



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**ΟΙ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΝ ΟΙ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΙ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ**

**THE IMPROVISED STORIES WHICH KIDERGARTEN
TEACHERS USE FOR THE IMPLEMENTATION OF THE
EDUCATIONAL PROGRAMMES.**

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΚΥΡΙΛΛΙΔΟΥ ΣΟΦΙΑ

ΑΕΜ: 2752

ΕΠΟΠΤΗΣ: ΚΩΤΟΠΟΥΛΟΣ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΣ

Β' ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΤΡΙΑ: ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ

Φλώρινα, Μάιος 2017

*"Για όλες εκείνες τις γυναίκες που άλλαξαν τη ζωή μου.
Πονεμένοι, τραγικοί χαρακτήρες, μαχητές της πραγματικότητας,
τους χρωστάει η όποια δικαιοσύνη το καλό τέλος ενός παραμυθιού".*

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	σελ. 4
Εισαγωγή.....	σελ. 6
Κεφάλαιο 1. : Το Παραμύθι.....	σελ. 8
1.1 Το περιεχόμενο των παραμυθιών και οι επιρροές σε Ελλάδα.....	σελ. 8
1.2 Οι ρίζες του παραμυθιού.....	σελ. 9
1.3 Τα εννοιολογικά στοιχεία του παραμυθιού.....	σελ. 13
1.4 Τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού.....	σελ. 14
1.5 Γιατί το παραμύθι είναι σημαντικό για τα παιδιά.....	σελ. 17
1.6 Η πολλαπλή νοημοσύνη και η συμβολή των παραμυθιών.....	σελ. 19
1.7 Μύθοι, Θρύλοι και Παραμύθια.....	σελ. 23
Κεφάλαιο 2. : Λογοτεχνία και ΔΕΠΠΣ.....	σελ. 26
Κεφάλαιο 3. : Αυτοσχέδιες ιστορίες.....	σελ. 33
3.1 Η βιωματική προσέγγιση της μάθησης και οι αυτοσχέδιες ιστορίες.....	σελ. 33
3.2 Η δημιουργικότητα και οι αυτοσχέδιες ιστορίες.....	σελ. 35
3.3 Μαθησιακές περιοχές και αυτοσχέδιες ιστορίες.....	σελ. 37
3.4 Προτεινόμενες δραστηριότητες αυτοσχέδιων ιστοριών.....	σελ. 38
3.4.1 Η κυρία Τενεκεδούλα.....	σελ. 38
3.4.2 Λάκης ο Αυγουλάκης.....	σελ. 39
3.4.3 Το παραμύθι μας.....	σελ. 44
Βιβλιογραφία.....	σελ. 43
Παράθεμα φωτογραφικού υλικού των δραστηριοτήτων.....	σελ. 45

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τη χρησιμότητα και τον τρόπο χρήσης των αυτοσχέδιων ιστοριών στο νηπιαγωγείο. Αναλυτικότερα, με την ευρεία έννοια του όρου, οι αυτοσχέδιες ιστορίες ανήκουν στην οικογένεια των παραμυθιών. Για τον λόγο αυτό, θα ήταν χρήσιμο να αναλυθεί, αρχικά, ο όρος του παραμυθιού, το περιεχόμενό του, καθώς και τα χαρακτηριστικά, τα ενοσιολογικά του στοιχεία και οι θεωρίες για την προέλευση του ίδιου. Στη συνέχεια, παραθέτονται οι λόγοι, για τους οποίους το παραμύθι, ως διήγημα, είναι σημαντικό μέσο διαπαιδαγώγησης και ανάπτυξης της ψυχοσύνθεσης και της νοημοσύνης του νεαρού ατόμου. Έπειτα, γίνεται σαφής ο διαχωρισμός του συγκεκριμένου όρου από αυτόν του μύθου και του θρύλου, ενώ αναφέρονται και τα είδη του πρώτου. Τα προαναφερόμενα αποτελούν μέρος του πρώτου κεφαλαίου, ενώ στη συνέχεια εξετάζεται παρατεταμένα η ανάπτυξη της γλωσσικής καλλιέργειας, είτε πρόκειται για γραπτό, είτε για προφορικό λόγο, μέσα από δραστηριότητες λογοτεχνικού τύπου, ειδικότερα παραμυθιών, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ). Στο τρίτο και τελευταίο κεφάλαιο, αναλύεται ο ρόλος των αυτοσχέδιων ιστοριών στη βιωματική προσέγγιση της μάθησης, καθώς και η σύνδεση και η αλληλεπίδρασή τους με την δημιουργικότητα, από την οποία διακατέχεται με ξεχωριστό τρόπο κάθε παιδί. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι αυτοσχέδιες ιστορίες, μέσα από την χρήση και την αφήγηση των παραμυθιών, ανήκουν, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ, στην μαθησιακή περιοχή της γλωσσικής καλλιέργειας και ανάπτυξης. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρ' όλα αυτά, επιχειρείται η σύνδεση των αυτοσχέδιων ιστοριών με άλλες μαθησιακές περιοχές, όπως αυτές των μαθηματικών, της έκφρασης και του περιβάλλοντος. Τέλος, περιγράφονται μερικές βιωματικές δραστηριότητες από προσωπική εμπειρία πρακτικής άσκησης στο έκτο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Φλώρινας (2017).

Λέξεις κλειδιά: Παραμύθι, ΔΕΠΠΣ, Αυτοσχέδιες Ιστορίες, Δραστηριότητες.

Summary

This assignment concerns with the usefulness and the method of use of improvised stories in kindergarten. In specific terms, improvised stories in a broader sense, belong to the family of fairy tales. For this reason, it would be useful to firstly analyze the definition of fairy tales and their content and their characteristics, conceptual elements and theories of its origin as well. As it can be seen, the reasons why fairy tales as short stories, are important means of education and development of the psyche and intelligence of a young person are presented subsequently. In addition, a distinction between this specific definition and the definition of the myth and the legend is drawn whereas the types of the former are mentioned. The above mentioned are part of the first chapter and subsequently, the development of language cultivation both written and oral through literature activities, especially fairy tales will be looked at according to Single Cross-thematic Framework of the Study Programme for kindergartens.(SCFSP).in the last and third chapter, the role of improvised stories in the language experience approach is analyzed as well as their connection and interaction with creativity by which every child is overcome in a special way. As it was mentioned above, according to SCFSP, improvised stories through the use and narrative of fairy tales belong to learning area of language cultivation and development. Nevertheless, in the third chapter, it is attempted to link improvised stories with other learning areas such as the ones of mathematics, expression and environment. Finally, some experience activities from personal experience during my internship at the 6th all-day schooling Kindergarten of Florina (2017) are described.

Εισαγωγή

Οι αυτοσχέδιες ιστορίες ανήκουν στην οικογένεια των παραμυθιών. Από τα πρώτα χρόνια της ζωής του, ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με τα παραμύθια, είτε από τον οικογενειακό του περίγυρο, είτε, αργότερα, από το σχολικό του περιβάλλον. Πρόκειται για μια προφορική διήγηση, η οποία βασίζεται σε φανταστικά γεγονότα και αποτελείται από πολλά και διαδοχικά επεισόδια. Πιο συγκεκριμένα, υπό την ακριβή έννοιά του, το παραμύθι είναι μια σύντομη ιστορία, που ενσωματώνει το έθος, συνήθειες δηλαδή που καταλήγουν στο τέλος να εκφράζονται ρητά ως υπέρτατη αρχή, ήθος.

Γίνεται σαφές πως ο άνθρωπος, χιλιάδες χρόνια πριν, επιχείρησε να εξετάσει, να εξηγήσει και να εκφράσει φυσικά, κοινωνικά και ηθικά φαινόμενα μέσα από τους μύθους και τα παραμύθια. Τα τελευταία κατέχουν έναν από τους πρωταγωνιστικούς ρόλους, τόσο στη διασκέδαση, όσο και στη διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Η ανάγκη της δημιουργίας των παραμυθιών πηγάζει από την προσπάθεια για διαπαιδαγώγηση του μετέπειτα ενήλικα, με τη σωστή προσέγγιση ηθικών αξιών όπως δικαιοσύνη, καλοσύνη, ισότητα, αγάπη, αλληλεγγύη, αλτρουισμός με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση της της φωτεινής τους πλευράς έναντι της σκοτεινής τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μικροί άνθρωποι δεν θα ήταν δυνατόν να ενταχθούν στην κοινωνία με κάθε άλλο τρόπο, παρά με ομαλότητα και σταθερά βήματα. Για ένα παιδί, η άμεση επαφή με τα προβλήματα που μπορεί να επιφέρει η συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους μιας κοινωνίας, θεωρείται πλήγμα στην ανάπτυξη και διάπλαση της ψυχοσύνθεσης του ίδιου. Στο σημείο αυτό, η αφήγηση του παραμυθιού έχει τον ρόλο του διαμεσολαβητή. Μέσα από τα παραμύθια, τα παιδιά μαθαίνουν να διαχειρίζονται και να λύνουν τα προβλήματά τους (Μαρίκα Μπαντανά, 2015). Το τελευταίο επιτυγχάνεται διότι, τα παραμύθια βοηθούν τους μικρούς ακροατές/ αναγνώστες να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να ξεχωρίσουν το καλό από το κακό και να δουν ότι με τη φαντασία, το θάρρος και την υπομονή λύνονται τα προβλήματα. Η διαφορά του παραμυθιού από το ψέμα – όπως είπε και ο γνωστός Σουηδός σκηνοθέτης Ίνγκμαρ Μπέργκμαν- είναι ότι το παραμύθι μπορεί συχνά να παραπέμπει σε

φανταστικές καταστάσεις, αλλά γίνεται γέφυρα με την πραγματικότητα, ενώ το ψέμα την αποφεύγει .

Πέρα των προαναφερόμενων, τα παραμύθια συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη γλωσσικών και άλλων δεξιοτήτων, καλύπτοντας εκτός των άλλων και γνωστικούς στόχους. Εκμεταλλευόμενοι τη συνεισφορά των παραμυθιών στη νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν είδη αλλά και τα ίδια καθ' αυτά στα εκπαιδευτικά προγράμματα προς υλοποίηση. Με μια αυτοσχέδια ιστορία/ σενάριο, διαμορφώνουν καταλλήλως το κλίμα της τάξης, ώστε να εισάγουν το θέμα του project ομαλά. Τέλος, οι νηπιαγωγοί, με τους μύθους και τα παραμύθια, στοχεύουν στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και στον εμπλουτισμό της φαντασίας και του λόγου μέσα από τον διάλογο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο: ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

1.1 Το περιεχόμενο των παραμυθιών και οι επιρροές σε Ελλάδα.

Το παραμύθι, όπως προαναφέρθηκε, αποτελεί μία μυθιστοριογραφία. Το περιεχόμενό του ανήκει τα υφολογικά – αισθητικά χαρακτηριστικά του, ενώ είναι παράλληλα ενιαίο και μονοδιάστατο. Επιπλέον, συχνά θα συναντήσει κανείς ήρωες όπως το φεγγάρι, ο ήλιος και τα αστέρια με ανθρώπινη μορφή και συμπεριφορά, ενώ αντικείμενα όπως το μήλο, το βελόνι, το ξύλο ή το νερό, αποκτούν μαγικές ιδιότητες. Οι παραμυθιακοί ήρωες παρουσιάζονται ως αβαθείς μορφές, χωρίς εσωτερικό κόσμο, πάντα νέοι, χωρίς παρελθόν ή μέλλον. Πρόκειται, κατά κύριο λόγο, για ανθρώπους με ιδιαίτερα καλά ή κακά χαρακτηριστικά, όπως για παράδειγμα είναι οι μάγισσες, οι νεράιδες, οι πρίγκιπες και τα τέρατα. Εμπλουτίζονται επίσης από χαρακτηριστικά κοινωνικών τάξεων και συμπεριφορών : πλούσιος- φτωχός, δόλιος- καλοσυνάτος, τσιγκούνης, ματαιόδοξος και άλλα. Πολύ συχνά όμως, χρησιμοποιείται μεταφορικά κάποιο ζώο ως κεντρικός χαρακτήρας, το οποίο αποκτά ανθρώπινη υπόσταση, είτε με τη σκέψη και τη συμπεριφορά, είτε με την ομιλία και τα συναισθήματα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελούν σε όλους οι μύθοι του Αισώπου. Παρ' όλα αυτά, το παραμύθι διαφέρει από τον μύθο, καθώς αυτός είναι μια αλληγορική διήγηση με στόχο την ηθική διδασκαλία. Πέρα των προαναφερόμενων, το παραμύθι, συχνά μετατρέπεται σε ανατρεπτική αλληγορία ενάντια στην εκάστοτε άρχουσα τάξη ή σε μια σύγκρουση του ανθρώπινου με το αόρατο βασίλειο. Πολλές φορές, παρ' όλα αυτά, τα παραμύθια, συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον διαφόρων μελετητών, φιλολόγων, γλωσσολόγων, κοινωνιολόγων, ψυχολόγων, ανθρωπολόγων και παιδαγωγών, είτε για την οργάνωση του ψυχικού και ηθικού κόσμου των παιδιών και τη μεταφορά γνωστικής και πολιτισμικής ύλης, είτε επειδή αμφισβητούνται και κρίνονται ως επιζήμια αναγνώσματα λόγω των βιαιοτήτων που αφηγούνται.

Το περιεχόμενό τους συνέβαλε θετικά σε κάποιες κοινωνίες, ενώ άφησε αδιάφορες κάποιες άλλες , ως ένα σημείο, λόγω των σύνθηκών που επικρατούσαν. Πιο συγκεκριμένα, για πρώτη φορά στην Ευρώπη, στην επηρεασμένη από το κίνημα του ρομαντισμού Γερμανία, αποτυπώνονται λαϊκά παραμύθια, προορισμένα για

ενήλικες. Σκοπός τους ήταν η ενίσχυση της γερμανικής συνείδησης και η μελέτη της γερμανικής γλώσσας. Οι αδερφοί Γκριμ (Grimm) συλλέγουν και καταγράφουν λαϊκά δημιουργήματα, εγκαινιάζοντας με αυτόν τον τρόπο πρώτοι την επιτόπια έρευνα. Τα παραμύθια τους περιείχαν φιλολογικά σχόλια και παρατηρήσεις, ενώ συγκεντρώθηκαν σε τρεις τόμους, η επιτομή των οποίων εκδόθηκε το 1822.

Στην Ελλάδα, το παραμύθι δεν τράβηξε αμέσως το ενδιαφέρον των επιστημών, το οποίο όμως, είχε εκδηλωθεί νωρίτερα για άλλες μορφές του λαϊκού βιβλίου. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι, λόγω της οικουμενικότητάς του, δεν προέβαλε θέματα ελληνικότητας, όπως απαιτούσαν οι περιστάσεις. Σημαντική παρ' όλα αυτά, την εποχή εκείνη, θεωρείται η παρότρυνση του Ν. Πολίτη στους μαθητές του, ώστε να επικεντρώσουν το ενδιαφέρον τους στο λαϊκό παραμύθι. Η συνδυασμένη προσπάθεια περιοδικών, συλλόγων και κράτους για τη διάσωση της τοπικής λαϊκής παράδοσης είχε ως αποτέλεσμα την ίδρυση της Λαογραφικής Εταιρίας του Ν. Πολίτη το 1908 και του Λαογραφικού Αρχείου το 1918, συγκεντρώνοντας μεγάλο όγκο παραμυθιών. Ήδη, τον Ιανουάριο του 1880, ο συγκεκριμένος, δημοσίευσε ένα άρθρο σε τρεις συνέχειες στο περιοδικό Εστία με τίτλο “ Δημώδη παραμύθια” και την ένδειξη “ Εν Μονάχω 1879”. Το άρθρο γράφτηκε με αφορμή την έκδοση δύο συλλογών παραμυθιών από ξένους λόγιους, τον Γιόχαν Γκέοργκ φον Χαν (Johann Georg von Hahn) και τον Δανό ελληνιστή Ζαν Πίο (Jean Pio). Αξεπέραστη παραμένει μέχρι σήμερα η μελέτη του Richard Dawkins, 1914: *στα ελληνικά παραμύθια υπάρχει ένα φιλοσοφικό υπόβαθρο, ο ελληνικός χαρακτήρας(...) αυτό που στους άλλους λαούς ήταν ψυχαγωγία για τα παιδιά στον ελληνικό λαό έγινε μια ευκαιρία για στοχασμό για τους μεγάλους...* Σήμερα, η λαογραφική έρευνα πραγματοποιείται κυρίως από το Κέντρο Έρευνας Ελληνικής Λαογραφίας (ΚΕΕΛ) της Ακαδημίας Αθηνών. Μέσω ερευνητικών αποστολών από μέλη του ΚΕΕΛ συγκεντρώνεται υλικό, το οποίο ταξινομείται για να χρησιμοποιηθεί από τους μελετητές.

1.2 Οι ρίζες του παραμυθιού

Στην προηγούμενη υποενότητα εξετάστηκε το περιεχόμενο των παραμυθιών και η επιρροή του σε δύο χώρες. Το ερώτημα όμως που προέκυψε από την επιστημονική του μελέτη, ήταν αυτό που αφορούσε τη γένεσή του. Γύρω από αυτό το θέμα αναπτύχθηκαν πολλές και διάφορες θεωρίες, οι υποθέσεις και το περιεχόμενο των οποίων δεν ήταν αρκετό ώστε να δώσει πλήρεις και ικανοποιητικές απαντήσεις. Εξαιτίας αυτού, κατέληξαν να είναι εύκολα αμφισβητήσιμες υπό το φως κάθε νέας επιστημονικής μελέτης, θεωρίας ή οπτικής. Παρακάτω ακολουθούν οι κυριότερες θεωρίες που αναπτύχθηκαν γύρω από αυτό το ζήτημα.

- Η ινδοευρωπαϊκή θεωρία: Είναι η πρώτη θεωρία για την προέλευση των παραμυθιών και προήλθε από τους αδερφούς Grimm το 1819. Οι τελευταίοι υποστήριζαν ότι τα παραμύθια, παρά το γεγονός ότι είναι νεότερα από τους μύθους και τα επικά τραγούδια, προέρχονταν από την κοιτίδα του ινδοευρωπαϊκού πολιτισμού κι από εκεί μετακινήθηκαν μαζί με τα ινδοευρωπαϊκά φύλα. Βασική τους ιδέα ήταν ότι τα παραμύθια ήταν εκπεπτωκότες μύθοι (μύθοι δηλαδή που απώλεσαν τα βασικά τους στοιχεία κι έγιναν απλούστεροι) και μπορούν να γίνουν κατανοητά μόνο με την κατάλληλη ερμηνεία των μύθων από τους οποίους προήλθαν. Η θεωρία αυτή δεν ήταν αρκετή ώστε να αποδείξει την ινδοευρωπαϊκή προέλευση των παραμυθιών ενώ, άφησε αναπάντητα πολλά ερωτήματα.
- Η μυθολογική θεωρία: Αποτέλεσε παρόμοια θεωρία με την πρώτη και υποστηρίχτηκε από τον Μαξ Μόλερ (Max Moller), ο οποίος, στηριζόμενος στη θεωρία των εκπεπτωκότεων μύθων, ισχυρίστηκε ότι τα παραμύθια προήλθαν από ινδοευρωπαϊκούς ηλιακούς μύθους, που περιλαμβάνονταν στο ιερό βιβλίο Ριγκ Βέντα (Rig- Veda). Όπως υποστήριξε ο ίδιος, αρχικά οι μύθοι εξέφραζαν αφηρημένες έννοιες, ιστορίες δηλαδή όπως αυτή γύρω από τον ήλιο ως κεντρικό πρόσωπο, με κεντρικούς χαρακτήρες τον Ουρανό, την Αυγή και τη Νύχτα. Καθώς οι μύθοι αυτοί διαδόθηκαν από την Ινδία στους λαούς της Ευρώπης και της Ασίας, έχασαν το αρχικό τους νόημα. Τα παραμύθια, πιο συγκεκριμένα, υπήρξαν αποτέλεσμα της προσπάθειας των λαών να ερμηνεύσουν τα απομεινάρια της μυθολογίας που είχαν υιοθετήσει.

Όπως ήταν φυσικό, ούτε η παραπάνω θεωρία αποτέλεσε εξαίρεση. Δεν ήταν ικανή να αποδώσει τις απαιτούμενες απαντήσεις, αφού οι υποστηρικτές της παρέβλεψαν το γεγονός ότι η Ριγκ Βέντα, στην οποία στηρίχθηκαν, δεν ήταν δημιούργημα λαϊκής προέλευσης αλλά του ινδικού ιερατείου.

- Η ινδική θεωρία: Ο Θίοντορ Μπένφι (Theodor Benfey) υποστήριξε την ινδική προέλευση των παραμυθιών. Σύμφωνα με τον Μπέμφι, οι ινδικοί μύθοι προέρχονταν από την Δύση και συγκεκριμένα από τους ελληνικούς μύθους του Αισώπου, σε αντίθεση με τα παραμύθια, τα οποία προέρχονταν από την ινδουϊστική-βουδιστική παράδοση. Από αυτά, κάποια διαδόθηκαν πριν τον δέκατο αιώνα μέσω της προφορικής παράδοσης, άλλα, με την ισλαμική επιρροή να αυξάνεται, διαδόθηκαν μετά τον δέκατο αιώνα κυρίως μέσω Βυζαντίου, Ιταλίας και Ισπανίας από τη λογοτεχνική παράδοση, ενώ υπήρξαν και αυτά με βουδιστικό περιεχόμενο, τα οποία διαδόθηκαν μέσω της Κίνας και του Θιβέτ στους Μογγόλους κι από αυτούς στην Ευρώπη. Η θεωρία αυτή σήμερα, έχει μόνο ιστορική αξία αφού όπως αποδείχθηκε, η Ινδία, μπορεί να έπαιξε σπουδαίο ρόλο ως πηγή δημιουργίας των παραμυθιών, αλλά δεν ήταν η μόνη.
- Η πολυγενετική θεωρία των εθνολόγων: Το 1873 ο Άντριου Λανγκ (A. Lang), επηρεασμένος από την εξελικτική θεωρία του Δαρβίνου, διατύπωσε την πολυγενετική θεωρία. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι μύθοι, τα παραμύθια και οι ιστορίες με παρόμοιο περιεχόμενο παρουσιάστηκαν σε διαφορετικούς λαούς, οι οποίοι συχνά απείχαν κατά πολύ μεταξύ τους, τόσο τοπικά, όσο και χρονικά. Ο Λανγκ επιχείρησε, μέσα από τους μύθους, τις ιστορίες και τα παραμύθια, να αναδείξει μια ενιαία πορεία εξέλιξης της ιστορίας των λαών στο πέρασμα του χρόνου. Η εθνογραφική του θεωρία, εκτός των άλλων, αποδέχτηκε την ομοιομορφία στους πρωτόγονους λαούς, κάτι το οποίο δεν θα ήταν δυνατό να αποδειχθεί στην πράξη.
- Η ιστοριογεωγραφική θεωρία: Αποτέλεσε μονογονική θεωρία και εκφράστηκε από τη Φιλανδική Σχολή. Η τελευταία ονομάστηκε έτσι προς τιμή των δύο Φιλανδών εμπνευστών της, Καρλ Κρον (Karl Krohn) και Άντι Άαρνε (Antti Aarne). Υποστήριξαν ότι τα παραμύθια σε μια χώρα

μεταδίδονται από γενιά σε γενιά με σταθερό τρόπο, δηλαδή χωρίς ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις ή απλοποιήσεις. Όταν, παρ' όλα αυτά, μεταδίδονται σε κάποια άλλη χώρα, τότε είναι φυσικό να δέχονται αλλαγές ώστε να προσαρμόζονται στο νέο πολιτισμικό περιβάλλον. Εισηγητής της συγκεκριμένης μεθόδου στην Ελλάδα υπήρξε ο Γ.Α Μέγας.

- Η συμβολιστική θεωρία: Ο Γάλλος Σεντύβ (Saintyves), μελετώντας τα παραμύθια του Περρώ, διατύπωσε την άποψη του ότι, τα συγκεκριμένα προέρχονταν από παλιές τελετουργίες. Παρομοίως, ο Γερμανός Νάουμαν (Naumann) υποστήριξε ότι υπάρχουν πολλά στοιχεία λατρευτικών τελετών στα παραμύθια, τα οποία όμως έπρεπε να διερευνηθούν προσεκτικά. Τέλος, ο Γάλλος Βαν Γκένεπ (Van Gennep) συνέδεσε το παραμύθι με τον τοτεμισμό και τις σχετικές τελετές. Οι απόψεις, οι οποίες ανήκουν στη συμβολιστική θεωρία, δεν ήταν επαρκείς ώστε να εξηγήσουν την καταγωγή των παραμυθιών με σαφήνεια. Όπως και στη πολυγενετική θεωρία, έτσι κι εδώ, οι οπαδοί της συγκεκριμένης θεωρούν ότι όλες οι πρωτόγονες κοινωνίες παρουσιάζουν μία ομοιομορφία, πολύ περισσότερο από ό,τι συμβαίνει στην πραγματικότητα.
- Η ψυχολογική - ψυχαναλυτική θεωρία: Η ψυχολογική θεωρία προσέγγισε και ερμήνευσε το παραμύθι με τρεις τρόπους. Ένας από αυτούς ήταν η κλινική προσέγγιση, η χρήση δηλαδή μαγικών παραμυθιών με σκοπό τη διάγνωση και τη ψυχαναλυτική θεραπεία των ασθενών. Η θεωρητική προσέγγιση βασίζεται στην μελέτη του ανθρώπινου ψυχισμού, ενώ τέλος, η κειμενοαναλυτική προσέγγιση, κατά την οποία μελετάται και αναλύεται το παραμύθι με ψυχαναλυτικούς όρους. Η συγκεκριμένη θεωρία δεν μπόρεσε να δώσει μία ικανοποιητική απάντηση σχετικά με την προέλευση των παραμυθιών. Παρ' όλα αυτά, έδωσε μια νέα διάσταση στην επιστημονική μελέτη του αναπάντητου ερωτήματος.
- Η μορφολογία του παραμυθιού: Ο Ρώσος Προπ (Propp). Μέσα από το έργο του “Μορφολογία του Παραμυθιού”, επιχείρησε να δώσει μία απάντηση στο θέμα της ομοιότητας μεταξύ των παραμυθιών διαφόρων λαών. Ο συγκεκριμένος παρότρυνε τους μελετητές, πριν ασχοληθούν με την προέλευση των παραμυθιών και τον τρόπο διάδοσής τους, να επικεντρώσουν

τις έρευνες στον προσδιορισμό του όρου, να ορίσουν δηλαδή τί είναι τα παραμύθια. Υποστήριξε ότι η κατάτμησή τους στα συστατικά τους μέρη και η μεταγενέστερη επεξεργασία τους ήταν ο ορθότερος τρόπος μελέτης τους.

1.3 Τα εννοιολογικά στοιχεία του παραμυθιού

Το παραμύθι, όπως προαναφέρθηκε, αν και συγγενές του μύθου, είναι εννοιολογικά διαφοροποιημένο. Το ίδιο συμβαίνει και με την παράδοση, αφού αυτή αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένα πρόσωπο, τόπο ή γεγονός και ο λαός την πιστεύει ως αληθινή. Σε αντίθεση, το παραμύθι, ψυχαγωγώντας τους λαούς της Γης από τα πανάρχαια χρόνια, δεν δεσμεύει τον χρόνο και τον τόπο στην υπόθεσή του και παράλληλα δεν διακατέχεται από πραγματικούς χαρακτήρες και ήρωες. Αυτά όμως, τα οποία μοιάζουν φανταστικά για τις σημερινές κοινωνίες, αποτέλεσαν για τον πρωτόγονο άνθρωπο τον αληθινό του κόσμο. Σε μια εποχή, όπου η πίστη του στη μαγεία, στη δεισιδαιμονία και στις υπερφυσικές ικανότητες των μάγων, καθορίζεται και ο τρόπος συμβολισμού και εξέτασης του κόσμου. Η θεωρία του τότε ανθρώπου για τη γέννηση του κόσμου, ο φόβος του για τα διάφορα φυσικά φαινόμενα, η στενή του σχέση με τα ζώα και τα όνειρα, τα οποία τον μετέφεραν με ανεξήγητο τρόπο σε τόπους και καταστάσεις πρωτόγνωρες, πέρασε μέσα στα παραμύθια.

Ο τεράστιος όγκος του παραμυθιακού υλικού έχει ταξινομηθεί σύμφωνα με τη διεθνή κατάταξη των Aarne – Thompson σε 2.430 τύπους. Παραμυθιακός τύπος είναι η αφηγηματική βάση πάνω στην οποία δομούνται οι παραλλαγές ενός παραμυθιού και απορρέει από τον συνδυασμό μοτίβων. Όταν δύο ή και περισσότεροι παραμυθιακοί τύποι συνδυαστούν μεταξύ τους, το φαινόμενο και η νέα παραλλαγή που προκύπτει, ονομάζεται συμφυρμός. Μέσω μονογραφιών και εθνικών καταλόγων, πραγματοποιείται μια εμπειρισταωμένη μελέτη πάνω στο παραμύθι. Συντάκτης του ελληνικού καταλόγου με δημοσιευμένες παραλλαγές και μη των ελληνικών παραμυθιών, που καταγράφηκαν μέχρι τη δεκαετία του 1970, είναι ο Γ.Α Μέγας.

Το σύνολο των τύπων του παραμυθιού εντάσσεται σε κατηγορίες όπως είναι οι μύθοι των ζώων, τα μαγικά και τα κλιμακωτά παραμύθια. Είναι σημαντικό να διακριθεί ο όρος του λαϊκού παραμυθιού, το οποίο αποτελεί προϊόν προφορικής

παράδοσης, από το λόγιο, προϊόν της γραπτής λογοτεχνίας. Οι δύο τελευταίοι όροι συγχέονται συστηματικά, εφόσον οι δύο μορφές συνυπήρξαν και αλληλεπίδρασαν στην Ευρώπη από τα μέσα του 14ου έως τις αρχές του 20ου αιώνα. Το γεγονός αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στη σταδιακή διαφοροποίηση των δεκτών του παραμυθιού, του κοινού. Πιο συγκεκριμένα, το παραμύθι αποτέλεσε αρχικά είδος ψυχαγωγίας για τα λαϊκά στρώματα της κοινωνίας. Αργότερα όμως, πέρασε στους αστικούς κύκλους, όπου τον επίσημο αποδέκτη αποτέλεσε το παιδικό κοινό. Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στο λαϊκό παραμύθι και στο λόγιο βρίσκονται κυρίως στην παραγωγή, στη μεταβίβαση και στη λειτουργία του παραμυθιακού λόγου. Ένας από τους κύριους σταθμούς της μακραίωνης αυτής ανταλλαγής υπήρξαν τα παραμύθια του Περρώ , ενώ η διαμόρφωση του έντεχνου παραμυθιού ως νέο λογοτεχνικό είδος από τους Arnim και Brentano, όπως επίσης και η συλλογή των αδερφών Γκριμ, κλείνουν ουσιαστικά τη μετάβαση από το ένα είδος στο άλλο. Με τον τρόπο αυτό, το παραμύθι πέρασε σταδιακά από το συλλογικό στο ατομικό επίπεδο και από την αγροτική τάξη στην αστική κοινωνία, ενώ η παραγωγή και η διάδοσή του πλέον εξυπηρετούν και εμπορικούς σκοπούς.

1.4 Τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά του παραμυθιού

Ως είδος, το παραμύθι, προκειμένου να αναφερθεί σε χρόνο, τόπο και πρόσωπα, ακολουθεί τρεις αφηγηματικές αρχές. Πιο συγκεκριμένα, ο χρόνος είναι αόριστος, όπως αόριστος είναι και ο τόπος στην πλοκή. Τέλος, η δράση εκτυλίσσεται σχεδόν εξολοκλήρου μέσα από την ανωνυμία των προσώπων. Ο Propp, το 1928, στο “Μορφολογία των λαϊκών παραμυθιών”, διέκρινε επτά ρόλους στο παραμύθι, τα δρώντα πρόσωπα: ο εντολέας, ο ήρωας, το χαμένο και αναζητούμενο πρόσωπο, βοηθός (μαγικό μέσο), ο ανταγωνιστής, ο δωρητής και ο ψευτοήρωας. Ο ίδιος, εξετάζοντας τη δομή των μαγικών παραμυθιών, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, πίσω από τα διάφορα μεταβλητά στοιχεία, υπάρχουν ορισμένα σταθερά και αμετάβλητα. Αυτά, τα ονομάζει λειτουργίες, βάσει των ορισμένων εξ αυτών, οργανώνεται η δομή του κάθε λαϊκού παραμυθιού. Για παράδειγμα, υπάρχει η λειτουργία παραβίασης μιας

απαγόρευσης, η οποία συναντάται σε πολλά παραμύθια, όπως αυτό της Κοκκινοσκουφίτσας, όταν η ίδια παραβιάζει τη συμβουλή της μητέρας της.

Το 1908, ο Δανός λαογράφος Άξελ Όλρικ (Axel Olrik) επισήμανε κάποιες αφηγηματικές αρχές για το παραμύθι, τους αποκαλούμενους επικούς νόμους:

1. Το παραμύθι δεν ξεκινά με την αποκορύφωση της δράσης και δεν τελειώνει απότομα. Η εισαγωγή γίνεται ομαλά, σε επίπεδο ηρεμίας, ενώ μετά την δράση, κλείνει ο κύκλος της πλοκής σε ένα σημείο ηρεμίας και σταθερότητας.
2. Οι επαναλήψεις είναι συχνό φαινόμενο. Αυτό δεν εξυπηρετεί μόνο στην απόδοση έντασης στη διαδραμάτιση της ιστορίας, αλλά προσδίδει επίσης και όγκο στο περιεχόμενο.
3. Την ίδια στιγμή, στο ίδιο επεισόδιο, βρίσκονται συνήθως παρόντα μόνο δύο πρόσωπα.
4. Οι αντίθετοι χαρακτήρες βρίσκονται αντιμέτωποι.
5. Αν δύο πρόσωπα εμφανίζονται στον ίδιο ρόλο, τότε είναι αδύναμα και μικρά, συνήθως δίδυμα, τα οποία όταν δυναμώσουν, γίνονται συχνά ανταγωνιστές.
6. Ο χειρότερος ή αδύναμος μιας ομάδας αποδεικνύεται στο τέλος ότι είναι ο πιο χρήσιμος/ καλύτερος.
7. Οι χαρακτηρισμοί είναι απλοί. Αναφέρονται μόνο οι ιδιότητες που έχουν άμεση σχέση με την υπόθεση, ενώ δεν μας αποκαλύπτονται λεπτομέρειες από τη ζωή των προσώπων εκτός πλοκής.
8. Η πλοκή είναι απλή και λέγεται μια ιστορία τη φορά.
9. Τα πάντα εξιστορούνται με τον απλούστερο δυνατό τρόπο. Παρόμοια αντικείμενα παρουσιάζονται όσο πιο όμοια γίνεται μεταξύ τους. Με άλλα λόγια, η ποικιλομορφία δεν επιχειρείται καν.

Στα υφολογικά – αισθητικά γνωρίσματα του παραμυθιού, ανήκουν το περιεχόμενο, τα εκφραστικά μέσα και η λειτουργία του. Το φυσικό και το υπερφυσικό στοιχείο συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν. Ο συνδυασμός της έλλειψης υποκειμενικού βάθους και της μόνωσης των παραμυθιακών προσώπων έχει ως έμμεσο αφηγηματικό αποτέλεσμα τη συνολική απλότητα που το χαρακτηρίζει. Εξαιτίας του τελευταίου, αμφισβητήθηκε η λογοτεχνική αξία του παραμυθιού και ο βαθμός της ωριμότητάς του ως πνευματική έκφραση. Από την υπόθεση του

παραμυθιού λείπουν συχνά οι γλαφυρές εικόνες και η παραστατικότητα. Επιπλέον, ο ακροατής/ αναγνώστης οδηγείται στην ονειροπόληση μέσω μιας εξιδανικευμένης πραγματικότητας. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, η παραμυθιακή αφήγηση αντλεί τα θέματά της από το κοινωνικό περιβάλλον.

Τα παραμύθια είναι γραμμένα με τέτοιο τρόπο, ώστε να γίνονται κατανοητά στους ανθρώπους διαφορετικών ηλικιών, πολιτισμών και λαών. Υπακούουν σε κάποιους καθολικούς νόμους, οι οποίοι απορρέουν από το συμβολικό και πανανθρώπινο περιεχόμενό τους. Ταυτόχρονα, παρ' όλα αυτά, αναδεικνύουν στον τρόπο εκφοράς ή κατασκευής τους στοιχεία, τα οποία σχετίζονται ή προκύπτουν από κάποια τοπική παραδοσιακή κοινωνία και κουλτούρα. Το ίδιο συμβαίνει και με το ελληνικό παραμύθι. Η προσπάθεια ανίχνευσης τοπικών στοιχείων, ίσως να έρχεται σε αντίθεση με ένα από τα κυριότερα γνωρίσματα του προφορικού παραμυθιού, την οικουμενικότητα, αλλά πάντοτε αφήνονται επαρκή περιθώρια αποτύπωσης του ύφους ή των ιδιαίτερων ψυχογραφικών και εθνογραφικών χαρακτηριστικών μιας κοινωνίας. Οι Έλληνες λαογράφοι υπογραμμίζουν τα γνωρίσματα του ελληνικού παραμυθιού, τα οποία αναφέρονται παρακάτω:

1. Η αφήγηση του παραμυθιού γίνεται σε τοπικές ελληνικές διαλέκτους. Μέσω της τοπικής ιδιοματικής γλώσσας, η λαϊκή αφήγηση αποκτά υπόσταση και λειτουργικότητα, διότι, μόνο με τον τον τρόπο αυτό μπορεί να υπάρξει επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα στον παραμυθά και στο ακροατήριό του.
2. Τα ελληνικά παραμύθια έχουν εισαγωγικά και καταληκτικά μοτίβα καθώς και εισαγωγικές παρεμβολές, γεγονός το οποίο τα διαφοροποιεί από τα παραμύθια άλλων λαών. Σύμφωνα με τα παραπάνω, συχνά το ελληνικό παραμύθι ξεκινά με φράσεις όπως “ Κόκκινη κλωστή δεμένη, στην ανέμη γυρισμένη, δος της κλώτσο να γυρίσει, παραμύθι ν' αρχινίσει”. Επιπλέον, μπορεί να γίνονται παρεμβάσεις κατά τη διάρκεια της αφήγησης όπως “ Ψέματα κι αλήθεια, έτσι είν' τα παραμύθια” , ενώ στο τέλος, τις περισσότερες φορές, καταλήγει στο πολύ γνωστό σε όλους “ Έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα” ή σε πιο ανορθόδοξους τρόπους όπως “ Εσείς στα αγκάθια κι εμείς στα βαμπάκια”.

3. Συχνά το ελληνικό παραμύθι αποπνέει μια οικειότητα στο κοινό του. Αυτό απορρέει από το γεγονός ότι οι ήρωες είναι συνήθως απλοί άνθρωποι, καθημερινοί, στους οποίους οι ακροατές βρίσκουν κοινά στοιχεία. Επιπλέον, υπάρχει η διάθεση καταγραφής του χώρου και του περιβάλλοντος, αποκαλύπτοντας έτσι πολιτιστικά στοιχεία των τοπικών κοινωνιών, όπως είναι για παράδειγμα οι τότε διατροφικές συνήθειες, οι αγροτικές εργασίες, η περιγραφή των εργαλείων και τοπικών εθίμων.
4. Ο καθηγητής Λαογραφίας Δημήτρης Λουκάτος διαπιστώνει στο ελληνικό παραμύθι μια διδακτική διάθεση, η οποία φανερώνεται περισσότερο από την πολύ σκληρή τις περισσότερες φορές τιμωρία των κακών. Η τελευταία λειτουργεί ως τρόπος απονομής δικαιοσύνης και αποκατάστασης του δικαίου.
5. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι αξίες που προβάλλονται στα ελληνικά παραμύθια χαρακτηρίζονται από μια έντονη ηθική πρόθεση. Η ερωτική αγάπη επιπλέον, ο έρωτας σε μια πιο ρομαντική μορφή, είναι στοιχεία λιγότερο σημαντικά από την αδελφική αγάπη ή τη συζυγική αφοσίωση και πίστη, ιδιαίτερα εάν συγκριθούν με τα ανατολικά.
6. Τέλος, στις αυθεντικές εκδοχές των ελληνικών παραμυθιών, όχι μόνο υπάρχει η διάθεση αστείου και χωρατού, αλλά και μια τάση για βρωμολοχίες.

Όπως γίνεται σαφές, η βασική λειτουργία του ελληνικού παραμυθιού είναι να βρίσκεται κοντά στην καθημερινότητα του απλού ανθρώπου. Άλλωστε, η ελληνική λέξη “παραμύθι” ετυμολογείται από τη λέξη “παραμυθία” , η οποία σημαίνει παρηγοριά. Επιπλέον. Στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια ο χώρος, σε αντίθεση με τους χαρακτήρες (πρωταγωνιστές και μη) δηλώνεται πολύ σπάνια στον τίτλο (...), ενώ στα παραμύθια άλλων λαών η συχνότητα αναφοράς του χώρου στον τίτλο είναι ελαφρώς σφριγηλότερη... (Γ. Παπαντωνάκης, Τ. Κωτόπουλος, 2011: 42).

1.5 Γιατί το παραμύθι είναι σημαντικό για τα παιδιά

Σκοπός του παραμυθιού είναι να τέρψει, να διεγείρει τη φαντασία, να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες της πραγματικότητάς του μέσα από έναν φανταστικό - ονειρικό δρόμο. Αναπτύσσει τη φαντασία του κι έρχεται σε επαφή με

αφηρημένες έννοιες και αξίες όπως η ελευθερία, η δικαιοσύνη και η ειρήνη. Πέρα όμως από την αισθητική, το παραμύθι είναι χρήσιμο και για τη γλωσσική καλλιέργεια του παιδιού. Η γλώσσα στα παιδιά αυτής της ηλικίας είναι σε εξέλιξη, ενώ ο λόγος τους είναι περιγραφικός με ελλιπείς νοηματικά προτάσεις. Όπως ισχυρίζεται και ο Chomsky, το παιδί συμπεριφέρεται σαν να εφευρίσκει τη γλώσσα του τη στιγμή που εκφράζεται ή σαν να την ανακαλύπτει ξανά τη στιγμή που την ακούει γύρω του. Έτσι, ο/η παιδαγωγός, με τη δική του/της διήγηση ή την αναδιήγηση των παραμυθιών μέσω των παιδιών, επιτυγχάνει τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους. Επιπλέον, καλλιεργείται η προσοχή και η μνήμη τους. Το τελευταίο, θα μπορούσε να αποδειχθεί με ένα απλό πείραμα, αν σε μια αναδιήγηση ενός παραμυθιού, ο/η εκπαιδευτικός αλλάξει τα ονόματα ή παραλείψει γεγονότα. Τη στιγμή εκείνη, τα παιδιά θα το αντιληφθούν αμέσως και θα τον/ την διορθώσουν. Εκτός των άλλων, τα παραμύθια διδάσκουν στα παιδιά τα βασικά στοιχεία ενός διηγήματος, μιας ιστορίας. Τους διδάσκουν τη διαφορά ανάμεσα στη φαντασία και στην πραγματικότητα και ότι οι ιστορίες μπορεί να εξελίσσονται σε άλλο περιβάλλον, σε άλλη χώρα και σε άλλο χρόνο. Επιπροσθέτως, οι ήρωες των παραμυθιών έχουν διαφορετικά γνωρίσματα και διαφορετικούς χαρακτήρες. Εάν το παιδί κατανοήσει αυτές τις διαφορές από πολύ μικρή ηλικία, τότε ενισχύεται η ικανότητά του να κατανοεί τη σχέση αιτίας – αποτελέσματος και να προβλέπει το επόμενο βήμα. (Μαρίκα Μπαντανά, 2015)

Μέσα από το παραμύθι προβάλλονται διάφορες συμπεριφορές με αποτέλεσμα να ικανοποιούνται δύο βασικές ανάγκες αυτής της ηλικίας, η ταύτιση και η προβολή. Το παιδί ταυτίζεται με τους ήρωες του παραμυθιού, συναντά και λύνει προβλήματα, τα οποία ίσως μοιάζουν με τα δικά του. Με βάση αυτό, πολλοί μελετητές υποστηρίζουν ότι το παιδί, μέσω των παραμυθιών, ξεπερνά τη φυσική και σωματική του αδυναμία, συμφιλιώνεται με το σώμα του και αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του. «Τα παραμύθια δεν λένε στα παιδιά ότι υπάρχουν δράκοι. Τα παιδιά ήδη γνωρίζουν ότι δεν υπάρχουν δράκοι. Τα παραμύθια λένε στα παιδιά ότι οι δράκοι μπορούν να ηττηθούν», είχε πει ο Βρετανός συγγραφέας G.K. Chesterton. Ο συγγραφέας και παιδοψυχολόγος Bettelheim πίστευε ότι τα παραμύθια είναι σημαντικά για την ανάπτυξη των παιδιών διότι, οι ήρωες που το απαρτίζουν, οι

οποίοι είναι συχνά και οι ίδιοι παιδιά, επιδεικνύουν θάρρος και νικούν σε έναν κόσμο γιγάντων και εχθρικών ενηλίκων.

Επιπλέον, το παραμύθι βοηθά το παιδί να ξεπεράσει ομαλά το οιδιπόδειο σύμπλεγμα με αποτέλεσμα να γίνει ένα ισορροπημένο άτομο. Εξαιτίας του γεγονότος ότι η πλοκή των παραμυθιών εξελίσσεται στον χώρο του εξωπραγματικού, είναι εύκολο για ένα παιδί να ταυτιστεί με μορφές και χαρακτήρες που του ταιριάζουν και να προβάλλει συναισθήματα μίσους ή απέχθειας, χωρίς παράλληλα να τρέφει τα ίδια συναισθήματα για τις πραγματικές φιγούρες που συνήθως συμβολίζουν, όπως είναι συχνά οι γονείς. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει αρνητικά συναισθήματα για την κακιά μάγισσα ή την κακιά μητριά ενός παραμυθιού, ποτέ όμως μέσω αυτού, δεν συμβαίνει το ίδιο για την πραγματική μητέρα.

Συνοψίζοντας, το παραμύθι πλουτίζει τον συναισθηματικό και γνωστικό κόσμο του παιδιού, το εμπλέκει σε διάφορες συγκινησιακές καταστάσεις, το πληροφορεί, το διασκεδάζει και το βοηθά να ενταχθεί στο περιβάλλον.

1.6 Η πολλαπλή νοημοσύνη και η συμβολή των παραμυθιών

Το 1983 εκδόθηκε το βιβλίο Το Πλαίσιο του Νου: η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences) του Gardner. Το βιβλίο αυτό περιλάμβανε μια θεωρία, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι δεν έχουν τα ίδια ενδιαφέροντα ή ικανότητες, αλλά αντιλαμβάνονται τον κόσμο με οκτώ διαφορετικούς αλλά εξίσου σημαντικούς τρόπους. Οι οκτώ μορφές νοημοσύνης, κατά τη θεωρία του Gardner, σύμφωνα τους Gardner (1983), Gardner & Walters (1993a), Koehnecke (1994) και Viens (1999) είναι οι εξής (Ελση Ντολιοπούλου, 2006: 147) :

1. Η γλωσσική ή λεκτική, η οποία σχετίζεται με τον γραπτό και τον προφορικό λόγο. Τα παιδιά που τη διαθέτουν μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας, βλέποντας και επαναλαμβάνοντας γραμμένες λέξεις. Ο/η παιδαγωγός μπορεί

να τα ενθαρρύνει να συμμετέχουν σε συζητήσεις, να γράφουν ελεύθερα, καθώς και να τους παρέχει βιβλία ή περιοδικά.

2. Η λογικομαθηματική, η οποία σχετίζεται με τη λογική, μαθηματική και επιστημονική ικανότητα, την επίλυση προβλημάτων και την αναγνώριση λογικών ακολουθιών. Τα παιδιά που τη διαθέτουν μαθαίνουν καλύτερα μέσα από πειραματισμούς και χρησιμοποιώντας τη λογική. Ο/η παιδαγωγός μπορεί να τα ενθαρρύνει προς αυτές τις κατευθύνσεις.
3. Η χωροαντιληπτική, η οποία σχετίζεται με την έννοια του χώρου στις εικόνες, στα σχέδια ή στα κτίρια. Τα παιδιά που τη διαθέτουν μαθαίνουν καλύτερα μέσα από εικόνες, αφού μέσω αυτής, του επιτρέπεται να τις τροποποιεί και να τις ανακατασκευάζει μέσα στο νου του. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τους προσφέρει εικόνες, σχεδιαγράμματα ή χάρτες και να τα ωθήσει σε εικαστικές δραστηριότητες.
4. Η μουσική, η οποία σχετίζεται με τη δημιουργία ρυθμών και τραγουδιών καθώς επίσης και με την αναγνώριση των χτύπων ή των παλμικών δονήσεων. Τα παιδιά που τη διαθέτουν μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τον ρυθμό και τη μελωδία. Ο/η παιδαγωγός μπορεί να τα ωθήσει προς τη μουσική ακρόαση ή τη χρήση μουσικών οργάνων.
5. Η σωματικο – κιναισθητική, η οποία σχετίζεται με την επίλυση προβλημάτων με τη χρήση του σώματος, της ομιλίας, της κίνησης, καθώς και την έκφραση συναισθημάτων μέσω του χορού, του παιχνιδιού, των αθλημάτων ή των κατασκευών. Τα παιδιά που τη διαθέτουν μαθαίνουν καλύτερα μέσα από δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας (Έλση Ντολιοπούλου, 2006: 148). Ο/η παιδαγωγός μπορεί να τα ενθαρρύνει μέσα από εικαστικές και κινητικές δραστηριότητες, δραματοποιήσεις και ομαδικά παιχνίδια που απαιτούν κίνηση.
6. Η διαπροσωπική, η οποία σχετίζεται με τη γλωσσική και τη μη γλωσσική κατανόηση των άλλων, την επικοινωνία, καθώς επίσης και τη συνεργασία μαζί τους. Τα παιδιά, τα οποία διαθέτουν τη διαπροσωπική νοημοσύνη, μαθαίνουν καλύτερα όταν έρχονται σε επαφή με τους άλλους και

συνεργάζονται μαζί τους ή ασχολούνται με τα κοινά. Ο/η νηπιαγωγός μπορεί να τα ενθαρρύνει σε ομαδικά παιχνίδια ή διαπραγματεύσεις.

7. Η ενδοπροσωπική ή ενδοατομική, η οποία σχετίζεται με τη γνώση των εσωτερικών ικανοτήτων, δυνατοτήτων και συναισθημάτων. Η συγκεκριμένη επιτρέπει στον άνθρωπο να κατανοεί τον εαυτό του. Τα παιδιά που τη διαθέτουν μαθαίνουν καλύτερα όταν είναι μόνα τους. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να τα ενθαρρύνει προς αυτή τη κατεύθυνση και να επεμβαίνει όσο το δυνατόν λιγότερο (*Έλση Ντολιοπούλου, 2006: 148*).
8. Η νατουραλιστική, η οποία προστέθηκε τελευταία και σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να κάνει διακρίσεις ανάμεσα σε ζωντανούς οργανισμούς, καθώς και να δείχνει ευαισθησία σε άλλα φυσικά φαινόμενα .

Ο Gardner δεν πιστεύει στο άθροισμα όλων των μορφών νοημοσύνης, ούτε στην ικανότητα του ατόμου να είναι ευφυή σε όλα. Υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος έχει διαφορετικούς συνδυασμούς νοημοσύνης και όλοι οι συνδυασμοί ενεργοποιούνται ανάλογα με την ιστορία και το κοινωνικοπολιτισμικό του πλαίσιο. Πρέπει όμως να είμαστε προσεκτικοί και να μην συγχέουμε το ενδιαφέρον με την ικανότητα. Άλλο είναι το ενδιαφέρον για τη μουσική και άλλη η μουσική νοημοσύνη (*Gardner & Walters, 1993b*), (*Έλση Ντολιοπούλου, 2006: 149*). Σχετικά με τη διδασκαλία, ο συγκεκριμένος, πιστεύει πως η πολλαπλή νοημοσύνη μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως περιεχόμενο διδασκαλίας, καθώς επίσης και ως τρόπος μετάδοσης της τελευταίας. Τέλος, θεωρεί ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα πρέπει να προωθούν την ανάπτυξη σε όλους αυτούς τους τομείς και όχι μόνο στις γλωσσικές και στις μαθηματικές δεξιότητες, όπως συμβαίνει συνήθως.

Η αφήγηση παραμυθιών σχετίζεται άμεσα με την ανάπτυξη της πολλαπλής νοημοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, τα παραμύθια, παρέχουν στα παιδιά πολλαπλά ερεθίσματα, ώστε να αναπτύξουν σε ικανοποιητικό βαθμό όλο το φάσμα της νοημοσύνης τους. Έτσι, με την αφήγηση των παραμυθιών καλλιεργείται η γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη, αφού τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον ποιοτικό και συμβολικό λόγο, με τη φαινομενικά απλή και αλληγορική γλώσσα η οποία είναι βαθιά ποιητική, όπως και με τον προφορικό λόγο. Ως αποτέλεσμα, το παιδί γνωρίζει με τον τρόπο αυτό τον θησαυρό της ελληνικής γλώσσας και την ποίηση που κρύβεται

μέσα σε αυτή. Η μουσική νοημοσύνη σχετίζεται κι αυτή με την αφήγηση των παραμυθιών, αφού η μουσική κρύβεται μέσα στη γλώσσα και συγκεκριμένα, μέσα στη γλώσσα των παραμυθιών. Εκτός αυτών, ο αφηγητής, μιλά όχι μόνο μέσα από τον λόγο, αλλά και μέσα από το σώμα του, από τις κινήσεις των χεριών του και ολόκληρου του σώματός του. Η κιναισθητική νοημοσύνη έγκειται στην ικανότητα παρατήρησης και μίμησης ή αναπαράστασης του παρατηρούμενου γεγονότος. Μέσα από την αφήγηση των παραμυθιών παρέχεται η ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει τις κινητικές του δεξιότητες και να εκφράσει ιδέες και συναισθήματα, συνδυάζοντας την αντίληψη με την κίνηση. Επιπλέον, μέσα από τα παραμύθια, το παιδί μαθαίνει να παρατηρεί τις συμπεριφορές των ηρώων, τα κίνητρα και τους σκοπούς τους, γεγονός που βοηθά στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής νοημοσύνης. Παράλληλα, ενεργοποιείται και η ενσυναίσθηση, με αποτέλεσμα, ο νεαρός άνθρωπος, να μπορεί να μπαίνει στη θέση των άλλων, να κατανοεί τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους καθώς και να συλλειτουργεί και να συδημιουργεί. Από την άλλη πλευρά, παρέχεται στο παιδί και η ευκαιρία να αναπτύξει την ενδοπροσωπική του νοημοσύνη, να κατανοήσει τους ανθρώπους γύρω του καλύτερα, κατανοώντας πρώτα τον ίδιο του τον εαυτό. Το παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσον, ώστε το παιδί να είναι ικανό να αντιληφθεί κρυμμένα κομμάτια του εαυτού του, κίνητρα, σκέψεις, συναισθήματα, πετυχαίνοντας έτσι την επανασύνδεση με τον πυρήνα της ύπαρξής του. Η κατανόηση των συναισθημάτων των νηπίων είναι πολύ σημαντική για τα ίδια, καθώς τα βοηθάει στην αυτογνωσία, αλλά και στο να βρίσκουν τρόπους για να νιώθουν καλύτερα σε δύσκολες καταστάσεις, ενώ η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, τα βοηθάει να συμπεριφέρονται με καλύτερο τρόπο προς αυτούς, να τους βοηθούν όταν έχουν την ανάγκη τους και, γενικά, να επικοινωνούν καλύτερα μαζί τους (*Ελση Ντολιοπούλου, 2005: 285*). Επιπροσθέτως, στα λαϊκά παραμύθια, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τη φύση, με αποτέλεσμα να καλλιεργείται η ευαισθησία του σχετικά με το φυσικό περιβάλλον. Το γεγονός αυτό συμβάλλει στην ανάπτυξη της νατουραλιστικής νοημοσύνης, ενώ, επίσης, τα παραμύθια, μιας και έχουν έντονο το στοιχείο της εικονογράφησης, παρέχουν στα παιδιά το πεδίο ανάπτυξης της σκέψης σχετικά με τον χώρο μέσα από εικόνες, το οποίο συγκαταλέγεται στη χωροαντιληπτική νοημοσύνη.

1.7 Μύθοι, Θρύλοι και Παραμύθια

Η λαϊκή φαντασία είναι κοινή αφετηρία πολλών και διάφορων δημιουργημάτων της δημώδους γραμματείας. Το γεγονός αυτό, καθιστά αναπόφευκτες τις ομοιότητες ανάμεσα στα παραμύθια, τους θρύλους και τους μύθους. Ο θρύλος, ή κατά μία ευρύτερη έννοια η παράδοση, ορίζεται ως δημιούργημα της λαϊκής μυθοπλαστικής φαντασίας, το οποίο συνδέεται συνήθως με ορισμένο τόπο και χρόνο και με συγκεκριμένα φυσικά φαινόμενα, ιστορικά γεγονότα ή πρόσωπα, ενώ πιστεύεται ως κάτι το αληθινό. Παρ' όλο που ο θρύλος είναι συνδεδεμένος με την πραγματικότητα, δεν αποτελεί ιστορικό ντοκουμέντο, αφού ανάμεσα στις πρωταγωνιστικές μορφές, υπάρχουν και στοιχειά, γίγαντες, δαίμονες και άλλα φανταστικά πλάσματα. Το κοσμικό επίπεδο είναι διαχωρισμένο από το θεϊκό, αλλά οι εξωκοσμικές δυνάμεις είναι ικανές να εισβάλουν στο πρώτο. Το γεγονός αυτό προκαλεί γοητεία στον άνθρωπο, παρ' όλο που η τιμωρία των κακών και των ασεβών από τις συγκεκριμένες δυνάμεις οδηγεί σε λανθάνουσες διδακτικές προεκτάσεις.

Με μια σύγκριση ανάμεσα στον θρύλο και στο παραμύθι, θα διαπιστώσει κανείς πως οι διαφορές είναι εμφανείς και ευδιάκριτες. Το παραμύθι μέσω αυτών θεωρείται ποιητικότερο είδος, ενώ ο θρύλος ιστορικότερο και προσκολλημένο σε κάτι ήδη γνωστό, είτε αυτό αφορά ένα γεγονός, είτε κάποιο πρόσωπο. Πιο συγκεκριμένα, στους θρύλους, ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής του περιστατικού είναι προσδιορισμένος. Σε αντίθεση, στο παραμύθι, η δράση εκτυλίσσεται σε απροσδιόριστο χώρο, ενώ. Όσον αφορά τον χρόνο, συναντάται η γνωστή φράση “Μια φορά κι έναν καιρό...”, η οποία προϋδεάζει τον αναγνώστη/ ακροατή για την απουσία λεπτομερειών σχετικά με αυτόν. Επιπλέον, οι τοπικές και χρονικές αναφορές των θρύλων, καθώς και οι αναφορές σε συγκεκριμένα γεγονότα και πρόσωπα, καθιστούν το συγκεκριμένο είδος πιστευτό, τόσο στον αφηγητή, όσο και στον ακροατή. Το αντίθετο συμβαίνει με τα παραμύθια, στα οποία χρησιμοποιείται ως κατακλείδα πολλές φορές η φράση “Ψέματα κι αλήθεια, έτσι είν' τα παραμύθια”. Το γεγονός αυτό, επαναφέρει τον αναγνώστη στην πραγματικότητα, γεγονός που σηματοδοτεί την μυθοπλαστική του υπόσταση.

Οι διαφορές στα προαναφερόμενα εξεταζόμενα είδη ήταν σαφείς, κάτι που δεν συμβαίνει αν τεθούν σε σύγκριση οι θρύλοι και τα παραμύθια με τους μύθους. Το γεγονός αυτό πηγάζει από την προέλευση του παραμυθιού, του οποίου οι ρίζες βρίσκονται στους μύθους, δυσχεραίνοντας με τον τρόπο αυτό τον εντοπισμό των διαφορών τους. Η ομοιότητα αναφέρεται σε μια αρχέγονη κατάσταση θρησκευτικότητας μαζί με τους συμβολισμούς που τη συνοδεύουν. Ο μύθος, παρ' όλα αυτά, με τη στενή του έννοια, διαφέρει από το παραμύθι. Συγκεκριμένα, η αφήγηση του πρώτου περιστρέφεται γύρω από θεούς και άλλες υπέργειες οντότητες, ενώ η παρουσία του ανθρώπου δεν είναι καθόλου απαραίτητη. Αντίθετα, στο παραμύθι, όπως και στον θρύλο, κύριος χαρακτήρας είναι ο άνθρωπος. Επιπλέον, ο ήρωας του παραμυθιού λειτουργεί ως θετικό πρότυπο, με το οποίο ο ακροατής ταυτίζεται ανάλογα με το φύλο και την ηλικία. Χωρίς να επιβάλλεται κάποια μορφή δράσης, ο κύριος χαρακτήρας οδηγείται στην εσωτερική ευτυχία μέσα από υπερβατικά χαρίσματα. Κατά διαφορετικό τρόπο, οι μυθολογικές διηγήσεις στοχεύουν στην νίκη των καλών πνευμάτων και στην εξασφάλιση της υστεροφημίας, ενώ οι χαρακτήρες αποτελούν ιδανικές προσωπικότητες, οι οποίες πράττουν σύμφωνα με ό,τι είναι κοινωνικά αποδεκτό. Οι μύθοι, με άλλα λόγια, διαδραματίζουν κοινωνικοπνευματικό ρόλο, καθώς με τη συχνή παροιμιακή επανάληψή τους συνετίζουν τις ανθρώπινες αυθαιρεσίες.

Εκτός των προαναφερόμενων, υπάρχουν και τα είδη του παραμυθιού, τα οποία, αναφορικά, είναι τα εξής:

- Τα μαγικά ή εξωτικά παραμύθια, τα οποία είναι τα κατ' εξοχήν παραμύθια και αναφέρονται σε δράκους, γίγαντες, μάγισσες, έχουν δηλαδή έντονο το μαγικό στοιχείο.
- Τα διηγηματικά ή κοσμικά παραμύθια, τα οποία διαδραματίζονται σε ανθρώπινες κοινωνίες και μοιάζουν με μυθιστορήματα από την πραγματική ζωή.
- Τα θρησκευτικά ή συναξαρικά, τα οποία εμπνέονται από τους βίους αγίων.

- Τα ευτράπελα ή σατιρικά, τα οποία αναφέρονται σε παθήματα κουτών, ξεγελάσματα δράκων και άλλα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΔΕΠΠΣ

Σε διεθνές επίπεδο η προσχολική αγωγή θεωρείται πλέον αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας που σκοπό έχει τη σωματική, συναισθηματική, νοητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η σπουδαιότητά της αναγνωρίζεται όλο και περισσότερο με αποτέλεσμα τη βελτίωση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την ανάπτυξη νέων που λαμβάνουν υπόψη τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας.

Σύμφωνα με τον Gardner (1991) τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι τα πιο σημαντικά, αφού κατά την περίοδο αυτή καθορίζονται οι συνήθειες στις κινήσεις του σώματος και στον τρόπο σκέψης. Το παιδί από τις πρώτες μέρες της ζωής του προσπαθεί να αποκτήσει αντίληψη για τον εαυτό του και να ερμηνεύσει τον κόσμο γύρω του (Κουτσοβάνου, 2006). Έχει λοιπόν ανάγκη από ποιοτική εκπαίδευση και αγωγή που θα το βοηθήσει να αναπτύξει τις δεξιότητες και ικανότητες που απαιτούνται για να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις προκλήσεις και τις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Η προσχολική περίοδος θεωρείται περίοδος έντονης διανοητικής και γλωσσικής ανάπτυξης στη διάρκεια της οποίας τα νήπια κατανοούν και δημιουργούν σύμβολα για την ανάγνωση και τη γραφή (Κουτσοβάνου, Ε., 2005).

Τον παραπάνω ρόλο στην Ελλάδα καλείται να τον διαδραματίσει ο εκάστοτε νηπιαγωγός, οποίος θα πρέπει να κινείται μέσα στα πλαίσια του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (ΔΕΠΠΣ). Το ΔΕΠΠΣ είναι ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας, το οποίο σκιαγραφεί το τί θα πρέπει να μάθουν τα παιδιά, τις διαδικασίες με τις οποίες επιτυγχάνονται οι γενικές επιδιώξεις που καθορίζονται και το τί πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός, ενώ ταυτόχρονα θέτει το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματοποιείται η μάθηση και η διδασκαλία.

Προκειμένου να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό για όλα τα παιδιά του Νηπιαγωγείου θα πρέπει:

- Να θέτει ρεαλιστικούς στόχους και να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών αυτής της ηλικίας.

- Να προσαρμόζεται με ευελιξία στις ανάγκες, στις ικανότητες και στις κλίσεις του κάθε παιδιού και να εξασφαλίζει την ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών, όπως είναι τα παιδιά με ειδικές ανάγκες ή παιδιά με ιδιαίτερες ικανότητες
- Να παρέχει ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητα και της γλώσσας όλων των παιδιών
- Να βασίζεται στις προϋπάρχουσες γνώσεις και να συνδέει τη γνώση με τη καθημερινή πρακτική στο σχολείο
- Να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία.
- Να ενισχύει τη γνώση, να προάγει τη διαθεματικότητα
- Να προκαλεί το ενδιαφέρον για τη μάθηση και να προάγει, τη γνώση, την κατανόηση και την ανάπτυξη και καλλιέργεια δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών
- Να ενθαρρύνει την πρόσβαση σε ποικίλες πηγές της γνώσης, την επιλογή και τη χρήση ποικίλου υλικού, την προσέγγιση και παρουσίαση διαφόρων θεμάτων με πολλούς τρόπους
- Να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς παράγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, τη λύση των προβλημάτων
- Να επιτρέπει στα παιδιά να κάνουν λάθος, να μην επιδιώκει την εξασφάλιση των «σωστών» απαντήσεων, αλλά να αξιοποιεί ανάλογα τα λάθη τους κατά το σχεδιασμό του εκπαιδευτικού έργου
- Να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με πολλούς τρόπους
- Να ενισχύει την αυτοαντίληψη και αυτονομία
- Να στηρίζει το ρόλο της γλώσσας σε όλα τα προγράμματα
- Να αναδεικνύει το παιχνίδι ως τον πυρήνα του όλου προγράμματος

- Να ενσωματώνει όπου είναι δυνατόν, την τεχνολογία στις διάφορες δραστηριότητες του προγράμματος και να αξιοποιεί ποικιλία πηγών πληροφόρησης
- Να ενσωματώνει την αξιολόγηση στο πρόγραμμα
- Να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής.

Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά το πρόγραμμα της Γλώσσας, τονίζεται η διαθεματική διάσταση του αντικείμενου, ενώ οι δραστηριότητες προφορικής επικοινωνίας, ανάγνωσης και γραφής συνδέονται με όλα τα θέματα που εξετάζονται.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στο νηπιαγωγείο στηρίζεται κυρίως «στη δομητική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία η γνώση και η γλώσσα δομούνται εξελικτικά μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον που ενισχύει τις προσπάθειες των παιδιών για την κατάκτησή τους» (Δαφέρμου και άλλοι, 2005). Σε αυτή τους την προσπάθεια να κατακτήσουν το γραπτό λόγο τα παιδιά, αναπόφευκτα, κάνουν λάθη τα οποία όμως συνδέονται με την αναπτυξιακή τους πορεία και γι' αυτό θα πρέπει αφενός να γίνονται αποδεκτά ως ένα βαθμό και αφετέρου να αποτελούν αφορμή για το σχεδιασμό διδακτικών παρεμβάσεων. Έρευνες εξάλλου σε διεθνές επίπεδο κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το Νηπιαγωγείο μπορεί να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην πρόληψη της σχολικής αποτυχίας η οποία στις μικρές ηλικίες συνδέεται με την έλλειψη εξοικείωσης του παιδιού με εκφάνσεις της γλώσσας, που σχετίζονται με τον γραπτό λόγο. (ΔΕΠΠΣ, 2003α)

Επομένως, μπορεί να ειπωθεί ότι ο εκπαιδευτικός προσχολικής εκπαίδευσης πρέπει να δημιουργεί εκείνες τις συνθήκες στις οποίες τα νήπια καλλιεργούν τον προφορικό τους λόγο, έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου και οδηγούνται αβίαστα στον προβληματισμό του “γιατί” και “πώς” γράφουμε (Αναγνωστόπουλος, 2001).

Σε αυτή την προσπάθεια πολύ σημαντική μπορεί να αποβεί η αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας η οποία πέρα από την τέρψη, την αισθητική συγκίνηση και την μύηση του παιδιού σε αξίες, συμβάλλει επίσης και στη γλωσσική του ανάπτυξη.

Ο εκπαιδευτικός της προσχολικής εκπαίδευσης οφείλει να διαμορφώσει ένα υποστηρικτικό και πλούσιο σε ερεθίσματα γλωσσικό περιβάλλον, όπου θα εισάγει τον αυθεντικό έντυπο λόγο σε διάφορες μορφές (βιβλία, εφημερίδες, συσκευασίες προϊόντων κ.ά.), ώστε τα παιδιά να τον συνειδητοποιούν άμεσα. Επίσης στην αρχή της εβδομάδας, που τα νήπια έχουν παραστάσεις από το Σαββατοκύριακο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να με ποικίλες αφορμές να προκαλεί τα παιδιά να πάρουν το λόγο. Να διηγηθούν εμπειρίες της ημέρας ή των ημερών που πέρασαν, να ενημερώσουν για κάτι που σχεδιάζουν με την οικογένεια τους, να αφηγηθούν ένα αγαπημένο παραμύθι τους

Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συνδυάσει δραστηριότητες ανάγνωσης, διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί να ενθαρρύνει τις λεκτικές παρεμβάσεις των παιδιών, προκαλώντας τα να διατυπώσουν υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, να σχολιάζουν τις ενέργειες των ηρώων, να τις συσχετίζουν με τις δικές τους εμπειρίες.

Σε αυτή την πορεία εγγραμματισμού ουσιαστική μπορεί να χαρακτηριστεί και η συμβολή της βιβλιοθήκης, όπου τα νήπια θα έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με την ανάγνωση, χωρίς τη μεσολάβηση του εκπαιδευτικού. Σε μία τέτοια κατάσταση “λειτουργικού εγγραμματισμού”, σύμφωνα με σχετικές μελέτες, τα παιδιά μαθαίνουν καλύτερα (Δαφέρμου, και άλλοι 2005:).

Ουσιαστικά, όπως υποστηρίζει ο Hudson (1990), οι παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας οφείλουν να δημιουργήσουν ένα πλούσιο σε ερεθίσματα γραπτού λόγου περιβάλλον στο οποίο θα παροτρύνουν και θα καθοδηγούν συνεχώς τα παιδιά, ώστε να ανακαλύπτουν “μόνα τους” τον γραπτό λόγο, στα πλαίσια κατάλληλα οργανωμένων δραστηριοτήτων μέσα από πειραματισμούς και προσπάθειες. Επίσης σύμφωνα με τους Sigurdardottir & Birgisdottiz (1998) οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αξιοποιούν το ενδιαφέρον και την φυσική περιέργεια των παιδιών για διάφορα θέματα και «να εισάγουν το γραπτό λόγο ακόμη και σε δραστηριότητες που δεν έχουν ως κύριο στόχο την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, αλλά όπου ο γραπτός λόγος χρησιμοποιείται ως φυσικό επακόλουθο για την πραγματοποίησή τους» (Τάφα, Ε., 2001).

Με βάση αυτό το σκεπτικό η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποβεί ένα εξαιρετικά χρήσιμο μέσο για την ανάπτυξη και καλλιέργεια της γραφής και ανάγνωσης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, καθώς, όπως συμβαίνει και με τη λογοτεχνία για ενήλικους, ασκεί όχι μόνο αισθητική αλλά και γλωσσική αγωγή. Σύμφωνα μάλιστα με τον Αντώνης Δελώνη (1989) «Παιδική Λογοτεχνία είναι ο σύνολος χώρος μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και λειτουργούν όλα εκείνα τα έργα λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αισθητικές απαιτήσεις και τα διαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και που ανταποκρίνεται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο» (Παπανικολάου, & Τσιλιμένη, 1992:18). Η παιδική λογοτεχνία λοιπόν:

- ευαισθητοποιεί το παιδί απέναντι στο ωραίο,
- συγκινεί, αλλά και επηρεάζει τον ιδεολογικό του κόσμο
- συμβάλλει στη γλωσσική του ανάπτυξη, άρα και στη σκέψη του, αφού ως γνωστό η γλώσσα συνδέεται με τη σκέψη.

Για την επίτευξη όμως των παραπάνω λειτουργιών είναι ανάγκη να χρησιμοποιούνται στο νηπιαγωγείο όλα τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας όπως το παραμύθι, οι μικρές ιστορίες, οι μύθοι, η μυθολογία, το ποίημα, το κουκλοθέατρο και το θεατρικό παιχνίδι.

Εστιάζοντας στην περίπτωση του παραμυθιού, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να ξεκινά την αφήγηση ενός άγνωστου παραμυθιού, χρησιμοποιώντας πάντα την φράση κλειδί «Μια φορά και ένα καιρό», η οποία θα αποτελεί το ερέθισμα για να εστιάσουν τα νήπια σε αυτόν. Ακολούθως θα πρέπει να παρουσιάζει τους ήρωες του παραμυθιού και τους στόχους τους, έτσι ώστε καθώς προχωράει η πλοκή του παραμυθιού, μπορεί να ζητά από κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών να σκεφτούν την δική τους εκδοχή για την πορεία του παραμυθιού, καθώς και για το τέλος της ιστορίας. Ο εκπαιδευτικός δεν προχωράει στην αξιολόγηση των διαφορετικών απόψεων και προωθεί την άποψη ότι κάθε παιδί μπορεί να σκεφτεί τη δική του εκδοχή. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να συζητηθούν όλες οι διαφορετικές εκδοχές και μέσα από την συζήτηση να προκύπτει κάθε φορά ένα διαφορετικό παραμύθι, το

οποίο στηρίζεται καθαρά στις εμπειρίες και τις γνώμες των μαθητών (Σαγκοστίνo, 2003)

Μια άλλη πρακτική είναι να παρουσιάζει ο εκπαιδευτικός σε κάθε ομάδα μαθητών εικόνες που παραπέμπουν σε ήρωες γνωστών παραμυθιών και να τα καλεί να επιλέξουν αυτές που τους αρέσουν περισσότερο, προσδιορίζοντας ενδεχόμενα και τον αριθμό τους.

Ένας άλλος τρόπος είναι να ζητά ο εκπαιδευτικός να επιλέξουν οι μαθητές τυχαία έναν αριθμό από εικόνες, οι οποίες δεν είναι ορατές. Στην συνέχεια τα παρακινεί να συνθέσουν μια ιστορία με βάση τις εικόνες που έχουν στην διάθεση τους. Ο εκπαιδευτικός παρακολουθεί και καταγράφει τις διαφορετικές εκδοχές που παρουσιάζουν οι μαθητές. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να αντιληφθεί στοιχεία για τον χαρακτήρα των παιδιών καθώς και σε ποια στοιχεία και χαρακτηριστικά των ηρώων εστιάζουν. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να αντιληφθεί πως θα μπορέσει την επόμενη φορά να κεντρίσει πιο εύκολα και αποτελεσματικά το ενδιαφέρον τους (Μωραϊτή, 2003).

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί ότι αυξάνονται συνεχώς οι απαιτήσεις της κοινωνίας για το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει το νηπιαγωγείο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στον εγγραμματισμό και τη σχολική τους επιτυχία καθώς και στη συνολική τους ανάπτυξη. Ταυτόχρονα αυξάνονται οι απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού προσχολικής εκπαίδευσης, ο οποίος για να ανταποκριθεί αποτελεσματικότερα στις ανάγκες των παιδιών, θα πρέπει πολλές φορές να αναθεωρήσει παγιωμένες αντιλήψεις και πρακτικές.

Ωστόσο, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ το νηπιαγωγείο δεν καλείται να διδάξει τυπικά το γραπτό λόγο στο παιδί, αλλά να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον και τη σκέψη του για τον κατακτήσει. «Κανένα παιδί δεν πρέπει να πιέζεται να διαβάσει και να γράψει στο νηπιαγωγείο. παρά ταύτα, όλα τα παιδιά τα οποία φοιτούν στο νηπιαγωγείο πρέπει να τα εισάγουμε στον θαυμαστό κόσμο του γραπτού λόγου» (Pikulski, 1997). Η συχνή λοιπόν ενασχόλησή του με το γραπτό λόγο για συγκεκριμένους επικοινωνιακούς σκοπούς είναι εκείνη που θέτει τις βάσεις για τον εγγραμματισμό του.

Μέσα από ελκυστικούς εκπαιδευτικούς σχεδιασμούς λοιπόν και κατάλληλες παιδαγωγικές παρεμβάσεις, τα παραμύθια μπορούν να αποτελέσουν τα κατάλληλα εργαλεία στα χέρια του εκπαιδευτικού, ώστε να μπορέσουν τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας να ανακαλύψουν το γραπτό λόγο και να αποκτήσουν τα κίνητρα που χρειάζονται για να τον κατακτήσουν πλήρως στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο: ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΕΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ

3.1 Η βιοματική προσέγγιση της μάθησης και οι αυτοσχέδιες ιστορίες.

Το σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης εισάγεται με ένα γεγονός ή μια δραστηριότητα, η οποία θα προκαλέσει το ενδιαφέρον των παιδιών και θα τα παροτρύνει να δουλέψουν πάνω σε ένα θέμα μέσω της αναζήτησης πληροφοριών. Η συγκεκριμένη διαδικασία ονομάζεται “σενάριο” και μέσω αυτού, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί εύκολα να ελκύσει το ενδιαφέρον των νηπίων με κάτι καινούριο ή απρόσμενο, ειδικά αν αυτό συνδέεται με κάτι, το οποίο τους είναι ήδη γνωστό και οικείο. Μέσω της συζήτησης στην αρχή του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης, τα παιδιά ενθαρρύνονται να μοιραστούν με τους συμμαθητές τους και τον/την νηπιαγωγό τις γνώσεις τους για ένα συγκεκριμένο θέμα, ενώ αργότερα τα προϋδεάζει για το τί επρόκειτο να διερευνηθεί. Αυτό συμβαίνει διότι μέσα από τον διάλογο τίθενται προβληματισμοί ενώ τα παιδιά προτρέπονται στο να αναζητήσουν λύσεις και να εξερευνήσουν. Απώτερος σκοπός του/της εκπαιδευτικού, μέσω της χρήσης σεναρίων, είναι η δημιουργία κατάλληλου και πλούσιου περιβάλλοντος, με το οποίο αλληλεπιδρούν οι μαθητές. Η μάθηση πραγματοποιείται μέσα από δραστηριότητες διερεύνησης, ανακάλυψης, έρευνας – πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων. Το σενάριο, στηριζόμενο στο πλαίσιο της παιδαγωγικής, ενθαρρύνει τα παιδιά μέσω της αλληλεπίδρασης να εκφράζουν, να ανταλλάζουν και να αντιπαραθέτουν τις ιδέες τους, να εντοπίζουν προβλήματα, να κάνουν προβλέψεις, να αναζητούν απαντήσεις και να τις ελέγχουν.

Τα παιδιά και ο/η νηπιαγωγός μοιράζονται τις γνώσεις τους για το θέμα μέσω της συζήτησης, της ζωγραφικής ή του συμβολικού παιχνιδιού. Τα νήπια βοηθούνται στο να διατυπώσουν ερωτήσεις, να προτείνουν τρόπους υλοποίησης των δραστηριοτήτων, καθώς και να τις αξιολογήσουν. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να καταγράψει όλες τις προτάσεις, να τις ταξινομήσει ανάλογα με τις υποερότητες τους και στη συνέχεια να φτιάξει ένα ιστόγραμμα, χωρίς καμία συγκεκριμένη οριοθέτηση, αφού όλες οι ιδέες καταγράφονται και είναι σεβαστές. Οι ιδέες που θα εφαρμοστούν τελικά μπορεί να είναι πολύ λιγότερες ή πολύ περισσότερες. Παρ' όλα αυτά,

προκειμένου να περιοριστούν οι διαστάσεις του θέματος, ώστε να μην πλατειάσει, ο/η νηπιαγωγός μπορεί να παροτρύνει τα παιδιά να εστιάσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον τους σε μια συγκεκριμένη υποενότητα ή, αφού ταξινομήσει τα θέματα, να τα ιεραρχήσει από τα πιο συγκεκριμένα στα πιο αφηρημένα και ξεκινώντας από το πρώτο θέμα να συνεχίσει το σχέδιο μέχρι εκεί που θα χρειαστεί. Επιπλέον, στην κατάληξη συγκεκριμένων υποενότητων, μεγάλο ρόλο μπορεί να παίξουν και άλλοι παράγοντες όπως οι δραστηριότητες, τις οποίες μπορούν να αναλάβουν τα παιδιά, οι δυνατότητες εξασφάλισης τόσο των υλικών, όσο και των πληροφοριών του θέματος, καθώς και το πόσο εφικτό είναι να πραγματοποιηθεί το σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο ή πόσο ενδιαφέρον είναι το θέμα. Άλλωστε, η διαδικασία αυτή αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικά της βιωματικής προσέγγισης της μάθησης, αφού καθορίζεται μια κατεύθυνση που θα ακολουθηθεί, με αποτέλεσμα να περιορίζεται το εύρος και η αοριστία του θέματος.

Αφού αποφασιστεί με τί θα ασχοληθούν. Τα παιδιά αναπτύσσουν τις ερωτήσεις, κάνουν παρατηρήσεις και υποθέσεις και εκφράζουν ιδέες για το πώς θα εργαστούν. Οι ερωτήσεις και οι ιδέες αυτές ωθούν τα παιδιά σε δραστηριότητες, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν συμβολικό παιχνίδι, γλωσσικές, κινητικές, εικαστικές και μουσικές δραστηριότητες, καθώς και δραματοποίηση ή εκπαιδευτικούς περιπάτους. Κατά τη διάρκεια του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης, τα παιδιά μοιράζονται μεταξύ τους ερωτήσεις και απαντήσεις, οι οποίες συγκρίνονται με τις αρχικές ιδέες και τις ιδέες του/της νηπιαγωγού, ενώ αξιολογούν την μέχρι τότε πρόοδο του σχεδίου, μέσω της συζήτησης. Την απόφαση για την ολοκλήρωση του, παίρνει ο/η νηπιαγωγός μετά από συνεννόηση με τα παιδιά. Χρησιμοποιώντας ένα συμβολικό τρόπο, τα τελευταία, αναπαριστούν και ανακεφαλαιώνουν όσα έμαθαν. Ουσιαστικά, το σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης δεν τελειώνει ποτέ, δεδομένου ότι τα παιδιά έχουν αποκτήσει γνώσεις και εμπειρίες από αυτό, τις οποίες κουβαλούν κι όταν έρθει η κατάλληλη στιγμή, τις εμπλουτίζουν αναλόγως. Στην Ελλάδα, η βιωματική προσέγγιση της μάθησης έχει αρχίσει να εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια, κυρίως από παιδαγωγούς, που έκαναν την εξομίωση σε κάποιο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, στο οποίο διδάσκεται, ή συμμετείχαν σε επιμορφωτικά σεμινάρια, στα οποία και έγινε αναφορά στη συγκεκριμένη προσέγγιση.

Με τη μέθοδο εκπαιδευτικής δράσης σύμφωνα με τη βιωματική προσέγγιση και τη μέθοδο διδασκαλίας που προαναφέρθηκε φαίνεται να συμφωνεί η θεωρία του Vygotsky. Ο τελευταίος υποστήριζε τις γνώσεις και τις ικανότητες των παιδιών καθώς και τη δυνατότητά τους να προβούν σε ενέργειες και πράξεις, μέσα από τις οποίες θα οδηγηθούν στη μάθηση. Η θεωρία του είναι γνωστή ως κοινωνικοπολιτισμική και μεταξύ των άλλων δίνει έμφαση στο πώς η νοητική ανάπτυξη μπορεί να υποστηριχθεί από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Ο Vygotsky πίστευε ότι βασικός σκοπός της ανάπτυξης, πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, ήταν ο εξοπλισμός των παιδιών με ορισμένες ικανότητες, οι οποίες τα βοηθούν να κατανοήσουν και να ελέγξουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους, να ανεξαρτητοποιηθούν, να φτάσουν σε ένα ανώτερο αναπτυξιακό επίπεδο και αν συνεργάζονται μεταξύ τους για έναν κοινό σκοπό.

Το ερέθισμα για την υλοποίηση των προαναφερόμενων δίνουν οι αυτοσχέδιες ιστορίες του/ της νηπιαγωγού. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο, θα ήταν σκληρό και αντιπαιδαγωγικό να φέρουμε τα παιδιά και την “ωμή” γνώση πρόσωπο με πρόσωπο. Ο νεαρός άνθρωπος δεν λειτουργεί όπως ο ενήλικας. Πιο συγκεκριμένα, δεν χρειάζεται ένα απλό κίνητρο ώστε να μπει σε διαδικασία μάθησης. Η κινητήρια δύναμη πρέπει να είναι ξεχωριστή, θεατρική και παραμυθένια. Για ένα παιδί, ακόμη και η ξαφνική επιδρομή ενός εντόμου μέσα στην τάξη αρκεί για να δεχθεί τη διδασκαλία, αν ενταχθεί σ' αυτήν με τον κατάλληλο τρόπο. Εκτός των άλλων, τα σενάρια, αποτελώντας παρότρυνση για μάθηση, βοηθούν στην αυτοπεποίθηση του νεαρού ατόμου για τις δυνατότητές του, αφού το ίδιο γίνεται ο εξερευνητής κι αναζητά τη γνώση.

3.2 Η δημιουργικότητα και οι αυτοσχέδιες ιστορίες

Η επιστήμη της Ψυχολογίας ορίζει ως δημιουργικότητα ή δημιουργική σκέψη “ τη γνωστικά οργανωμένη αλλά ευέλικτη και συχνά πολύπλοκη διεργασία που διακρίνεται για την πρωτότυπη, περίτεχνη και μη αναπαραγόμενη επεξεργασία γνωστικών στοιχείων και σχημάτων σκέψης, η οποία καταλήγει συνήθως στην παραγωγή ασυνήθιστων και μοναδικών προϊόντων τουλάχιστον για τον δημιουργό

τους. Η πρωτοτυπία και η μοναδικότητα της απάντησης, η ευαισθησία στον εντοπισμό προβλημάτων, η ευελιξία και η ευχέρεια σκέψης, η έκθεση σε ρίσκα, η ανοχή σε διαφορούμενες καταστάσεις, οι ευέλικτοι, τυχαίοι και ετερογενείς συνδυασμοί, είναι μερικά από τα γνωρίσματα της δημιουργικής προσωπικότητας” (Κούσουλας, 2001 και Κατσίκη – Γκίβαλου, 2001: 22), (Βακάλη, Ζωγράφου – Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013: 17). Ο Ροντάρι, ορίζει τη δημιουργικότητα ως συνώνυμο της αποκλίνουσας σκέψης, αυτής δηλαδή που έχει την ικανότητα να σπάει συνεχώς τα σχήματα της εμπειρίας. Ο ίδιος, τονίζει πως δημιουργικό μυαλό είναι εκείνο που, μεταξύ των άλλων, πάντα ρωτάει, πάντα ανακαλύπτει προβλήματα, αυτό που διαθέτει αυτόνομη και ανεξάρτητη κρίση, που αρνείται το τυποποιημένο, που καταπιάνεται από την αρχή με τα πράγματα και τις έννοιες, χωρίς να εμποδίζεται από κομφορμισμούς. Ο Winnicott κάνει λόγο για δημιουργική συναίσθηση και υποστηρίζει πως το άτομο είναι περισσότερο δημιουργικό μέσα στο παιχνίδι, ενώ “συμμορφωμένες” ζωές βιώνουν όσοι αδυνατούν να παίξουν. Στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύονται τρεις βασικές θεωρήσεις της δημιουργικότητας: αυτή που εστιάζει στα χαρακτηριστικά του δημιουργού (person – oriented models), αυτή που επικεντρώνεται στη διαδικασία (process – oriented models) κι αυτή που φωτίζει το παραγόμενο προϊόν (product – oriented models). Σ' αυτά τα “3p” έχουν προστεθεί σταδιακά άλλα τόσα. Αρχικά το place, που εξετάζει τις κοινωνικές παραμέτρους και συγκεκριμένα το περιβάλλον στο οποίο συντελείται η διαδικασία, η πειθώ (persuasion) του δασκάλου στη δραστηριότητα αυτή και τέλος η εγγενής δυναμική (potential) των συμμετεχόντων (Συμεωνάκη, 2013: 32- 33), (Βακάλη, Ζωγράφου – Τσαντάκη, Κωτόπουλος, 2013: 20). Η δημιουργικότητα γίνεται σαφές ότι είναι άρρητα συνδεδεμένη με τη διδασκαλία και τα σχέδια εκπαιδευτικής δράσης καθώς και κατ' επέκταση με τις αυτοσχέδιες ιστορίες του/ της νηπιαγωγού. Όπως προαναφέρθηκε, μέσω των τελευταίων, το παιδί παροτρύνεται σε αναζήτηση πληροφοριών και απαντήσεων, καθιστώντας το μαθησιακό περιβάλλον με το οποίο αλληλεπιδρά “ανήσυχο” και “ρευστό” όσον αφορά τη συλλογή γνώσεων. Το παιδί, με άλλα λόγια, συνεχώς αναζητεί, δουλεύει, φαντάζεται, εξιστορεί, τεκμηριώνει και δεν επαναπαύεται.

3.3 Μαθησιακές περιοχές και αυτοσχέδιες ιστορίες

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ) ορίζει τις ακόλουθες μαθησιακές περιοχές για την υλοποίηση των προγραμμάτων σχεδιασμού και την ανάπτυξη δραστηριοτήτων : Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία και Έκφραση (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή), και Πληροφορική. Πέρα από τη Γλώσσα, οι αυτοσχέδιες ιστορίες μπορούν να ενταχθούν και σε άλλες μαθησιακές περιοχές, ανάλογα με τον τρόπο διεξαγωγής τους, τους διδακτικούς στόχους που καλύπτουν, καθώς και τους σκοπούς που εξυπηρετούν. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες των σεναρίων μπορούν να επιφέρουν ικανοποιητικά αποτελέσματα, όπως στα μαθηματικά, όπου τα παιδιά ενθαρρύνονται να διευρύνουν τους γνωστικούς τους ορίζοντες σχετικά με την αρίθμηση, την ταξινόμηση, την πρόσθεση, την αφαίρεση ή την ομαδοποίηση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, αν, για παράδειγμα, ο/η εκπαιδευτικός ζητήσει από τα παιδιά να αριθμήσουν τις σελίδες ενός αυτοσχέδιου παραμυθιού, για να μην τις χάσει, προσεγγίζει την μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών. Ένα σενάριο επίσης για το σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης με θέμα “ Τα φυλλοβόλα δέντρα το φθινόπωρο” θα ήταν να συλλέξουν τα παιδιά κρυμμένα φύλλα από διαφορά σημεία της τάξης με την πρόθεση ότι έπεσαν από τα δέντρα και κρύφτηκαν στην αίθουσα. Τα παιδιά μπορούν να ταξινομήσουν τα φύλλα στα δέντρα που τους αντιστοιχούν. Με τον τρόπο αυτό θα τους δοθεί το ερέθισμα να αναρωτηθούν και να αναζητήσουν πληροφορίες σχετικά με το θέμα, ενώ, μεταξύ των άλλων, θα έχουν χρησιμοποιήσει και τις μαθηματικές τους ικανότητες. Σε μία παραλλαγή της δραστηριότητας, τα παιδιά θα μπορούσαν να συλλέξουν τα φύλλα από την αυλή, φτιάχνοντας φυτολόγια, ώστε να έρθουν σε επαφή με το φυσικό περιβάλλον και τη μαθησιακή περιοχή “Μελέτη Περιβάλλοντος”.

Πέρα των προαναφερόμενων, σε κάποιο άλλο σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης με θέμα “ Οι εποχές του χρόνου”, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί, ζητώντας από τα παιδιά να ζωγραφίσουν το καθένα κι από μία εποχή και εκμεταλλευόμενος τις κατεκτημένες και αποθηκευμένες γνώσεις τους, να τις εμπλουτίσει, εισάγοντας το θέμα και εξηγώντας εκτεταμένα στα παιδιά για ποιο λόγο ζωγράφισαν την κάθε εποχή με τα

συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Εκτός των άλλων, θα μπορούσε να εντάξει μια δραματοποίηση, αν το θέμα του project ήταν το θέατρο, εξηγώντας στα παιδιά τον ρόλο του θεάτρου, της παράστασης, του κοινού, των ηθοποιών και της υπόθεσης. Οι δραστηριότητες των παραπάνω σεναρίων εντάσσονται στη μαθησιακή περιοχή “ Δημιουργία και Έκφραση”. Τέλος, με μια δραστηριότητα φυσικής αγωγής, θα μπορούσε να ενταχθεί το θέμα “ Αποδοχή και Διαφορετικότητα”. Ο/η νηπιαγωγός μπορεί να χωρίσει τα παιδιά σε ομάδες, ένα εκ των οποίων θα καθίσει λίγο πιο μακριά από τα υπόλοιπα. Αυτά που έχουν μείνει θα σχηματίσουν έναν γερό κύκλο , έτσι ώστε, το παιδί που ξεχώρισε εξ αρχής να μην μπορεί να μπει μέσα σε αυτόν. Τα παιδιά που προσπαθούν να μπουν στον κύκλο θα ανανεώνονται συνεχώς. Μετά από αυτό, θα συζητήσουν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε η απόρριψη δίνοντας στον/στην εκπαιδευτικό την ευκαιρία να τους μιλήσει για την αποδοχή και τη διαφορετικότητα. Η τελευταία δραστηριότητα, πραγματοποιήθηκε σε ημερίδα την Action Aid στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας το 2016.

3.4 Προτεινόμενες δραστηριότητες αυτοσχέδιων ιστοριών.

3.4.1 Η κυρία Τενεκεδούλα

Πρόκειται για την πρώτη εβδομάδα διδασκαλίας μου στο έκτο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Φλώρινας (2017) με θέμα την ανακύκλωση. Το σενάριο περιλάμβανε μια αυτοσχέδια κούκλα από κονσέρβα με το όνομα κυρία Τενεκεδούλα. Η συγκεκριμένη είχε δική της ολοκληρωμένη ιστορία, την οποία και διαβάσαμε με τα παιδιά. Παρ' όλα αυτά, την τροποποίησα με τέτοιο τρόπο, ώστε να πραγματοποιηθούν περισσότερες και πολυπλοκότερες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του σχεδίου εκπαιδευτικής δράσης. Η κυρία Τενεκεδούλα στην ιστορία της, περιληπτικά, αποτελούσε ένα μοναχικό σκουπίδι, το οποίο ανακυκλώθηκε εν τέλει βρίσκοντας με τον τρόπο αυτό φίλους. Εμπλουτίζοντας την, την μετέτρεψα σε αυτοσχέδια ιστορία, σύμφωνα με την οποία η κυρία Τενεκεδούλα ήταν σκουπίδι της Σκουπιδούπολης. Η πόλη αυτή είχε τον πιο κακό δήμαρχο, στον οποίο μετέπειτα στείλαμε γράμμα (εικόνα

1, σελ. 44), συμβουλευόντας τον να μαζέψει τα σκουπίδια και να ανακυκλώσει τα αντίστοιχα.

Όταν ολοκληρώσαμε το πρωί εκείνο τη ρουτίνα με τα παιδιά, τα τελευταία παρατήρησαν την κούκλα που κρατούσα (εικόνα 2, σελ. 44). Αναρωτήθηκαν τί ήταν αυτό και σε τί θα μας ήταν χρήσιμο. Με τον τρόπο αυτό, τους γνώρισα την κυρία Τενεκεδούλα, λέγοντάς τους πως ήταν ένα πολύ λυπημένο σκουπίδι. Επιπλέον, τους ενημέρωσα πως η ίδια δεν ήθελε πια να είναι τενεκές κονσέρβας, αφού πλέον ήταν άχρηστη, αλλά όνειρό της ήταν να γίνει κουτάκι πορτοκαλάδας (εικόνα 3, σελ. 45). Τα παιδιά επεξεργάστηκαν την κούκλα, παρατηρώντας και τονίζοντας το γεγονός ότι κλαίει και ότι είναι άσχημη. Παρ' όλα αυτά, όταν τους ρώτησα αν ήξεραν με ποιόν τρόπο θα μετατρέπαμε την Τενεκεδούλα σε κουτάκι πορτοκαλάδας, κανένα παιδί δεν μπόρεσε να μου απαντήσει σωστά. Με τον τρόπο αυτό, τα ενημέρωσα για την ανακύκλωση, για την οποία όμως δεν ήξεραν σχεδόν τίποτα.

- Γλωσσικοί στόχοι : Τα παιδιά να μπορέσουν, μέσα από τη συζήτηση, να εκφέρουν την άποψή τους, να την τεκμηριώσουν, να αναρωτηθούν, να προτείνουν λύσεις και να βγάλουν συμπεράσματα.
- Κοινωνικοί στόχοι : Με αφορμή την συζήτηση για την ανακύκλωση, στόχος, εκτός των άλλων ήταν να ευαισθητοποιηθούν τα παιδιά για το περιβάλλον και την προστασία του. Επίσης, μέσα από τη διαδικασία της συζήτησης, να περιμένουν τη σειρά τους και να σέβονται τη γνώμη του άλλου.
- Γνωστικοί στόχοι : Γνωστικός στόχος ήταν να ενημερωθούν τα παιδιά για την διαδικασία της ανακύκλωσης, τα μέσα και τους τρόπους ώστε να πραγματοποιηθεί κάτι τέτοιο καθώς και τις προϋποθέσεις που απαιτούνταν, όπως για παράδειγμα το γεγονός ότι δεν ανακυκλώνονται όλα τα σκουπίδια αλλά μερικά από αυτά.

3.4.2 Λάκης, ο Αυγουλάκης.

Πρόκειται επίσης για εισαγωγική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης στο έκτο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Φλώρινας (2017) για το σχέδιο εκπαιδευτικής δράσης με θέμα το Πάσχα στην Ελλάδα. Ο Λάκης ο Αυγουλάκης είναι

δική μου αυτοσχέδια κατασκευή από φελιζόλ. Έχει τον ρόλο του αυγού, μέσα από το οποίο μου δόθηκε η ευκαιρία να παροτρύνω τα παιδιά να ασχοληθούμε με το Πάσχα την εβδομάδα εκείνη, ενώ πρώτα τα ίδια τόνισαν πως σε δύο εβδομάδες θα το γιορτάζαμε. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζοντας τον Λάκη, ενώ πρώτα τα ίδια τα παιδιά τον πρόσεξαν και προέβλεψαν πως θα κάναμε το μάθημα μαζί του, παρατηρήθηκε πως και η συγκεκριμένη κούκλα ήταν λυπημένη. Όταν ρώτησα τα παιδιά αν μπορούσαν να μαντέψουν τον λόγο, μου δόθηκαν αρκετά ενδιαφέρουσες απαντήσεις όπως ότι θα τον σπάσουν, θα τον φάνε ή ότι “δεν έχει Πάσχα”. Με αφορμή την τελευταία απάντηση, ενημέρωσα τα παιδιά ότι το η γιορτή του Πάσχα θα πραγματοποιηθεί και τα παρότρυνα να μου πουν πώς είναι τα αυγά το διάστημα εκείνο. Τα παιδιά με τον τρόπο αυτό βρήκαν την απάντηση, ενώ έπειτα διαβάσαμε την ιστορία του μέσα από ένα αυτοσχέδιο παραμυθάκι που τους είχα ετοιμάσει (εικόνα 4, σελ.45):

Ο Λάκης ο Αυγουλάκης ήταν ένα ξεχωριστό αυγό. Όλα έμοιαζαν γιορτινά τις τελευταίες μέρες στην αυγοχώρα, ενώ περίμεναν με ανυπομονησία το Πάσχα. Όλα, εκτός από τον Λάκη, ο οποίος διέφερε από τους υπόλοιπους. Μέσα στα έντονα χρώματα, με τα σκαλιστά σχεδιάκια και τα πολύχρωμα αυτοκόλλητα, ο μικρός Λάκης είχε κρυφτεί σε μια γωνιά κλαίγοντας: “Γιατί να μην έχω ούτε ένα χρώμα πάνω μου;” σκεφτόταν, “Μόνο ένα μικρό σχεδιάκι”. Οι μέρες περνούσαν και το Πάσχα ήταν κοντά. Η αυγοχώρα είχε γεμίσει γέλια και τραγούδια και τα αυγά κυλούσαν στο χορτάρι και χόρευαν. Όπως κάθε χρόνο, ο Λάκης δεν ήθελε να παίζει με τους φίλους του. “Δεν είμαι άξιος να ζω στην χώρα των πασχαλινών αυγών” σκέφτηκε κι έδωσε έναν σάλτο προς το απαγορευμένο δάσος. “Κανείς δεν θα με ψάξει εμένα”, είπε κοιτώντας πίσω του τα πολύχρωμα αυγά να διασκεδάζουν. Κάτι όμως δεν είχε σκεφτεί καλά πριν φύγει. Τα υπόλοιπα αυγά δεν άργησαν να καταλάβουν πως ο Λάκης έλειπε. Η αυγοχώρα γέμισε ξαφνικά από φωνές αγωνίας. Το βράδυ είχε έρθει και το σκοτάδι είχε απλωθεί παντού. Πίσω στο σκοτεινό δάσος, ενώ ο Αυγουλάκης έψαχνε απεγνωσμένα κάποια κουφάλα δέντρου να κρυφτεί, τρέμοντας από τον φόβο, άκουσε τις φωνές των υπόλοιπων αυγών. “Κάτι έπαθαν οι φίλοι μου!” σκέφτηκε κι άρχισε να τρέχει προς την αυγοχώρα όσο πιο γρήγορα μπορούσε. Για λίγο, ξέχασε το τρομακτικό δάσος, με τις μεγάλες ρίζες των δέντρων και τους περίεργους θορύβους. Μάζεψε όλο του το θάρρος

για τους φίλους που αγαπούσε. Τα υπόλοιπα αυγά είχαν ξεχάσει πως την επόμενη ημέρα ήταν το Πάσχα. Το μόνο που τους ένοιαζε ήταν να είναι καλά ο ξεχωριστός τους Λάκης. Όλο το βράδυ ψάχνανε με αγωνία ο ένας τον άλλον. Όταν ήρθε το ξημέρωμα, ο Αυγουλάκης βρήκε επιτέλους τους πολύχρωμους φίλους του. Όλα τα αυγά αγκάλιασαν τον Λάκη κι έκλαιγαν από χαρά. Τα δάκρυα αυτά, που ήταν δάκρυα αγάπης, ξέβαψαν τα χρώματά τους κι έβαψαν τον μικρό Λάκη, όταν τον αγκάλιασαν. Ξαφνικά ο Λάκης γέμισε πιτσιλιές από λαμπερά χρώματα, μα δεν τον ένοιαζε. Το Πάσχα εκείνο ήταν το καλύτερο απ' όλα. Ο Λάκης ο Αυγουλάκης είχε μάθει πως το σημαντικό στη ζωή δεν είναι να μοιάζεις με τους άλλους, αλλά να έχεις φίλους που σ' αγαπούν γι' αυτό που είσαι.

Αφού διαβάσαμε την ιστορία, συμφωνήσαμε να δείξουμε στον Λάκη της τάξης τα έθιμα του Πάσχα στην Ελλάδα, αφού κι ο ίδιος είχε μοιραστεί την ιστορία του μαζί μας.

- Γλωσσικοί στόχοι : Να εκφράσουν τα παιδιά μέσα από τον διάλογο τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματά τους, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, καθώς και να τεκμηριώσουν τις απόψεις τους, ερχόμενα σε επαφή με τον γραπτό και προφορικό λόγο.
- Κοινωνικοί στόχοι : Να ευαισθητοποιηθούν σε ζητήματα φιλίας, αυτοπεποίθησης, αυτοσεβασμού και διαφορετικότητας.
- Παρατηρήσεις : Τα παιδιά δεν κατανόησαν πλήρως τη σχέση του Λάκη με τους φίλους του. Υποψιασμένα από άλλα παραμύθια, όπου ανάμεσα στους κεντρικούς χαρακτήρες υπήρχε και αυτός του κακού/ μοχθηρού, δεν αντιλήφθηκαν αμέσως την εσωτερική διαμάχη του Λάκη με τη διαφορετικότητά του. Έτσι, θεώρησαν πως οι φίλοι του πρωταγωνιστή τον κορόιδευαν και δεν τον αγαπούσαν. Εν τέλει, μετά από δική μου επεξήγηση, τα παιδιά κατανόησαν το νόημα και την πλοκή της ιστορίας, όμως, η προαναφερόμενη έλλειψη του κακού στοιχείου, έστρεψε το ενδιαφέρον τους προς το σημείο του απαγορευμένου δάσους (εικόνα 5, σελ. 46)

3.4.3. Το παραμύθι μας

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν αφορά κάποια εισαγωγική δραστηριότητα, αλλά ένα αυτοσχέδιο παραμύθι, το οποίο ολοκληρώθηκε σε συνεργασία με τα παιδιά, στις ελεύθερες ώρες του προγράμματος. Ζήτησα από τα ίδια να ζωγραφίσουν μια σκηνή από το αγαπημένο τους παραμύθι. Κάποια ζωγράρισαν πράγματα εκτός θέματος, γεγονός που, παρ' όλα αυτά, δεν μας δυσκόλεψε καθόλου εν τέλει. Αφού τα παιδιά τελείωσαν με τη ζωγραφική, παρατήρησα πως είχαν θυμηθεί τον Λάκη τον Αυγουλάκη μετά από διάστημα τριών εβδομάδων, ενώ στη συνέχεια τους παρότρυνα να γίνουμε συγγραφείς. Έτσι, δείχνοντάς τους τις ζωγραφιές μία μία, τα παιδιά, με τη βοήθειά μου, δημιούργησαν μια ιστορία, με λογική αρχή, μέση και τέλος :

“ Στο σπίτι στο δάσος είχε ησυχία, γιατί αυτό το δάσος ήταν τρομακτικό και ο Αυγουλάκης, όπως και όλοι οι άλλοι φοβόντουσαν πολύ. Εκεί υπήρχε η κακιά η μάγισσα με το μεγάλο καπέλο, η οποία είχε φυλακίσει πολλά παιδάκια. Η κακιά μάγισσα δημιούργησε και ένα τέρας για να προσέχει τους κρατούμενους. Ο Ανδρέας, ο Στέφανος και ο Γιώργος πολέμησαν γενναία το τέρας και νίκησαν. Το έδεσαν σε έναν μεγάλο πύραυλο και το έστειλαν στο διάστημα για ανακάλυψη. Το τέρας ανακυκλώθηκε και έγινε αγάπη και ο Στέφανος ελευθέρωσε τα φυλακισμένα παιδιά. Όλα στο δάσος έγιναν πολύχρωμα και κανένα παιδάκι δεν φοβήθηκε ξανά. (εικόνα 6, σελ. 46) & (εικόνα 7, σελ. 47).

Αφού διαβάσαμε την αυτοσχέδια ιστορία, συζητήσαμε για τα βασικά μέρη του βιβλίου που είχαμε φτιάξει, όπως είναι το εξώφυλλο, η ιστορία και οι εικόνες.

- Γλωσσικοί στόχοι: Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή επιχειρείται τα παιδιά να δημιουργήσουν μια ιστορία δικής τους επινόησης, να αναπτύξουν τη φαντασία τους, να περιγράφουν εικόνες, να καλλιεργήσουν την προφορική έκφραση και τη δημιουργικότητα τους.
- Γνωστικοί στόχοι: Να είναι σε θέση να περιγράφουν και να αναγνωρίζουν τα βασικά μέρη ενός εικονογραφημένου βιβλίου.

Βιβλιογραφία

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (Επιμ.). (2001). Η γλώσσα στην προσχολική εκπαίδευση. Προφορική επικοινωνία, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση. Αθήνα: Καστανιώτη
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2005). Οδηγός νηπιαγωγού. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- ΔΕΠΠΣ, (2003α). ΦΕΚ 303 και 304 / 13-3-2003, τχ. Β, τόμοι Α΄ και Β΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Μωραϊτή Τ., (2003) Ο μαγικός βοηθός – ο ρόλος του μαγικού βοηθού στην εξέλιξη του παραμυθιού. Εκδ. Ταξιδευτής
- Σανταγκοστίνο Π., (2003) Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι και να επινοούμε άλλα εκατό, εκδ. Καστανιώτης
- Τάφα, Ε. (2001). Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα..
- Pikulski, J.J. (1997). Reading and writing in kindergarden: developmentally appropriate? Reading Today, 17, 1, 24.
- Ντολιοπούλου Έλ. (2005), Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας, εκδ. Τυπωθήτω
- Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος (2011), Σκηνικό χαρακτήρες πλοκή, Διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο για παιδιά και νέους, εκδ. Ίων
- Σ. Χατζησαββίδης (2002), Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. εκδ. Βάνιας
- Αν. Βακάλη, Μ. Ζωγράφου- Τσαντάκη & Τ. Κωτόπουλος (2013), Η δημιουργική γραφή στο νηπιαγωγείο, εκδ. Επίκεντρο

- Χρ. Μάνος, Ε. Σελίμης & Χ. Σονιάδης, Λογοτεχνία προσχολικής ηλικίας, 2ος κύκλος, Ειδικότητα: Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, εκδ Αθηνά

Ηλεκτρονικές πηγές

- <http://m.tvxs.gr/mo/i/208486/f/news/paideia/ta-paramythia-kai-i-epidراسi-toys-sta-8-eidi-noimosynis-toy-paidioy.html>
Τα παραμύθια και η επίδρασή τους στα 8 είδη νοημοσύνης του παιδιού, Ζ. Νικητάκη, 2016
- <http://www.dimitrismpoukouras.gr/themata-psychologias/paidi/to-paidi-to-paramythi-kai-e-psychologia>
Το παιδί, το παραμύθι και η ψυχολογία, Δ. Μπούκουρας, κλινικός ψυχολόγος-ψυχοθεραπευτής
- <http://www.ipaideia.gr/paidagogika-themata/giati-ta-paramithia-einai-simantika-gia-tin-anaptiksi-tou-paidiou>
Γιατί τα παραμύθια είναι σημαντικά για την ανάπτυξη του παιδιού, Μ. Μπαντανά, 2015
- <http://kipriakaparamithia.weebly.com/deltaomicronmu942-kappaalphaiota-chialpharhoalphakappatauetarhoiotasigmatauiotakappa940-gammanuomegarho943sigmamualphataualphar-pialpharhoalphamuupsilonthetaitaomicron973.html>
Κυπριακά Παραμυθάκια, Δομή του παραμυθιού & Γνωρίσματα του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού

Παράθεμα φωτογραφικού υλικού των δραστηριοτήτων



Εικόνα 1. Το γράμμα στον δήμαρχο της Σκουπιδούπολης



Εικόνα 2. Η γνωριμία με την κυρία Τενεκεδούλα.



Εικόνα 3. Η κυρία Τενεκεδούλα κλαίει - αυτοσχέδια κούκλα.



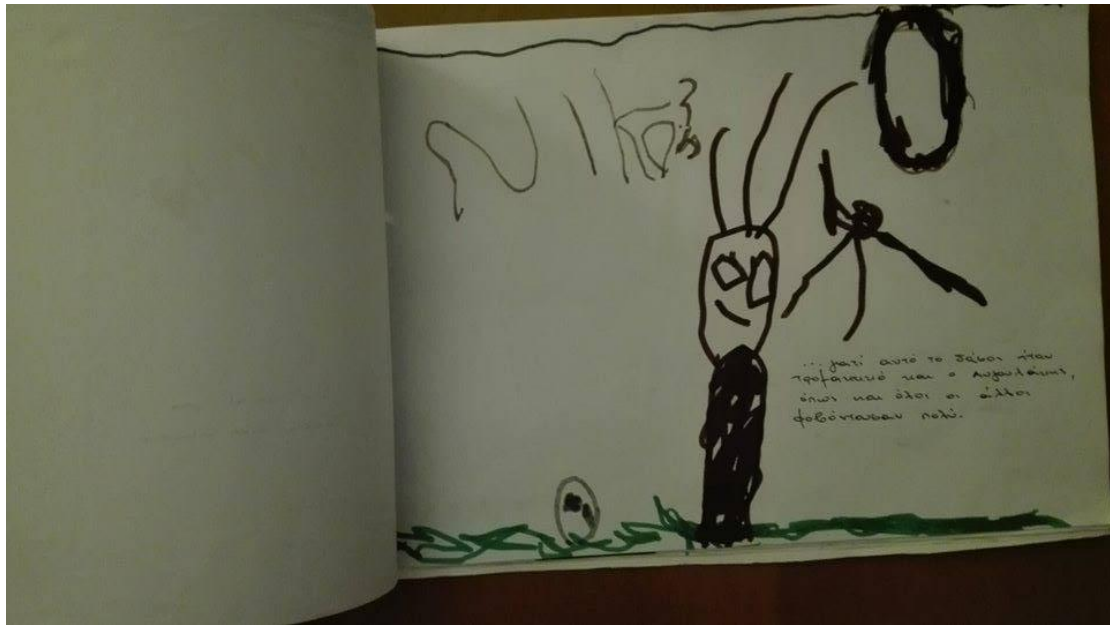
Εικόνα 4. Αφήγηση του αυτοσχέδιου παραμυθιού του Λάκη Αυγουλάκη.



Εικόνα 5. Τα παιδιά ζωγραφίζουν το τρομακτικό δάσος της ιστορίας του Λάκη.



Εικόνα 6. Το παραμύθι μας.



Εικόνα 7. Ο Λάκης Αυγουλάκης στο παραμύθι μας.