυνατούν να αντιληφθούν τη σπουδαιότητα απλών καθημερινών πραγμάτων και καταστάσεων και επιζητούν και προσπαθούν συνεχώς για κάτι διαφορετικό. Αυτό το παραμύθι δίνει μια ουσιαστική απάντηση σε αυτή την τάση των ανθρώπων.*
10. «Άσπρη σαν το χαρτί, κόκκινη σαν το ρόδο» (από το Ρέθυμνο)  
*Το συγκεκριμένο παραμύθι από το Ρέθυμνο της Κρήτης αναφέρεται σε ένα νεαρό βασιλόπουλο και στις ποικίλες προσπάθειές του προκειμένου να καταφέρει να παντρευτεί τη βασιλοπούλα που ο πατέρας της την κρατούσε στον πύργο. Στα μάτια των δύο αυτών ηρώων αντικατοπτρίζονται οι νέοι που προσπαθούν να πετύχουν τους στόχους τους ξεπερνώντας τα εμπόδια που ανακύπτουν. Η συγκεκριμένη ρομαντική ιστορία μπορεί να διευρυνθεί και προς κάθε άνθρωπο που προσπαθεί να πετύχει τονίζοντας την υπομονή, την επιμονή και την πραγματική θέληση για αυτό στο οποίο στοχεύουμε!*

Κάθε παραμύθι αποτελούσε μία ξεχωριστή ενότητα που συνοδευόταν από ποικίλα παιχνίδια και επικοινωνιακές – αλληλοδραστικές δραστηριότητες. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες επιλέχθηκαν καθώς κινητοποιούν τους μαθητές και δίνουν ευκαιρίες ενεργούς συμμετοχής και αυθόρμητης επικοινωνίας ακόμη και σε πιο διστακτικούς μαθητές<sup>18,19</sup>. Αλλωστε, η διασκέδαση και η ευχαρίστηση των παιδιών μέσα από την εμπλοκή τους σε παιγνιώδεις δραστηριότητες αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη μάθηση στη συγκεκριμένη ηλικία<sup>20,21,22</sup>. Επίσης, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες προσφέρουν ευκαιρίες αυθεντικής επικοινωνίας στα παιδιά και χρήσης της γλώσσας στόχου μέσα σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο<sup>23</sup>.

### 2.3 Διαδικασία Εφαρμογής

Η πειραματική παρέμβαση διήρκησε τέσσερις μήνες (Ιανουάριος 2015 – Απρίλιος 2015) και υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως σε δίωρες συναντήσεις μετά από συνεννόηση με τους γονείς/κηδεμόνες των παιδιών στον χώρο του Πολιτιστικού Οργανισμού του Δήμου Κιτελέρ στο Ομορφοχώρι Λάρισας. Η κάθε ενότητα του παραμυθιού οργανώνονταν και διεξάγονταν στην τάξη μέσα από τρία βασικά στάδια.

*Προ- Στάδιο: Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης και εισαγωγή στη θεματική του παραμυθιού*

Ιδιαίτερη έμφαση στο συγκεκριμένο στάδιο δόθηκε στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και στην εισαγωγή τους στο εκάστοτε παραμύθι. Συγκεκριμένα, τα παιδιά εξοικειώνονταν με τα γεωγραφικά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία μιας ελληνικής πόλης/περιοχής προέλευσης του παραμυθιού σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο και τη συνδυαστική χρήση ποικίλων υλικών όπως έντυπος και ψηφιακός χάρτης (Φωτ. 1), σχολικοί άτλαντες και βίντεο.



*Φωτογραφία 1. Έντυπος Χάρτης*

*Κύριο – Στάδιο: Αφήγηση του παραμυθιού*

Κατά τη διάρκεια του κυρίου σταδίου, ιδιαίτερη έμφαση δινόταν στην αφήγηση του παραμυθιού και στην κατανόηση του παραμυθιού από τα παιδιά. Κάθε παραμύθι παρουσιαζόταν στα

<sup>18</sup> Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2015). *Ξενη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη

<sup>19</sup> Hansen, M. (1994), *The use of games for vocabulary presentation and revision*. (36) 1. Στο: <http://www.ESLdepot.com/section.php/4/0> (Προσπελάστηκε: 02/10/2015)

<sup>20</sup> Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992), *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.

<sup>21</sup> Nikolov, M., & Curtain, H. A. (2000), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

<sup>22</sup> Kirsch, C. (2008), *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London: Continuum

<sup>23</sup> Kersten, K., Drewing, M., Granados, J., Leloux, B., Lommel, A., Schneider, A., & Taylorm, S. (2010), *How to Start a Bilingual Preschool, Practical Guidelines*. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelleter, A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools: Best Practices*. Trier: WVT, p. 92.

παιδιά σε ψηφιακή μορφή με τη χρήση του PowerPoint και των διαφανειών στις οποίες υπήρχαν εικόνες από τις σκηνές της πλοκής του, ενώ τα παιδιά καθόταν σε ημικύκλιο. Καθώς ο εκπαιδευτικός πραγματοποιούσε την αφήγηση του παραμυθιού προέβαινε κάποιες φορές σε τεχνικές μη λεκτικής επικοινωνίας χρησιμοποιώντας εξωλεκτικά στοιχεία, ενώ κάποιες άλλες φορές διαφοροποιούσε τον τόνο και τον ρυθμό της φωνής τους (παραγλωσσικά στοιχεία) προκειμένου να κοινοποιήσει το μήνυμά του πιο αποτελεσματικά στα παιδιά (Φωτογραφία 2).

Επίσης, σε προδιαγεγραμμένες στιγμές, ο εκπαιδευτικός προχωρούσε σε παύση της αφήγησης και της επίδειξης των σκηνών και προέβαινε σε ερωτήσεις προς τα παιδιά, ενώ πολλές φορές τα παιδιά αλληλεπιδρούσαν με βάση τις απαντήσεις των συμμαθητών τους. Τέλος, ορισμένες φορές ο εκπαιδευτικός προχωρούσε σε επανάληψη της ανάγνωσης του παραμυθιού και ζητούσε από τους μαθητές να το επαναλάβουν με σκοπό να τους βοηθήσει να οργανώσουν τις σκέψεις τους, να ανακαλέσουν λεξιλόγιο και να ενσωματώσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους στην αφήγηση<sup>24</sup>.



Φωτογραφία 2. Αφήγηση του παραμυθιού

*Μετα- Στάδιο: Εμπέδωση και επέκταση των γνώσεων*

Στο τελευταίο στάδιο, τα παιδιά συμμετείχαν σε δημιουργικές δραστηριότητες με στόχο την επικοινωνία, την ανακύκλωση του λεξιλογίου και την εμπέδωση και εφαρμογή της νεοαποκτηθείσας γνώσης σε νέα πλαίσια. Θεωρήσαμε πολύ σημαντική την εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες καθώς με αυτόν τον τρόπο τους δίνεται η δυνατότητα να μαθαίνουν ευκολότερα σε ένα οικείο και διασκεδαστικό περιβάλλον<sup>25</sup>. Σε αυτό το στάδιο αξιοποιήθηκε μια πληθώρα παιχνιδιών, κινητικών δραστηριοτήτων, παιχνίδια ρόλων καθώς επίσης και μουσικοκινητικές δραστηριότητες (Φωτογραφίες 3-6), οι οποίες επικεντρώνονταν στην επιτυχή ανταλλαγή πληροφοριών και την ελεύθερη έκφραση μέσα σε ένα πλούσιο, κατανοητό και αλληλοδραστικό πλαίσιο<sup>26,27,28</sup>.

---

<sup>24</sup> Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers inc.

<sup>25</sup> Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2015), *Ξενη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

<sup>26</sup> Krashen, S. (1999), *Three Arguments against whole Language & why they are wrong*. Portsmouth, NH: Heinemann.

<sup>27</sup> Long, M. (1985), Input and Second Language Acquisition Theory. In Gass, S. & Madden, C. (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, p. 379.

<sup>28</sup> Munoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 46.



*Φωτογραφία 3. Δημιουργική συνέχιση ιστορίας*



*Φωτογραφία 4. Κινητική Δραστηριότητα (Μίμηση της κίνησης του δράκου)*





*Φωτογραφία 5. Δραστηριότητες Κουκλοθέατρου*



*Φωτογραφία 5. Δραστηριότητες Ταξινόμησης*

### **3. Αποτίμηση της πειραματικής εφαρμογής**

Για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της συγκεκριμένης πειραματικής εφαρμογής, χρησιμοποιήθηκαν τα παρακάτω εργαλεία: α) προέλεγχος/ μετέλεγχος, πριν και μετά την διεξαγωγή της παρέμβασης, β) το ημερολόγιο του ερευνητή, γ) συλλεκτικοί φάκελλοι των παιδιών και δ) ερωτηματολόγιο ικανοποίησης με την ολοκλήρωση των διδασκαλιών και της συνολικής παρέμβασης.

### 3.1 Προέλεγχος – Μετέλεγχος

Ο προέλεγχος και ο μετέλεγχος χρησιμοποιήθηκε με τη μορφή ενός παιγνιώδους τεστ που περιελάμβανε τα εξής μέρη:

- α) την αναγνώριση και αναφορά λέξεων από μια εικόνα,
- β) την εύρεση και εντοπισμό πόλης μέσα στην αφίσα κατόπιν προτροπής του εκπαιδευτικού – ερευνητή &
- γ) την συνέχιση κάποιων μικρών παραμυθιών στην ελληνική γλώσσα από το παιδί.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός παρουσίαζε στα παιδιά μια σειρά από φωτογραφίες οι οποίες απεικόνιζαν πόλεις/τοπία προέλευσης των λαϊκών παραμυθιών. Πρωτίστως, ο εκπαιδευτικός προέτρεπε το κάθε παιδί, παρατηρώντας την αφίσα, να αναφέρει όσες λέξεις γνωρίζει από τα σημεία που του έδειχνε ο εκπαιδευτικός.

Στο επόμενο στάδιο, ο εκπαιδευτικός καλούσε τα παιδιά να δείξουν την πόλη του παραμυθιού, να αναφέρουν τον τίτλο και κάποια βασικά στοιχεία της πλοκής του εκάστοτε παραμυθιού. Στη συνέχεια, και με την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός αφηγούνταν ένα σύντομο παραμύθι στο παιδί το οποίο με τη σειρά του έπρεπε να συνεχίσει το παραμύθι, εκφραζόμενο δημιουργικά, με σκοπό να ανιχνευτεί η ποικιλία του λεξιλογίου και η επικοινωνιακή δυνατότητα του κάθε παιδιού, ενώ οι απαντήσεις του ηχογραφούνταν και αναλύθηκαν μετά από απομαγνητοφώνηση.

#### Αποτελέσματα

##### *Ενότητα: Αναφορά λέξεων*

Κατά την αρχική δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός προτρέπει το εκάστοτε παιδί να αναφέρει όσες λέξεις γνωρίζει παρατηρώντας την αφίσα που του επιδεικνύεται ενώ ο εκπαιδευτικός κατέγραφε τις λέξεις που ανέφερε το εκάστοτε παιδί. Στον πίνακα 2 που ακολουθεί, παρουσιάζονται τα σύνολα των λέξεων για κάθε παιδί τόσο κατά τον προ-έλεγχο όσο και στον μετέλεγχο.

**Πίνακας 2. Αριθμός λέξεων που ανέφεραν τα παιδιά**

Μαθητές	Αριθμός λέξεων Προέλεγχος	Αριθμός λέξεων Μετέλεγχος
Μαθητής 1	9	12
Μαθητής 2	6	13
Μαθητής 3	8	15
Μαθητής 4	7	13
Μαθητής 5	7	9
Μαθητής 6	6	12
Μαθητής 7	7	11
Μαθητής 8	7	12
Μαθητής 9	6	10
Μαθητής 10	8	12
Μαθητής 11	6	10
Μαθητής 12	6	10
Μαθητής 13	5	10
Μαθητής 14	6	12
Μαθητής 15	6	10
Μαθητής 16	6	12
Μαθητής 17	5	10
Μαθητής 18	7	12

Μαθητής 19	8	13
Μαθητής 20	5	10
Μέσος Όρος	6,55	11,4

Σύμφωνα με τα δεδομένα του παραπάνω πίνακα και συγκεκριμένα με βάση τις αναφερθείσες λέξεις από μέρους των παιδιών, προέκυψε ο πίνακας (3) στον οποίο παρουσιάζεται ο μέσος όρος απαντήσεων καθώς επίσης και η τυπική απόκλιση του αριθμού των λέξεων των παιδιών τόσο στον προέλεγχο όσο και στον μετέλεγχο. Παρατηρείται πως ο μέσος όρος του αριθμού των λέξεων που ανέφεραν τα παιδιά στον μετέλεγχο (Μ.Ο= 12,4) είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τον μέσο όρο του αριθμού των λέξεων στον προέλεγχο (Μ.Ο =6,55).

### 3. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

Ενότητα: Αναφορά λέξεων	Μ.Ο	Τυπική απόκλιση
Προέλεγχος	6,55	1,07
Μετέλεγχος	12,4	1,46

#### Ενότητα: Εύρεση και εντοπισμός πόλης

Στη δεύτερη ενότητα του τεστ, ο εκπαιδευτικός διάβαζε στα παιδιά τον τίτλο του παραμυθιού και κάποια βασικά στοιχεία της πλοκής του στην Ελληνική γλώσσα και τα παιδιά καλούνταν να δείξουν την πόλη από την οποία προέρχεται το παραμύθι.

Στον πίνακα 4 που ακολουθεί παρουσιάζεται ο μέσος όρος απαντήσεων των παιδιών στο σύνολό τους. Παρατηρείται πως τα παιδιά έδειξαν μια σαφή άνοδο στον μετέλεγχο (Μ.Ο =1,7) με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης πειραματικής παρέμβασης, σε σχέση με την απόδοσή τους στον προέλεγχο (Μ.Ο =3,7).

Η αξιολογική κλίμακα ήταν ως εξής: 1= έβρισκε αμέσως την απάντηση, 2= έβρισκε με λίγη σκέψη την απάντηση, 3= έβρισκε την απάντηση με την βοήθεια του εκπαιδευτικού & 4 = δεν έβρισκε την απάντηση.

#### Πίνακας 4. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

Ενότητα: Εύρεση και εντοπισμός πόλης	Μ.Ο	Τυπική Απόκλιση
Προέλεγχος	3,7	0,78
Μετέλεγχος	1,5	0,26

#### Ενότητα: Δημιουργική συνέχιση ιστορίας

Στην τελευταία ενότητα του τεστ, ο εκπαιδευτικός/ερευνητής αφηγούνταν ένα σύντομο παραμύθι στο παιδί το οποίο με τη σειρά του έπρεπε να συνεχίσει το παραμύθι με δική του δημιουργική σκέψη και έκφραση. Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές καθώς επίσης και η τυπική απόκλιση των απαντήσεων των παιδιών μετά από την επεξεργασία των απομαγνητοφωνήσεων.

Η αξιολογική κλίμακα ήταν ως εξής: 1= ορθή συνέχιση (πλούσιο λεξιλόγιο, παραστατικότητα, ενδιαφέρουσες ιδέες), 2= ορθή συνέχιση με ελάχιστα συντακτικά λάθη 3= ορθή συνέχιση με αρκετό αριθμό λαθών 4= λανθασμένη συνέχιση (λόγω νοήματος, λόγω πολλών λαθών κα.

#### Πίνακας 5. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση

Ενότητα: Δημιουργική συνέχιση ιστορίας	Μ.Ο	Τυπική Απόκλιση
Προέλεγχος	3,6	0,78
Μετέλεγχος	1,4	0,50

### 3.2 Ημερολόγιο

Το ημερολόγιο επιλέχθηκε ως ένα εργαλείο διαμορφωτικής αξιολόγησης της παρέμβασης, καθώς θεωρούμε ότι είναι ένα πολύ αποτελεσματικό εργαλείο αξιολόγησης πειραματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων που οργανώνονται από τους εκπαιδευτικούς<sup>29</sup>. Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν από τον ερευνητή στο τέλος κάθε διδακτικής παρέμβασης.

Όσον αφορά στην δομή του ημερολογίου, βασίστηκε στις «ερωτήσεις προβληματισμού για καθοδήγηση ημερολογιακών εγγραφών<sup>30</sup>» των Richards και Lockhart (1994: 16 -17). Οι ερωτήσεις του ημερολογίου που χρησιμοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό – ερευνητή δομήθηκαν σε τρεις άξονες:

α) *ερωτήσεις σχετικές με την διδασκαλία*: αποτελούνταν από τρεις ερωτήσεις σχετικά με τους στόχους που ετέθησαν α priori από τον εκπαιδευτικό και τον βαθμό εκπλήρωσής τους. Επίσης, αφορούσε στα διδακτικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν καθώς επίσης και στην αποτελεσματικότητά τους ενώ τέλος, γινόταν αναφορά στις μορφές επικοινωνίας ανάμεσα στα παιδιά και ανάμεσα στα παιδιά και τον εκπαιδευτικό.

β) *ερωτήσεις σχετικές με τα παιδιά*: αποτελούνταν από δύο ερωτήσεις σχετικά με την στάση των παιδιών στην αρχή, κατά την διάρκεια και στο τέλος της δραστηριότητας, αλλά και με την ανταπόκριση του εκπαιδευτικού στις ανάγκες των παιδιών.

γ) *ερωτήσεις για την συνολική αποτίμηση της διδασκαλίας*: περιείχε δύο ερωτήσεις σχετικά με τα προβλήματα που ενδεχομένως να παρουσιαστούν κατά τη διάρκεια της εφαρμογής καθώς επίσης και με τα «δυνατά» σημεία της παρέμβασης, δίνοντας πάντα πιθανές εξηγήσεις από τον εκπαιδευτικό, ενώ καταγράφονται και προτάσεις βελτίωσης της εκάστοτε διδακτικής παρέμβασης.

Από την ποιοτική ανάλυση των ημερολογιακών καταγραφών αναδείχθηκαν τέσσερις θεματικές κατηγορίες και μια σειρά επιμέρους κατηγοριών: α) διδακτική διαδικασία, β) ρόλος του εκπαιδευτικού, γ) στάση των παιδιών και δ) γενική αποτίμηση των διδασκαλιών (πίνακας 6). Επιπρόσθετα, ομαδοποιήθηκαν και καταγράφηκαν επιμέρους στοιχεία τα οποία αφορούν στον κάθε τομέα.

**Πίνακας 6. Ημερολογιακές καταγραφές**

<i>Θεματικές κατηγορίες</i>	<i>Κατηγορίες</i>	<i>Υποκατηγορίες</i>
Διδακτική διαδικασία	Εποπτικό υλικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Χάρτης</li> <li>◆ Αφίσες</li> <li>◆ Βίντεο</li> <li>◆ Ζωγραφιές/εικόνες</li> <li>◆ Ψηφιακές διαφάνειες</li> </ul>
	Δραστηριότητες και Τεχνικές	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Καταιγισμός ιδεών</li> <li>◆ Διαπροσωπική επικοινωνία</li> <li>◆ Δημιουργικές δραστηριότητες</li> <li>◆ Διδασκαλία με ΤΠΕ</li> </ul>
	Μορφή επικοινωνίας	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Χρήση Γ1 (μητρική γλώσσα)</li> <li>◆ Χρήση Γ2 (δεύτερη γλώσσα)</li> <li>◆ Μη λεκτική επικοινωνία</li> </ul>
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	Υποστηρικτικός και καθοδηγητικός ρόλος	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ενθάρρυνση/Κινητοποίηση</li> <li>◆ Καθοδήγηση</li> <li>◆ Αλληλεπίδραση με τους μαθητές</li> <li>◆ Υποστήριξη στις δυσκολίες</li> <li>◆ Διαφοροποίηση δραστηριοτήτων/διδασκαλίας</li> </ul>
Συμπεριφορά των παιδιών	Συμμετοχή των παιδιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ Ενεργή συμμετοχή σε διερευνητικές δραστηριότητες</li> <li>◆ Ενεργή συμμετοχή σε παιχνίδια</li> </ul>

<sup>29</sup> Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993), *Teachers Investigate their Work. An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.

<sup>30</sup> Richards, J. & Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16 -17.

		<i>δραστηριότητες</i> <ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Ενεργή συμμετοχή σε ομαδικές δραστηριότητες</i></li> </ul>
Γενική αποτίμηση της παρέμβασης	Εντοπισμός δυσκολιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>◆ <i>Δυσκολίες σε ειδικό λεξιλόγιο (γεωγραφικοί όροι)</i></li> <li>◆ <i>Δυσκολίες στην κατανόηση προφορικού λόγου</i></li> <li>◆ <i>Δυσκολίες στη δημιουργική παραγωγή λόγου</i></li> </ul>

### 3.3. Ατομικοί φάκελοι των παιδιών (Portfolios)

Ως επιπρόσθετο εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν από τον εκπαιδευτικό/ερευνητή ατομικοί φάκελοι των παιδιών. Τα παιδιά κρατούσαν τους δικούς τους ατομικούς φακέλους καθόλη τη διάρκεια της παρέμβασης αυτής. Δεδομένου ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν να γράφουν στην ελληνική γλώσσα, παρακινούνταν να συμπεριλαμβάνουν στους ατομικούς φακέλους τις εικαστικές δημιουργίες τους ενώ όσον αφορά στην αποτύπωση των δυσκολιών τους, αυτή γινόταν με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού και με τη χρήση αυτοκόλλητων και σφραγίδων. Άλλωστε, έρευνες έχουν καταδείξει πως η τήρηση ατομικών φακέλων συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και ενισχύει δεξιότητες αυτοαξιολόγησης ακόμη και από αυτή την ηλικία<sup>31,32,33</sup>.

### 3.4 Συνεντεύξεις ικανοποίησης

Οι δομημένες συνεντεύξεις με τα παιδιά ήταν το τελευταίο ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης πειραματικής παρέμβασης με στόχο να καταγραφούν οι εντυπώσεις των παιδιών από το πρόγραμμα. Λόγω της μικρής ηλικίας των παιδιών και της μη εξοικείωσης τους με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, ο εκπαιδευτικός καθοδηγούσε, βοηθούσε και επεξηγούσε τις τυχόν απορίες των παιδιών.

Οι ερωτήσεις στόχευαν στις απόψεις των παιδιών σχετικά με τον βαθμό που ευχαριστήθηκαν το πρόγραμμα, τις γνώσεις που αποκόμισαν και την ικανοποίησή τους από τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Συμπεριλήφθηκαν τα παρακάτω ερωτήματα: 1<sup>ο</sup> Τι σου άρεσε περισσότερο; 2<sup>ο</sup> Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο; 3<sup>ο</sup> Τι θα ήθελες να κάνουμε διαφορετικά; 4<sup>ο</sup> Τι έμαθες μέσα από αυτό το πρόγραμμα; 5<sup>ο</sup> Θα ήθελες να συμμετέχεις και του χρόνου σε ένα τέτοιο πρόγραμμα; Τέλος, είναι αναγκαίο να αναφερθεί ότι κάθε η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε από τον εκπαιδευτικό με κάθε παιδί ξεχωριστά μετά το τέλος κάθε διδασκαλίας και συνολικά της πειραματικής παρέμβασης. Οι συνεντεύξεις των παιδιών απομαγνητοφωνήθηκαν και αναλύθηκαν ποιοτικά. Από την ανάλυσή τους προέκυψαν οι κατηγορίες για κάθε ερώτημα, οι οποίες παρουσιάζονται στον πίνακα 7. Σημειώνεται ότι το κάθε παιδί είχε τη δυνατότητα να δώσει περισσότερες από μία απαντήσεις για κάθε κατηγορία.

### Πίνακας 7. Ποσοστά απαντήσεων των παιδιών στη συνέντευξη

<sup>31</sup>Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014), Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, p. 83.

<sup>32</sup> Papadopoulos, I. & Peiou, V. (2014), The foreign language development of students in a language and traditional dance integrated context: An implementation of a task-based learning project. *Aspects Today Journal of English Language Teachers*.

<sup>33</sup> Wade, R.C. & D.B., Yarbrough. (1996), "Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?". *Teaching and Teacher Education*.

<b>Ερωτήσεις</b>	<b>Κατηγορίες</b>	<b>Ποσοστό</b>
<b>Ερώτημα 1<sup>ο</sup></b> <i>Τι σου άρεσε περισσότερο;</i>	Ενασχόληση με το παραμύθι	80%
	Δραστηριότητες δημιουργικότητας (ζωγραφιές, κατασκευές, πόστερ)	70%
	Δραστηριότητες δημιουργικής Αφήγησης	80%
	Συνεργασία με συμμαθητές	90%
	Ψυχαγωγικό περιβάλλον	30%
	Αναζήτηση της πόλης του παραμυθιού	20%
	Παιχνίδια στον χάρτη	30%
	Δραματοποίηση	10%
<b>Ερώτημα 2<sup>ο</sup></b> <i>Τι σε δυσκόλεψε Περισσότερο;</i>	Καμμία δυσκολία	30%
	Το ιδιαίτερο λεξιλόγιο της γεωγραφίας και των παραμυθιών	20%
	Εύρεση της σωστής πόλης στον Χάρτη (μερικές φορές)	40%
	Συμμετοχή σε παιχνίδια	10%
	Δημιουργική αφήγηση	20%
	Συνεργασία με άλλα παιδιά	20%
<b>Ερώτημα 3<sup>ο</sup></b> <i>Τι θα ήθελες να κάνουμε διαφορετικά;</i>	Δεν θα ήθελα να αλλάξει κάτι	80%
	Δ.Α.	20%
<b>Ερώτημα 4<sup>ο</sup></b> <i>Τι έμαθες μέσα από αυτό το πρόγραμ το οποίο δεν γνώριζες πριν;</i>	Τα παραμύθια της Ελλάδας και σημαντικές πόλεις της	50%
	Αφήγηση ιστοριών και παραμυθιών	40%
	Εντοπισμός πόλεων στον χάρτη με τη βοήθεια εικόνων	70%
<b>Ερώτημα 5<sup>ο</sup></b> <i>α. Θα ήθελες να συμμετέχεις και του χρόνου σε ένα τέτοιο πρόγραμμα;</i>	Επιθυμία συνέχισης του προγράμματος	100%
<i>β. Γιατί;</i>	Γιατί μου άρεσαν οι δραστηριότητες δημιουργικής και έκφρασης	80%
	Για να μάθω περισσότερα πράγματα για την Ελλάδα	60%
	Για να μάθω λέξεις και φράσεις από την Ελλάδα	20%
	Για να συναντιέμαι και να συνεργάζομαι με τους συμμαθητές μου	40%

Όσον αφορά στο πρώτο ερώτημα σχετικά με το «τι άρεσε στα παιδιά», θα μπορούσε να αναφερθεί ότι τα παιδιά και οι απαντήσεις τους επικεντρώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους (90%). Επίσης, τα παιδιά φάνηκε να απήλυσαν σε μεγάλο βαθμό (80%) την

ενασχόληση τους με θέματα των παραμυθιών της Ελλάδας, καθώς επίσης και τις δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης (80%) και τις παιχνιδιές δραστηριότητες (70%). Στην ερώτηση σχετικά με τις πιθανές δυσκολίες που είχαν τα παιδιά κατά την διάρκεια του προγράμματος, σημαντικός αριθμός από τα παιδιά (40%) δήλωσαν ότι η δυσκολία που παρουσιάστηκε σχετιζόταν με την αναζήτηση της σωστής πόλης στον χάρτη. Επίσης, ένα μεγάλο μερίδιο (30%) απάντησε ότι δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου και το πρόγραμμα ήταν εύκολο. Μικρό ποσοστό των παιδιών (20%) φάνηκε να δυσκολεύονται στις ειδικές λέξεις από το γνωστικό αντικείμενο της γεωγραφίας και των παραμυθιών και κατ' επέκταση με τη δημιουργική αφήγηση.

Ιδιαίτερα θετική είναι η εντύπωση που αποκομίζουμε από τις απαντήσεις των παιδιών στο τρίτο ερώτημα σχετικά με πιθανές αλλαγές στο πρόγραμμα. Τα παιδιά σε πολύ μεγάλο ποσοστό (80%) απάντησαν πως δεν θα ήθελαν να αλλάξει κάτι στο πρόγραμμα αυτό. Όσον αφορά στο ερώτημα που τέθηκε στα παιδιά σχετικά με τις γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν, μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα, στην ελληνική γλώσσα, στη γεωγραφία και σε στοιχεία του πολιτισμού της Ελλάδας, τα αποτελέσματα είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικά. Τα παιδιά κατανόησαν βασικές έννοιες της γεωγραφίας και του πολιτισμού της Ελλάδας (60%) καθώς έμαθαν καινούργιες λέξεις-φράσεις στη γλώσσα στόχο (40%). Τέλος, κατά γενική ομολογία των παιδιών (100%), το πρόγραμμα πολιτισμικής αφύπνισης και ανάπτυξης της Ελληνικής γλώσσας ενθαρρύνεται να συνεχιστεί και τον επόμενο χρόνο, με βασικά κίνητρα την ενασχόληση των παιδιών με δημιουργικές παιχνιδιές δραστηριότητες παραμυθιών και την γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών.

### Επιλογικός Σχολιασμός

Σκοπός του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος ήταν η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας, η καλλιέργεια της επίγνωσης στοιχείων του ελληνικού πολιτισμού και της γεωγραφίας της Ελλάδας σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος παρατηρήθηκε η βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου αλλά και των δεξιοτήτων του 'γραπτού' λόγου των νηπίων. Επίσης, διαπιστώθηκε η καλλιέργεια της αφύπνισης αναφορικά με στοιχεία του ελληνικού πολιτισμού και του σεβασμού στη διαφορετικότητα, αλλά και καταγράφηκε η απόκτηση γνώσεων των παιδιών σχετικά με στοιχεία γεωγραφίας της Ελλάδας.

Τα παραμύθια και το παιχνίδια αποτέλεσαν ελκυστικές δραστηριότητες τις οποίες τα παιδιά απήλυσαν και συμμετείχαν με προθυμία καθώς δεν ένιωσαν πίεση και άγχος<sup>34</sup>. Επίσης, καθώς τα παραμύθια παρουσιάστηκαν μέσα από ένα πολυτροπικό περιβάλλον, δόθηκε η δυνατότητα να παρακινηθεί ακόμη περισσότερο το ενδιαφέρον των παιδιών και να διευκολυνθεί η κατανόησή τους. Ταυτόχρονα δημιούργησαν αυθεντικές/ρεαλιστικές συνθήκες επικοινωνίας, όπου τα παιδιά συμμετείχαν και ακλληλοδρούσαν αυθόρμητα, με αποτέλεσμα να καλλιεργήσουν καλύτερα τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες στην Ελληνική γλώσσα<sup>35</sup>.

Άλλωστε, τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν αυθεντικό υλικό και φέρουν μηνύματα τα οποία βοηθούν τα παιδιά να αντιληφθούν νέες καταστάσεις και να τις συσχετίσουν με την προϋπάρχουσα γνώση τους. Κατά τους Kagan και Britto (2005), το να παίζεις με τη γλώσσα θεωρείται βασική στρατηγική των παιδιών για να 'βιώσουν' γλωσσικές εμπειρίες<sup>36</sup> και αποτελεί μια σημαντική 'παιδοκεντρική' δραστηριότητα που προωθεί ιδιαίτερα τη μάθηση<sup>37</sup>.

Άλλωστε και σε προγενέστερες μελέτες έχει επισημανθεί πως τα παραμύθια σε συνδυασμό με τις παιχνιδιές δραστηριότητες αποτελούν αποτελεσματικό τρόπο γλωσσικής ανάπτυξης<sup>38,39</sup>. Ένας

---

<sup>34</sup> Martinez, A. (2002), Authentic materials: An overview. *Karen's Linguistic Issues*.

Στο: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>. (Προσπελάστηκε: 06/10/2015)

<sup>35</sup> Kersten, K., Drawing, M., Granados, J., Leloux, B., Lommel, A., Schneider, A., & Taylor, S. (2010), How to Start a Bilingual Preschool, Practical Guidelines. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelleter, A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools: Best Practices*. Trier: WVT, p. 78.

<sup>36</sup> Kagan, S. L., & Britto, P. R. (2005), *Going global with indicators of child development*. UNICEF Final Report. New York: UNICEF.

<sup>37</sup> Kagan, S. L. & Lowenstein, A. (2004), School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option? In E. Zigler, D. G. Singer, & S. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading*. Washington. DC: Zero to Three Press, p. 59.

<sup>38</sup> Papadopoulos, I. & Griva, E. (2014), Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, p. 89.

τέτοιος συνδυασμός επέτρεψε τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών και εστίασε στη συμμετοχή των παιδιών και στην βίωση μιας ευχάριστης γλωσσικής εμπειρίας σε ένα «ασφαλές» και χαλαρό περιβάλλον μάθησης<sup>40,41</sup>. Επίσης, η θεματολογία των παραμυθιών έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλακούν σε πλαισιωμένες και κατανοητές δραστηριότητες και ενδιαφέρουσες εμπειρίες που τους βοήθησαν στην κατανόηση και πολυδιάστατη επεξεργασία της γλώσσας<sup>42,43</sup>, αλλά και την κατανόηση και εκμάθηση γεωγραφικών και πολιτισμικών στοιχείων διαφορετικών περιοχών της Ελλάδας.

## Βιβλιογραφία

### Ιστοσελίδες

Μάγος, Κ. & Παναγοπούλου, Γ. (2013), Η αξιοποίηση του παραμυθιού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε τάξεις μεταναστών.

Στο: [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/dراسi9/ypodراسi9.2b\\_2013/](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/dراسi9/ypodراسi9.2b_2013/)

(Προσπελάστηκε στις 10/10/2015)

Σεραφειμίδου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Χρίστου, Χ. (2003), Το Παραμύθι ως Μέσο Διδασκαλίας της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης Γλώσσας, στο: Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. (επιμ) Εκπαιδευτικοί Μιλούν Σε Εκπαιδευτικούς για τις Εμπειρίες τους. Εκπαίδευση Γλωσσικών Μειονοτήτων. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής Στο: <http://www3.telus.net/linguisticsissues/authenticmaterials.html>.

(Προσπελάστηκε στις 06/10/2015)

### Ελληνόγλωσση

Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2015), Ξενη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Δέσποινα Κυριακίδη.

Ιωαννίδου Μ. & Γρίβα, Ε. (2014), 'Γνωρίζοντας τις γειτονιές της πατρίδας μου': αποτιμώντας ένα πρότζεκτ πολυπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στην ξένη γλώσσα. Στο 9ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Παιδαγωγική Σχολή Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 28-30 Νοεμβρίου 2014.

Μερακλής, Γ., (1999), *Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος Ισ., Αναγνώστου Ε., Καρακούση Φ., Πέιου Β., Σέμογλου Κ. & Γρίβα, Ε. (2012), Ολική αισθητηριακή κινητική απόκριση: μια εφαρμογή γλωσσικής ανάπτυξης στην πρωτοσχολική ηλικία. *Επιστημονικό Περιοδικό Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού*.

Παπαδόπουλος, Ισ. & Γρίβα, Ε. (2015), Η «άλλη» μου χώρα μέσα από τα παραμύθια της: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε δίγλωσσα νήπια. *Παρουσιάστηκε στο Πανελλήνιο Γλωσσολογικό Συνέδριο «Τζαρτζάνεια 2016». Τύρναβος, 2016.*

---

<sup>39</sup> Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, pp. 83-104. Nova Science publishers inc.

<sup>40</sup> Dryden, G., & Rose, C. (1995), *Fundamentals*. Aylesbury: Accelerated Learning Systems.

<sup>41</sup> Dryden, G., & Vos, J. (2001) *The learning revolution*. New York: Network Educational Press

<sup>42</sup> Masuhara, H. (2005). Helping Learners to Achieve Multi-dimensional Representation in L2 Reading. *Folio*, 9(2), pp. 6-9.

<sup>43</sup> Tomlinson, B. (2000). A Multi-dimensional Approach. *The Language Teacher*, 23, pp. 25-27.



## Ξενόγλωσση

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993), *Teachers Investigate their Work. An Introduction to the Methods of Action Research*. London: Routledge.
- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992), *The primary English teacher's guide*. London: Penguin.
- Dryden, G., & Rose, C. (1995), *Fundamentals*. Aylesbury: Accelerated Learning Systems.
- Dryden, G., & Vos, J. (2001), *The learning revolution*. New York: Network Educational Press
- Ellis, G. & Brewster, J. (1990), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers*. London: Penguin.
- Griva, E. Chostelidou, D. & Semoglou, K. (2015), "Our Neighbouring Countries": Raising Multicultural Awareness through a CLIL Project For Young Learners In A. Akbarov (Ed), *The practice of foreign language teaching : theories and applications*. Cambridge Scholars , pp. 174-184.
- Griva, E. & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers inc.
- Halliwell, S. (1992), *Teaching English in the primary classroom*. London: Longman.
- Hansen, M. (1994), *The use of games for vocabulary presentation and revision*. (36) 1. Available at <http://www.Esldepot.com/section.php/4/0>.
- Kagan, S. L. & Lowenstein, A. (2004), School readiness and children's play: Contemporary oxymoron or compatible option? In E. Zigler, D. G. Singer, & S. Bishop-Josef (Eds.), *Children's play: The roots of reading*. Washington. DC: Zero to Three Press, pp. 59-76.
- Kagan, S. L., & Britto, P. R. (2005). *Going global with indicators of child development*. UNICEF Final Report. New York: UNICEF.
- Kersten, K., Drawing, M., Granados, J., Leloux, B., Lommel, A., Schneider, A., & Taylorm, S. (2010), How to Start a Bilingual Preschool, Practical Guidelines. In K. Kersten, A. Rohde, C. Schelletter, A.K. Steinlen (Eds.), *Bilingual Preschools: Best Practices*. Trier: WVT, pp. 77-101.
- Kirsch, C. (2008), *Teaching Foreign Languages in the Primary School*. London: Continuum
- Krashen, S. (1982), *Principles and Practice in second language learning and acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. (1999), *Three Arguments against whole Language & why they are wrong*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Long, M. (1985), Input and Second Language Acquisition Theory. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 377-393.
- Martinez, A. (2002), *Authentic materials: An overview*. *Karen's Linguistic Issues*.
- Masuhara, H. (2005), Helping Learners to Achieve Multi-dimensional Representation in L2 Reading. *Folio*, 9(2), pp. 6-9.
- Mixon, M. & Temu, P. (2006) , First Road to Learning Language through Stories. *English Teaching Forum* 44 (2), pp. 14-19.
- Munoz, C. (2008). Age-related differences in foreign language learning: Revisiting the empirical evidence, *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)*, 46, pp. 197-220

Nikolov, M., & Curtain, H. A. (2000), *An early start: Young learners and modern languages in Europe and beyond*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Papadopoulos, I. & Griva, E. ( 2014), Learning in the traces of Greek Culture: a CLIL project for raising cultural awareness and developing L2 skills. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 8, pp. 76-92.

Papadopoulos, I. & Peiou, V. (2014), The foreign language development of students in a language and traditional dance integrated context: An implementation of a task-based learning project. *Aspects Today Journal of English Language Teachers*.

Richards, J. & Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 16 -17.

Shin, S. J. (2006), High-stakes testing and heritage language maintenance. In K. Kondo-Brown (Ed.), *Heritage language development: Focus on east Asian immigrants*, pp. 127- 144.

Tomlinson, B. (2000), A Multi-dimensional Approach. *The Language Teacher*, 23,pp. 25-27.

Wade, R.C. & D.B., Yarbrough. (1996), "Portfolios: A Tool for Reflective Thinking in Teacher Education?". *Teaching and Teacher Education*, pp. 63-79.