

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΣΤΑΥΡΟΥ ΑΙΚΑΤΕΡΙΝΗ

**Η ΛΑΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ
Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ
ΑΝΑΠΗΡΙΑ ΚΑΙ ΜΕ
ΕΙΔΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ**

**ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ
ΤΟΜΟΣ Α**

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2012

«Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα» (Ν. 5343/32 άρθρο 202, §2).

ΤΡΙΜΕΛΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Τριάντου Ιφιγένεια, επίκουρη καθηγήτρια

Αυδίκος Ευάγγελος, καθηγητής

Σούλης Σπυρίδων- Γεώργιος, επίκουρος καθηγητής

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Αντικείμενο της παρούσης διατριβής είναι η αξιοποίηση του πλούτου της λαϊκής λογοτεχνίας και ειδικότερα του λαϊκού παραμυθιού στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Καθοριστική ήταν η επίδραση της επιβλέπουσας καθηγήτριά μου κ. Τριάντου Ιφιγένειας, όταν κατά τη διάρκεια των σπουδών μου στην Ειδική Αγωγή επέλεξα το μάθημά της «θεωρία και πράξη της αφήγησης» που κυριολεκτικά με μάγεψε και αποτέλεσε την αφορμή για να καταλήξουμε στη σύνθεση αυτής της διατριβής. Αισθάνομαι βαθύτατα την ανάγκη να την ευχαριστήσω γιατί υπήρξε ουσιαστικά καταλύτης και καθοδηγητής σε όλη την προσπάθεια αυτού του πονήματος καθώς η ίδια συνέλαβε τη βασική ιδέα αυτής της έρευνας. Ήταν και θα είναι ο μέντορας στη ζωή μου.

Για την ολοκλήρωση της διατριβής οφείλω θερμές ευχαριστίες στον καθηγητή κ. Αυδίκο Ευάγγελο μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής για την ουσιαστική και ποικιλότροπη βοήθειά του.

Οφείλω επίσης, να ευχαριστήσω τον επίκουρο καθηγητή κ. Σούλη Σπυρίδωνα μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, ο οποίος με το αμέριστο ενδιαφέρον και τις γνώσεις του, μου πρόσφερε με προθυμία την πολύτιμη και ουσιαστική βοήθειά του με τις εύστοχες παρατηρήσεις, τη βιβλιογραφική βοήθεια, τις επιστημονικές συμβουλές καθώς και την αφιέρωση του πολύτιμου χρόνου του. Τον ευχαριστώ εκ βαθέων.

Θα ήταν μεγάλη παράλειψη αν δεν ευχαριστούσα τον καθηγητή κ. Παπαϊωάννου Απόστολο για τη βιβλιογραφική βοήθεια και τις καίριες επισημάνσεις του από την αρχή της προσπάθειάς μου.

Ξεχωριστή αναφορά θέλω να κάνω στον αναπληρωτή καθηγητή κ. Κούτρα Βασίλειο για την αμέριστη συμπαράστασή του για να έρθει σε πέρας η εργασία που ανέλαβα. Τον ευχαριστώ θερμά.

Ουσιαστική ήταν και η συμβολή της οικογένειάς μου, του συζύγου μου Σπυρίδωνα και των τριών παιδιών μας, που πάντα μου προσέφεραν απεριόριστη ηθική υποστήριξη γιατί μοιράστηκαν μαζί μου την επίπονη πορεία. Τους ευχαριστώ θερμά.

*Αφιερώνεται με άμετρο σεβασμό και ευγνωμοσύνη,
στον πνευματικό μου πατέρα π. Τιμόθεο Τσότρα,
καθοδηγούμενο του Ι.Η. Άγιος Ιωάννης ο Ρώσος,
στο Πευκοχώρι Χαλκιδικής.*

Πίνακας περιεχομένων

Εισαγωγή.....	15
Βραχυγραφίες.....	19

ΜΕΡΟΣ Α

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο πρώτο: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις, ζητήματα έρευνας, οριοθετήσεις.

1. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.....	21
Κίνητρα για την πραγματοποίηση της έρευνας και προβληματική της έρευνας.....	27
Οι έννοιες των δοκιμασιών και της παραμυθίας στη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού - Η παιδευτική διάσταση του παραμυθιού.....	31
Το λαϊκό παραμύθι στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	39
2. Σπουδαιότητα και αναγκαιότητα της έρευνας . Η συμβολή της στην επιστήμη. Πρωτοτυπία της έρευνας.....	45
3. Οριοθέτηση και πλαίσιο έρευνας. Σκοποί και στόχοι της έρευνας.....	55
4. Ερευνητικές υποθέσεις.....	58

Κεφάλαιο δεύτερο: Αφήγηση και λαϊκό παραμύθι..

1. Η εξέλιξη της Αφηγηματολογίας.....	69
2. Ιστορικές αναφορές για το λαϊκό παραμύθι.....	78
3. Η προέλευση των παραμυθιών- Ιστορικές ρίζες.....	84

4. Οι θεωρητικές μέθοδοι προσέγγισης των παραμυθιών.....	93
--	----

Κεφάλαιο τρίτο: Τα άτομα με αναπηρία στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία.

1. Ιστορική εξέλιξη της αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία μέσα από τη σκοπιά της διεθνούς λαϊκής λογοτεχνίας.....	115
2. Πώς αντιμετωπίζονται τα άτομα με αναπηρία μέσα από τα λαϊκά παραμύθια στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία.....	118
3. Τα αίτια της αναπηρίας όπως παρουσιάζονται στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία Οι ιδιότητες και οι ικανότητες των ατόμων με αναπηρία. Η θετική εικόνα που παρουσιάζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.....	121

Κεφάλαιο τέταρτο: Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα Θεωρητική διερεύνηση της διαδικασίας ένταξης του παιδιού με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

1. Το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης. Αρχές και στόχοι της Παιδαγωγικής της ένταξης. Έννοια και περιεχόμενο της ένταξης του παιδιού με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.....	135
2. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα τμήματα ένταξης Νηπιαγωγείων.....	147

ΜΕΡΟΣ Β

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο πρώτο: Ερευνητική διαδικασία.

1. Μέσο συλλογής των δεδομένων.....	159
2. Ανάπτυξη των ερευνητικών εργαλείων και διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	162

3. Δείγμα της έρευνας. Περιγραφή του δείγματος στις τρεις φάσεις της έρευνας.....	172
---	-----

Κεφάλαιο δεύτερο : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Σχολιασμός και αξιολόγηση των ευρημάτων.

1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αναλυτική παρουσίαση των μεταβλητών κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη μεταβολή.....	181
2. Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.....	263
3. Αξιολόγηση των ευρημάτων και καταληκτικές παρατηρήσεις.....	277

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση.....	289
Ξενόγλωσση.....	299

ΜΕΡΟΣ Γ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

Το αφηγηματικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα.. Κατάλογος με τα προτεινόμενα λαϊκά παραμύθια για έρευνα και οι αφηγήσεις τους. Τα φύλλα παρατήρησης και τα ερωτηματολόγια της έρευνας313

Παράρτημα Β

Άδειες διεξαγωγής της έρευνας.....395
(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Υ.Π.Ε.Π.Θ., Δηλώσεις συναίνεσης των γονέων).

Σκαναρισμένα τα ψυχομετρικά εργαλεία της έρευνας.

Παράρτημα Γ

Συλλογές λαϊκών παραμυθιών.....431

Παράρτημα Δ (σε ξεχωριστό τόμο- τόμος Β').

Ζωγραφικές αποτυπώσεις των νηπίων που έγιναν στα πλαίσια της έρευνας.

*... Για να βρει κανείς το βαθύτερο νόημα στη ζωή του,
πρέπει να γίνει ικανός να υπερβεί τα στενά όρια της
εγωκεντρικής ύπαρξης και να πιστέψει πως η συμβολή
του στη ζωή θα είναι σημαντική.*

*Αυτό το αίσθημα είναι αναγκαίο για να αισθάνεται κανείς
ικανοποιημένος με τον εαυτό του και με ότι κάνει...*

*Τα θετικά αισθήματα μας δίνουν ελπίδα για το μέλλον, η οποία μας στηρίζει
στις αντιξοότητες που αναπόφευκτα θα συναντήσουμε.*

Bruno Bettelheim, για τα παραμύθια (1995:12).

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η λαϊκή λογοτεχνία αποτελεί ένα κατεξοχήν τομέα μέσα από τον οποίο το παιδί θα μπορούσε να συνειδητοποιήσει την ταυτότητα και τη φυσιογνωμία του, καθώς αναδύει στην επιφάνεια την πολυμορφία των πραγμάτων στην παιδαγωγική διαδικασία, την οποία πρέπει να λαμβάνουν υπόψη όσοι υπηρετούμε την παιδεία, ώστε να καθοδηγούμε ολοκληρωμένα και ουσιαστικά τα παιδιά, ούτως ώστε να βρουν την πραγματική αλήθεια και τη γνώση και παράλληλα, να δούνε το πραγματικό τους πρόσωπο μέσα από την παράδοση.

Γνωρίζοντας από τη εξελικτική ψυχολογία πως, ο τρόπος που προσεγγίζουν τη γνώση τα μικρά παιδιά –εκτός από τον επίμονο δρόμο των λογικών συσχετισμών- είναι ο δρόμος της συναισθηματικής νοημοσύνης, στον οποίο όταν η φαντασία του παιδιού δρα επικουρικά γίνεται απείρως συντομότερος καθώς και η γνώση που οικοδομείται, θεμελιώνεται γιατί είναι πιο ζωντανή.

Όταν αναφερόμαστε στη συναισθηματική νοημοσύνη, εννοούμε τη λογική της καρδιάς δηλαδή «του συγκινησιακού νου»¹, που περιγράφεται εύστοχα από τον Freud στην έννοια του, περί «πρωτογενούς διαδικασίας» (primary process). Πρόκειται για τη λογική της θρησκείας και της ποίησης, των μύθων και των παιδιών, είναι μια πρωτογενή διαδικασία σκέψης στην οποία τα πάντα είναι δυνατά. Μεγάλοι δάσκαλοι του πνεύματος, όπως ο Χριστός, άγγιξαν τις καρδιές των μαθητών τους μιλώντας με τη γλώσσα των συναισθημάτων, διδάσκοντας με παραβολές, μύθους και ιστορίες, εκφράστηκαν στη γλώσσα της καρδιάς, της οποίας τα σύμβολα (θρησκευτικά, τελετουργικά) δεν έχουν ή έχουν πολύ μικρή σημασία από λογική άποψη.

Κατά συνέπεια, η συναισθηματική νοημοσύνη συσχετίζει τα στοιχεία που λαμβάνει, τα οποία συμβολίζουν μια πραγματικότητα ή ανακαλούν την ανάμνησή της και τα θεωρεί ως πραγματικότητα, μέσα στο πλαίσιο της αχρονίας και στην έλλειψη της νομοσχέσης αιτίας – αιτιατού.

Το κατεξοχήν πνευματικό δημιούργημα του ανθρώπου, το οποίο κινητοποιεί τη συναισθηματική νοημοσύνη του παιδιού είναι το παραμύθι, το οποίο αποτελεί και το κυριότερο είδος της λαϊκής λογοτεχνίας και, στην παρούσα διατριβή θα εξετάσουμε τη σχέση του με την Ε.Α.Ε. Ο Jung αξιολογούσε τα παραμύθια και τα μυθικά σύμβολα ως πηγές σοφίας, στα

¹ Τον όρο εισαγάγει ο Goleman, D., (1998).

οποία έχουν ενταχθεί και με αυτά εκφράζονται, τόσο ο κόσμος του πνεύματος του ανθρώπου, όσο και ο κόσμος των ορμών. Ανάλογα και ο Bettelheim, τονίζει τη σημαντικότητα του παραμυθιού με τη δύναμη των συμβόλων, στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού και ιδιαίτερα του παιδιού με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ανύψωσή του σε μια ανεξάρτητη κι ολοκληρωμένη ύπαρξη.

Κατά συνέπεια το λαϊκό παραμύθι δίνει την ευκαιρία στο παιδί να ταυτιστεί με τον ήρωά του, να δοκιμαστεί, να αγωνιστεί και να νικήσει, καθώς του δείχνει το δρόμο που πρέπει να ακολουθήσει για να φτάσει στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του, που αποτελεί για το παιδί θέμα ζωτικής σημασίας. «Οι έννοιες της ταύτισης, της προβολής, του παιχνιδιού, της δημιουργικότητας, της ενεργοποίησης φαντασιώσεων και φαντασίας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τα παραμύθια γι' αυτό και μπορούν τα παραμύθια να γεφυρώνουν τον κόσμο που προβάλλουν με αυτόν της καθημερινής εμπειρίας του παιδιού, να συμφιλιώνουν το αλλότριο με το οικείο. Τα παραμύθια δεν εισάγουν το παιδί μόνο στην ιστορία του λογοτεχνικού κειμένου αλλά και στην προσωπική του ιστορία, ώστε να αποτελούν εξαιρετη πνευματική τροφή των παιδιών γι' αυτό» (Παπανούτσος, 1980, σ.118-9).

Άρα «από την άποψη της διδακτικής, ένα παραμύθι μπορεί να λειτουργήσει ως κείμενο αναπτυσσόμενης αφήγησης συντελώντας παραπέρα, στην ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου από τους μαθητές. Ανάλογα με την ηλικία τους, την τάξη και το πνευματικό τους επίπεδο, οι μαθητές μπορούν να κινηθούν από την απλή παράθεση δραστηριοτήτων του ήρωα κατά χρονική εξέλιξη ως την πιο αναπτυσσόμενη μορφή, η οποία μπορεί να εμπεριέχει συγκρούσεις, υπερβάσεις εμποδίων και έντεχνες αναφορές στο παρελθόν ή στο μέλλον, στοιχεία που στο σύνολό τους οικοδομούν και προάγουν το μύθο του αφηγήματος» (Kellogg, 1994, σ. 206 · Μπαμπινιώτης, 1991, σ.41).

Η καταλυτική αυτή επίδραση του λαϊκού παραμυθιού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, πολλαπλασιάζεται όταν απευθύνεται στο παιδί με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δη, στην κρίσιμη και καθοριστική προσχολική ηλικία.

Αυτός ο εξαιρετικός συνδυασμός εφαρμογής της Παιδαγωγικής της αφήγησης λαϊκών παραμυθιών σε παιδιά με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αποδεικνύεται πανίσχυρος. Ουσιαστικά θεμελιώνεται στην ιδιότητα «της ταύτισης του παιδιού με τον παραμυθιακό ήρωα, ώστε να μπορεί ν' αντισταθμίσει με τη φαντασία του και την ταύτιση όλες τις ατέλειες και ανεπάρκειες, πραγματικές ή φανταστικές του δικού του σώματος. Κατά συνέπεια συμφιλιώνεται με το σώμα του» (Μπέτελχάιμ, Μπ.1995: 84).

Το παιδί με αναπηρία κατά τη διάρκεια της παραμυθιακής αφήγησης, διαπιστώνει, ότι συχνά οι παραμυθιακοί ήρωες, άτομα αδύναμα, περιφρονημένα ή αγνοημένα, κατάφεραν να επιβιώσουν, να νικήσουν και να επιβληθούν, ώστε είναι δυνατό να πιστέψει ότι και οι πιο αδύνατοι μπορούν να πετύχουν στη ζωή, πράγμα που επιδρά παρηγορητικά, το γεμίζει θάρρος, τονώνει το αυτοσυναίσθημα του και το οπλίζει με αισιοδοξία για τη ζωή.

Και αυτό συμβαίνει γιατί, κατά την αφηγηματική πορεία συντελείται το ψυχολογικό φαινόμενο της «προβολής»², όπου το αδύναμο, ελλιπές, ελαττωματικό και δυναστευόμενο άτομο μετατίθεται φανταστικά στη θέση του ήρωα και έτσι ξεπερνά και λυτρώνεται από τα προβλήματά του.

Αυτή την κάθαρση³ που επιτελείται στο παραμύθι ομοιάζει με την αριστοτελική κάθαρση που επιτελείται στην τραγωδία. Στο έργο του Αριστοτέλη «Περί Ποιητικής» αναφέρει: «Ἔστιν οὖν τραγωδία μίμησις πράξεως σπουδαίας καὶ τελείας, μέγεθος ἐχούσης, ἡδυσμένῳ λόγῳ, χωρὶς ἐκάστῳ τῶν εἰδῶν ἐν τοῖς μορίοις, δρώντων καὶ οὐ δι' ἀπαγγελίας, δι' ἐλέου καὶ φόβου περαίνουσα τὴν τῶν τοιούτων παθημάτων κάθαρσιν» (60^ο Κεφ. 1449, β).

Δηλαδή, «Είναι λοιπόν η τραγωδία μίμηση (δηλ. αναπαράσταση επί σκηνής) πράξης σημαντικής και ολοκληρωμένης, η οποία έχει κάποια διάρκεια, με λόγο ποιητικό (γλυκό ή διανθισμένο στην κυριολεξία), τα μέρη της οποίας διαφέρουν στη φόρμα τους, που παριστάνεται ενεργά και δεν απαγγέλλεται, η οποία προκαλώντας τη συμπάθεια και το φόβο του θεατή τον αποκαθάρει (λυτρώνει) από παρόμοια ψυχικά συναισθήματα».

Ωστόσο, το παραμύθι αποτελεί και ένα είδος αναπλήρωσης της αδυναμίας του ανάπηρου παιδιού μπροστά στην παντοδυναμία των στοιχείων της φύσης και του κοινωνικού κατεστημένου, τα οποία ασκούν ψυχολογικές πιέσεις οι οποίες αναπληρώνονται από τη δύναμη της θέλησης και της φαντασίας, τη δύναμη του θαύματος. «Το παραμύθι αποτελεί μια γοητευτική έκφραση του πόθου για το θαύμα», όπως ισχυρίζεται ο Μερακλής, Μ.(1997).

² Σακελλαρίου, Χ. ,(197-). «Το παραμύθι χτες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του».

³ Έχει την έννοια του εξαγνισμού. Το παραμύθι δεν σκοπεύει ούτε να διδάξει ούτε να συμβουλευσει. Εν' τούτοις είναι ηθικόν. Το ηθικόν όμως δίδαγμα εκπηδά αυθορμήτως από την διήγησιν, διότι ηθική είναι η συνείδησις του λαού, του δημιουργούντος τα παραμύθια, και αυτή δεν θα επέτρεπε την μη ηθικήν λύσιν. Συχνάκις το παραμύθι δεν δύναται να τελειώσει χωρίς την κάθαρσιν που απαιτεί και η ανωτέρα τέχνη(τραγωδία). Υπάρχει δηλ. εις το τέλος του παραμυθίου η τιμωρία του κακού και η αμοιβή του καλού.

Σ'αυτές λοιπόν τις ιδιότητες του λαϊκού παραμυθιού στηριχθήκαμε στην παρούσα διατριβή, ερευνώντας το σημείο τομής δύο επιστημονικών αξόνων: του λαϊκού παραμυθιού και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Αξίζει να κλείσουμε την εισαγωγή με τη δήλωση του Σολζενίτσιν όταν παρέλαβε το βραβείο Νόμπελ: «Μερικά πράγματα οδηγούν σ'έναν κόσμο πέρα από λόγια... είναι σαν αυτόν τον μικρό καθρέφτη στα παραμύθια κοιτάς μέσα του και αυτό που βλέπεις δεν είναι ο εαυτός σου. Για μια στιγμή είδες το Άφταστο...και η ψυχή σου το αναζητά».

ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΕΣ

- Ε.Ε.Α. : ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
Ε.Α.Ε. : Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.
ΑαTh: ο διεθνής κατάλογος των παραμυθιών των Aarne- Thompson.
B P : Bolte, Johannes/ Polivka, Georg
F.F.C. : folklore fellows' communications.
EM : enzyklopädie der Märchens

ΜΕΡΟΣ Α
ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Κεφάλαιο πρώτο: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις, οριοθετήσεις, ζητήματα έρευνας.

1. Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.

Πρωτίστως, διασαφηνίζοντας τον όρο της λαϊκής λογοτεχνίας εννοούμε «τα λογοτεχνικά είδη που παρήγαγαν οι αγρότες στα πλαίσια της χωριάτικης κοινότητας, ως τα τέλη του 19^{ου} αιώνα και επίσης τα είδη που απευθύνονταν σε ένα κοινό (χωρίς και να παράγονταν από το ίδιο) που το αποτελούσαν, εκτός από τους αγρότες και τα κατώτερα λαϊκά στρώματα του αστικού χώρου, της πόλης» (Μερακλής, Μ. 1998: 5). Συνεπώς η λαϊκή λογοτεχνία έχει εξαρχής προφορική προέλευση, είναι προγονική κληρονομιά, είναι αυτή που παράγει και χρησιμοποιεί ο λαός με την προφορική της μορφή αλλά και γραπτή με προφορική καταγωγή όπου είναι και η προϋπόθεση της γνησιότητάς της. Άρα πρόκειται για μια διαρκώς μεταβαλλόμενη και εξελισσόμενη πολιτισμική δημιουργία που χαρακτηρίζει ορισμένες ιστορικές παρελθοντικές εποχές και είναι εξαρχής προφορική. «Ο γραπτός λόγος είναι επιγέννημα του προφορικού, γραφική παράσταση και συμβολισμός του. Ο άνθρωπος ξεκινά ως “ομιλών άνθρωπος” (homo loquens), για να περάσει με την ανακάλυψη της γραφής στον «γράφοντα άνθρωπο» (homo scribens). Η προτεραιότητα στη γλώσσα ανήκει αναντίρρητα στον προφορικό λόγο, κατά συνέπεια η σκέψη, άρα και η γλώσσα του “homo in sapiens” θα ήταν αρχικά ποιητική, δηλαδή έντονα συναισθηματική. Η γλώσσα θα ακολουθήσει λοιπόν τη μυθική σκέψη με τη χαρακτηριστική τάση της προσωποποίησης του κόσμου και την ευρεία χρήση της μεταφοράς και άλλων συναφών μέσων» (Μπαμπινιώτης, Γ. 1998:83).

Η λαϊκή λογοτεχνία περιλαμβάνει τις λαϊκές παραδόσεις, τα παραμύθια, τις αφηγήσεις εν γένει, τις διδαχές, τους μύθους, τις νουβέλες, τα ανέκδοτα και τα αινίγματα. Στην αγγλική γλώσσα προσδιορίζεται με τον όρο folklore και sage στην γερμανική γλώσσα.

Τα λαϊκά παραμύθια⁴ αποτελούν το κυριότερο αφηγηματικό είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, είναι αντικείμενο μελέτης λαογραφικών, φιλολογικών,

⁴ Στη λεξικογραφία η λέξη «παραμύθι» συναντάται για πρώτη φορά στο λεξικό του Γεράσιμου Βλάχου 1659 με την ερμηνεία Fabula.

ανθρωπολογικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών ερευνών⁵. Η λέξη παραμύθι αποτελείται από τα δύο συνθετικά, από το παρά και μύθος(που σύμφωνα με τον Λουκάτο, Δ.⁶ σημαίνει τον παρατεταμένο ή εξωπραγματικό μύθο) και προέρχεται από το ρήμα *παραμυθούμαι* που στην αρχαιότητα σήμαινε παρηγορώ, συμβουλευώ, δίνω θάρρος και στηρίζω.

Τα λαϊκά παραμύθια είναι οι ιστορίες που έλεγε ο αφηγητής ή ένα μέλος της κοινότητας πρόκειται για μια υπόγεια παράδοση πρόωρο στόμα από γενιά σε γενιά), τα οποία «εψυχαγωγούσαν και παρηγορούσαν τις παλαιότερες γενεές μας, γιατί είναι λαϊκές διηγήσεις, ότι είναι στη λογοτεχνία το μυθιστόρημα είναι στη λαογραφία το παραμύθι»⁷. Ο Γ.Μέγας, τονίζει πως «το παραμύθι είναι ένα από τα είδη του έντεχνου λόγου, τα οποία αποτελούν την πνευματικήν ζωήν του λαού. Με τη λέξη παραμύθι ο λαός εννοεί ποικίλης μορφής και προελεύσεως διηγήσεις ευτραπέλους και φανταστικές, ακόμη δε και παροιμίας. Τας εννοίας αυτάς που δηλοί σήμερον η λέξις παραμύθι εδήλουν οι αρχαίοι δια της λέξεως μύθος και οι Λατίνοι δια του *fibula*»⁸.

Οι ιστορίες αυτές, που είχαν περάσει από γενιά σε γενιά και που η σοφία του πολιτισμού και των διδαγμάτων που απαιτούνται για να γίνει το παιδί μέλος της κοινωνίας, εξυπηρέτησαν διπλό στόχο: της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας. Όλα τα στοιχεία μιας κοινωνίας αντανακλώνται στις αφηγήσεις των λαϊκών παραμυθιών, όπως οι πεπιοθήσεις των πολιτών, η γλώσσα, η φιλοσοφία, ο χορός, η τέχνη, η μουσική, οι παραδόσεις, τα ήθη και έθιμα πρόκειται για την συσσωρευμένη εμπειρία μιας κοινωνίας. Πολύ σωστά ο Μερακλής, Μ. ισχυρίζεται για το λαϊκό παραμύθι: «ότι υπάρχει ακόμα και στην συχνά κενοσόφως περπερευομένην εποχή μας, η δυνατότητα να αποδειχθεί σημαντικός ο συνδυασμός της απλότητας και του βάθους».⁹

Τα παραμύθια¹⁰ καθοδηγούσαν και προετοίμαζαν τα παιδιά (μελλοντικές γενιές) για τις πραγματικότητες της ζωής, αλλά αποτελούσαν και για τους

⁵ Όπως επισημαίνει ο. Μερακλής, Μ. «... πρόκειται για σοβαρή υπόθεση από την άποψη της παράδοσης, της επιστήμης, της τέχνης, της ζωής.» *Διαβάζω*: τ.130,1985:6.

⁶ Λουκάτος, Δ. *Διαβάζω*: τ.130,1985:15.

⁷ ό. π. :15. και Λουκάτος, Δ. (1977). Εισαγωγή στην Ελληνική Λαογραφία. Αθήνα: MIET.

⁸ «Οι περιπέτειες που σχηματίζουν τα νήματα, από τα οποία υφαίνονται αυτά τα παραμύθια, πηγάζουν απ' αυτή την ιδέα της ιδανικής ομορφιάς που φυλάγεται από δράκους ή λιοντάρια σε μια μακρινή χώρα. Αυτή βάζει στους υποψήφιους μνηστήρες δύσκολα ερωτήματα ή είναι ικανή η ίδια ν' αγωνιστεί με τον ήρωα, τρέχοντας όπως η Αταλάντη της αρχαιότητας και παλεύοντας μαζί του, απειλώντας πάντα ότι, αν χάσει τον αγώνα, θα χάσει μαζί και το κεφάλι του». ⁸ Megas, G. "Folktales of Greece", The University of Chicago Press, Chicago 1970: Ivii.

⁹ Μερακλής, Μ.Γ. από την εισαγωγή του, στο βιβλίο του Αυδίκου, Ε. «Από το παραμύθι στα κόμικς – παράδοση και νεοτερικότητα» Αθήνα, (1996:24) .

¹⁰ Έχουμε τις ακόλουθες κατηγορίες καθαρών παραμυθιών:

I. Τα μυθικά ή ζωτικά παραμύθια (AT 300-749).

μεγάλους ένα είδος κάθαρσης και απελευθέρωσης από τις κοινωνικές πιέσεις¹¹ που ταλάνιζαν τον καθημερινό τους βίο στις παραδοσιακές κοινωνίες στις οποίες αυτά καλλιεργήθηκαν. Ο βασικός και καταληκτικός πυρήνας των παραμυθιών είναι η αποκατάσταση της τάξης που επιτελείται πάντα με την επικράτηση του καλού έναντι του κακού και πολλές φορές την αλλαγή των κοινωνικών δομών ,έτσι ο τελευταίος γίνεται πρώτος. Συμφωνούμε με την άποψη της Χατζητάκη Χ.(2002,12.5) «ότι στις παλαιότερες κοινωνίες το παραμυθιακό μήνυμα λειτουργούσε με διπλό τρόπο : από τη μια ως πρόκληση στις κυρίαρχες κοινωνικές δομές και από την άλλη ταυτόχρονα ως παραμυθία, εξαιτίας ακριβώς της κοινωνικής δομής»¹¹.

Ο Retsch,R. (ένας από τους σημαντικούς μελετητές του παραμυθιού) το αντιμετωπίζει σαν αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης (Αυδίκος, 1994). Εξαιρετική η άποψη του Lüthi,M. πως «το παραμύθι μαγεύει όλα τα πράγματα και γεγονότα του κόσμου. Απογυμνώνει αυτά από το βάρος τους, τη ρίζα τους και τους φυσικούς εξαναγκασμούς(...). Εξιδανικεύει και πνευματικοποιεί τον κόσμο.(...) και το παραμύθι είναι μια περικλείουσα τον κόσμο (World e compassing) περιπέτεια που λέγεται με έναν άμεσο και εξιδανικευμένο τρόπο».¹²

Ο Γερμανός ποιητής Σίλλερ έγραψε πως «βαθύτερο νόημα βρίσκεται στα παραμύθια που μου έλεγαν στα παιδικά μου χρόνια, παρά στην αλήθεια που μας διδάσκει η ζωή» (The Piccolomin, III-4), και ο Bernardo Bertolucci προσθέτει πως «προτιμώ τη μυθολογία από την ιστορία, επειδή η ιστορία ξεκινά από την πραγματικότητα και καταλήγει στο ψέμα, ενώ η μυθολογία ξεκινά από το ψέμα και καταλήγει στην αλήθεια».

Έχει συγκεντρωθεί μια μεγάλη παράδοση σε συλλογές λαϊκών παραμυθιών που επιβεβαιώνεται από το μέγεθος της βιβλιογραφίας.

-
- II. Τα διηγηματικά ή κοσμικά ή νουβέλες (AT 850-999)
 - III. Τα θρησκευτικά ή συναξαρικά παραμύθια (AT 750-779)
 - I.IV. Τα ευτράπελα ή σατυρικά.
 - V. Μύθοι ζώων.

Σύμφωνα με τον Wundt στην εργασία του *Ψυχολογία των λαών*, προτείνει την ακόλουθη διαίρεση των παραμυθιών:

1) Μυθολογικά παραμύθια-μύθοι (Mythologische Fabelmarchen), 2) Καθαρά μαγικά παραμύθια (Reine Zauber-marchen), 3) τα βιολογικά παραμύθια και μύθοι (Biologische Marchen und Fabeln), 4) οι καθαροί μύθοι για τα ζώα (Reine Tierfabeln), 5) τα παραμύθια για την προέλευση (Abstammungsmarchen), 6) τα αστεία παραμύθια και μύθοι (Scherzmarchen und Scherzfabeln), και 7) οι ηθικοί μύθοι (Moralische Fabeln). Η παραπάνω κατανομή αφορά τις κατηγορίες των παραμυθιών.

¹¹ Δες Χατζητάκη Χρυσούλα, «Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι»,(2002: 125), και Μερακλή Γ.Μ. (1996, 15-24) .

¹² Max Lüthi, “The European Folktale. Form and Nature, Bloomington and Indianapolis” (1982:104, .82).

Το παραμύθι αφηγείται μια φανταστική, υπερφυσική τις περισσότερες φορές, ιστορία, που παίρνει αρκετά στοιχεία από τον μύθο, και τα αντιδιαστέλλει ή προσαρμόζει σε μια φανταστική κοινωνία. Ειδικά για τα μαγικά παραμύθια, πιστεύεται ότι έχουν μετασχηματιστεί από τις παραδόσεις των τελετών της μύησης των πρωτόγονων κοινωνιών, οι οποίες αντανακλούν τα στάδια ενηλικίωσης του ανθρώπου. Στη δομή του παραμυθιού παρατηρεί ο Τζιάνι Ροντάρι επαναλαμβάνεται η δομή της τελετής¹³. Οι τελετές μύησης μετασχηματίζονται σε μαγικά παραμύθια, το ιερό μετασχηματίζεται σε μαγικό, τρομερό, υπερφυσικό. Το πρωτόγονο ή προϊστορικό παιδί σε ήρωα ή ηρωίδα της παραμυθιακής πλοκής. Οι τελετές μύησης οδηγούν στην προετοιμασία για είσοδο στην κοινωνία. Τα παιδιά γίνονται έφηβοι και φεύγουν στο δάσος, ο ήρωας ή η ηρωίδα του παραμυθιού εγκαταλείπει την ασφάλεια της οικογενειακής στέγης. Οι μάγοι με το παρουσιαστικό τους εμπνέουν τρόμο, στο παραμύθι μάγοι, μάγισσες, τέρατα απειλούν τον ήρωα ή την ηρωίδα. Οι έφηβοι υποβάλλονται σε δύσκολες δοκιμασίες, ο ήρωας ή η ηρωίδα υποβάλλονται σε δοκιμασίες στην πορεία της παραμυθιακής αφήγησης. Οι έφηβοι μούονται στους μύθους της φυλής και παίρνουν δωρεά τα όπλα (ιερός μπόγος), ο ήρωας ή ηρωίδα παίρνουν μαγικά δώρα. Οι έφηβοι μετά τη μύηση επιστέφουν στο σπίτι τους ως ώριμοι άντρες με άλλο όνομα, ο ήρωας του παραμυθιού επιστρέφει αγνώριστος. Οι ώριμοι πια άντρες είναι έτοιμοι να παντρευτούν, ο παραμυθιακός ήρωας αναγνωρίζεται και παντρεύεται.

Στην Αρχαία Ινδία και στην Αίγυπτο, κυρίως, συναντάμε τα πιο αρχαία, και πιο γνωστά, ίχνη Μυστηρίων και Μυήσεων. Η ιερή Τριάδα «Μύθος, Τελετή, Μύηση» εκφράζεται εκεί με όλη της την ένταση. Τόσο που επηρεάζει ακόμα, μέχρι και σήμερα, περνώντας από τις δυτικές επιδράσεις της Ελλάδας και της Ρώμης, μέχρι την εμφάνιση του Χριστιανισμού. Ας μην ξεχνάμε όμως το αρχαίο μυητικό ρητό του Δωδωναίου Δία: «Ότι υπήρξε, υπάρχει και θα υπάρχει για πάντα».

Οι τελετές γινόταν σε δασωμένες περιοχές και περιβαλλόταν από απόλυτο μυστήριο. Στην διάρκεια της τελετής κάποιος περιγράφει στον νεαρό άντρα αυτό που θα του συνέβαινε αλλά με αναφορά σ'ένα πρόγονο (προφανώς τον ιδρυτή από το σοι και του εθίμου), ο οποίος είχε γεννηθεί με θαυμαστό τρόπο, είχε ζήσει στο βασίλειο των αρκούδων, των λύκων, των αγριοβούβαλων, των βισώνων και, είχε επιστρέψει με τη φωτιά και μαγικούς χορούς, (τους οποίους μάθαιναν στον νεαρό άντρα) και γινόταν ο αρχηγός. Ο μούμενος μάθαινε επίσης και το νόημα των ιεροτελεστιών που θα περνούσε. Τα ζώα που μάχονται με τον ήρωα του παραμυθιού και με τον πρόγονο του μυημένου αντιπροσωπεύονται πάνω σε στύλους τοτέμ, καθώς και τα αντικείμενα που αναφέρονται μέσα στους θρύλους μεταφέρονταν και φοριόνταν κατά τη

¹³Τζιάνι Ροντάρι, «Η τράπουλα του Προπ» στο *Η Γραμματική της Φαντασίας*, μετάφραση: Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη, εκδόσεις Τεκμήριο, σελ. 92.

διάρκεια των χορών, οι οποίοι απεικονίζουν αρκούδες, κουκουβάγιες, κοράκια και άλλα ζώα που δίνουν στον μυημένο μαγικές δυνάμεις.

Ο Dorsey, A. George, στον πρόλογο του βιβλίου του: *Traditions of the Skidi-Pawnee* (1904) μας δίνει μια πλήρη εικόνα για τη λειτουργία των παραμυθιών των πρωτόγονων λαών και των τελετουργιών. Αναφέρεται σε τελετές και χορούς ανάμεσά τους και η τελετή μεταφοράς του «ιερού μπόγου», ο οποίος είναι ένα είδος φυλακτού όπως προαναφέρθηκε, που κρατιόταν στο σπίτι και θεωρούνταν ιερή προστασία (από αυτόν εξαρτιόταν η ευημερία, η τύχη, η επιτυχία στο κυνήγι και άλλα). Ο Dorsey (xci) έλεγε: κάθε τελετή μπόγου και κάθε χορός συνοδευόταν όχι μόνο με την τελετουργία του αλλά και με τη ρίζα του παραμυθιού. Κάθε παραμύθι ήταν «γενικά η προσωπική περιουσία του διατηρητή του ιδιοκτήτη του μπόγου ή του χορού και σαν κανόνας σχετιζόταν άμεσα με την απαγγελία της ιεροτελεστίας ή εκείνο τον καιρό με τη μεταφορά της κατοχής του μπόγου ή την τελετή στον επόμενο ιδιοκτήτη του» Dorsey (xci-xxii). Κατά συνέπεια το παραμύθι ως μέρος της τελετουργίας είναι προσκολλημένο στη μύηση και στο πρόσωπο το οποίο παίρνει στην κατοχή του το φυλακτό. Είναι σύμφωνα με τον Propp (1984, 119), «ένα είδος προφορικού φυλακτού, ένας μαγικός πράκτορας που επηρεάζει τον περιβάλλοντα κόσμο». «Έτσι (Dorsey xxii) κάθε ένα από αυτά τα παραμύθια ήταν εσωτερικό γι' αυτό λοιπόν ισχύει ότι μόνο με μια τεράστια δυσκολία να αποκτηθεί σαν σύνολο όπως ένας γνήσιος μύθος των Skidi».

Οι μύθοι και τα παραμύθια απαντούν στα αιώνια ερωτήματα: Τι είναι πραγματικά ο κόσμος; Πώς θα ζήσω τη ζωή μου σ' αυτόν; Πώς μπορώ να είμαι αληθινά ο εαυτός μου; Τα παραμύθια προτείνουν τα μηνύματά τους υπονοούν λύσεις αλλά ποτέ δεν τις κατονομάζουν, καθώς καθρεφτίζουν τις βασικές ψυχολογικές δομές του ανθρώπου σε μεγαλύτερη έκταση από τα άλλα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας. Τα λαϊκά παραμύθια συνεπώς, αφήνουν το παιδί να φαντάζεται αν και με πιο τρόπο θα εφαρμόσει στον εαυτό του αυτά που αποκαλύπτουν για τη ζωή και την ανθρώπινη φύση. Το παραμύθι προχωρεί με ένα τρόπο που ταιριάζει με τον τρόπο που το παιδί σκέφτεται και βιώνει τον κόσμο και για αυτόν τον λόγο είναι τόσο πειστικό για το παιδί. Μπορεί να βρει πολύ μεγαλύτερη ανακούφιση σ' ένα παραμύθι, παρά αν προσπαθήσουμε να το καθησυχάσουμε βασιζόμενοι στη λογική και στις απόψεις των μεγάλων. Το παιδί εμπιστεύεται αυτό που λέει το παραμύθι γιατί ο τρόπος με τον οποίο βλέπει τον κόσμο συμφωνεί με τον δικό του» (Μπέτελχαϊμ, Μπ., 1995: 68), γιατί σύμφωνα με τον Γεώργιο Μέγα (1967:171), ο κόσμος του παραμυθιού είναι φανταστικός, εντελώς ιδιόρρυθμος, αυτόχρημα ονειρώδης, δεν έχει σχέση με την πεζότητα της ζωής. Τον χαρακτηρίζει η παιδική αντίληψη, δηλ. παρουσιάζει τα γεγονότα όπως τα βλέπει η φαντασία του παιδιού που στερείται της πείρας της ζωής. Το ακροατήριο του παραμυθιού βγαίνει από το πλαίσιο της πραγματικότητας

με το εισαγωγικό μοτίβο που το καλεί στη μαγική σφαίρα της παραμυθιακής διήγησης. Το ακροατήριο του παραμυθιού μπαίνει σε ένα κόσμο μαγικό, δίνοντας το σύνθημα έναρξης για την άσκηση πνευματισμού με το αφετηριακό μοτίβο : Μια φορά κι ένα καιρό...ή Πράσινη κλωστή κλωσμένη στην ανέμη τυλιγμένη, πάτα , κλώτσα την ανέμη, να γυρίζη όπως θέλη και καθόλου μη σε μέλει. Η προσγείωση γίνεται με το καταληκτικό μοτίβο: και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα, ή μηδέ'γώ ήμουνα κει, μηδέ σεις να το πιστέψετε. Αυτό αποτελεί και ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά ¹⁴ του παραμυθιού.

¹⁴ Τα χαρακτηριστικά του παραμυθιού είναι: Το παραμύθι δεν γνωρίζει την μεσότητα. Όλα εις αυτό κυμαίνονται μεταξύ των δύο ακροτήτων, δύο πόλων. Δε γνωρίζει το σύνθηδες μέτρον του κοινού ανθρώπου. Έτσι οι ήρωες αυτού θα είναι ή πολύ μεγάλοι (δράκοι, αράπηδες) ή μικροσκοπικοί(κοντορεβυθούλης). Γενικώς δε όλα είναι ή πολύ μεγάλα ή πολύ μικρά, ή πολύ ωραία ή πολύ άσχημα ή πολύ καλά ή πολύ κακά ή πολύ έξυπνα ή πολύ κουτά. Σπανίως ασχολείται με τους κοινούς ανθρώπους το παραμύθι, του αρέσουν πάντοτε τα βασιλόπουλα και οι βασιλοπούλες ή οι πολύ φτωχές που στερούνται και αυτού του άρτου. Αυτή η αντίθεση συνεχίζεται και στις καταστάσεις και συνθήκες ζωής των ανθρώπων, έτσι η ευτυχία και ευημερία έρχεται σε αντίθεση με την απόλυτη δυστυχία. Όπως αναφέρει ο Κυριακίδης (Κυριακίδης 1965, 265) : “ Οι πλούσιοι έχουν τόσα, όσα δεν ξέρουν πού να τα βάλουν, φορτώματα, καμήλες χρειάζονται, για να κουβαλήσουν, και οι φτωχοί είναι τόσο φτωχοί, που δεν έχουν στον ήλιο μοίρα. Με τους κοινούς ανθρώπους σπανίως ασχολείται το παραμύθι (...) Ούτως εις τα παραμύθια όλα φτάνουν εις το άκρον”. Αυτά τα αντιθετικά ζεύγη παρατηρούνται τόσο στα δρώντα πρόσωπα και στις καταστάσεις , όσο και στα αντικείμενα , στους χώρους δράσης , στα αισθήματα και τα οποία ορίζονται με ακρίβεια και σχηματοποιούνται μέσα στην παραμυθική αφήγηση (ωστόσο μπορεί σ'ένα δεύτερο επίπεδο , αυτές οι αντιθέσεις να αίρονται και να έρχονται τα πάνω κάτω). Αυτές οι διπολικές διατάξεις που σχηματοποιούν την παραμυθική αφήγηση ορίζουν και τον πυρήνα της, από τις οποίες αντλούνται οι παραμυθικές υποθέσεις και αποτελούν την αφετηρία της δράσης.

- Επίσης οι ήρωες δεν γερνούν με την πάροδο του χρόνου, οι ήρωες παραμένουν άφθαρτοι και αθάνατοι, δεν γεράζουν. Έτσι ο κόσμος του παραμυθιού είναι άχρονος αλλά οι ήρωες του δεν χάνουν την ανθρώπινη διάστασή τους ακόμη και στις πιο μαγικές και υπερρεαλιστικές καταστάσεις.
- “Το παραμύθι αγνοεί τι θα πει αδύνατον... Εις το παραμύθι όλα είναι δυνατά χάρις εις την μαγειαν (μαγική ράβδος) και εις το θαύμα, που παρουσιαζόταν εκεί, όπου δεν φτάνει η ανθρώπινη δύναμις ... Το παραμύθι δέχεται χωρίς καμιά έκπληξιν όλα τα τερατώδη και παντελώς απίθανα... Επίσης ο θάνατος στο παραμύθι δεν είναι απλά η μετάβαση από τη γήινη σε μια άλλη ζωή, αλλά η συνέχεια της αφηγηματικής πορείας ή βασικό σημείο εκκίνησης της αφήγησης για να στηριχθεί η συνέχεια του παραμυθιού
- “Το παραμύθι δεν ενδιαφέρεται αν αυτό που διηγείται είναι φυσικόν ή υπερφυσικόν, αληθές ή ψευδές, πιστευτόν ή απίστευτον (εξού και το κρητικόν” ψώμματα κι αλήθεια, έτσα' ν τα παραμύθια”). Μοναδικός σκοπός του είναι η καλλιτεχνική διήγησης, ήτις φέρει την τέρψιν εις τους ακροατάς. Δια τούτο τα παραμύθια , όπως το άσμα, η μουσική και ο χορός, ανάγονται εις την καλλολογικήν εκδήλωσιν της λαϊκής ψυχής και με την τέχνη του επιβάλλεται και όλα τα υπ' αυτού διηγούμενα είναι ανεκτά.
- Τα παραμύθια είναι ηθοπλαστικά ,αποτελούν ένα ισχυρό κύτταρο. Που ενώνει τους ανθρώπους και τους λαούς .
- Ο παμψυχισμός είναι ένα από τα κύρια στοιχεία του παραμυθιού. Συχνότατα μιλούν και σκέφτονται τα πράγματα. Σε όλα τα παραμύθια του κόσμου, παρατηρεί ο Leyen, δέντρα και ξύλα αρχίζουν να μιλούν και να συμβουλεύουν, τα σκεύη του σπιτιού ταχτοποιούν μοναχά τους τις δουλειές, το ακόντιο δείχνει στον πολεμιστή το δρίμο, το βέλος στον τοξότη. Έτσι βλέπουμε

Κίνητρα για την πραγματοποίηση της έρευνας- προβληματική της έρευνας.

Στην έρευνά μας θα προσπαθήσουμε να συνδέσουμε και να συσχετίσουμε δύο σημαντικότερα αντικείμενα και ταυτόχρονα δύο μεγάλες προκλήσεις. Η μία ήταν τα λαϊκά παραμύθια και συγκεκριμένα σε επιλεγμένα παραμύθια στα οποία δρουν πρόσωπα ή ζώα με κάποια αναπηρία που κατέχουν σημαντική θέση στην εξέλιξη δράσης είτε ως ήρωες, είτε ως βασικοί βοηθοί, αλλά πάντα αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητές τους παρόλη την αναπηρία τους. Και η άλλη ήταν από την πλευρά της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, η φιλοσοφία της οποίας έγκειται στο ότι τα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α. είναι μέλη της κοινωνίας που έχουν δικαίωμα για μόρφωση, για ίσα δικαιώματα και για ίσες ευκαιρίες στη διαδικασία απόκτησης του μορφωτικού αγαθού, με τον τρόπο που αυτά μπορούν.

συχνά μεταμορφώσεις, οι ήρωες αλλάζουν μορφή μπορεί να γίνουν ζώα ή αντικείμενα και αντίστροφα.

- Στο παραμύθι η δράση αντικαθιστά την εκδήλωση των συναισθημάτων των ηρώων. Άλλο ένα γνώρισμα του παραμυθιού λοιπόν, είναι η λιτότητα της αφήγησής του ή αλλιώς η αφηγηματική του πυκνότητα, αποδίδοντας τον εσωτερικό κόσμο των προσώπων με δράση και περιπέτειες, που σύμφωνα με τον Μερακλή έχουμε “αντικειμενοποίηση του υποκειμενικού κόσμου”.
- Η λιτότητα του παραμυθιού επηρεάζει και τη μορφολογία του. Παρατηρούμε επαναληπτικές λέξεις, φράσεις ή διάλογοι οι οποίες καλλιεργούν τις ικανότητες.
- Για να προσεγγίσουμε το παραμύθι πρέπει να γνωρίζουμε τρεις βασικούς νόμους που ισχύουν: α) η ύπαρξη μιας διάστασης, ο πραγματικός και ο μαγικός- φανταστικός κόσμος συνυπάρχουν, β) η επιπεδότητα που κυριαρχεί στις παραμυθιακές αφηγήσεις, η έλλειψη ψυχολογικού βάθους. Αυτό εκδηλώνεται όπως προαναφέραμε με την έλλειψη συναισθημάτων και εσωτερικής ζωής, καθώς και από μια φυσική σταθερότητα στις φιγούρες. Και γ) το αφαιρετικό ύφος που χρησιμοποιεί το οποίο βασίζεται στη δράση και δεν ενδιαφέρεται για περιγραφές.
- Εποπτικότητα και δραματικότητα του λόγου.
- Απλούστευση και οικειότητα των καταστάσεων.
- Το δέσιμο με τη γύρω πραγματικότητα.
- Η ιδιωματική διατύπωση.
- Η τάση για το καθαρό περίγραμμα.
- Η τάση για εξιδανίκευση και αιθερίωση.
- Το αίσιο και ευτυχές τέλος.
- Άλλο ένα χαρακτηριστικό του παραμυθιού είναι η χρήση αινιγμάτων, οι αφηγητές εισάγουν με συμβολικό τρόπο στους ακροατές τους παρατηρήσεις για το φυσικό και το ανθρώπινο περιβάλλον, ασκώντας ταυτόχρονα την οξυδέρκεια και την κριτική σκέψη τους. Έτσι με παιγνιώδη και αινιγματικό τρόπο, με λεκτικά παιχνίδια που έχουν υπόβαθρο μια λαϊκή σοφία, μια αλήθεια, μια πραγματικότητα της ζωής, δοκιμάζεται η νοημοσύνη των ανθρώπων. Αυτή η αλληγορική διάθεση πολλές φορές περικλείει και μια δοκιμασία του παραμυθικού ήρωα.
- Άλλα χαρακτηριστικά των λαϊκών παραμυθιών είναι η ελευθεροστομία, το χιούμορ, οι σκηνές βίας που ενδεχομένως να υπάρχουν (όπως οι αιμομιξίες και οι κανιβαλισμοί), η διάρκεια και έκτασή του, η χρήση αριθμών, η γνωμική διάθεση και ο διάλογος.

Βασικό κίνητρο για την πραγματοποίηση της έρευνάς μας ήταν η αξιοποίηση του βαρύτιμου πλούτου της λαϊκής λογοτεχνίας και συγκεκριμένα, το αντιπροσωπευτικότερο είδος της το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι ,στο αξιολογικό κεφάλαιο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.

Η αφορμή για την πραγματοποίησή της ήταν το μάθημα της Αφηγηματολογίας που παρακολούθησα κατά την διάρκεια των σπουδών μου στην Ειδική Αγωγή. Το ενδιαφέρον μου εστιάστηκε στο χώρο του παραμυθιού όπου και ανέλαβα τη διπλωματική μου εργασία, σχετική με τα λαϊκά παραμύθια. Μετά από την επιτυχή ολοκλήρωση της, είχα στα χέρια μου πλούσιο υλικό από συλλογές λαϊκών παραμυθιών ελληνικών και όχι μόνο μπορούμε ενδεικτικά να αναφέρουμε πως ο Νικόλαος Πολίτης με την ίδρυση της Λαογραφικής Εταιρείας το 1909 (11 Ιανουαρίου), έβαλε τα θεμέλια για την αρχή μιας συστηματικής συλλογής και έκδοσης νεοελληνικών παραδοσιακών παραμυθιών ¹⁵.

Καταλύτης και καθοδηγητής σε όλη την προσπάθεια ήταν η επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, η κα. Τριάντου Ιφιγένεια, η οποία συνέλαβε και τη βασική ιδέα της έρευνας.

Το θέμα επιλέχτηκε με κριτήριο την πρότερη γνώση και ειδίκευσή της ερευνήτριας στο εκπαιδευτικό πεδίο της Ε.Α.Ε.

Επιλέξαμε το λαϊκό παραμύθι διότι έχει την ιδιότητα να ετοιμάζει το παιδί για τη ζωή και για το σκοπό αυτό μεταχειρίζεται τη γλώσσα του παιδιού, το δρόμο της ψυχής του, η οποία αποτελεί τη βάση της διαδικασίας της σκέψης του, καθότι “ο τρόπος σκέψης του παιδιού είναι ψυχοκρατικός” (Μπετελχάιμ, Μ.1995:68).

Η διαδικασία αυτή λαμβάνει χώρα κατά τη διάρκεια της αφήγησης των παραμυθιών όπου το παιδί-ακροατής μαγεύεται, κατά συνέπεια απογειώνεται η φαντασία του, εκπληρώνονται τα όνειρά του με τη δράση των παραμυθιακών ηρώων και με το καταληκτικό μοτίβο της τελικής νίκης προσγειώνεται ομαλά στην σκληρή πραγματικότητα, ικανοποιημένο όμως από την απόδοση της δικαιοσύνης σε όλο το φάσμα της κοινωνικής ζωής. Ωστόσο, παρόλο που μπορεί οι παραμυθιακοί ήρωες να έχουν υπερφυσικές ιδιότητες ή ικανότητες, δρουν στην παραμυθική αφήγηση συνυφαίνοντας τον φανταστικό-εξωπραγματικό κόσμο με τον κόσμο της πραγματικότητας, έτσι όλες οι καταστάσεις βιώνονται ως αληθινές. Με αυτό τον τρόπο η παραμυθική αφήγηση κινείται από τον μαγικό και στον πραγματικό -λογικό κόσμο και αντίθετα , χωρίς διαχωριστική γραμμή.

¹⁵ Την ίδια χρονιά εκδόθηκαν και το περιοδικό της εταιρείας *Λαογραφία* και το Λαογραφικό Αρχείο, το 1918. Σημαντική ήταν επίσης η ίδρυση του Κέντρου Μικρασιατικών Ερευνών το 1933 από την Μέλπω Μερλιέ. Συνεχιστές αξιολογοί του Πολίτη ήταν ο Κυριακίδης, Στύλων και ο Μέγας, Γεώργιος, οι οποίοι ήταν μαθητές του.

Τα παραμύθια εν τούτοις, προσφέρουν φανταστικές συμβολικές εικόνες για τη λύση των προβλημάτων των ηρώων τους, η οποία αποτελεί έκβαση των δοκιμασιών που συνδέονται με τη φυσιολογική διαδικασία ωρίμανσής του ατόμου. “Όσα λοιπόν, συμβαίνουν στους ήρωες και στις ηρωίδες των παραμυθιών, μπορούν να παρομοιαστούν- και στην πραγματικότητα αυτή η σύγκριση γίνεται- με τις τελετές μύησης,(όπως προαναφέραμε για τα μαγικά λαϊκά παραμύθια) που πριν από αυτές ο μαθητευόμενος είναι αφελής και απαίδευτος και εξέρχεται από αυτές σ’ένα ανώτερο επίπεδο ζωής που δεν μπορούσε να το ονειρευτεί στην αρχή του ιερού ταξιδιού, χάρη στο οποίο κερδίζει την ανταμοιβή ή τη σωτηρία του” (Μπέτελχαιμ, Μ. 1995:388).

Συνεπώς, το παιδί μαθαίνει μέσω των παραμυθιακών ηρώων τις διάφορες μορφές ηθικής συμπεριφοράς, έτσι μαθαίνει να αποφεύγει να αντιδρά σε ερεθίσματα που μπορεί να το φορτώσουν ψυχικά (παθητική αποφυγή) έχοντας βιώσει μέσω του παραμυθιού το άγχος της τιμωρίας, της ανήθικης συμπεριφοράς του κάθε ήρωα. Ο ήρωας κάθε παραμυθιού δείχνει τον δρόμο για ανεξαρτητοποίηση, κοινωνικοποίηση και επιτυχία «κι σ’αυτή την ηθική αξία οφείλεται και η γοητεία του παραμυθιού, δηλαδή στον τρόπο που εκείνο αποκαλύπτει την εσωτερική μας φύση, με τις άπειρες ηθικές, ψυχικές και πνευματικές της δυνατότητες. Είναι η αναζήτηση για το νόημα της ζωής» (Κούπερ, 1998:21).

Ο βασικός και καταληκτικός πυρήνας των παραμυθιών είναι η αποκατάσταση της τάξης των πραγμάτων που επιτελείται πάντα με την επικράτηση του καλού έναντι του κακού και πολλές φορές με την αλλαγή των κοινωνικών δομών ,έτσι ο τελευταίος γίνεται πρώτος. Το παιδί ταυτιζόμενο με τον ήρωα του παραμυθιού, ,ενθαρρύνεται, αποκτά ελπίδα και παρηγοριά για το μέλλον κάτι που χρειάζεται περισσότερο, ιδιαίτερα όταν ο ήρωα του παραμυθιού είναι ο μικρότερος και ο πιο “ αγαθός”. Επομένως, “αν το παιδί έχει μικρή εκτίμηση για τον εαυτό του- άποψη που την προβάλλει στην άποψη των άλλων για το ίδιο- και φοβάται ότι ποτέ δε θα γίνει κάτι, η ιστορία δείχνει ότι έχει κίολας αρχίσει τη διαδικασία αναγνώρισης των δυνατοτήτων του” και συνεπώς η διαδικασία αυτοανάπτυξης του.(Μπέτελχάιμ, Μ. 1995: 152).

Η δύναμη της εξυπνάδας, που δεν είναι απόλυτα συνυφασμένη με την ευγενή καταγωγή και τα καλά πνεύματα, δραστηριοποιείται στο παραμύθι και συμβάλλει στην κάθαρση και τη διεξοδική αίσια λύση. Η αισιοδοξία που εμπνέει η υπέρβαση οποιασδήποτε δυσκολίας, μπορεί να είναι στην πραγματικότητα απατηλή, αλλά κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δεν μύησε εξ αρχής τα παιδιά του στη σκληρή πραγματικότητα. Η φαντασιακή αναπαράσταση της συνύπαρξης του καλού και του κακού θεωρείται ως αφετηρία της παιδαγωγικής διαδικασίας.

Όσοι οι απόψεις για τη θετική αγωγικότητα του παραμυθιού δίστανται. Κάποιοι το θεωρούν επιζήμιο για την παιδική ψυχή επειδή βασίζονται στα φρικιαστικά γεγονότα που συντελούνται στην πλοκή του παραμυθιού ,όσοι πάλι τάσσονται υπέρ της εξοικείωσης με τον κόσμο του θεωρούν ότι το

υπερβολικό – φρικιαστικό στοιχείο λειτουργεί μέσα στη συμβατική πραγματικότητα της φαντασίας, στον κόσμο της οποίας κυριαρχεί η υπερβολή, η αγριότητα, το συναίσθημα του τρόμου. Αν ανάμεσά τους βρίσκονται τα κακά στοιχεία που απειλούν τους καλούς ανθρώπους, επιτελείται ένας αγώνας με πολλούς κινδύνους, για να εξαλειφθεί η αδικία ή η απειλή. Στη φύση του ανθρώπου συνυπάρχουν άλλωστε και τα κακά και, τα καλά στοιχεία που τον βοηθούν να επιβιώσει και να τιμωρήσει ή να εξαφανίσει τη βουλιμία των κακών δυνάμεων.

Εν τούτοις πρόκειται «για το ιδανικότερο λογοτεχνικό είδος μέσω του οποίου το παιδί μπορεί να έχει πρόσβαση στο βαθύτερο νόημα για εκείνο, στο συγκεκριμένο στάδιο της ανάπτυξής του» (Μπέτελχαϊμ, Μπ.1995:13). Παίρνοντας ως παράδειγμα την εμπειρία του Schmemann, A. (2005:118) αν μόνο οι εξωτερικές ενέργειες, (όπως τότε στην προ-τηλεόρασης εποχή της παιδικής ηλικίας του συγγραφέως, που η μητέρα του συνήθιζε να κλειδώνει το πιάνο την πρώτη, τέταρτη και έβδομη εβδομάδα της Σαρακοστής), έχουν τόσο σημαντική επίδραση στην παιδική ψυχή, φανταστείτε πόσο είναι σημαντική η επαφή του παιδιού με λογοτεχνικά αριστουργήματα που εμπλουτίζουν τον πνευματικό και διανοητικό εσωτερικό μας κόσμο και μας βοηθούν να ανακαλύψουμε τον εσωτερικό μας κόσμο και τις χαρές του.

Επομένως ακούγοντας το παραμύθι από μικρή ηλικία, το παιδί συνηθίζει σταδιακά να περιμένει ορισμένες πράξεις από ορισμένα πρόσωπα και να προσδοκά, όμως, και το απρόβλεπτο, την έκπληξη. Η επικοινωνιακή αυτή διαδικασία καλλιεργεί την αισθητική εμπειρία και διευρύνει τον ορίζοντα προσδοκιών. Η μαθητεία στην ψυχαγωγική εναλλαγή του αναμενόμενου και του απρόβλεπτου στην εξέλιξη της υπόθεσης εμπνέει στον αποδέκτη του παραμυθιού, την αίσθηση της συμμετοχής στο κείμενο, την πειθαρχία στη λογική ακολουθία των επεισοδίων και ενθαρρύνει την προσωπική συμβολή στη δημιουργία της ατμόσφαιρας και την τέχνη του παραδοσιακού λόγου.

Το λαϊκό παραμύθι λοιπόν, αυτό το «δώρο αγάπης»¹⁶, είναι εξαιρετικό εργαλείο στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς βοηθά το παιδί να αποκτήσει θετικά συναισθήματα προς τους ανθρώπους και ειδικότερα αυτούς που έχουν κάποια αναπηρία. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το παραμύθι ενισχύει τα θετικά συναισθήματα του παιδιού συμπόνια, φιλαλληλία (αλτρουισμό) προς τους συνανθρώπους του και έτσι διατηρεί στενή και ζεστή σχέση μαζί τους, αλλάζοντας τη συμπεριφορά του¹⁷.

¹⁶ Carroll Lewis, στον πρόλογο του παραμυθιού «Απ' την άλλη μεριά του καθρέφτη».

¹⁷ Σύμφωνα με τη βιοκοινωνική θεωρία (Erickson) η μάθηση ορίζεται ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που προκύπτει μέσω των εμπειριών που δέχεται. Οι συμπεριφοριστές της κοινωνικής μάθησης τονίζουν περισσότερο το ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη της ηθικότητας η μίμηση προτύπων.

Οι έννοιες των δοκιμασιών και της παραμυθίας στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του νηπίου - Η παιδευτική διάσταση του παραμυθιού.

Οι δοκιμασίες- άθλοι είναι βασικό συστατικό των παραμυθιών. Με το πέρας των δοκιμασιών ο παραμυθιακός ήρωας νικά και δικαιώνεται. Σύμφωνα με την Τριάντου, Ι.(2010:36) «το παραμύθι επιλέγει το λαϊκό ηρωικό πρότυπο και προβάλλει το ουσιαστικό μέρος του ηθικού και κοινωνικού δικαίου της λαϊκής αφήγησης». «Η δοκιμασία αναδεικνύεται ως μια λειτουργική, δυναμική και ανθρωπομορφική έκφραση μιας σύνθετης σημασιολογικής δομής που συμπεριλαμβάνει και το αρνητικό και το θετικό», όπως πολύ σωστά αναφέρει ο Greimas¹⁸. Η δοκιμασία επίσης είναι απαραίτητη καθώς σύμφωνα με τον Eliade, Μ.(1999) «ο κάθε άνθρωπος θέλει να βρεθεί σε κάποιες επικίνδυνες καταστάσεις, να αντιμετωπίσει κάποιες δοκιμασίες, για να χαράξει το δρόμο του μέσα στον κόσμο. Όλα αυτά τα ζει στη φαντασία του, ακούγοντας ή διαβάζοντας παραμύθια». Επομένως «οι κακουχίες και οι δοκιμασίες λοιπόν είναι απαραίτητες για την ανάπτυξη του ατόμου, μέχρι να επιτύχει την προσωπική του ολοκλήρωση και μετά την οριστική του πραγμάτωση μέσα στην Ένωση (εδώ αναφέρεται στην ένωση με το Θείο)»¹⁹.

Γιατί, ο αγώνας ενάντια σε σοβαρές δυσκολίες της ζωής είναι κάτι που κανείς δεν μπορεί να αποφύγει, είναι ουσιαστικό κομμάτι της ανθρώπινης ύπαρξης. Και αν κανείς δεν λιποψυχήσει κι αντιμετωπίσει απτόητος τις απρόσμενες και συχνά άδικες δοκιμασίες τότε μπορεί να κυριαρχήσει σ' όλα τα εμπόδια και στο τέλος θα αναδειχτεί νικητής. Αυτές οι δοκιμασίες και οι αναμετρήσεις του παιδιού με κινδύνους, φανταστικά τέρατα και γενικά προσωποποιήσεις του κακού είναι απαραίτητες στο επίπεδο της φαντασίας που προσφέρετε μέσα στο παραμύθι, ώστε με την τελική ευτυχισμένη έκβασή τους εφόσον συνδέεται με τη φυσιολογική λειτουργία ωρίμανσης του ατόμου, «μεταβιβάζουν το μήνυμα στο παιδί πως αν θέλει κανείς να γίνει ο εαυτός του, να πετύχει την ολοκλήρωσή του και να διασφαλίσει την ταυτότητά του, πρέπει να περάσει από αυτές τις δοκιμασίες, να αντιμετωπίσει κινδύνους, να κερδίσει νίκες²⁰» ώστε να γίνει μελλοντικά ένας πνευματικά και ψυχικά ώριμος ενήλικας .

Αυτή η άποψη μας, βρίσκει σύμφωνους ψυχολόγους και ψυχιάτρους. Ενδεικτικά αναφέρουμε τον ψυχίατρο Graf Wittgenstein ο οποίος τονίζει πως «παιδιά που δεν συναντήθηκαν με παραμύθια θα τα βρει απροετοίμαστα η αγριότητα στη ζωή».

Εξελισσόμενο το παραμύθι, βλέπουμε τη συνεχή πάλη του ήρωα ή της ηρωίδας να ανακαλύψει την πραγματική του αξία, να γνωρίσει τον εσωτερικό

¹⁸ Μελετινσκι,Ε.Μ.: «Η δομικο-τυπολογική μελέτη του παραμυθιού», στ ον τόμο της «Μορφολογίας του παραμυθιού» του VL.Propp: 302.

¹⁹ Cooper,C.J.(1998, 4^η:21).

²⁰ Μπέτελχαϊμ, Μπ.1995:388

του κόσμο – ποιος είναι-, να ωριμάσει, περνώντας τις δοκιμασίες. Γι'αυτό και με τη συνεχή επανάληψη στην αφήγηση που ζητούν τα παιδιά, ενδυναμώνεται η πίστη τους για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες και να χτίσουν τη δική τους προσωπικότητα. Αυτές οι εσωτερικές συγκρούσεις που τελούνται σε όλη τη δράση του παραμυθιού, έχουν δύο διαμετρικά αντίθετους πόλους όπως το καλό με το κακό. Αν μεταφέρουμε όλες αυτές τις εσωτερικές ενέργειες στο επίπεδο της ειδικής αγωγής και ανάγουμε σε δύο αντιθετικούς πόλους το παιδί με αναπηρία και το παιδί με τυπική ανάπτυξη τότε: σύμφωνα με τον Greimas A.J, (1966)²¹ αυτή η έντονη διαφορά ανάμεσα στους πόλους της αντίθεσης μπορεί να απεικονιστεί σχηματικά μέσω του σημειωτικού τετραγώνου ως εξής:

Παιδί με αναπηρία	vs	παιδί με τυπική ανάπτυξη
• αυτονομία		+
• επικοινωνία		+
• ασφάλεια		+
• δράση		+
• προβολή		+

ή διαφορετικά στο τετράγωνο που ακολουθεί, όπου η πρωτεύουσα αντίθεση μεταξύ του παιδιού με αναπηρία και του παιδιού με τυπική ανάπτυξη δημιουργεί μια δευτερεύουσα αντίθεση μεταξύ ευτυχίας και δυστυχίας:

²¹ Ο A.J.Greimas Λιθουανός γλωσσολόγος και σημειολόγος, είναι εκπρόσωπος της παρισινής σχολής της σημειωτικής. Οι πιο σημαντικές μελέτες του, από τις οποίες καθιερώθηκε ως ιδρυτής της δομικής σημασιολογίας είναι η *Semantique structural* (1966) και η *Du Sens* (1970).

Η έρευνά του, που βασίστηκε σε λαογραφικό υλικό, περιγράφει την αφηγηματική δομή χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο το οποίο θεμελιώνεται σε δύο βασικά θεωρήματα, τη διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα ως σύστημα και στην ομιλία σύμφωνα με τον Ferdinand de Saussure και στο θεώρημα για το βασικό ρόλο των σημασιολογικών αντιθέσεων στον σχηματισμό των εννοιών σύμφωνα με τους Jakobson και Saussure. Διατυπώνει ένα νέο αφηγηματικό μοντέλο “ μια γραμματική της αφήγησης”, που αποτελεί μια σύνθεση του συνταγματικού μοντέλου του Propp και του παραδειγματικού μοντέλου του Strauss για τη μελέτη του παραμυθιού.

Τον βασικό πυρήνα της μεθόδου του αποτελούν οι δυαδικές αντιθέσεις με τις οποίες γίνεται η σύλληψη των πραγμάτων (η διαδικασία που μορφοποιεί το περιβάλλον μας τον κόσμο που ζούμε) τις οποίες κατηγοριοποιεί και ομαδοποιεί σε τρεις κατηγορίες (τρία ζεύγη από δυαδικές αντιθέσεις) .

«Ο Algirdas J. Greimas εισήγαγε το σημειωτικό τετράγωνο, γνωστό ως τετράγωνο του Greimas, όπως το προσάρμοσε από το «λογικό τετράγωνο» της σχολαστικής φιλοσοφίας και, το οποίο χρησιμοποιείται ως μέσο προκειμένου να αναλυθούν ζεύγη εννοιών πλησιέστερα (Greimas 1987, XIV: 49). Σύμφωνα με τη δομική σημασιολογία του Greimas, με τις ταξινομήσεις προκαλούνται ισοτοπίες, εννοώντας σημασιολογικές μονάδες (λέξεις, φράσεις) οι οποίες ομαδοποιούνται με βάση το κοινό τους νόημα την κοινή τους σημασία (K.Boklund, Λαγοπούλου, 1989: 64-65)».

Παιδί με αναπηρία..... παιδί με τυπική ανάπτυξη

I	I
I I	
I I	
ανησυχία	εφησυχασμός
απελπισία	ελπίδες
φόβος	χαρά
δυστυχία	ευτυχία

Ή δημιουργείται μια χαρακτηριστική ισοτοπία του τύπου:

ευτυχία

παιδί με ειδικές ανάγκες.....φυσιολογικό παιδί

δυστυχία.

Ένα από τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του λαϊκού παραμυθιού είναι το συμβολικό στοιχείο ενός νόηματος που κρύβεται πίσω από τις λέξεις. Μετατρέπει δηλαδή το εσωτερικό σε εξωτερικό με το να βγάζει προς τα έξω τις ψυχικές καταστάσεις που αντανακλώνται μέσα μας (Μερακλής, 1990) και δημιουργεί έτσι μια προσωπική ερμηνεία και προσέγγισή διαφορετική σε κάθε ακροατή. Ο καθένας κρατά απ' το παραμύθι που ακούει αυτό που ο ίδιος αναζητά σύμφωνα με το ψυχικό υλικό που κουβαλά μέσα του, καθώς το βαθύτερο νόημα της κάθε ιστορίας, είναι διαφορετικό από άτομο σε άτομο αλλά και μέσα στο ίδιο το άτομο σε διαφορετικές περιόδους και στιγμές της ζωής του, ανάγοντας τη σχέση του σε μια «προσωπική συνομιλία» με το περιεχόμενο της ιστορίας (Προύσαλης, 2006:8-11).

Κατά συνέπεια «τα παραμύθια συμβάλλουν έτσι ώστε να κινητοποιηθούν και να λειτουργήσουν οι συμβολικές δραστηριότητες του νου που οι άνθρωποι χρησιμοποιούν για να κατασκευάζουν νόημα όχι μόνο για τον εξωτερικό κόσμο γύρω τους αλλά και για τον εαυτό τους μέσα τους λειτουργώντας σε βάση αναστοχαστική» (Bruner, 1997).

Όπως πολύ εύστοχα παρατηρεί ο Μ.Γ. Μερακλής, στο λαϊκό παραμύθι «...υπάρχει ένας στοιχειώδης, αλλά αμετακίνητος κώδικας συμπεριφοράς που

αυτός δεν είναι μυθικός, αλλά βασίζεται στη βαθύτερη φύση του ανθρώπου να ζητάει δικαιοσύνη. Είπαν πως είναι το παραμύθι διήγηση με ευχάριστο τέλος, ακριβώς γιατί είναι διήγηση λυτρωτική και καθαρκτική». Αυτή η δικαίωση έρχεται πάντα με την ανάδειξη του ήρωα-νικητή με το πέρας των απαραίτητων δοκιμασιών. Χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Αναγνωστόπουλος, Β. πως «το παραμύθι έχει σταθερά θεμέλια, είναι μια ιστορία με αρχή, μέση και τέλος, με σταθερά τρία μοτίβα που φτάνουν σε μια κορύφωση την ιστορία για ν' αρχίσει από' κει να δίνεται σιγά-σιγά η λύση και να φτάσουμε στην αριστοτελική κάθαρση, στο αισιόδοξο τέλος του παραμυθιού»²². Σύμφωνα με τον Vygotsky,(1997), ο οποίος ερμηνεύει αυτή τη συμβολική λειτουργία του παραμυθιού ως ψυχολογική-διαπροσωπική διεργασία μέσα από τη συμβολοποιητική λειτουργία των ηρώων του παραμυθιού να εμφανίζεται ενδοψυχολογικά στον καθένα και μέσα από την εσωτερικοποίηση και την οικειοποίηση της ιστορίας να επιδρά επαναδομητικά για τη θεώρηση της συμπεριφοράς του .

Από τις αρχές του εικοστού αιώνα δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στο παραμύθι, γιατροί και ψυχολόγοι το αντιλαμβάνονται ως ένα υπόδειγμα για τη λύση συγκρούσεων, ως ένα μοντέλο για τη διαδικασία ωρίμανσης.

Η σχολή του Sigmund Freud έρχεται με μια πιο συγκροτημένη ψυχαναλυτική προσέγγιση να υποστηρίζει πως τόσα στα όνειρα όσο και στους μύθους λειτουργούν οι ίδιοι ψυχολογικοί μηχανισμοί και κατά συνέπεια μπορούν να ερμηνευτούν με την ίδια μέθοδο.²³ Η φροϋδική θεωρία επιχειρεί να εξηγήσει ποια είναι η πηγή δημιουργίας των μύθων καθώς και να ερμηνεύσει τα μυθικά σύμβολα. Σύμφωνα με την φροϋδική θεωρία οι μύθοι είναι κατασταλάγματα από ασύνειδες διαδικασίες και κατά συνέπεια τα σύμβολά τους συγκροτούνται στο χώρο του υποσυνείδητου και προβάλλονται μεταμφιεσμένα ακριβώς κατά το ίδιο τρόπο συμβαίνει αντίστοιχα και στα όνειρα, των οποίων τα καταπιεσμένα «ανεπίτρεπτα» αισθήματα βρίσκονται στο ίδιο χώρο του υποσυνείδητου. Αυτή η μεταμφίεση των υποσυνείδητων συμβόλων μπορεί να γίνει με τη συμπύκνωση του περιεχομένου τους, με τη μετάθεση της ενέργειας του δρώντος προσώπου σε άλλο πρόσωπο, με την αναπαράσταση των σκέψεων σε εικόνες και τη δευτερογενή αναθεώρηση (επεξηγηματικά

²² (Β.Αναγνωστόπουλος, 1997).

²³ Πάνω στη φροϋδική θεωρία βασίστηκε και ο Bruno Bettelheim (1903 - 1990) που ήταν Αυστριακός παιδοψυχολόγος και συγγραφέας. Κέρδισε διεθνή φήμη για τις απόψεις του σχετικά με αυτισμό και υποστήριξε για την επιτυχία του στην αντιμετώπιση της συναισθηματικής διαταραχής σε παιδιά. Μεταξύ πολλών άλλων έργων, Bruno Bettelheim έγραψε Οι χρήσεις (η γοητεία) των παραμυθιών The uses of Enchantment, που δημοσιεύθηκε το 1976. Σε αυτό το βιβλίο ανέλυσε παραμύθια όπως αυτά που συλλέγονται και δημοσιεύονται από τους αδελφούς Γκριμ, από την άποψη της φροϋδικής ψυχολογία και στο οποίο αναλύει τη συναισθηματική και συμβολική σημασία των παραμυθιών για τα παιδιά. Θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει να βιώσουν μέσα από τα παραμύθια δύσκολες ψυχοκοινωνικές καταστάσεις . Επιπλέον αποτελούν ένα άριστο μέσο να ικανοποιήσουν τα παιδιά τα “ ελλείμματα” που βιώνουν σ'ένα φανταστικό επίπεδο και ταυτόχρονα παρουσιάζουν τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών τους παρορμήσεων που γεννά η φαντασία τους.

στοιχεία). Σύμφωνα με την Κυριακίδου-Νέστορος (1986: 289) «οι μύθοι αποτελούν τα παμπάλαια όνειρα της ανθρωπότητας» όπως τα όνειρα κρύβουν τα καταπιεσμένα αισθήματα της παιδικής ψυχής κατ'άναλογο τρόπο οι μύθοι κρύβουν τις παιδικές ψυχικές καταστολές της πρώιμης ανθρωπότητας.

Ο Carl Jung ²⁴ υποστήριξε πως οι μύθοι είναι δημιουργήματα της ώριμης ανθρωπότητας και δεν πηγάζουν από την παιδική ηλικία της ανθρωπότητας όπως πρέσβευε ο Freud. Σύμφωνα με τον Jung το υποσυνείδητο της ανθρώπινης ψυχής είναι κατατεμημένο σε δύο επίπεδα, κάτω από το φλοιό της συνείδησης βρίσκεται το ατομικό υποσυνείδητο (εκεί βρίσκονται τα καταπιεσμένα αισθήματα που αναλύονται από τη φροϋδική θεωρία) και, κάτω από αυτό βρίσκεται ένα βαθύτερο κοινό συλλογικό υποσυνείδητο. Από εκεί πηγάζουν τα “αρχέτυπα” ²⁵ τα οποία με τη σειρά τους παράγουν τις “αρχέτυπες εικόνες” που βρίσκονται στα παραμύθια, στους μύθους, στα όνειρα, στην τέχνη, στην θρησκεία, στην φιλοσοφία όλων των εποχών και όλων των λαών. Αυτό έρχεται να εξηγήσει τη συγγένεια των μύθων σε όλη την οικουμένη. Κατά συνέπεια, επειδή ακριβώς οι μύθοι είναι άμεση έκφραση του συλλογικού ασυνείδητου, μπορούμε να τους συναντήσουμε σε παρόμοιες μορφές σε όλους τους λαούς και σε όλες τις εποχές, κι όταν ο άνθρωπος χάσει τη μυθοπλαστική του ικανότητα, χάνει την επαφή με τις δημιουργικές δυνάμεις μέσα του. Η θρησκεία, η ποίηση, οι λαϊκοί θρύλοι και τα παραμύθια οφείλονται κι αυτά στην ίδια ικανότητα. Όταν έχουμε μπροστά μας ένα μύθο, διαμορφωμένο και εκφρασμένο με λόγια, τη μορφή αυτή του την έδωσε το συνειδητό μας, ωστόσο, το πνεύμα του μύθου –η δημιουργική ορμή που περικλείνει, τα συναισθήματα που εκφράζει και θυμίζει κι ακόμα ένα μεγάλο μέρος από το θέμα του- έρχονται από το συλλογικό ασυνείδητο. Η άποψη του Piaget (1996) για την ψυχαναλυτική ερμηνεία της σχολής του Jung είναι : “ Τα παραμύθια εκφράζουν κατά τρόπο εξαιρετικά λιτό και άμεσο τις ψυχικές διεργασίες του συλλογικού υποσυνείδητου. Γι'αυτό τον λόγο έχουν μεγαλύτερη αξία για την επιστημονική διερεύνηση απ'άλλα υλικά . Στα παραμύθια αποτυπώνονται τα αρχέτυπα στην πιο απλή, την πιο γυμνή, την πιο συνοπτική μορφή τους”.

Οι ψυχαναλυτές Freud και Jung συνεπώς, βλέπουν το παραμύθι από διαφορετική κατεύθυνση, ο Freud έβλεπε στα σύμβολα των παραμυθιών επιβιώσεις φυλογενετικών και οντολογικών διαδικασιών , τα μυθικά σύμβολα

19 Carl Gustav Jung (1875- 1961) ο ιδρυτής της αναλυτικής_ψυχολογίας (επίσης γνωστή ως Jungian ψυχολογία.

²⁵ Τα αρχέτυπα τα βιώνουμε τόσο σαν συγκινήσεις όσο και σαν εικόνες και η επίδρασή τους είναι ιδιαίτερα φανερή στις τυπικές και οριακές ανθρώπινες καταστάσεις όπως είναι η γέννηση και ο θάνατος, ο θρίαμβος πάνω σε φυσικά εμπόδια, στα μεταβατικά στάδια της ζωής, όπως είναι η εφηβεία, στον υπέρτατο κίνδυνο ή σε βιώματα που μας γεμίζουν δέος. Σε τέτοιες περιπτώσεις, σύμφωνα με τον Jung, οι περισσότεροι σύγχρονοι άνθρωποι θα δουν συχνά να προβάλλουν μέσα στα όνειρά τους αρχετυπικές εικόνες.

ήταν για αυτόν κάτι σαν συμπτώματα (προϊόντα υστερικών νευρώσεων). Ο Jung αξιολογούσε τα παραμύθια και τα μυθικά σύμβολα ως πηγές σοφίας. Σύμφωνα μ' αυτόν στα παραμύθια έχουν ενταχθεί και εκφράζονται ο κόσμος του πνεύματος και ο κόσμος των ορμών.

Εφαρμόζοντας το ψυχαναλυτικό μοντέλο της ανθρώπινης προσωπικότητας, τα παραμύθια μεταφέρουν σημαντικά μηνύματα στο συνειδητό, στο προσυνειδητό και ασυνείδητο, σε όποιο επίπεδο κι αν λειτουργεί σ' εκείνη τη φάση η καθεμιά από αυτές τις ψυχικές διαστάσεις. Ιδίως όταν διαπραγματεύονται προβλήματα που απασχολούν το παιδικό μυαλό, μιλούν στο υπό εκκόλαψη Εγώ του και ενθαρρύνουν την ανάπτυξή του, ενώ ταυτόχρονα ανακουφίζουν από τις προσυνειδητές και ασυνείδητες πιέσεις.

Καθώς ξετυλίγεται η παραμυθιακή ιστορία, ενσαρκώνοντας τις πιέσεις του Εκείνου, επιτρέπουν την αναγνώρισή τους και δείχνουν δρόμους για την ικανοποίηση των πιέσεων και των δυσκολιών του παιδιού, οι οποίες ταυτίζονται με τις απαιτήσεις του Εγώ και του Υπερεγώ. Το λαϊκό παραμύθι μέσω της περίτεχνης πλοκής του και των συγκρούσεων που αναπτύσσονται στην παραμυθοειδή αφήγησή του επιτυγχάνει πολλές φορές «κάθαρση» και εκτόνωση άσχημων ψυχολογικών καταστάσεων, και προβλημάτων καθώς και τρόπους αντιμετώπισης των.

Και ο Friedrich von der Leyen (1873-1966)²⁶ υποστήριξε τη σχέση ονείρου και παραμυθιού και πιο συγκεκριμένα πολλές από τις δράσεις των παραμυθιών προέρχονται από τα όνειρα, συμφώνησε μαζί του ο Ludwig Laistner (1845-1896)²⁷.

Όσο συμφωνώντας με την άποψη της Virginia Haviland²⁸ για τη σημασία του παραμυθιού, «θα υπήρχε πλήρης στασιμότητα σε όλες τις επιστήμες και τέχνες δίχως την αχαλίνωτη φαντασία δημιουργικών ανθρώπων που, όπως φαίνεται επηρεάστηκαν ακούγοντας ή διαβάζοντας παραμύθια στην παιδική τους ηλικία». Πώς όμως πραγματοποιείται αυτή η αλλαγή στον εγκέφαλο του παιδιού; Την απάντησή μας τη δίνει η γερμανίδα παιδαγωγός Chichelberger²⁹ που με την έρευνά της υποστηρίζει πως τα παραμύθια

²⁶ Ήταν Γερμανός μεσαιωνοδίφης ιστορικός και λαογράφος. Το παραμύθι και η λαογραφική έρευνα είχε λάβει κεντρική θέση στο έργο του. Το πλήθος των φιλολογικών και εθνογραφικών εργασιών του σχετίζονται με τον πολιτισμό και έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

²⁷ Ήταν Γερμανός συγγραφέας και ιστορικός λογοτεχνίας. Έγραψε το αίνιγμα της Σφίγγας (Das Ratsel der Sphinx, 1889) όπου υποστηρίζει ότι τα όνειρα και η φαντασία τους είναι το κλειδί για την κατανόηση ολόκληρου του λαογραφικού υλικού (παραμύθια, θρύλοι, παραδόσεις). Με τον Paul Heyse, έχουν δημοσιεύσει από το 1884, το νέο γερμανικό Θησαυρός -νουβέλα.

²⁸ Καταξιωμένη συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας.

²⁹ Υπήρξε βοηθός γνωστού Ελβετού παραμυθολόγου Max Luthi. Τσιτσλοπέργκερ Χέλγκα (1995). Τα παιδιά παίζουν παραμύθια, Αθήνα: Πατάκης.

εντυπώνονται δυνατά στις πρώιμες αναμνήσεις του παιδιού. Σύμφωνα με την έρευνα της «ο εγκέφαλος οργανώνεται πάνω στη βάση των δικών του προεμπειριών, αυτό σημαίνει ότι το κεντρικό νευρικό σύστημα υπόκειται σε ένα σχέδιο οικοδόμησης που δεν είναι στεγανό, δηλαδή μπορεί να αναπτύσσεται όταν βρίσκεται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Με την αλληλεπίδραση αυτή το παιδί αποκτά εμπειρίες, οι οποίες εξελίσσονται και αναπτύσσονται μέσα στο περιβάλλον και μέσω των αντιδράσεων του παιδιού προς το περιβάλλον, ώστε νέες εμπειρίες να προστίθενται στις παλαιότερες. Τα παραμύθια βιώνονται στην αρχή από τα παιδιά ως αληθινή πραγματικότητα, η οποία έχει τη δυνατότητα να τους προκαλεί χαρά ή άγχος. Με την επανάληψη όμως, αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν μόνο στη φαντασία ως βιωμένα παλαιότερα στοιχεία μνήμης είτε βιωμένα είτε στο υποσυνείδητο. Αυτά τα φανταστικά στοιχεία ανταποκρίνονται στις ήδη μέσα τους προεμπειρίες. Βρίσκουν ένα τρόπο παιγνιδιού θα λέγαμε, για να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες και να νικούν τελικά απαλλασσόμενα από το ενυπάρχον άγχος»³⁰.

Η μαγική δύναμη του παραμυθιού απευθύνεται στην ψυχή του παιδιού, το βοηθά να υπερνικά εμπόδια και δυσκολίες. Τα μηνύματα, οι κοινωνικοί κώδικες και οι αντιλήψεις μεταδίδονται από το λαϊκό παραμύθι φυσικά και αισιόδοξα στο παιδί μέσα από την ταύτισή του με τον ήρωα που αδικείται και υποφέρει, καθαίρεται στο τέλος, δικαιώνεται και αποκτά μια αισιόδοξη ματιά και σιγουριά με το «... έζησαν αυτοί καλά και εμείς καλύτερα», και αποκαθίσταται μέσα του το αίσθημα του δικαίου.

«Ουσιαστικά θα μπορούσαμε να πούμε πως, το παραμύθι επιτρέπει στο παιδί να ταυτιστεί με αρχέτυπες καταστάσεις και εμπειρίες, όπως η σύγκρουση καλού και κακού, η διαφορά μεταξύ θάρρους και δειλίας και η χρησιμοποίηση εξυπνάδας σαν όπλο ενάντια στη δύναμη. Αυτή η ταύτιση και η συμμετοχή βοηθούν στην εξομάλυνση των αισθημάτων απομόνωσης και μοναξιάς, στα οποία τα παιδιά άνθρωποι είναι τόσο ευάλωτα, κάνοντας τα να αισθάνονται μέρη ενός μεγάλου συνόλου»³¹ και δη τα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α..

Κατά ανάλογο τρόπο η τελική νίκη- επιτυχία του παραμυθιακού ήρωα και κατά συνέπεια η ευτυχία του, δεν εισπράττεται μόνο ως ατομική επιτυχία αλλά ως κοινωνική ευτυχία και καταξίωση. Παράλληλα η ταύτισή του παιδιού με τους παραμυθιακούς ήρωες του επιτρέπει να αναγνωρίσει, να μάθει και να δοκιμάσει τρόπους επίλυσης αυτών των εσωτερικών συγκρούσεων και εκεί ακριβώς βρίσκεται η μεγάλης σημασίας εκπαιδευτική και διδακτική αξία του παραμυθιού. Κατά συνέπεια, ο ήρωας κάθε παραμυθιού λειτουργεί σαν πρότυπο γι' αυτό και του δείχνει τον δρόμο για ανεξαρτητοποίηση, κοινωνικοποίηση και τελική επιτυχία. Είναι οι νικητές-ήρωες των παραμυθιών

³⁰ Το σύγχρονο περιβάλλον των παιδιών χαρακτηρίζεται από εξορθολογισμό. Βιώνοντας καθημερινά ένα τόσο ασφυκτικό πρόγραμμα, τα παιδιά μέσω των παραμυθιών δημιουργούν ένα είδος αντιπερισπασμού απέναντι σε όλα αυτά που τα εξαναγκάζουν και τα πνέζουν.

³¹ Cooper (1998)

και κατά συνέπεια και οι νικητές της ζωής. Σ'αυτή την άποψη καταλήγει ο Hans Wurtz ο οποίος αναφέρεται στα παραμύθια του Wilhelm Hauffs³² στα οποία πάντα θα υπάρχει στο τέλος η κάθαρση και θα ποινικοποιηθεί το πρόσωπο που δημιουργεί το πρόβλημα ή την αδικία στο άτομο με αναπηρία. Παρομοίως και ο Max Lüthi (1970:48-62) υπερασπίζεται αυτή την άποψη και προχωρά πιο πέρα συσχετίζοντας την αναπηρία με την ίασή της μέσα στην παραμυθιακή δομή. Μ'αυτό τον τρόπο ανυψώνει τα άτομα με αναπηρία παίρνοντας ο αναγνώστης ή ο ακροατής του παραμυθιού μια βαθιά ψυχολογική γνώση από αυτό. Και θεωρεί το παραμύθι ως ένα εσωτερικό καθρέφτη όπου μέσα από την εξέλιξη του τα άτομα με αναπηρία γίνονται ήρωες και ξεπερνούν την πάθησή τους (Lüthi, M. 1970, 88:56). Αυτό το έργο του Lüthi κρίθηκε πολύ σημαντικό από ψυχολόγους και από ψυχοθεραπευτές για νευρωτικά άτομα και για εφηβικές κρίσεις.

Το «παιδί – ήρωας» μέσα στο μαγικό κόσμο του παραμυθιού θα γνωρίσει τις δύο εκφάνσεις της ζωής, το καλό και το κακό, την αλήθεια και το ψέμα, θα συναντηθεί με πρόσωπα που θα είναι άλλοτε βοηθοί άλλοτε εχθροί, θα πάρει μαθήματα ζωής, θα δοκιμαστεί, θα ασκήσει την ικανότητά του να θέτει αξίες και θα μνηθεί στον κόσμο που καλείται να ζήσει και να δημιουργήσει. Όλες οι στάσεις και οι ταυτίσεις που κάνει το παιδί με τα πρόσωπα και τις στάσεις τους μέσα στο παραμύθι είναι σύμμετρες προς τη βαθμίδα ανάπτυξής του, έτσι ανάλογα το παιδί δεν συγχέει το παραμύθι με την πραγματικότητα. Γιατί οι εκπρόσωποι του καλού και του κακού είναι χάρτινες φιγούρες που αντιπροσωπεύουν στον κόσμο του παραμυθιού αντίστοιχα το καλό και το κακό. Η αναγωγή όλων των επιμέρους αντιθέσεων και συγκρούσεων φτάνουν στην απώτερη σύγκριση του καλού με το κακό.

³² Hauffs Wilhelm: *Marchen und Tiefenpsychologie*. Darmstadt 1969.

Το λαϊκό παραμύθι στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Πόσο μεγαλύτερη θετική επιρροή έχει το λαϊκό παραμύθι στα παιδιά με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;

Ο Bruno Bettelheim εκφράζοντας την άποψή του για τα παραμύθια τόνισε πως «το κύριο καθήκον μου ως παιδαγωγού και θεραπευτή παιδιών με σοβαρές ψυχικές διαταραχές, ήταν να ξαναδώσω νόημα στη ζωή τους και ως παιδοψυχολόγος αντιμετώπισε αυτό το πρόβλημα, καθορίζοντας ποιες εμπειρίες στη ζωή ενός παιδιού είναι οι πιο κατάλληλες για να προαγάγουν την ικανότητά του να βρίσκει νόημα στη ζωή του, να εξασφαλίζουν γενικά στη ζωή περισσότερο νόημα .Η συνέχεια της προβληματικής του ήταν :«για ποιο λόγο τα παιδιά φυσιολογικά και μη φυσιολογικά εξίσου, καθώς και όλων των διανοητικών επιπέδων, όπως δείχνει η εμπειρία μου, βρίσκουν τα λαϊκά παραμύθια πιο ικανοποιητικά από όλες τις άλλες παιδικές ιστορίες³³». Ωστόσο κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή αξίζει να αναφέρουμε πως με αυτή την προβληματική ασχολήθηκε ο Πλάτων στους «*Νόμους*» του, προτείνοντας ένα δημοκρατικό παιδαγωγικό σύστημα³⁴, στο οποίο δεν εξαιρούνται τα άτομα με περιορισμένες μαθησιακές κλίσεις , θέτοντας την ιδέα της Ειδικής Αγωγής.

Καθώς τα λαϊκά παραμύθια από τη μία πλευρά, όπως προαναφέραμε, αντιπροσωπεύουν καταστάσεις πολιτισμού,³⁵ αποτελούν πλούσιο υλικό για τη διερεύνηση του λαϊκού αισθήματος απέναντι σε κοινωνικά προβλήματα διότι, διαθέτουν τα εχέγγυα της αξιοπιστίας και της ειλικρίνειας. Από την άλλη πλευρά, η εκπαίδευση αποτελεί πολιτική πράξη η οποία αντανakλά την πολιτική φιλοσοφία κάθε κοινωνίας. Σε μια δημοκρατία, όπου το κράτος υφίσταται για την ευημερία των πολιτών, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να οργανώνεται έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η ευημερία όλων των πολιτών. Το ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν ίσα δικαιώματα είναι σήμερα γενικά αποδεκτό. Αυτό προϋποθέτει ότι έχουν ίσες ευκαιρίες για μόρφωση. Κάθε παιδί έχει το δικαίωμα να του παρέχεται βοήθεια για εκπαίδευση μέχρι τα όρια των

³³ Μπέτελχαϊμ, Μπ.(1995:12, 15).

³⁴ Το πλατωνικό ιδεώδες στηρίζεται και εξαρτάται από την ισότιμη παιδαγωγική και πνευματική κατάρτιση των ατόμων αλλά και την ηθική διάπλασή τους. Δες σχετικά Νασιάκου, Κ. «Η παιδεία στον Πλάτωνα» σ.324

³⁵ Ο λαϊκός άνθρωπος, ο κάτοικος της υπαίθρου, βρέθηκε πολλές φορές ενώπιον ακατανόητων καταστάσεων και εκδηλώσεων της ζωής. Εμφανίστηκε μπροστά του όλο το φάσμα της ανθρώπινης μοίρας. Η ακατάπαυστη εναλλαγή της ευτυχίας και της δυστυχίας, του καλού και του κακού της ζωής, τον ώθησαν να αναπτύξει τις δικές του ερμηνείες, να διατυπώσει απόψεις και να υιοθετήσει στάσεις στηριγμένος κυρίως στην πείρα και την παράδοση. Μακριά από φιλοσοφικά συστήματα και επιστημονικές γνώσεις προσπάθησε να οργανώσει τη ζωή του, συγκρότησε και πλούτισε έτσι τη μυθολογία του. Συνεπώς το παραμύθι είναι ένα ντοκουμέντο πολιτισμού στο οποίο έχουν αποτυπωθεί πάμπολλοι θεσμοί, καταστάσεις και πραγματικότητες (Λουκάτος,1978, Woller,1979, Μερακλής,1988).

ικανοτήτων του, όποιες και αν είναι αυτές. Η δημοκρατική φιλοσοφία συνεπάγεται την αντίληψη ότι σε όλα τα παιδιά πρέπει να δίνεται η ευκαιρία για μάθηση.³⁶

Η αξιοποίηση λοιπόν, του λαϊκού παραμυθιού αυτού του σημαντικότερου εργαλείου στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α.³⁷ οικοδόμησαν το ενδιαφέρον μας προς αυτή την κατεύθυνση και δρομολόγησαν την ερευνητική μας πορεία. Παράλληλα η ταύτισή του παιδιού με τους ήρωες, μας επιτρέπει να αναγνωρίσουμε, να μάθουμε και να δοκιμάσουμε τρόπους επίλυσης αυτών των εσωτερικών συγκρούσεων και εκεί ακριβώς βρίσκεται η μεγάλης σημασίας εκπαιδευτική και διδακτική αξία του παραμυθιού, για αυτό το λόγο προσφέρονται στην Ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

«Όλοι οι ήρωες του παραμυθιού, άνθρωποι, ζώα, φυτά, προσαρμόζονται στο περιβάλλον του παιδιού. Το παιδί που στην καθημερινότητά του έρχεται αντιμέτωπο με προβλήματα, εμπόδια και δυσχέρειες εξαιτίας του προβλήματος που αντιμετωπίζει, μέσω του παραμυθιού το υπερνικά και εισέρχεται σε ένα κόσμο πλούσιων και θαυμαστών αναπαραστάσεων. Το παιδί με αναπηρία και με ε.ε.α. από τις σχέσεις με τα αντικείμενα ξεχωρίζει εκείνα που κινούνται και ενδιαφέρεται κυρίως για όσα αντιπροσωπεύουν δράση και ενέργεια» και συνεπώς «...το λαϊκό παραμύθι μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό μέσο για τους ειδικούς παιδαγωγούς ώστε να εμπλουτίσουν τις εφαρμογές των διδακτικών πρακτικών που υιοθετούν στοχεύοντας στην επίτευξη ένταξης, ενσωμάτωσης, κοινωνικοποίησης και τόνωσης του αισθήματος της αυτονομίας του παιδιού με ειδικές ανάγκες. Το λαϊκό παραμύθι μπορεί να αποτελέσει πολύτιμο βοήθημα για τη γνωστική, γλωσσική και αισθητικοκινητική καλλιέργεια του παιδιού»³⁸.

Ο ψυχοκοινωνικός ή κοινωνικοσυναισθηματικός³⁹ τομέας ανάπτυξης του παιδιού είναι πολύ σημαντικός για την ανάπτυξη της προσωπικότητας, πόσο μάλλον όταν πρόκειται για παιδιά με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές

³⁶ Εκδημοκρατισμός του σχολείου σημαίνει και κοινή φοίτηση στο ίδιο σχολείο «ειδικών» και «κανονικών» παιδιών (μήνυμα του Υ.Π.Ε.ΠΘ. όταν κυκλοφόρησε το σχέδιο Νόμου για την ένταξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης).

³⁷ «Ένα ανάπηρο παιδί αντιπροσωπεύει μια ποιοτικά διαφορετική μορφή εξέλιξης... Εάν ένα τυφλό ή κωφό παιδί κατακτήσει το ίδιο αναπτυξιακό επίπεδο με ένα υγιές παιδί, τότε το ανάπηρο παιδί θα το έχει κάνει με έναν εναλλακτικό τρόπο, με εναλλακτικά μέσα και εναλλακτική μέθοδο. Για τον παιδαγωγό είναι εξαιρετικά σημαντικό να συνειδητοποιήσει τη μοναδικότητα της πορείας αυτής στη οποία πρέπει να οδηγήσει το παιδί. Η μοναδικότητα αυτή μετατρέπει το αρνητικό γεγονός της αναπηρίας στο θετικό γεγονός της αναπλήρωσης (compensation)» (Vygotsky, 1993 στο Sacks, 1995: xv).

³⁸ Σάλμοντ, Ε.

³⁹ Εφεξής θα προτιμήσουμε τον όρο κοινωνικοσυναισθηματικός, διότι ταυτίζεται καλύτερα με τις υποκλίμακες του ερευνητικού μας εργαλείου: κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια.

ανάγκες. Διότι αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές διαταραχές στη συναισθηματική τους ανάπτυξη με συνέπεια να δημιουργούνται σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή τους.

Η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού με αναπηρία καθορίζεται από τις πρώτες του σχέσεις, από την οικογένειά του και από το ευρύτερο περιβάλλον του, όπως το σχολείο. Οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού περιλαμβάνουν συμπεριφορές που σχετίζονται με τη σχέση του παιδιού με τον εαυτό του, τις διαπροσωπικές του σχέσεις καθώς και την αποδοχή του παιδιού από τους συνομήλικους του καθώς και τις συμπεριφορές που σχετίζονται με την εκτέλεση καθηκόντων⁴⁰. Τη σημαντικότητα και την επιρροή των πρώτων σχέσεων του παιδιού με την οικογένειά του και των στάσεων των γονέων του απέναντί του στην οικοδόμηση της αυτοεικόνας του τονίζουν ο Vygotsky και ο Warren (2004). Στη συνέχεια ή και παράλληλα σημαντικό ρόλο παίζουν οι αλληλεπιδραστικές επαφές των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους.

Ο Chancerel (1987), εντοπίζει την αναπηρία στις σχέσεις της με τους κοινωνικούς κανόνες, στο επίπεδο των κοινωνικών δομών. *«Η αντίληψη που αναπόδραστα σχηματίζει το κάθε άτομο για τον εαυτό του καθορίζεται από το ρόλο που του δίδει η μοίρα σε κάποια κοινωνία και από τη γνώμη και στάση που διαμορφώνουν απέναντί του πρόσωπα της κοινωνίας αυτής. Εξαρτάται, κοντολογίς, από την κοινωνική του θέση. Η αντίληψη του ατόμου για τον εαυτό του δεν είναι, κατά την έννοια αυτή, ένα ατομικό αλλά ένα κοινωνικό προϊόν»* (Τσαούσης, 1985). Κατά συνέπεια η αναπηρία *«παράγεται και αναπαράγεται κοινωνικά»* (Κυπριωτάκης, Α. στο Τάφα, Ε., 1998).

Συνεπώς, εφόσον με την έρευνά μας στοχεύουμε στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. αναφερόμαστε στην προαγωγή και στην ισχυροποίηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησής του. Συνεπώς οι αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη είναι δύο βασικές συνιστώσες του εαυτού, των οποίων η σημασία είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση και εξέλιξη της προσωπικότητας του ατόμου. Ωστόσο, η αυτοεκτίμηση είναι στενά συνυφασμένη με την αυτοαντίληψη δεν είναι όμως έννοιες συνώνυμες καθώς η αυτοαντίληψη αποτελεί τη γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας και αναφέρεται σε ένα γενικό προβληματισμό σχετικά με τον εαυτό. Από την άλλη πλευρά η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά της αυτογνωσίας και δείχνει το βαθμό στον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του.

Επομένως, με τον όρο αυτοαντίληψη (self-concept) εννοούμε τη γνωστική ή περιγραφική διάσταση της έννοιας του εαυτού (αυτοεικόνα- self /image) ενώ με τον όρο αυτοεκτίμηση τη αξιολογική-συναισθηματική διάσταση ((αυτοεκτίμηση- self esteem) ή η σφαιρική αυτοαξία (global self-worth), (Φλουρής, 1989). Άρα η αυτοαντίληψη είναι ένα είδος αξιολόγησης που κάνει

⁴⁰ Gresham, όπως αναφέρει η Δόικου, 2002).

το άτομο για τον εαυτό του, καθότι εκφράζει την άποψη που έχει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του και φανερώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει ότι είναι ικανό σε κάποιους τομείς. Πολλές φορές η εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του δεν ανταποκρίνεται για διάφορους λόγους στην πραγματικότητα.

Σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη, (2001:19) «*Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου*». Τα παιδιά με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν συνήθως αρνητική-χαμηλή αυτοεκτίμηση. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με μαθησιακές δυσκολίες και συναισθηματικές διαταραχές (Μακρή- Μπότσαρη, 2001), καθώς η ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης στα παιδιά προλαμβάνει ψυχολογικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα (Ekeland et al., 2004).

Παίρνοντας ως δεδομένο ότι η εικόνα που διαμορφώνει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του καθορίζει το βαθμό στον οποίο θα αποδεχθεί τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ώστε να έχει μια επιτυχημένη και δημιουργική πορεία στη ζωή, η εικόνα αυτή διαμορφώνεται σταδιακά και επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Οι πρώιμες εμπειρίες, όπως προαναφέραμε είναι αυτές που καθορίζουν αποφασιστικά τον τρόπο που αξιολογεί το άτομο τον εαυτό του στο παρόν και το μέλλον. Γι'αυτό και οι άνθρωποι που έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών, όπως οι εκπαιδευτικοί του σχολείου θα πρέπει να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και να προσπαθήσουν να συμβάλλουν με τον πιο θετικό τρόπο στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους.

Η σύγχρονη αντίληψη του σχολείου εν γένει ως πλαισίου που φροντίζει να προάγει όχι μόνο τη μάθηση αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών, έχει καταστήσει απαραίτητη την εφαρμογή προγραμμάτων, μεθόδων για την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον νέο οδηγό του νηπιαγωγού (2011,101, 102,103): «*Η αυτορρύθμιση αναφέρεται στη διαχείριση συναισθημάτων και στην οριοθέτηση της συμπεριφοράς μέσω της απόκτησης ηθικών αξιών. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την υγιή ψυχοκοινωνική λειτουργία του ατόμου και αναπτύσσεται κυρίως στην προσχολική ηλικία. Είναι σημαντικό να μάθουν τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να αποδέχονται τα συναισθήματα για να μπορούν να τα διαχειρισθούν.(...) Εξίσου σημαντικό είναι να μάθουν τα παιδιά να ελέγχουν και να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους. Η υποστήριξη και η καθοδήγηση από τους ενήλικες είναι σημαντική καθώς προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις δυσκολίες που προκύπτουν από την αλληλεπίδραση με τους άλλους προκειμένου να αποκτήσουν την απαραίτητη ισορροπία μεταξύ*

ικανοποιητικής προσωπικής και κοινωνικής λειτουργίας.(...) Ένας από τους βασικούς στόχους της προσχολικής αγωγής είναι η λειτουργία των παιδιών στα πλαίσια της ομάδας. Στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μαθαίνουν να λειτουργούν με σχετική αυτονομία αλλά και σε συνάρτηση με το συγκεκριμένο πλαίσιο. Ασκούνται σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης, ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις και παράλληλα μαθαίνουν να συνυπάρχουν με τους άλλους.

Επομένως η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η συμμόρφωση σε κανόνες που ορίζονται από την ομάδα, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση συγκρούσεων, διευκολύνει γενικότερα την κοινωνική τους ένταξη και τη διαμόρφωση ενός μελλοντικού πολίτη που συμβάλει θετικά στην κοινωνία. Η απόκτηση αυτών των δεξιοτήτων προϋποθέτει χρόνο και συνεχή άσκηση, ενθάρρυνση, ενίσχυση, καθοδήγηση. Ο εκπαιδευτικός δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να διαμορφώσουν μόνο τους κανόνες για την καλύτερη λειτουργία της ομάδας, τους βοηθάει να κατανοήσουν τις συνέπειες, τους διδάσκει τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, τους καθοδηγεί στην αυτοεξυπηρέτηση, τους ενθαρρύνει να βρίσκουν μόνο τους λύσεις όταν δυσκολεύονται, λειτουργεί ως μοντέλο για την προώθηση της ενσυναίσθησης».

Συνοψίζοντας, στην προσχολική ηλικία η ανάπτυξη των της συναισθηματικής και κοινωνικής επάρκειας, μπορεί να επιτευχθεί στα παιδιά με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες με δραστηριότητες και εργαλεία που θα τα παροτρύνουν να αναπτύξουν τις κατάλληλες δεξιότητες.

Για να επιτευχθεί λοιπόν ο σκοπός, οι δραστηριότητες πρέπει να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα στοχεύουν στους εξής παράγοντες: στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την προαγωγή της αυτοαντίληψης, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Πιο αναλυτικά συνεπάγεται την ανάπτυξη των παρακάτω παραγόντων :

α. Η αυτοεκτίμηση- αυτοαντίληψη, δεξιότητες του παιδιού ώστε να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω, να μπορεί να μαθαίνει και να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο όπως να ελέγχει το θυμό του, να μαθαίνει ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά, αλλά ποτέ σε θα πρέπει να βλάψει κάποιον όταν νιώθει αρνητικά συναισθήματα π.χ. σε κάτι άδικο που γίνεται . Επίσης να μαθαίνει να αποδέχεται την αποτυχία του όπως με το να διατηρεί την ψυχραιμία του όταν αποτυγχάνει, να μη θυμώνει, να μην κλαίει, να μη φωνάζει, να ζητά και να δέχεται βοήθεια για να γίνει καλύτερος, να συνεχίζει την προσπάθειά του για να σημειώσει επιτυχία.

β. Η επικοινωνία, που εστιάζεται στις δεξιότητες αναγνώρισης επικίνδυνων καταστάσεων επείγουσας ανάγκης και ανταπόκριση-αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων και γνώση τρόπου αντιμετώπισης ή περιορισμού τους. Επίσης η ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών και μετάδοση πληροφοριών (ζητώ κάτι που επιθυμώ και ζητώ βοήθεια από άλλους, πληροφορώ τους άλλους για το

πώς αισθάνομαι). Η δεξιότητα να μπορώ να μιλώ για τις προτιμήσεις μου σε συζητήσεις (σημασία επιλογής: ο καθένας έχει τη δική του άποψη και την εκφράζει, μαθαίνω να λέω τι προτιμώ και να λέω όχι χωρίς να προσβάλω, αποφυγή διένεξης).

Παράλληλα, αφορά την κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και κατάλληλη ανταπόκριση όπως κατανόηση ότι κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας και κατανόηση της σχέσης μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων, πώς να είμαι ευγενικός, χρήση τηλεφώνου, τι μας προσφέρει η καλή επικοινωνία στις σχέσεις μας .

γ. Οι διαπροσωπικές σχέσεις, που αφορούν τις δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης. Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων -αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων , έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων, καθώς ο προφορικός λόγος τροφοδοτεί τις διαπροσωπικές σχέσεις. Καθώς επίσης τη δημιουργία και διατήρηση προσωπικών σχέσεων που προϋποθέτει τη συνύπαρξη ανθρώπων και κατανόηση ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσά τους. Πολύ σημαντική είναι η δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων με την απόκτηση δεξιοτήτων όπως συστήνομαι- θέτω τις βάσεις για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης, διατήρηση της φιλίας, μοιράζομαι πράγματα, καταστάσεις, συναισθήματα καθώς και η κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες όπως χαιρετισμός γνωστών ενηλίκων και συνομηλίκων, χρήση κατάλληλου λεξιλογίου – ευχαριστώ, παρακαλώ.

δ. Η υπευθυνότητα η οποία είναι σημαντική δεξιότητα καθότι το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί κανόνες σε νέες δραστηριότητες ή παιχνίδια . Επίσης το παιδί μαθαίνει να δέχεται και να δίνει βοήθεια όπου χρειάζεται (ρόλοι βοηθού-βοηθούμενου).

2 . Σπουδαιότητα και η αναγκαιότητα της έρευνας. Η πρωτοτυπία της και η συμβολή της στην επιστήμη.

Διαπιστώνουμε μέσα από την έρευνά μας πως ενώ υπάρχουν πολλές έρευνες με αντικείμενο τα λαϊκά παραμύθια τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό, όπως επίσης έχουν γίνει αρκετές ερευνητικές μελέτες στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση.

Από την άλλη πλευρά έρευνες στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης με εργαλείο την αφήγηση λαϊκών παραμυθιών στη προσχολική εκπαίδευση δεν εντοπίσαμε. Ωστόσο το παραμύθι εν γένει έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες για την ανάπτυξη της αναγνωστικής ικανότητας μαθητών Δημοτικού σχολείου με μαθησιακές δυσκολίες, όπως επίσης προτείνεται το παραμύθι σε μελέτη για την ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικότητας τυπικά αναπτυσσόμενων νηπίων.

Η παρούσα έρευνα λοιπόν, έρχεται να καλύψει το κενό που υπάρχει με την τομή των δύο επιστημονικών αξόνων: του λαϊκού παραμυθιού και της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, δηλαδή τη συμβολή του λαϊκού παραμυθιού στην αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην προσχολική αγωγή.

Οι πιο γνωστοί μελετητές του λαϊκού παραμυθιού στον ελληνικό χώρο είναι ο Ν. Πολίτης, ο Dawkins, ο Γ. Μέγας, ο Δ. Λουκάτος, ο Μερακλής, οι οποίοι εξετάζουν τα χαρακτηριστικά και τις τάσεις των παραμυθιών στον ελληνικό χώρο. Πιο συγκεκριμένα ο Dawkins στις μελέτες συγγένειας του ελληνικού παραμυθιού με τα παραμύθια της νοτιοανατολικής Μεσογείου, παρατηρεί ασφαλώς ομοιότητες αλλά τονίζει και την σημαντική αυτοτέλεια που έχουν.⁴¹

Πολύ σημαντική είναι η συμβολή του Γ. Μέγα, ο οποίος έκανε συστηματική έρευνα και κατάφερε να συλλέξει 4.000 παραμύθια από όλη την Ελλάδα, τα οποία εκτίθενται στη Λαογραφική Εταιρεία και, δημοσίευσε δύο τόμους με ελληνικά παραμύθια στη γερμανική σειρά: Die Märchen der Weltliterature το 1965 και στη συνέχεια τη δίγλωσση σειρά Begegnung der Völker το 1968 και έναν τρίτο τόμο σε αγγλική μετάφραση ελληνικών παραμυθιών Folktales of Greece, το 1970. Η πιο άρτια βιβλιογραφία για τα ελληνικά παραμύθια είναι αυτή του Μέγα, Γ.Α., που περιέχεται στο βιβλίο του: «Το Ελληνικό παραμύθι. Αναλυτικός κατάλογος τύπων και παραλλαγών κατά το σύστημα Aarne-Thompson (FFC 184), τεύχος 1. Μύθοι ζώων, Ακαδημία Αθηνών. Δημοσιεύματα έρευνας της Ελληνικής Λαογραφίας, αρ. 14. Αθήνα 1978».

Ο πρώτος διεθνής κατάλογος των Antti Aarne και Stith Thompson (1928) "Motif –Index of Folk literature" πρόκειται για το σύστημα ταξινόμησης του διεθνούς παραμυθιού που βασίζεται σε μοτίβα. Ο κατάλογος διευρύνεται με τη συμβολή του Dundes, Alan το 195-, και συνεχίζεται η έκδοσή του στα γερμανικά από τον Uther, Hans Jörg (Munche, New York:1987) Katalog zur Volkserzahlung: Spezialbestande des Seminars for Volkskunde und der Enzyklopadie des Marchens, Gottingen, des Instituts fur europäische Ethnologie, Marburg und des Instituts für Volkskunde, Freiburg im Breisgau.

⁴¹ Μερακλής, Μ. (1973:19).

Δεν μπορούμε να μην αναφερθούμε στη μελέτη του Δ. Λουκάτου στη μελέτη του παραμυθίου. Δημοσίευσε το 1957 τα «Νεοελληνικά λαογραφικά κείμενα» και την «Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία» το 1977.

Σημαντικός επίσης λαογράφος και παραμυθολόγος είναι ο Μ. Μερακλής, ο οποίος έχει δημοσιεύσει πολλές μελέτες και αναλύσεις για το παραμύθι. Μπορούμε να αναφέρουμε μερικές όπως τη σειρά άρθρων «Για το λαϊκό παραμύθι»: «Ηδύ αλλά και φοβερόν»⁴², «Αισώπειοι Μύθοι»⁴³, «Ο αισώπειος μύθος και το επιμύθιο»⁴⁴, «Ο επαμφοτερισμός του παραμυθίου»⁴⁵. Και άλλα όπως: «Η παραμυθιακή πέτρα της υπομονής», «Φαντασία: αντίστιξη στην κριτική σκέψη», «Το παραμύθι στην αγωγή και τη διδασκαλία», «Κάποιο λωλοί του παραμυθίου». Χρήσιμο εργαλείο είναι το βιβλίο του «Τα παραμύθια μας» το 1973.

Νεώτεροι ερευνητές που άφησε ο Μερακλής είναι ο Ευ. Αυδίκος (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας) και ο Μ. Αλεξιάδης (Πανεπιστήμιο Αθηνών).

Σύγχρονους ερευνητές έχουμε αρκετούς. Θα αναφερθούμε ωστόσο σε αξιόλογες μελέτες που έχουν γίνει για το παραμύθι όπως, η εξαιρετική μελέτη της κ. Τριάντου Ιφιγένειας «Ο τρίτος ο μικρότερος στο λαϊκό παραμύθι: οι μυθολογικές καταβολές του φαινομένου και οι κοινωνιολογικές του διαστάσεις», όπου διεξοδικά αναλύει την αρχή της τριαδικότητας στην οποία στηρίζονται οι λαϊκές δημιουργίες και εμβαθύνει με εξαιρετικό τρόπο ξεκινώντας από τους έλληνες φιλοσόφους όπως ο Αριστοτέλης, στην ενδιάθετη τάση του ανθρώπου να ολοκληρώνει τη σκέψη του με τριαδικά σχήματα. Είναι πολύ σημαντική μελέτη γιατί εστιάζει ακριβώς στο ερώτημα «ποια είναι τα διαφορετικά στοιχεία της προσωπικότητας του ήρωα που του επιτρέπουν να επιτύχει εκεί που οι άλλοι αποτυγχάνουν» και που έχουν άμεση σχέση με την παρούσα διατριβή.

Έξοχες παραμυθολογικές μελέτες έχουμε από τον καθηγητή Αυδικο, Ευ., όπως: Το βιβλίο του «Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού» (2009). Σ' αυτή τη μελέτη ο συγγραφέας κινείται σε τέσσερις βασικούς άξονες μεταξύ των οποίων είναι η αναζήτηση του αρχετυπικού μύθου - ο ρόλος του ως αφήγησης που πιστοποιεί την καταγωγή από ένα απώτατο παρελθόν και η συμβολή του στη συγκρότηση των εθνικών κρατών κατά τον 19ο κυρίως αιώνα.

Επίσης, το εγχειρίδιο του «Το λαϊκό παραμύθι» (1994), όπου ασχολήθηκε με την παιδαγωγική διάσταση του παραμυθίου, η μελέτη: «Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά...μπορεί να γίνει και τώρα: η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθιάδων» (1999). Καθώς επίσης «Παραμύθια από 8+1 φοιτητές του τμήματος Νηπιαγωγών Θράκης» το 1998 και ακόμη: «Το λαϊκό παραμύθι: θεωρητικές προσεγγίσεις» (1997). Και ασφαλώς ο συλλογικός τόμος «Από το παραμύθι στα κόμικς: παράδοση και νεοτερικότητα» (1996),

⁴² Στο περιοδικό Σύγχρονο Νηπιαγωγείο, 22 (2001: 21).

⁴³ Ο.π., 23 (2001: 67).

⁴⁴ Ο.π., 24 (2001: 73).

⁴⁵ Ο.π., 25 (2002: 20).

που επιμελήθηκε ο ίδιος, εμπεριέχονται ανακοινώσεις από το σχετικό συνέδριο που είχε αναλάβει την οργάνωσή του.

Αξιόλογες είναι οι μελέτες της Καπλάνογλου, Μ. για το λαϊκό παραμύθι, όπως «Κόκκινη κλωστή κλωσμένη: λαϊκά παραμύθια και αφηγητές του Αιγαίου» (2004), στην οποία περιλαμβάνονται αξιόλογα παραμύθια, (που κάποια από αυτά χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας), καθώς και οι αντίστοιχες παραπομπές τους στο διεθνή κατάλογο των μοτίβων των παραμυθιών ΑαTh. Η ερευνήτρια αναφέρει διεξοδικά και τις πιθανές παραλλαγές των παραμυθιών που υπάρχουν στον ελληνικό χώρο.

Επίσης αξιόλογες είναι οι μελέτες της : «Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή: το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του Αιγαίου και από τις προσφυγικές κοινότητες Μικρασιατών Ελλήνων» (2002). «Ελληνική λαϊκή παράδοση: τα παραμύθια στα περιοδικά για παιδιά και νέους (1836-1922)» (1998).

Αξίζει να αναφερθούμε στη στη εμπεριστατωμένη και χρησιμότερη μελέτη της Χατζητάκη, Χ. «Το Νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι» (2002), η οποία αποτελεί ένα μπούσουλα για κάθε νέο ερευνητή.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η μελέτη του Σούλη, Γ.Σ.(2006) «Από τη δομή των παραμυθιών στη δομή της σκέψης του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση», στην οποία αναλύονται οι τρόποι σκέψης του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση που έχουν εγγύτητα με την παραμυθιακή εξέλιξη, δίνοντας παραδείγματα από γνωστά παραμύθια όπως η Κοκκίνοσκουφίτσα και η Σταχτοπούτα.

Δε θα παραλείψουμε τη μελέτη της Μωραϊτή ,Τζ. «Ο ρόλος του μαγικού βοηθού στην εξέλιξη του παραμυθιού» (2003). Επίσης η μελέτη των : Μωραϊτή, Τζ. και Καϊάφα, Ν.» Η λαϊκή παράδοση στο Νηπιαγωγείο»(1994), όπου τονίζουν την αναγκαιότητα της εισαγωγής του λαϊκού παραμυθιού στο Νηπιαγωγείο καθώς και αναλύουν σταδιακά τον τρόπο που μπορεί να γίνει. Δημιουργούν επίσης παραδοσιακά παραμύθια με τα νήπια και τα εικονογραφούν.

Σημαντικές επίσης είναι οι μελέτες της Ευ. Ντάτση, η οποία εστιάζει στον Propp, «Η εξέλιξη της επιστημονικής σκέψης του Propp» από τις πανεπιστημιακές της σημειώσεις και, Η μετάφραση του Propp «Οι ιστορικές ρίζες των μαγικών παραμυθιών» (1988).⁴⁶

Επίσης σημαντική παραμυθολογική μελέτη έγινε από την Δαμιανού, Δ. « Οι ηρωίδες των ελληνικών μαγικών παραμυθιών: μια συμβολή στη μελέτη της λαϊκής αντίληψης για τη γυναικεία ομορφιά»(1989), η οποία επικεντρώθηκε στις ηρωίδες του παραμυθιού.

Οι μελέτες της Κακάμπουρα, Ρ. στρέφονται περισσότερο στο πεδίο της διδακτικής. Ενδεικτικά μπορούμε να αναφέρουμε: το ανάπτυπο από τα

⁴⁶ Στο Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, Αθήνα (1988: 87-103, 103-114)

πρακτικά του 1^{ου} Πανελληνίου συνεδρίου επιστημών εκπαίδευσης, τόμος Β΄ (28-31 Μαΐου 2009) «Διδακτική του λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση» Αθήνα, Σμυρνιωτάκης : 2010. Και ομοίως το «Πρόγραμμα διδασκαλίας του Λαϊκού πολιτισμού στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση» στο Σύγχρονο νηπιαγωγείο, τεύχος 14, Αθήνα: Μάρτιος-Απρίλιος 2000, σς. 16-24.

Επίσης, η μελέτη της : «Γλωσσικά και λογοτεχνικά κείμενα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Η συμβολή της Λαογραφίας στην πληρέστερη αξιοποίηση της», στο «Λαϊκή παράδοση και σχολείο, επιμέλεια : Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, Καστανιώτης, σς. 131-145, Αθήνα :1999.

Αξιόλογη είναι η συνεισφορά των: Κουρμούση, Νάντια και Κούτρα, Βασιλείου με τη μελέτη τους «Βήματα για τη ζωή» (2011, Αθήνα: Παπαζήση). Πρόκειται για ένα πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο, στο οποίο προτείνονται παραμύθια σε κάθε δραστηριότητα.

Μπορούμε να αναφέρουμε την Σκουτέρη –Διδασκάλου,Ε., με τη μελέτη της «Παραμύθια και οι άλλοι. Από τη μυθολογία της ετερότητας στην ιδεολογία της ταυτότητας» (1996), όπου επιχειρήσε μια ανθρωπολογική και σημειολογική προσέγγιση του παραμυθιού.

Σε διεθνή επίπεδο, έχουν γίνει πολλές έρευνες που αφορούν το folklore και ειδικότερα το παραδοσιακό λαϊκό παραμύθι.

Αρχίζοντας από τους κλασικούς, ο Hans- Jorg Uther με την έρευνα του “Behinderte in popularen Erzählungen”, η οποία αναφέρεται στα άτομα με ειδικές ανάγκες μέσα από τις λαϊκές αφηγήσεις της παγκόσμιας λογοτεχνίας.

Ο Alan Dundes, με το πλούσιο έργο που άφησε στο χώρο της Λαογραφίας εν γένει. Μπορούμε να αναφέρουμε τις μελέτες του για την Σταχτοπούτα “The Cinderella circle”(1951), για την Κοκκινোসκουφίτσα “Little red riding hood rhychoanalytically” (1989), «Η μορφολογία των παραμυθιών των Ινδιάνων της Βορείου Αμερικής» (1964). «Λαογραφικές ιδέες ως μονάδες της κοσμοθεωρίας» (1972).

Η μελέτη του Fischer, L.J. “The sociopsychological analysis of folktales” (Η κοινωνικοψυχολογική ανάλυση των λαϊκών παραμυθιών) 1963, όπου χρησιμοποιώντας τα τρία συστήματα: λαϊκού παραμύθι, κοινωνία και προσωπικότητα ερευνά την λειτουργία της αφήγησης του παραμυθιού στην ψυχολογική και κοινωνική δραστηριότητα του ανθρώπου. Η μελέτη του εστιάστηκε στα εξής: τα λαϊκά παραμύθια βοηθούν τη συναισθηματική προσαρμογή με το να παρέχουν κάθαρση και ικανοποίηση των επιθυμιών αλλά η διαδικασία αυτή ποικίλλει σε διάφορα είδη παραμυθιών. Καθώς επίσης τα παραμύθια υποστηρίζουν τις κοινωνικές αξίες μιας κοινωνικής ομάδας οποιουδήποτε μεγέθους. Επίσης αν οι συλλογές παραμυθιών μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διαγνώσουμε τα χαρακτηριστικά της ψυχολογικής και κοινωνικής δομής, τότε χρειάζεται κανείς μια μεγάλη αντιπροσωπευτική συλλογή με πληροφορίες για το κοινό και τη στάση του κοινού απέναντι στο παραμύθι.

Πιο σύγχρονοι, όπως ο Jan M. Ziolkwski (1992) με τη μελέτη του: “A fairy tale from before fairytales: Egbert of Liege’s « De puella a lupellis seruata» and the mediaval background of « Little red riding hood»”.

Στη μελέτη αυτή ο Ziolkwski υποστηρίζει επειδή οι θεωρίες έχουν αποδειχθεί εφήμερες συγκριτικά με τα ίδια τα παραμύθια που ίσως φαίνεται λογικό να δίνουμε περισσότερη προσοχή στα παραμύθια και λιγότερη στις θεωρίες, πρέπει να ακολουθήσουμε μια εκλεκτική προσέγγιση ως προς την θεωρητικοποίηση. Εξετάζοντας λεπτομερώς ένα σύντομο λατινικό ποίημα το οποίο έχει γραφτεί στο πρώτο τέταρτο του 11^{ου} αιώνα ,προσπαθεί να αποδείξει πως είναι λάθος των λογοτεχνικών αποδείξεων να παραλείπουμε τις αναφορές στη μελέτη της Μεσαιωνικής λογοτεχνίας και των παραμυθιών. Παίρνει ως παράδειγμα στην έρευνά του, την αποποίηση του λογοτεχνικού υλικού (το οποίο σχετίζεται με το παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας) πριν το 1697, που ο αμερικανός λαογράφος Dundes δεν χρησιμοποίησε για την ψυχαναλυτική του μελέτη στο παραμύθι της Κοκκίνοσκουφίτσας, αλλά παράλληλα κατόρθωσε να αμφισβητήσει έντονα την αξιολόγηση των πρώτων γραπτών αποδείξεων.

Η σπουδαία μελέτη του Weber Eugen: “ Fairies and hard facts. The reality of folktales”(1981), όπου ο ερευνητής παίρνοντας ως βάση τις αφηγηματικές ιστορίες των αδερφών Grimm, (που άρχισαν να τις συλλέγουν γύρω στο 1806, άρχισαν να γράφουν τα δικά τους παραμύθια όπως ο Hansel και η Gretel) καθώς και την ψυχοδυναμική σκοπιά του Bettelheim που έχει μελετήσει τέτοιες αφηγήσεις («Η χρήση της μαγείας»), θεωρεί τον Hansel και την Gretel σαν φαντασία παλινδρόμησης σχετικά με το κυρίαρχο παιδικό άγχος της εγκατάλειψης από τους γονείς, προβάλλοντας το εσωτερικό άγχος πάνω σε εκείνους που φοβούνται που θα τα εγκαταλείψουν. Οι οποίοι δεν έχουν το θάρρος να ξεκινήσουν το ταξίδι για να βρουν τον εαυτό τους και έτσι η ιστορία έχει τα επακόλουθα αποτελέσματα της αποτυχίας τους να ασχοληθούν με τα προβλήματα της ζωής μέσω της παλινδρόμησης και της άρνησης που μειώνει την ικανότητά μας να λύσουμε τα προβλήματα.

Επίσης η μελέτη του Jan Harold Brunvand “The folktale origin of « The taming of shrew»”, που ερευνά τον τύπο των παραμυθιών AaTh 901(η μικρότερη από τις τρεις αδερφές είναι μια στρίγγλα), που έχει άμεση σχέση με τον τίτλο της κωμωδίας του Σαίξπηρ : «Το ημέρωμα της στρίγγλας» και, έχει αποδοθεί σε πολλά λογοτεχνικά δημιουργήματα και λαϊκά παραμύθια, όπου μια κακιά σύζυγος βελτιώνεται. Παρόμοιος είναι και ο τύπος AaTh 1370 “The lazy cat”.

Η μελέτη της Patricia Crook “Folktales teach appreciation for human predicaments”, στην οποία τονίζει πως η λογοτεχνία τονίζει κάθε πλευρά της ζωής και πως είναι σημαντικό να παρέχουμε στις τάξεις των παιδιών παιδική λογοτεχνία που θα τα βοηθήσουν να αντιληφθούν το βαθύτερο νόημα αυτών που διαβάζουν και να ευαισθητοποιηθούν για τα παγκόσμια προβλήματα της ανθρωπίνης ύπαρξης. Ο στόχος της μελέτης περιορίζεται στην εξέταση της αντίληψης των παιδιών σχετικά με τις αναπηρίες των ανθρώπων στα λαϊκά παραμύθια. Τα λαϊκά παραμύθια που ερευνώνται, συλλέχτηκαν γιατί δίνουν στα παιδιά πρόσβαση σε μια βαθύτερη έννοια και τους δίνουν την ευκαιρία να ερμηνεύσουν τις ιστορίες κάτω από το φως της δικής τους εμπειρίας και το

στάδιο της ανάπτυξής τους. Αυτά τα παραμύθια είναι καλά δομημένα και έχουν κατανοητούς διαλόγους, καλά εικονογραφημένους χαρακτήρες και ένα αξιόπιστο τέλος . Όπως υποστήριζε ο (Bettelheim, 1976:12), για τα λαϊκά μαγικά παραμύθια πως είναι έργα τέχνης πλήρως κατανοητά για το παιδί.

Τα συμπεράσματα της μελέτης της είναι πως το παιδί θα εξάγει διαφορετικό νόημα από το ίδιο παραμύθι, το οποίο εξαρτάται από τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του εκείνη τη στιγμή. Όταν του δίνουν την ευκαιρία θα επιστρέψει στο ίδιο λαϊκό παραμύθι για να διευρύνει τις παλιές σημασίες ή να τις αντικαταστήσει με καινούριες. Το ίδιο το διάβασμα ίσως δεν προκαλεί αποτελεσματική αλληλεπίδραση ανάμεσα στον αναγνώστη και την ιστορία. Εδώ έγκειται και το έργο του δασκάλου να αναμείξει το παιδί με τις συναισθηματικές πλευρές εκμάθησης. Προτείνει ένα σημαντικό τρόπο για να πετύχει αυτή τη συμμετοχή είναι να οδηγήσει τις συζητήσεις με τεχνικές ερωτήσεων αφού διαβάσει μια ιστορία στα παιδιά. Και συνεχίσει, πως οι ερωτήσεις πρέπει να είναι ξεκάθαρες, να μπαίνουν στην καρδιά του νοήματος του συγγραφέα, ενθαρρύνοντας τη νοητική ικανότητα των παιδιών.

Η μελέτη του Robert Crossley “Education and Fantasy” (1975), ο μελετητής παρομοιάζει τον κόσμο της φαντασίας του Tolkien σαν τα χρωματιστά κομμάτια γυαλιού ενός βιτρό παραθύρου. Έτσι η ιστορία του “ The lord of the rings” είναι ουσιαστικά μια αναδημιουργία μύθων που έχουν απορριφθεί και εικόνων σε μια ευαίσθητη καινούρια σύνθεση. Συνεπώς ισχυρίζεται πως από παραδοσιακό πολιτισμικό υλικό αναδημιουργείται κάτι νέο. Δανείζεται και τροποποιείται έξυπνα, συνδυάζοντας την παλιά δομή του ρομαντισμού και του έντονα φιλοσοφικού στοχασμού. Αυτή η αντίθεση φαίνεται να υποδηλώνει σύμβολα που προκαλούν την φαντασία.

Επίσης, η έρευνα της Lynne Hamer “Folklore in schools and multicultural education”, (1999), μας αποδεικνύει τη σημαντικότητα της συμβολής του λαϊκού πολιτισμού στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση . Πρόκειται για μια δράση στην εκπαίδευση (FAIE: Folk Arts In Education), η οποία στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ξυπνά το ενδιαφέρον για τις πολιτισμικές παραδόσεις των άλλων χωρών και κατευθύνεται σε μια διαδικασία ενσωμάτωσης τους.

Ο Jerry Y. Diakiw στην έρευνά του “Children’ literature and global education: Understanding the developing world” το 1990, ως προϊστάμενος εκπαίδευσης στο Ontario του Καναδά και ως επίτροπος για την ανάπτυξη της εκπαίδευσης στη Unicef, ερεύνησε ποιά παιδική λογοτεχνία είναι κατάλληλα για θέματα εκπαίδευσης, όπως η κατανόηση του αναπτυσσόμενου κόσμου. Ισχυρίστηκε πως το αναλυτικό πρόγραμμα για μαθητές από 3-8 έτη ,μπορεί να γίνει πιο ευέλικτο και να βασιστεί στη παιδική λογοτεχνία, ενσωματώνοντάς τη στο αναλυτικό πρόγραμμα, ώστε πρώτον τα παιδιά να ασχολούνται με τα εκπαιδευτικά θέματα πολύ νωρίτερα από ότι συνήθως γίνετε στα σχολεία και δεύτερον η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποδειχθεί ισχυρή επινόηση ώστε τα παιδιά να κατανοήσουν τον κόσμο που τα περιβάλλει και την παγκόσμια πραγματικότητα εν γένει.

Στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης έχουν γίνει πολλές έρευνες οι οποίες σχετίζονται με όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ειδική Αγωγή καθώς και με ένα πλήθος αναπηριών, από τις μαθησιακές δυσκολίες έως τον αυτισμό και την βαριά νοητική καθυστέρηση. Επίσης πολλοί ερευνητές επικεντρώθηκαν στους τρόπους ένταξης των ανάπηρων παιδιών στο γενικό σχολείο. Ειδικότερα στην προσχολική αγωγή εντοπίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία ένα ερευνητικό έλλειμμα αναφορικά με την προβληματική της εφαρμογής αφηγηματικών μεθόδων στο Νηπιαγωγείο, που στοχεύει στην ομαλότερη ένταξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ωστόσο δεν έχουμε εντοπίσει έρευνες σχετικές με το δικό μας ερευνητικό περιεχόμενο.

Μελέτες που έχουν γίνει στον ελληνικό χώρο και όχι μόνο θα μπορούσαμε να αναφέρουμε ορισμένες. Υπάρχουν λίγες ελληνικές έρευνες που έχουν γίνει για την αυτοαντίληψη των παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Οι πιο αντιπροσωπευτικές είναι : των Φλουρή και Μαντζάνα (1978), της Μακρή Μπότσαρη Ε. (2001), και της Χρυσή Χατζηχρήστου και Diether Hopf (2008). Στο εξωτερικό αντίθετα, υπάρχουν αρκετές έρευνες σχετικές με την αυτοαντίληψη των παιδιών όπως: η κλίμακα αυτοαντίληψης του Tennessee (Fitts, 1964,1965) , του Coopersmith (1967), των Piers-Harris (1969), του Rosenberg (1965), της Harter (1982,1985).

Όσον αφορά την αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αξιολογη είναι η έρευνα των Illiana Magiati, Julie E. Dockrell και Anastasia- Eleni Logotheti με θέμα: “Young children’ s understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition”, 2002, την οποία θα χρησιμοποιήσαμε στην παρούσα διατριβή ως ένα από τα ερευνητικά εργαλεία.

Αξιολογη είναι η έρευνα του Αβραμίδη Ηλία (Avramidis, E. 2005) “Developing inclusive schools: changing teacher’s attitudes and practices through critical professional development”. Ο ερευνητής βασιζόμενος στην διεθνή καθιέρωση της ένταξης των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. ως κύρια πολιτική, στοχεύει στη προαγωγή των πολιτικών πρωτοβουλιών που εξετάζουν και προάγουν την ένταξη στο Ηνωμένο Βασίλειο, με απώτερο σκοπό ένα περισσότερο ενταξιακό σχολείο. Τονίζει τους δύο κύριους φραγμούς στη προαγωγή της ενταξιακής διαδικασίας και, συγκεκριμένα την ανταγωνιστική τακτική του περιβάλλοντος η οποία καθιστά τα συνηθισμένα σχολεία ακατάλληλα μέρη για μαθητές ευάλωτους και, την ανεπαρκή προετοιμασία των δασκάλων για να συναντήσουν τις ανάγκες μιας ποικιλίας μαθητών. Ισχυρίζεται επίσης ότι η εναλλακτική προοπτική με την οποία η ένταξη απαιτεί μια αλλαγή μακριά από τα εκπαιδευτικά μοντέλα ανάγκης και «παραγωγικές» παιδαγωγικές στις οποίες προηγούνται θέματα κοινωνικής δικαιοσύνης και ισότητας.

Η μελέτη του Χαρούπια, Αριστείδη (2003β). «Εναλλακτικές προσεγγίσεις αξιολόγησης της διεργασίας διδασκαλίας μάθησης των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο: *Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες, Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων,

Ιωάννινα 20/21 Σεπτεμβρίου και Θεσσαλονίκη 27/28 Σεπτεμβρίου, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Ειδικής & Θεραπευτικής Αγωγής.

Επίσης της Όλγας Ημέλλου (2003β). « Από την οικολογική αξιολόγηση στην ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση», στο Χαρούπιας, Α. (επιμ.). Βελτίωση των συνθηκών ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα ατόμων με πολλαπλές αναπηρίες. Πρακτικά Επιμορφωτικών Σεμιναρίων. Ιωάννινα & Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.& ΕΡ.Ε.Θ.Α. Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Όπως και των Ημέλλου, Όλγα & Χαρούπιας, Αριστείδης (2006). «Ο ρόλος του αναστοχαζόμενου παιδαγωγού του Τμήματος Ένταξης στη συνδιαμόρφωση κλίματος ποιοτικής αλλαγής στις καθημερινές εκπαιδευτικές πρακτικές ισότιμης συνεκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Μια κριτική προσέγγιση της αναποτελεσματικότητας των top-down εκπαιδευτικών αλλαγών στην ειδική εκπαίδευση». Στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.). *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου, *σ. 339-345. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Η έρευνα του Παναγιώτη Αγγελίδη (Panayiotis Angelides, Cyprus 2005) «The missing piece of the puzzle called “ Provision of equal participation in teaching and learning”(?)». Η ερευνητική του πορεία αφορμίζεται από την έντονη δυσαρέσκεια που υπάρχει ακόμη σε όλο τον κόσμο για τις ικανότητες των σχολείων και των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης. Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί γενικά ακολουθούν τους κανόνες που προτείνονται από τη βιβλιογραφία ένταξης, φαίνεται πως κάτω ακόμα λείπει. Σύμφωνα με τον ερευνητή τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί αποτυγχάνουν να εντοπίσουν και να προσέξουν συγκεκριμένες λεπτομέρειες, οι οποίες έχουν μεγάλη επίδραση στις προσπάθειες τους να παρέχουν ισότιμη συμμετοχή στη διδασκαλία και στη μάθηση όλων των μαθητών. Ισχυρίζεται επίσης ότι αν δώσουμε προσοχή σε αυτές τις ιδιαίτερες λεπτομέρειες ίσως βοηθήσουμε ώστε να παρέχουμε περισσότερη πρακτική στην ένταξη.

Η έρευνα των: Bryan G.Cook, Melvyn I.Semmel, Michael M. Gerber “Attitudes of principals and special teachers toward the inclusion of students with mild disabilities, στην οποία ερευνήθηκαν οι στάσεις 49 διευθυντών σχολείων και 64 εκπαιδευτικών Ε.Α.Ε. σχετικά με την ένταξη μαθητών με μέτριες αναπηρίες. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί της Ε.Α.Ε. χωρίστηκαν σε ομάδα με 76% ακρίβεια στις απαντήσεις τους σε θέματα που διεξήχθησαν από την έρευνα. Ερευνήθηκαν οι στάσεις τους στα συνηθισμένα εκπαιδευτικά μέτρα προς την αποτελεσματικότητα των σχολείων ένταξης, τα ακαδημαϊκά συμπεράσματα που συνδέονται με αυτά και την προστασία των πηγών σχετικά με τους μαθητές με μέτριες αναπηρίες οι οποίες συνδέονται άμεσα με τη λειτουργία διάκρισης. Επίσης συζητήθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς επίσης και οι επιδράσεις από την διεκπεραίωση των μεταρρυθμίσεων της ένταξης και των εκπαιδευτικών ευκαιριών των μαθητών με μέτριες αναπηρίες.

Οι εκδοτικές προσπάθειες που έχουν γίνει και τείνουν προς την πλευρά της ένταξης-ενσωμάτωσης των παιδιών με Ε.Ε.Α. (όπως σύγχρονες ιστορίες και παραμύθια). Ωστόσο μπορούμε να αναφέρουμε το κλασικό διήγημα του Αλ. Παπαδιαμάντη «Γουτού Γουπατού» (εκδ. Παπαδόπουλος, 1999) όπου ο ήρωας της ιστορίας ο Μανώλης έχει το παρατσούκλι Γουτού- Γουπατού κι «δεν είναι όπως οι άλλοι άνθρωποι, όχι πως είναι κακός, αλλά η δεξιά του μεριά δεν ξέρει τι κάνει η αριστερή του και η γλώσσα του δουλεύει αλλιώς».

Η σειρά παραμυθιών της Ιωάννας Σταματοπούλου «Μόζα η γάτα», (Κέδρος:2005), η οποία περιλαμβάνει τέσσερα παραμύθια: 1) ένα παραμύθι με θέμα τα προβλήματα όρασης- μια μαγική νύχτα, 2) ένα παραμύθι με θέμα τα κινητικά προβλήματα- η μάγισσα Αμπουλίνα, 3) ένα παραμύθι με θέμα τα προβλήματα ακοής- η λευκή Μόλι και, 4) ένα παραμύθι με θέμα το σύνδρομο Down και την εγκεφαλική παράλυση- το νησί των νάνων. Τη σειρά προλογίζει η καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών κα. Ζώνιου-Σιδέρη Αθηνά.

Επίσης, οι ιστορίες του Β. Ηλιόπουλου «Ο Τριγωνοψαρούλης» και «Ο αφερφός του Τριγωνοψαρούλη», η ιστορία της Ι. Σκαρλάτου «Μια Χριστουγεννιάτικη ιστορία του αγγέλου με το ένα φτερό», της Χ. Δημουλίδου «Ο πρασινοπασχαλιάς». Και «Ένας καλόκαρδος καρχαρίας» της Λ. Βαρβαρούση», και «Ένα ψάρι που δεν ήξερε να κολυμπάει», όπως και «Ένας πολύ- πολύ γλυκός λύκος» κι «Ένα σκουλήκι με φτερά».

Της Β. Βασιλειάδου «Το σκαντζοχοιράκι με τα κατσαρά μαλλιά», της Μ. Παπαθανασοπούλου «Τι κι αν είμαι ασβός;»

Το παραμύθι του Parr Todd «Δεν πειράζει να είσαι διαφορετικός», το «Θα σ'αγαπώ ότι κι αν γίνει» της D. Gliori, το «Καινούρια μαθήτρια» της Duval, Elizabeth.

Πρέπει ωστόσο να τονίσουμε, πως ασφαλώς δεν αγνοούμε τη συμβολή όσων έγραψαν σύγχρονα παραμύθια και ειδικότερα παραμύθια που αναφέρονται σε πρόσωπα με ειδικές ανάγκες, θέλουμε όμως να αξιοποιήσουμε και να αναδείξουμε τον πλούτο των λαϊκών παραμυθιών από έγκυρες συλλογές και το πώς μπορούν αυτά να συμβάλλουν στην έρευνά μας.

Με γνώμονα όσα αναφέρθηκαν για τη σημασία της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α., καθώς και για τη αποδοχή του από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ως βασικό παράγοντα της ένταξής του στο σχολικό περιβάλλον (κι ασφαλώς στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του), θεωρούμε ότι είναι πολύ σημαντική η συμβολή της παρούσης έρευνας για την εκπαίδευση και εν γένει για την Παιδαγωγική πολιτική και επιστήμη, σε ένα πληρέστερο σχεδιασμό επιμόρφωσης και εισαγωγής καινοτομιών στην εκπαίδευση.

Όπως μπορεί χρησιμοποιηθεί κατάλληλα στην σχολική πραγματικότητα, και πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα αναμένεται να συμβάλει σημαντικά στην εκπόνηση επιμορφωτικών προγραμμάτων με έμφαση στην αξιοποίηση του

πλούτου της λαϊκής λογοτεχνίας ,ώστε να συνειδητοποιήσουν (με την κατάλληλη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση) οι εκπαιδευτικοί τις δυνατότητες αξιοποίησης της στα πλαίσια των καθημερινών ή και διαθεματικών δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο κι όχι μόνο.

Επίσης, η έρευνά μας μπορεί να αφυπνίσει τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων ένταξης ή και των τμημάτων σχολείων Ε.Α.Α. ,ώστε να υιοθετήσουν την εφαρμογή της παιδαγωγικής αφήγησης λαϊκής λογοτεχνίας ώστε να ενθαρρύνουν και να προωθήσουν τη διαδικασία ένταξης των μαθητών τους.

Καθώς επίσης, η παρούσα έρευνα μπορεί να ενεργοποιήσει και να βοηθήσει μελλοντικούς εκπαιδευτικούς- ερευνητές σε έρευνα- δράση στο πεδίο τόσο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, όσο και στο πεδίο της λαϊκής λογοτεχνίας και ιδιαίτερα το αντιπροσωπευτικότερο είδος της, το παραμύθι, που αναμφισβήτητα «μιλάει» στην παιδική ψυχή. Ώστε να δημιουργηθούν ερευνητικά δεδομένα, όπως διατριβές, ερευνητικά προγράμματα και μελέτες, αξιοποιήσιμα από το σώμα των εκπαιδευτικό σώμα.

Η παρούσα έρευνα αναμένεται επίσης να συμβάλει στη λήψη αποφάσεων από την πλευρά της Πολιτείας, όπως στην οργάνωση του κεντρικού σχεδιασμού των αναλυτικών προγραμμάτων και στην εκπόνηση εγχειριδίων τα οποία θα αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Καθώς και στη λήψη μέτρων για ενδεχόμενη αναστροφή του κλίματος καχυποψίας και αμφισβήτησης από την πλευρά των εκπαιδευτικών σια τη λαϊκή λογοτεχνία.

3. Οριοθέτηση και πλαίσιο έρευνας. Σκοποί και στόχοι της έρευνας.

Η έρευνα μας έχει δύο βασικούς άξονες, το λαϊκό ελληνικό παραμύθι και την Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση. Ο σκοπός της έρευνας είναι να βρεθεί το σημείο τομής των δύο βασικών αξόνων, στοχεύουμε να αποδείξουμε τη συμβολή του νεοελληνικού λαϊκού παραμυθιού, στην ανάπτυξη της ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού με αναπηρία και ε.ε.α. καθώς και, την ανάπτυξη του αισθήματος αποδοχής της διαφορετικότητας από το φυσιολογικό παιδί, σε μια προοπτική της ουσιαστικής ένταξης του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α.

Η ερευνητική μας πορεία εστιάζεται στο πεδίο της προσχολικής αγωγής. Το σχολείο και ιδιαίτερα το Νηπιαγωγείο είναι η πιο κρίσιμη και σημαντική εκπαιδευτική περίοδος του παιδιού⁴⁷, στην οποία καθορίζεται η διαμόρφωση μιας ισορροπημένης και υγιούς μελλοντικής προσωπικότητας. Είναι η περίοδος όπου το παιδί επηρεάζεται ιδιαίτερα από το περιβάλλον, είναι πολύ σημαντική για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Η διαδικασία αυτή, αν και είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διαμόρφωση μιας πιο ολοκληρωμένης αυτοαντίληψης, είναι αρκετά επώδυνη για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης του παιδιού με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχει η ,ο Νηπιαγωγός. Η οποία με τη σημαντική ενίσχυση μέσω της θετικής «αυτοεκπληρούμενης προφητείας», ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους .

Επομένως η έρευνά μας διεξάχθηκε σε τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων και σε τμήματα νηπιαγωγείων γενικής αγωγής. Ο λόγος που επιλέχθηκαν τα τμήματα ένταξης σε σχέση με άλλες σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής είναι, γιατί οι μαθητές με αναπηρία ή με ε.ε.α. που φοιτούν σε αυτά είναι

⁴⁷ Στην προσχολική ηλικία, υπάρχει μια θετική αυτοαντίληψη γιατί τα παιδιά δεν μπορούν να συσχετίσουν πληροφορίες για την αξιολόγηση των ικανοτήτων τους. Οι χαρακτηρισμοί που τα παιδιά αποδίδουν στον εαυτό τους έχουν περισσότερο σχέση με τον σωματικό εαυτό τους και τις δραστηριότητές τους παρά με ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Π.χ. είμαι όμορφος, τρέχω γρήγορα κι όχι είμαι φιλικός με τους άλλους.

Στην ηλικία των 5-7, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με βάση το σωματικό εαυτό, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τη φυσική ικανότητα, τη γνωστική ικανότητα, τις δραστηριότητές τους, την κοινωνική αποδοχή και τον τρόπο συμπεριφοράς, από την ηλικία των οκτώ ετών είναι σε θέση να εντοπίζουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους και να τα διαχωρίζουν από άλλους.

Τα πρώτα χρόνια που τα παιδιά πηγαίνουν σχολείο, παρατηρείται μείωση των υπερβολικά θετικών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούσε για να περιγράψει τον εαυτό του σε προηγούμενες ηλικίες. Αρχίζουν μέσω της σύγκρισής τους με τους συνομηλίκους τους να εντοπίζουν τις ατομικές διαφορές και να αξιολογούν την επάρκειά τους σε διάφορους τομείς. Ουσιαστικά η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση διαμορφώνονται, πολλές φορές οριστικά, κατά την σχολική ηλικία.

εκπαιδευσιμοι και κατάλληλοι για την ερευνητική μας δράση. Παρόλες τις δυσκολίες τους, που συνήθως δεν έχουν μεγάλη έκταση (αυτός είναι και ο λόγος που φοιτούν σε τμήματα ένταξης), μπορούν να μας δώσουν αποτελέσματα στην ερευνητική μας διαδικασία.

Η διαδικασία της ερευνητικής πορείας απευθύνεται στις δύο πρώτες φάσεις της σε νήπια με αναπηρία και με ε.ε.α. που φοιτούν σε τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων. Όσον αφορά την τρίτη φάση της έρευνας απευθύνεται σε νήπια με τυπική ανάπτυξη που φοιτούν τόσο στα προαναφερόμενα τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων, όσο και σε τμήματα νηπιαγωγείων μόνο γενικής αγωγής. Η τέταρτη φάση της ερευνητικής πορείας, απευθύνεται σε όλα τα νήπια με τυπική ή όχι ανάπτυξη που μπορούν να συνεργαστούν ώστε να δημιουργήσουν αφηγηματικό αποτέλεσμα.

Για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνάς μας θα χρησιμοποιηθούν όλα τα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων σε όλο το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου. Δηλαδή, θα ερευνηθούν όλα τα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων που υπάρχουν στους νομούς Ιωαννίνων, Άρτας, Πρεβέζης και Θεσπρωτίας σύνολο παιδιών τριάντα -30 και, αντίστοιχα τα τμήματα Νηπιαγωγείων γενικής αγωγής πλησίον των τμημάτων ένταξης στην Ήπειρο, σε σύνολο παιδιών εκατό είκοσι -120.

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να επιβεβαιώσει ότι η αξιοποίηση της λαϊκής λογοτεχνίας και ειδικότερα του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στην προσχολική αγωγή, με στόχο την κοινωνικοσυναισθηματική επάρκεια⁴⁸ των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. καθώς και τη μείωση των προκαταλήψεων και την ανάπτυξη θετικών στάσεων των παιδιών με τυπική ανάπτυξη έναντι των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. Για να καθοριστεί λοιπόν αυτή η αιτιατή σχέση (σχέση αιτίας- αποτελέσματος) ανάγουμε την ερευνητική μας δράση στους ακόλουθους στόχους:

α) την τόνωση του αυτοσεβασμού και της αυτοαποδοχής⁴⁹, του παιδιού με ειδικές ανάγκες, που έχει ως συνέπεια,

β) την καλύτερη συνεργασία του με το παιδί με τυπική ανάπτυξη, ειδικότερα την ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας,

γ) με αποτέλεσμα, την άμβλυνση των αρνητικών στερεότυπων (συναισθηματική κινητοποίηση), με την γνώση των προβλημάτων και των

⁴⁸ Ο όρος «ψυχοκοινωνική επάρκεια» χρησιμοποιείται ως μια ευρύτερη έννοια σε σχέση με τον όρο «κοινωνική νοημοσύνη». Έχει επίσης, χρησιμοποιηθεί, για να περιγράψει το πλαίσιο ένταξης και ταξινόμησης των συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων στις τέσσερις ακόλουθες κατηγορίες: αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, αυτορρύθμιση και αυτοέλεγχος, κινητοποίηση και επίλυση προβλημάτων και τέλος κοινωνική επάρκεια (Τριλίβα, Chiementi, 2002).

⁴⁹ Σύμφωνα με τον Φλουρή (1989) « (...) η αυτοεκτίμηση είναι η αξιολογική- συναισθηματική διάσταση (αυτοεκτίμηση- self esteem) ή η σφαιρική αυτοαξία (global self-worth)».

ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των παιδιών με ειδικές ανάγκες, την άρση της φοβίας και με την ευαισθητοποίηση και τον σεβασμό των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τα προβλήματά τους.

4. Ερευνητικές υποθέσεις

Στην πρώτη φάση της ερευνητικής μας πορείας εξετάστηκε η σχέση του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. με τον εαυτό του, η αυτοαντίληψη του⁵⁰, κατά συνέπεια εξετάσαμε τη διάσταση **συναισθηματική επάρκεια** η οποία αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και του περιβάλλοντός του καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες. Η επάρκεια στις συγκεκριμένες δεξιότητες συνδέεται με την μελλοντική ικανότητα του παιδιού να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος

Στη δεύτερη φάση εξετάστηκε η σχέση του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. με τον κοινωνικό του περιβάλλον- εγώ και οι άλλοι (διαπροσωπικές σχέσεις)⁵¹, κατά συνέπεια εξετάσαμε τη διάσταση **κοινωνική επάρκεια**

⁵⁰ Η σημασία της αυτοαντίληψης

Η εικόνα που διαμορφώνει ένας άνθρωπος για τον εαυτό του, καθορίζει το βαθμό στον οποίο θα αποδεχθεί τις δυνατότητες, τις αδυναμίες του και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, ώστε να έχει μια επιτυχημένη και δημιουργική πορεία τόσο στον προσωπικό όσο και στον επαγγελματικό τομέα.

Η εικόνα αυτή διαμορφώνεται σταδιακά και επηρεάζεται από πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες. Οι πρώιμες εμπειρίες καθορίζουν αποφασιστικά τον τρόπο που αξιολογεί το άτομο τον εαυτό του στο παρόν και το μέλλον. Γι' αυτό και οι άνθρωποι που έχουν ένα σημαντικό ρόλο στην ανατροφή και εκπαίδευση των παιδιών, θα πρέπει να κατανοήσουν τη σπουδαιότητα του ρόλου τους και να προσπαθήσουν να συμβάλλουν με τον πιο θετικό τρόπο στην ενίσχυση της αυτοεικόνας τους.

Η σύγχρονη αντίληψη του σχολείου ως πλαισίου που νοιάζεται και φροντίζει, που προάγει όχι μόνο τη μάθηση αλλά και την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών έχει καταστήσει απαραίτητη την εφαρμογή προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής στήριξης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Ένα τέτοιο πρόγραμμα είναι το πρόγραμμα του Ευρωπαϊκού Δικτύου Σχολείων Προαγωγής Υγείας στο οποίο συμμετέχει το σχολείο μας από την περσινή σχολική χρονιά. Σκοπός μας είναι τα παιδιά να αναπτύξουν στάσεις και δεξιότητες που θα τα βοηθήσουν να γίνουν συναισθηματικά, κοινωνικά και σωματικά υγιή, στοχεύοντας στους εξής παράγοντες: στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και την προαγωγή της αυτοαντίληψης, στην αποδοχή της διαφορετικότητας και στην ικανότητα επίλυσης συγκρούσεων και ανάπτυξη φιλικών σχέσεων. Επιδιώκουμε τα παιδιά να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να συνειδητοποιήσουν και να αποδεχτούν τόσο τις δυνατότητες όσο και τις αδυναμίες τους. Επίσης να κατανοήσουν ότι κανένας δεν είναι τέλειος. Να αγαπήσουν και να αποδεχτούν τον εαυτό τους όπως είναι και αντί να μεμψιμοιούν για τις αδυναμίες τους να συνειδητοποιήσουν και να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους.

⁵¹ Πιο αναλυτικά οι κοινωνικές δεξιότητες που συμβάλλουν στην ισχυροποίηση της αυτοαντίληψης και στην προαγωγή της αυτοεκτίμησης του παιδιού είναι: 1) Οι διαπροσωπικές σχέσεις: Δεξιότητες ακρόασης και ανταπόκρισης. Αναγνώριση και έκφραση συναισθημάτων (αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων, έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων) Δημιουργία και διατήρηση προσωπικών σχέσεων (συνύπαρξη ανθρώπων, ομοιότητες και διαφορές στους ανθρώπους). Δημιουργία και διατήρηση φιλικών σχέσεων (συστήνομαι-θέτω τις βάσεις για τη δημιουργία μιας φιλικής σχέσης, διατήρηση της φιλίας, μοιράζομαι πράγματα, καταστάσεις, συναισθήματα). Κατάλληλη συμπεριφορά σε διάφορες κοινωνικές συνθήκες (χαιρετισμός γνωστών ενηλίκων και

θεωρείται η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους. Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συντελεί στην εμφάνιση λειτουργικών συμπεριφορών, οι οποίες είναι αντίστοιχες με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και σε κοινωνικές προσδοκίες κατάλληλες για την παιδική ηλικία του παιδιού. Η ανάπτυξη των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία καλών σχέσεων με συνομηλίκους. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τη μελλοντική σχολική επίδοση του παιδιού και την ψυχολογική του προσαρμογή (Merrell, 1998).

Δε επαρκεί ωστόσο η μονόπλευρη ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. αλλά είναι απαιτητική η ανάγκη για ευαισθητοποίηση και εξοικείωση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στην κατηγορία αυτή των παιδιών με την άρση της φοβίας τους και τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και με την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά αυτά και ειδικότερα στην ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας και αλληλοαποδοχής. Έτσι ώστε να αναπτυχθούν συμπεριφορές επικοινωνίας και στάσεις αποδοχής των παιδιών με τυπική ανάπτυξη προς

συνομηλίκων, χρήση κατάλληλου λεξιλογίου – ευχαριστώ, παρακαλώ). 2) Επικοινωνία: Αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων επείγουσας ανάγκης και ανταπόκριση (αναγνώριση επικίνδυνων καταστάσεων και γνώση τρόπου αντιμετώπισης ή περιορισμού τους). Αναζήτηση πληροφοριών και μετάδοση πληροφοριών (ζητά κάτι που επιθυμώ και ζητώ βοήθεια από άλλους, πληροφορώ τους άλλους για το πώς αισθάνομαι). Μιλώ για τις προτιμήσεις μου σε συζητήσεις (σημασία επιλογής: ο καθένας έχει τη δική του άποψη και την εκφράζει, μαθαίνω να λέω τι προτιμώ και να λέω όχι χωρίς να προσβάλλω, αποφυγή διένεξης). Κατανόηση ποικίλων επικοινωνιακών συνθηκών και κατάλληλη ανταπόκριση(κατανόηση ότι κάθε συνθήκη απαιτεί διαφορετικό τρόπο επικοινωνίας, κατανόηση της σχέσης μεταξύ λεκτικών και μη λεκτικών σημάτων, πώς να είμαι ευγενικός, χρήση τηλεφώνου, τι μας προσφέρει η καλή επικοινωνία στις σχέσεις μας π.χ. περισσότερους φίλους). 3) Υπευθυνότητα: Το παιδί μαθαίνει να ακολουθεί κανόνες σε νέες δραστηριότητες ή παιχνίδια . Το παιδί μαθαίνει να δέχεται και να δίνει βοήθεια όπου χρειάζεται (ρόλοι βοηθού- βοηθούμενου). 4) Αυτοεκτίμηση- αυτοαντίληψη: Το παιδί να παρουσιάζει καλή εικόνα του εαυτού του προς τα έξω. Το παιδί μαθαίνει να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο (να ελέγχει το θυμό του, να μαθαίνει ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά, αλλά ποτέ σε θα πρέπει να βλάψει κάποιον όταν νιώθει αρνητικά συναισθήματα π.χ. σε κάτι άδικο που γίνεται). Το παιδί μαθαίνει να αποδέχεται την αποτυχία του (να διατηρεί την ψυχραιμία του όταν αποτυγχάνει, να μη θυμώνει, να μην κλαίει, να μη φωνάζει, να ζητά και να δέχεται βοήθεια για να γίνει καλύτερος, να συνεχίζει την προσπάθειά του για να σημειώσει επιτυχία). Το παιδί χαίρεται την επιτυχία του (αναγνωρίζει την επιτυχία του, μαθαίνει ότι πολλές φορές η προσπάθεια οδηγεί στην επιτυχία, συζητά την επιτυχία του με τους άλλους: δάσκαλο, συμμαθητές, γονείς). Το παιδί να συνειδητοποιήσει την μοναδικότητά του- ικανότητα αυτοπραγμάτωσης ⁵¹(να συνειδητοποιήσει πως είναι άτομο μοναδικό και ξεχωριστό, να αναγνωρίζει τις ικανότητές του και τα ατομικά χαρακτηριστικά του, να αντιλαμβάνεται τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του, να βρίσκει ομοιότητες και διαφορές με άλλα παιδιά. Τονίζεται η αρχή της διαφορετικότητας). Να έχει θετικό αυτοσυναισθήμα (να θέτει στόχους για το μέλλον, να αξιολογεί τον εαυτό του σε σχέση με τις δραστηριότητές του, να κάνει πράγματα που είναι χρήσιμα κι να προσπαθήσει να βελτιώσει αυτά που κάνει).

τα παιδιά με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από την πληροφόρηση, τη γνωριμία και τη συναισθηματική εμπλοκή τους με τα παραμύθια, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική ένταξη. Επομένως στην τρίτη φάση εξετάστηκε η σχέση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη με το παιδί με ειδικές ανάγκες.

Αναλύουμε τις υποθέσεις έρευνας σε κάθε φάση- επίπεδο της ως εξής:

α) στο πρώτο επίπεδο- φάση της έρευνας διερευνήθηκε αν η παιδαγωγική της αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α.

Αναλυτικότερα υποθέτουμε ότι η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών συμβάλλει: Α) στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και στην καλλιέργεια ελεύθερης και δημοκρατικής έκφρασης .

Β) στη συναισθηματική σταθερότητα που σημαίνει αποδοχή των συναισθημάτων του άλλου, συνειδητοποίηση των αδυναμιών του , των αναγκών , των συναισθημάτων και των ενδιαφερόντων του και,

Γ) στην ικανοποίηση των συναισθηματικών του αναγκών καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια.

Και δ) πως βοηθά στη συνειδητοποίηση της μοναδικότητάς του (ότι είναι δηλαδή ένα άτομο μοναδικό και ξεχωριστό , να αναγνωρίζει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του, τα ατομικά χαρακτηριστικά του ,καθώς καιβρίσκει ομοιότητες και διαφορές με τα άλλα παιδιά).

β) Στο δεύτερο επίπεδο – φάση της έρευνας

Διερευνήθηκε εάν βοηθά η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών σε παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α., στην ανάπτυξη της κοινωνικής επάρκειας.

Υποθέτουμε γενικά, ότι η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών βοηθά να προαχθούν οι διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α., στη δημιουργία συνεργατικού και ομαδικού πνεύματος.

Πιο αναλυτικά, α) Υποθέτουμε ότι η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών βοηθά το παιδί με αναπηρία και με ε.ε.α. να εκφράζει τα συναισθήματά του με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, όπως με το να ελέγχει το θυμό του, να έχει αυτοπειθαρχία, να μάθει ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά αλλά ποτέ δε θα πρέπει να βλάψει κάποιον όταν νιώθει αρνητικά συναισθήματα, να δημιουργεί και να διατηρεί προσωπικές και φιλικές σχέσεις, να έχει την κατάλληλη συμπεριφορά στις διάφορες κοινωνικές συνθήκες. Να αποκτήσει

εν γένει μια κοινωνικά αποδεκτή συμπεριφορά και να απαλλαγεί από το κοινωνικό άγχος⁵².

γ) Στο τρίτο επίπεδο- φάση της έρευνας

Υποθέτουμε ότι η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών βοηθά μέσα από τη γνωριμία των παιδιών με τυπική ανάπτυξη με τα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α.:

α) στην άμβλυση των αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων που πιθανών να υπάρχουν εστιάζοντας στην ενημέρωση των προβλημάτων- αδυναμιών καθώς και των ιδιαίτερων ικανοτήτων-δυνατοτήτων των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. και,

β) στην ευαισθητοποίηση και εξοικείωση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στην κατηγορία αυτή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την άρση της φοβίας τους και τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και με την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά αυτά και ειδικότερα στην ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας και αλληλοαποδοχής⁵³.

Επιδιώκεται συνολικά, η ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας και στάσεων αποδοχής των παιδιών με τυπική ανάπτυξη προς τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μέσα από την πληροφόρηση, τη γνωριμία και τη συναισθηματική εμπλοκή τους με τα παραμύθια, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική ένταξη⁵⁴ τους στη σχολική κοινότητα και κατ'έπείκταση στην κοινωνία .

⁵² Ο ισχυρότερος προσδιοριστικός παράγοντας της σφαιρικής αυτοαξίας είναι η συμπεριφορά και εν γένει η φιλότιμη συμπεριφορά, που σημαίνει ότι το άτομο συμπεριφέρεται σωστά, σύμφωνα με τους κανόνες της έσω- ομάδας, είναι έντιμο, γεμάτο σεβασμό, αγαπά και βοηθά τους άλλους, καθώς επίσης είναι εργατικό, είναι με άλλα λόγια κοινωνικά λειτουργικό. Vassiliou και Vassiliou: 1966, Boulay: 1974, Lee: 1955, Friedl: 1962 και Rosenberg :1986.

⁵³ Οι Peck et al (1990) αναφέρουν ότι οι μαθητές που δεν ανήκουν στην «ειδική» εκπαίδευση επωφελούνται πολύ από την συναναστροφή τους με τα “φυσιολογικά” παιδιά . Έτσι βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους, καθώς επίσης αναπτύσσονται περισσότερο κοινωνικά και γνωστικά. Μειώνονται οι φόβοι και οι ανασφάλειές τους που σχετίζονται με την διαφορετικότητά τους. Επίσης αναπτύσσουν την υπομονή τους και αμβλύνεται η παρορμητικότητά τους. Αναπτύσσουν ένα σύστημα αρχών για τη διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

⁵⁴ «Ο όρος “ένταξη” αποτελεί το μέσο, τη διαδικασία όπου τα παιδιά ή οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό. Θα καταφέρει δηλαδή το παιδί με ειδικές ανάγκες, στο πλαίσιο της κοινής αγωγής και μόρφωσης, να βιώσει τον πολιτισμό του συμμαθητή του χωρίς εκπαιδευτικές ανάγκες ,όπως και αντίστροφα. Ο καθένας θα συμμετέχει στην καθημερινότητα του άλλου και μαζί θα δημιουργήσουν μία νέα πραγματικότητα χωρίς να απολέσουν τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και την προσωπική τους ταυτότητα.» (Σ.-Γ. Σούλης, 2002:46).

δ) Στο τέταρτο επίπεδο- φάση της ερευνητικής μας πορείας αξιοποιήσαμε τη μέθοδο της δομικής ανάλυσης κατά τον VL.J.Propp εφαρμόζοντάς τη στο σχολικό περιβάλλον των νηπιαγωγείων της έρευνας. Λόγω της ιδιαίτερης φύσης και δομής της, στόχος μας και η υπόθεση της ερευνητικής διαδικασίας είναι η μέτρηση της αφηγηματικής ικανότητας των νηπίων με ερευνητικό εργαλείο τις λειτουργίες του VI. Propp.

Η έναρξη της όλης διαδικασίας γίνεται μετά το πέρας των τριών πρώτων φάσεων της έρευνας και, αφού έχει εγκαθιδρυθεί η αγαπητική σχέση ανάμεσα στο παιδί και στην αφηγηματική διαδικασία⁵⁵. Έτσι αφού επιτευχθεί η ενθουσιώδης διέγερση⁵⁶ και συγκροτηθεί η αφηγηματική ομάδα, γίνεται συζήτηση μεταξύ των παιδιών – ακροατήριο και της Νηπιαγωγού για βαθύτερη κατανόηση των δρώντων προσώπων της κάθε παραμυθιακής αφήγησης, τη δράση τους, τη διαμόρφωση της πλοκής, την άντληση των συναισθημάτων, τους και των σχέσεων μεταξύ τους (διαπροσωπικές σχέσεις), και τη γνώμη τους για την τελική έκβαση της κάθε παραμυθιακής αφήγησης.

Ξεκινούμε με ισχυρά δεδομένα για το λαϊκό παραμύθι, όπως συμφωνεί η άποψη του καθηγητή Μερακλή, Μ.⁵⁷ ότι το παραμύθι εξαιτίας της ανατρεπτικής και μη συμβατικής δομής του, είναι πολύ κοντά στη νοητική και συναισθηματική λειτουργία της προσχολικής και πρωτοβάθμιας

Κατά τη Ζώνιου-Σιδέρη, «σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας μας» (1996, 123).

Σύμφωνα με την Δροσινού, Μ. (Από τον πρόλογο του βιβλίου του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου) : «Στις αρχές της δεκαετίας του '80 πραγματοποιήθηκαν δύο σημαντικά βήματα στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές ανάγκες: α) Η αποκατηγοροποίησή τους και η επικράτηση του όρου παιδιά ή άτομα με δυσκολίες στη μάθηση ή άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΑμΕΕΑ), ανεξάρτητα από το είδος και το βαθμό της μειονεξίας και β) Η παραδοχή από τα ΑμΕΕΑ ότι (έχουν περισσότερα κοινά σημεία και λιγότερες διαφορές από τα άλλα άτομα της ηλικίας τους), σε ό,τι αφορά την εκπαίδευσή τους. Η άποψη αυτή ενίσχυσε περισσότερο την αντίληψη της σχολικής ενσωμάτωσης / ή ένταξης, η οποία είχε αρχίσει να αναπτύσσεται και να προωθείται στην πράξη από τις αρχές της δεκαετίας του '70, με τη δημιουργία του ενιαίου σχολείου για όλα τα παιδιά, χωρίς διακρίσεις και κοινωνικούς αποκλεισμούς»

⁵⁵ Καλαμπαλίκη –Μπάου Θ.,(1997) “ Ελάτε να διηγηθούμε παραμύθια”, στον τόμο: Κουλουμπή- Παπαετροπούλου Κ., “ Η επιμέλεια της αφήγησης”, Αθήνα :131.

⁵⁶ Αυδίκος Ε., (1999). « *Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά μπορεί να γίνει και τώρα- η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθιάδων*». Αθήνα: Ελληνικά γράμματα, β' έκ. :.20.

⁵⁷ Βλ. Μερακλής, Μ.« Σκέψεις για μια διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού» *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9 (1994).

εκπαίδευσης.⁵⁸ Μέσα από μια οργανωμένη αφηγηματική διαδικασία η οποία στηρίζεται στις λειτουργίες κατά τον Vladimir Propp, καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούν⁵⁹ τα νήπια- μέλη της αφηγηματικής ομάδας το προσφερόμενο αφηγηματικό υλικό μπορούμε να καταγράψουμε πρωτότυπες δημιουργίες των μαθητών ξαναζωντανεύοντας το λαϊκό μαγικό παραμύθι.

Σύμφωνα με την ανωτέρω ανάπτυξη της έρευνας δημιουργούνται και οι υποθέσεις έρευνας, στις οποίες αντιστοιχούν και οι αντίστοιχες κλίμακες:

Κλίμακες της έρευνας.

Οι βασικές κλίμακες της έρευνάς μας είναι:

Για την πρώτη φάση της έρευνας: η σχέση του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. με τον εαυτό του.

α) Συναισθηματική επάρκεια

Για τη δεύτερη φάση της έρευνας: η σχέση του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. το κοινωνικό του περιβάλλον- εγώ και οι άλλοι.

β) Κοινωνική επάρκεια

και

γ) Προβλήματα συμπεριφοράς.

⁵⁸ Σύμφωνα με τον Bettelheim, B. : «η μορφή και η δομή των παραμυθιών υποβάλλει στο παιδί εικόνες με τις οποίες μπορεί να δομήσει τις ονειροπολήσεις του»..

⁵⁹ Με βάση έρευνα του M.Safouan με τίτλο *Reflexions sur le psychodrama analytique* (Σκέψεις για το αναλυτικό ψυχόδραμα) {“Bulletin de psychologie” 30 Νοεμβρίου 1963},στην οποία εφαρμόστηκε σε ένα παιδί με έντονα ψυχολογικά προβλήματα, η ψυχοδραματική θεραπεία ως τεχνική για να προωθήσει την σταδιακή πραγμάτωση του αφηγηματικού μοντέλου του Propp ως την ολοκλήρωσή του. Δες Greimas, Alg.(2005), Δομική Σημασιολογία Αθήνα: Πατάκης,341-390. Η έρευνα έδειξε ότι η λεκτική εκδήλωση σε όλες τις αφηγηματικές προσπάθειες είναι μία και αντανακλά μία και μοναδική σημασιακή δομή, παρόμοια – αν όχι ταυτόσημη- με τη δομή της αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού.

Οι διαστάσεις- υποκλίμακες που αντιστοιχούν στις ανωτέρω βασικές κλίμακες είναι:

α) Συναισθηματική επάρκεια. Ο αυτοέλεγχος , η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση του στρες.

β) Προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαπροσωπική προσαρμογή, η ενδοπροσωπική προσαρμογή .

γ) Κοινωνική επάρκεια. Οι διαπροσωπικές σχέσεις- επικοινωνία, συνεργασία με τους συνομήλικους.

Οι προτάσεις που αντιστοιχούν στις τρεις υποκλίμακες είναι οι ακόλουθες:

A. Συναισθηματική επάρκεια

Αυτοέλεγχος

- Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ.
- Αντιδρά με το παραμικρό.
- Θυμώνει με το παραμικρό.
- Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει.
- Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος.
- Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του.

Διαχείριση συναισθημάτων.

- Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει.
- Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του.
- Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται.
- Δείχνει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση συναίσθημα.
- Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του.

Διαχείριση στρες.

- Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος.
- Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος.
- Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων.
- Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι.

Ενσυναίσθηση.

- Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα.
- Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι.
- Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

B. Κοινωνική επάρκεια

- Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε.
- Είναι συνεσταλμένο.
- Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά , κάνει τον παλικαρά.
- Έχει πολλούς φόβους.
- Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό.
- Έχει την τάση να απομονώνεται.
- Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του.
- Φοβάται μήπως κάνει λάθη.
- Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει.
- Κλείνεται στον εαυτό του.
- Αντιδράει άσχημα.

Γ. Προβλήματα συμπεριφοράς.

Διαπροσωπικές σχέσεις- επικοινωνία.

Συζήτηση.

- Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής.
- Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους.

- Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων.
- Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι.
- Συνομιλεί με άλλο παιδί.
- Συνομιλεί με την παιδαγωγό.
- Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα.
- Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει.

Ακρόαση.

- Ακούει με προσοχή τι του λέει η παιδαγωγός.
- Ακούει τι του λέει ένα άλλο παιδί.
- Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι.
- Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις.
- Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είναι καλός ακροατής.

Συνεργασία.

- Έχει πολλούς φίλους.
- Κάνει εύκολα φίλους.
- Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά.
- Συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας.
- Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας.
- Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά.
- Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός, αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο.
- Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά όταν δυσκολεύονται.
- Ζητάει συγγνώμη όταν χρειάζεται.
- Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα.
- Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων.

γ) Για την τρίτη φάση της έρευνας χρησιμοποιήσαμε για ερευνητικό εργαλείο μια προσαρμογή της έρευνας των: Μαγιάτη Ηλιάνα, Λογοθέτη Αναστασία-Ελένη, Dockrell E. Julie που εφαρμόστηκε με επιτυχία σε ελληνόπουλα σχολικής ηλικίας. Το θέμα της έρευνας είναι : young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition, 2002. Στην έρευνα αυτή χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια μέσα από τέσσερις άξονες συνεντεύξεων από τα παιδιά .Η έρευνα έγινε με βάση τον κώδικα για δίκαιη εφαρμογή των ψυχομετρικών εργαλείων στον τομέα της εκπαίδευσης (Code of fair testing practices in education, 1988) Washington, DC: Joint committee on testing practices.

Οι βασικοί άξονες συνεντεύξεων είναι:

1) εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.

2) στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση.

3) προσαρμόσιμες ερωτήσεις της συνέντευξης.

- απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία.
- γνώσεις και διακρίσεις των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.

4) ερωτήσεις για συγκεκριμένες αναπηρίες.

- οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και στην αναπηρία.
- οι αντιλήψεις των παιδιών για την αιτία της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
- οι αντιλήψεις των παιδιών για το αντίκτυπο της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
- παρανοήσεις-παραεξηγήσεις των παιδιών για τις αναπηρίες, επιδράσεις και αιτίες.

Κεφάλαιο δεύτερο: Αφήγηση και λαϊκό παραμύθι.

1. Η εξέλιξη της Αφηγηματολογίας.

Η αφήγηση ως πανάρχαια μορφή τέχνης η αφήγηση περικλείει τη μεταφορά της συλλογικής μνήμης που διατηρεί πανανθρώπινες αξίες-οδηγούς για την καθημερινή ζωή σ' έναν κόσμο που αλλάζει ραγδαία και ριζικά και μπορεί να δίνει απαντήσεις σε καιρούς μεγάλων διαρθρωτικών αλλαγών και κρίσης τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό-κοινωνικό επίπεδο (Livo & Rietz 1986 και Gersie 1992).

Η παράδοση της προφορικής δημιουργίας στηρίχθηκε στην καλλιέργεια της μνήμης, της λογικής και της πρωτοτυπίας μέσω της επανάληψης όχι μόνο των σταθερών μοτίβων αλλά και μέσω των στερεοτύπων εκφράσεων που παίζουν τελετουργικό ρόλο στο κείμενο και απομνημονεύονται εύκολα λόγω της επανάληψής τους, του ρυθμού, των παρηχήσεων ή του μέτρου που συνέχει την εκφορά του. Ο τελετουργικός αυτός λόγος είχε και έχει την εκπαιδευτική πρόθεση του πομπού: να διδάξει στο παιδί τον λόγο, να το μάθει να απομνημονεύει, βάσει της τεχνικής του ισομορφισμού, να το μάθει ορθοφωνία, να εμπλουτίσει το λεξιλόγιό του, να βιώσει και να χρησιμοποιήσει, τέλος, σωστά συντακτικές δομές. Η φορμαλιστική αυτή αιτιολόγηση της ωφελιμότητας του παραμυθιού ενισχύεται και από το επιχείρημα ότι το παραμύθι εξοικειώνει από νωρίς το παιδί με τις συμβάσεις του λογοτεχνικού έργου. Η πειθαρχία του παιδιού ως ακροατή και η ανταπόκρισή του στην κατανόηση της πλοκής, της σχέσης των προσώπων, στην κριτική στάση απέναντι σε τυπικές συμπεριφορές το προπαιδεύει στην πειθαρχία της ανάγνωσης ενός κειμένου και στην αποκρυπτογράφηση του.

Οι διαδικασίες σύνθεσης, παράδοσης και πρόσληψης του λαϊκού παραμυθιού στο επίπεδο του προφορικού πολιτισμού, ο οποίος φαίνεται μέσα στο πλαίσιο παραδοσιακών κοινωνιών, κατέχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αφηγηματικής μορφής και λογικής του παραμυθιού. Γνωρίσματα του παραμυθιού όπως η εξωτερική οπτική γωνία αφήγησης, οι αποστροφές προς τον ακροατή, οι επαναλήψεις, τα λεκτικά και ιδεολογικά στερεότυπα, οι λειτουργίες των δρώντων προσώπων, τα διαφορετικά επίπεδα αφηγηματικού λόγου ή οι αφηγηματικές παρεμβολές, είναι στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με την προφορικότητά του, ενώ παράλληλα καθορίζουν τη φυσιογνωμία του.⁶⁰

⁶⁰ Κουκούτας, Φουντουλάκης με θέμα: «Προφορική σύνθεση και αφηγηματική αυτογνωσία». Από την ημερίδα 18-5-2006: Αφήγηση- Παραμύθι- Ψυχολογία, Από το λαϊκό αφηγητή στην Παιδαγωγική πράξη Πανεπιστήμιο Κρήτης ΠΤ.Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Στο ερώτημα ποιά είναι η φύση και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του αφηγηματικού πεζού λόγου, μας απαντά η θεωρία. Επομένως οι θεωρητικοί Propp⁶¹, Bakhtine⁶², Levi-Strauss⁶³, Todorov⁶⁴, Greimas⁶⁵, Genette⁶⁶ συνέβαλαν στη διαμόρφωση της σύγχρονης αφηγηματολογίας και εισήγαγαν αξιόλογες μεθόδους και αξίζει να αναφέρουμε κάποια στοιχεία, ωστόσο θα εστιάσουμε μόνο στον Propp, τις «λειτουργίες» του οποίου χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας.

Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε πως ο ιδρυτής του ευρωπαϊκού δορισμού ή στρουκτουραλισμού (από το structure) στη γλώσσα ήταν ο F. de Saussure, ο οποίος πρώτος θεμελιώνει τις έννοιες των παραδειγματικών και συνταγματικών σχέσεων που αποτελούν σαφή απόδειξη της σύλληψης της γλώσσας ως συστήματος σχέσεων⁶⁷.

⁶¹ Πάνω στη θεωρία του Propp στηρίχτηκαν μετέπειτα ο Bakhtine, ο Lévi-Strauss, ο Todorov, ο Greimas, ο Genette και διεύρυναν το πεδίο στην αφηγηματολογία.

⁶² Η τοποθέτηση του Bakhtine, M. Βρίσκεται ανάμεσα στις δύο παραδόσεις, του ρώσικου φορμαλισμού που στη συνέχεια επεκτείνεται στο δορισμό και τη σημειωτική και στην παράδοση της ιστορικής και κοινωνιολογικής θεώρησης. (*La Poétique de Dostoïevski*, Paris: Editions du Seuil c1970 και *Esthétique et théorie du roman*, Paris : Gallimard 1978).

⁶³ Η μελέτη του Levi-Strauss, Cl. (Γάλλος εθνογράφος-στρουκτουραλιστής) αφορά την διερεύνηση της δομής του μύθου με παραδειγματική ανάλυση. («The Structural Study of Myth» *Journal of American Folklore*, τ.68, αρ. 270, 1955. Σε βιβλίο τυπώθηκε στη γαλλική μορφή: *Anthropologie structurale*, 1958 και *Anthropologie structurale II*, 1973, Paris Plon c: 1973-1974).

Ο Lévi- Strauss εφαρμόζει το λαϊκό υλικό στις αρχές της δομικής γλωσσολογίας και υποστηρίζει ότι «ο μύθος είναι φαινόμενο της γλώσσας, που εκδηλώνεται σ' ένα πιο υψηλό επίπεδο απ' ό,τι τα φωνήματα, τα μορφήματα και τα σημαντήματα (Παρίση, Α. ο.π., σ. 290)».

⁶⁴ Ο Todorov, Tzvetan επιχειρεί μια συντακτική γραμματική της δομής του αφηγήματος στα: *Grammaire du Decameron*, 1969 και *Poétique de la prose*, Paris, Edition de Seuil:1971.

⁶⁵ Ο Greimas, A.J. μελετώντας τη συνταγματική ανάλυση του μαγικού παραμυθιού από τον Propp και την παραδειγματική ανάλυση του μύθου από τον Levi-Strauss κατέληξε στη σημαντική θεωρία της στενής αντιστοιχίας και ισοδυναμίας μεταξύ συνταγματικών και παραδειγματικών μορφών, που εφαρμόζεται στη λογοτεχνία και κατεξοχήν στα αφηγηματικά κείμενα, καθιερώνοντας μια σημειωτική της αφηγηματικής δράσης. (*Semantique structurale*, 1966, στην ελληνική: «*Δομική σημασιολογία-αναζήτηση μεθόδου*», Αθήνα: Πατάκης, 2005).

⁶⁶ Τον 20ο αιώνα η λογοτεχνική θεωρία θα διαπνεύσει την παράδοση. Βασισμένοι στην ίδια την αριστοτελική επιχειρηματολογία αλλά από άλλη οπτική γωνία, η Roselyne Dupont-Roc και ο Jean Lallot θα δείξουν ότι η αριστοτελική μίμησις δεν στοχεύει να προβάλλει τις σχέσεις της λογοτεχνίας με την πραγματικότητα κατά το "ζωγραφικό" - αναπαραστατικό μοντέλο, αλλά την παραγωγή μιας αληθοφανούς ποιητικής ψευδαίσθησης. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν αντανακλούν την πραγματικότητα, δεν τη μιμούνται. Τη σημαίνουν. Έτσι η Ποιητική γίνεται συμβατή με τη χρήση του όρου από τον Genette, τον Todorov και το περιοδικό *Poétique*: η μίμησις είναι μια αφηγηματική θεωρία.

⁶⁷ Η αρχή της δομικής ανάλυσης έγινε από τον Ελβετό γλωσσολόγο Ferdinand de Saussure, οποίος έκανε διαχωρισμό ανάμεσα στη διαχρονική και τη συγχρονική μελέτη της γλώσσας. Στη συνέχεια πολλά προσέφεραν στο χώρο εξαιρετικοί επιστήμονες όπως ο Claude Lévi-Strauss (το όνομα του οποίου συνδέθηκε με τη δομική ανάλυση), ο Emile Durkheim, ο Marcel Mauss, ο Lucien Levy-Bruhl και ο Georges Dumezil. Οι σημαντικές αλλαγές που σημειώθηκαν όπως παρατηρεί η Κυριακίδου-Νέστορος (1986,291).

Τον 20ο αιώνα με τη δομική προσέγγιση οι μύθοι και τα παραμύθια παύουν να εξετάζονται ως θρησκευτικά, φιλοσοφικά ή ψυχολογικά φαινόμενα αλλά ως αυτόνομα στοιχεία πολιτισμού, τα οποία δεν ανάγονται σε άλλη τάξη φαινομένων είναι δύο: α) οι μύθοι και τα παραμύθια εντάχθηκαν στο κοινωνικό τους περιβάλλον ως αποτέλεσμα της μελέτης των κοινωνικών φαινομένων από την επιστήμη της κοινωνικής ανθρωπολογίας, και β) η συμβολικότητά τους ερμηνεύτηκε μέσα από το πρίσμα της ψυχανάλυσης που βασίζεται στις μεθόδους της επιστήμης και της ψυχολογίας. Οι αλλαγές αυτές καλλιεργήθηκαν με την κριτική που τους ασκήθηκε, και το αποτέλεσμα ήταν ένας νέος τρόπος ανάλυσης των μύθων και των παραμυθιών η δομική ανάλυση.

Σύμφωνα με την οποία, οι μύθοι αποτελούν ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας ανάλογο με το γλωσσικό σύστημα. Και τα δύο συστήματα εκφράζουν με συμβολικό τρόπο μια αντικειμενική πραγματικότητα. Έτσι με την ανάλυση των μύθων (μελέτη της υποδομής τους) μπορούμε να δούμε τα προβλήματα μιας κοινωνίας, και παράλληλα οι μύθοι μας αποκαλύπτουν τον τρόπο επίλυσης αυτών των προβλημάτων από την ίδια την κοινωνία.

Κατά συνέπεια και σύμφωνα με την άποψη του καθηγητού Καψωμένου Ερ. (2004) η μεθοδολογία απαντά στο ερώτημα ποιές είναι οι μέθοδοι και τα ειδικότερα εργαλεία που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του αφηγηματικού λόγου κι έτσι καθίστανται πρόσφορα για τη διακρίβωση, ανάλυση και ερμηνεία των φαινομένων.

Ωστόσο, μετά τον πόλεμο, υπήρξε ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη μορφολογία του παραμυθιού και αυτό εξηγείται ως μια συνέχεια των εξαιρετικών ανακαλύψεων στο πεδίο των θετικών επιστημών και νέων μεθόδων έρευνας και υπολογισμού, στις ανθρωπιστικές επιστήμες. Τότε είναι που εμφανίζεται η δομική και μαθηματική γλωσσολογία, η θεωρητική ποίηση και άλλες επιστήμες. Προέκυψε τότε η ιδέα ότι η τέχνη είναι σημειακό σύστημα, η διαδικασία μορφοποίησης και τυποποίησης και υπάρχει η δυνατότητα της χρησιμοποίησης μαθηματικών υπολογισμών. Ανάλογα και η λαϊκή αφήγηση και ειδικότερα το λαϊκό παραμύθι, εξελίσσεται φυσικά και σε καμιά περίπτωση αφηρημένα αλλά, με βάση μορφολογικές δομές δηλαδή αρχετυπικές «γλωσσικές μονάδες»⁶⁸. Αυτές οι «γλωσσικές μονάδες» - δομές σύμφωνα με τον Vladimir Propp είναι οι ενέργειες των δρώντων προσώπων, οι οποίες δεν μεταβάλλονται αλλά μένουν σταθερές παρόλο που

⁶⁸ Β. Γ. Προπ, *Μορφολογία του παραμυθιού*, μετάφραση: Αριστέα Παρίση, εκδόσεις Καρδαμίτσα, Αθήνα 1987. Σύμφωνα με τη μελέτη του V.Propp, η οποία την εποχή του γράφτηκε 1928 ,δεν υπήρχαν το σύνολο αυτών των ιδεών και η ορολογία εκείνη. Άλλοι την δέχτηκαν ως χρήσιμη και αναγκαία για τη διερεύνηση νέων ακριβέστερων μεθόδων και άλλοι όχι, όπως ο καθ. Claude Levi-Strauss, ο οποίος ήταν γνωστός στρουκτουραλιστής και κατηγόρησε τον Propp ως φορμαλιστή.

μεταβάλλονται τα ονόματα και οι ιδιότητές τους και ονομάζονται «λειτουργίες των δρώντων προσώπων».

Η μελέτη του Ρώσου V.Propp⁶⁹ αποτελεί ορόσημο στην έρευνα του παραμυθιού και αποτέλεσε το μεγαλύτερο σταθμό στην ιστορία της λαογραφίας και στο χώρο της αφηγηματολογίας και χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα διατριβή ως ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της αφηγηματικής ικανότητας των νηπίων(τέταρτη ερευνητική φάση). Σκοπός του ήταν να εξετάσει το λαϊκό παραμύθι σε τρεις όψεις: κατά την άποψη της δομής του, κατά τη γενετική του σχέση με την τελετουργία, κατά τη λειτουργία του μέσα στην κοινωνία⁷⁰.

Ο Propp απέδειξε ριζοσπαστικά ότι η επιστήμη της λαογραφίας μπορεί να είναι ακριβής και συστηματική όπως οι φυσικομαθηματικές επιστήμες που στηρίζονται σε εξισώσεις και θεωρήματα. Το επίπεδο έρευνας του παραμυθιού αλλάζει, η ακριβής τυπολογία προκύπτει από τη δομή του και όχι πια από το περιεχόμενό του. Το μοτίβο και η υπόθεση της διήγησης δεν είναι ικανά να προσδιορίσουν την δομική ενότητα του παραμυθιού και κατ'επέκταση η ταξινόμηση των παραμυθιών γίνεται σύμφωνα με τη δομή τους (δηλαδή τη σχέση των μερών μιας διήγησης μεταξύ τους και τη σχέση τους με το όλο).

Η μέθοδος του VL.Propp ανάλυσης των αφηγηματικών ειδών η οποία στηρίζεται στις λειτουργίες των προσώπων είναι ευρεία, μπορεί επομένως να χρησιμοποιηθεί στη μελέτη αφηγηματικών έργων της παγκόσμιας λογοτεχνίας η μεθοδολογία απαντά στο ερώτημα ποιες είναι οι μέθοδοι και ειδικότερα τα εργαλεία που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες του αφηγηματικού λόγου κι έτσι καθίστανται πρόσφορα για τη διακρίβωση, ανάλυση και ερμηνεία των

⁶⁹ Αφετηριακά, πρέπει να σκιαγραφήσουμε την προσωπικότητα του Vladimir J. Propp (1895-1970) ήταν Ρώσος καθηγητής της εθνολογίας με πολύχρονη λαογραφική δραστηριότητα στο χώρο της παραμυθολογίας, ο οποίος διετέλεσε καθηγητής της Γερμανικής Γλώσσας, της Λαογραφίας, της Φιλολογίας και της Λογοτεχνίας στο Πανεπιστήμιο του Λένινγκραντ. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα περιστρέφονταν γύρω από την περιγραφή του λαϊκού κειμένου, τη διερεύνηση της δομής του, της γενετικής του σχέσης με τις τελετουργίες και της λειτουργίας μέσα στην κοινωνία. Υπήρξε λοιπόν, ένας κατεξοχήν θεωρητικός της Λαϊκής Λογοτεχνίας και κύριο μέλημα του ήταν να προσδώσει στην επιστήμη της Λαϊκής Λογοτεχνίας (Folklore ή Fol'klora στη σοβιετική επιστήμη. Βλ. «Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία» διδακτικές σημειώσεις, μτφρ. Από τα Αγγλικά Ευαγ. Ντάτση) αυστηρές επιστημονικές προδιαγραφές και κύρος ανάλογο με εκείνο των φυσικών και βιολογικών επιστημών. Έλυσε το θεμελιώδες πρόβλημα της μελέτης του παραμυθιού, υποστηρίζοντας ότι η μελέτη των ιστορικών ριζών των παραμυθιών προϋποθέτει την προκαταρκτική μορφολογική μελέτη τους, κατά συνέπεια η μελέτη των μορφικών νόμων προκαθορίζει την μελέτη των ιστορικών νόμων.

⁷⁰ Η πρώτη μελέτη του για την ανάλυση της δομής του παραμυθιού εκδόθηκε στο Leningrad το 1928 {Vl. Propp, *Morfologija skazki*, στη μη περιοδική σειρά *Voprosy poetika* «προβλήματα ποιητικής», no 12, Κρατικό Ινστιτούτο Ιστορίας των Τεχνών: Λένινγκραντ, 1928, και αποτέλεσε την αφετηρία στη διαμόρφωση της σύγχρονης αφηγηματολογίας, η δεύτερη έκδοση συμπληρωμένη στην οποία προλογίζει ο Evgeni Meletinski: Moscow, 1969}. Στη συνέχεια το έργο του Propp μεταφράστηκε στην αγγλική (Indiana: 1958 και Austin, ΗΠΑ:1968), στην ιταλική (Torino: 1966), στη γαλλική (δύο μεταφράσεις το 1966 στο Παρίσι), στην Πολωνική σε συντεταγμένη μορφή το 1968, στη γερμανική (München: 1972) και στην ελληνική (Αθήνα: 1987).

φαινομένων. Ο Propp επηρεασμένος από το ρώσικο φερεμαλισμό⁷¹, υποστηρίζει πως στη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε τις ακριβείς μεθόδους των φυσικών και βιολογικών επιστημών και πιο συγκεκριμένα μπορούμε να μελετήσουμε τη μορφή των μαγικών παραμυθιών με την ίδια μέθοδο με την οποία η Βιολογία μελετά τη μορφολογία των οργανικών μορφών ζωής. Η μελέτη των λαογραφικών φαινομένων, όπως τα λαϊκά παραμύθια μπορεί να είναι γενετική⁷², διαχρονική⁷³ και συγχρονική⁷⁴. Ο Propp ξεκινούσε από τη συγχρονική περιγραφή του μαγικού παραμυθιού για να συνεχίσει στη διαχρονική και γενετική εξέταση⁷⁵ του.

Το μοτίβο και η υπόθεση της διήγησης⁷⁶ δεν είναι ικανά να προσδιορίσουν την δομική ενότητα του παραμυθιού και κατ'επέκταση η ταξινόμηση των

⁷¹ Ο ρώσικος φερεμαλισμός (1915-1930) ήταν ένα κίνημα της θεωρίας της λογοτεχνίας, που προβληματίστηκε γύρω από τη φύση του αφηγηματικού λόγου και του αφηγηματικού είδους και, έθεσε τα θεμέλια της σύγχρονης αφηγηματολογίας. Σημαντικοί αντιπρόσωποι του κινήματος ήταν ο Victor Chklovsky, ο Boris Eichenbaum, ο Tzv. Todorov, ο K.Pomorska, W.Stempel, ο V.Erllich. Το υλικό αναγωγής της μελέτης του ήταν το « corpus» των 100 ρωσικών «μαγικών» παραμυθιών της Συλλογής A.N. Afanasiev⁷¹ και το πόρισμα της μελέτης του κατά την άποψη της δομής ήταν ότι τα μαγικά λαϊκά παραμύθια έχουν κοινή δομή,⁷¹ αν και τα μοτίβα τα ίδια είναι ποικιλόμορφα. Τουτέστιν η παραμυθιακή πολυμορφία διέπεται από θαυμαστή ομοιομορφία.

⁷² Γενετική μελέτη είναι η αναζήτηση των όρων της γένεσής τους.

⁷³ Διαχρονική μελέτη είναι η αναζήτηση της εξελικτικής τους πορείας και των μετασχηματισμών που υπέστησαν κατά την πορεία τους στο χρόνο.

⁷⁴ Συγχρονική μελέτη είναι η επιστημονική περιγραφή η οποία διακρίνει τα σταθερά από τα μεταβλητά στοιχεία ενός συστήματος φαινομένων (στην περίπτωσή μας στο παραμύθι), παράλληλα εξακριβώνει τις αμοιβαίες σχέσεις που συνδέουν αυτά τα στοιχεία μεταξύ τους και με το σύνολο ως οργανική ενότητα. Προσδιορίζεται δηλαδή ειδολογικά το σύστημα με δομικά κριτήρια.

⁷⁵ Όπως προαναφέρθηκε: Propp, VI. « *Istoričeskie korni volšebnoj skazki* », Λένινγκραντ 1 -1946 ,2-1986. ⁷⁵« Η έρευνα του Propp ξεπέρασε κατά πολύ την εποχή της, από πολλές απόψεις: το πλήρες διαμέτρημα της επιστημονικής ανακάλυψης έγινε φανερό μόνον αφού στη φιλολογική και εθνολογική επιστήμη εφαρμόστηκαν μέθοδοι δομικής ανάλυσης.» Σύμφωνα με τον Μελετίνσκι, E.M στην δοκιμοτυπολογική μελέτη του παραμυθιού, στο βιβλίο: Β.Γ.ΠΡΟΠ- ΜΟΡΦΟΛΟΓΙΑ ΤΟΥ ΠΑΡΑΜΥΘΙΟΥ- Η ΔΙΑΜΑΧΗ ΜΕ ΤΟΝ ΚΛΩΝΤ ΛΕΒΙ-ΣΤΡΩΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑ ΚΕΙΜΕΝΑ, μτφ. Παρίση, Α. Αθήνα: Καρδαμίτσα, 1991, σ.281.

⁷⁶ Για τα μοτίβα ως φορείς της επαναληπτικότητας έγραψαν πριν τον Propp, ο Βασελόφσκι, A.N. «Ιστορική ποιητική» { *Istoričeskaja poetika* }, εκδ. Ζιρμούνσκι, Ινστιτούτο Λογοτεχνίας της Ακαδημίας Επιστημών της ΕΣΣΔ, Λένινγκραντ: 1940. Και οι Spieß { «*Das deutsche Volksmärchen*», Leipzig-Berlin: 1924} και ο Friedrich von der Leyen, { «*Das Märchen*», Leipzig3 : 1925.

Η Φιλανδική Σχολή στο σύνολό της ξεκινά από την υπόθεση – μοτίβο ως βασική μονάδα της λαϊκής διήγησης, Η μέθοδος της συνέβαλε στη δημιουργία πολύ σημαντικών εργαλείων έρευνας, όπως ο κατάλογος των μοτίβων της λαϊκής λογοτεχνίας που δημοσιεύτηκε αρχικά το 1910 από τον Antti Aarne (μαθητής του K.Krohn) και στη συνέχεια συμπληρώθηκε και μεταφράστηκε από τον Αμερικανό λαογράφο Stith Thompson το 1928 με το όνομα *The types of the Folktale*, με συντομία συναντάται και ως *Type- Index* ή βραχυγραφικά *AaTh*. Ο Propp όμως θεωρεί ότι η ταξινόμηση με βάση τα μοτίβα αποκλείει την παραπέρα ανάλυση της φράσης και έτσι εισάγει ένα κριτήριο για τον εντοπισμό των συστατικών μονάδων του παραμυθιού.

Την υπόθεση χρησιμοποιεί στη μελέτη του για το παραμύθι ο Βόλκοφ, P.M. « *Το παραμύθι. Έρευνες για τη δομή των υποθέσεων του λαϊκού παραμυθιού*», { *Skazka. Rozyskanija po sjužetosloženiju*

παραμυθιών γίνεται σύμφωνα με τη δομή τους (δηλαδή τη σχέση των μερών μιας διήγησης μεταξύ τους και τη σχέση τους με το όλο). Ο ερευνητής ανακάλυψε ότι ούτε οι υποθέσεις ούτε τα μοτίβα παρά την επαναληπτικότητά τους δεν εξηγούν την ομοιομορφία του μαγικού λαϊκού παραμυθιού.

Οι υποθέσεις των παραμυθιών κατάγονται από την καθημερινότητα, τον τρόπο ζωής του λαού και από τις μορφές σκέψης που πηγάζουν από εκεί, στα πρώτα στάδια της εξέλιξης της ανθρώπινης κοινωνίας ⁷⁷ και στο ότι η εμφάνιση αυτών των υποθέσεων ανταποκρίνεται σε μια ιστορική αναγκαιότητα. Αυτή η μονάδα σύνθεσης των μαγικών παραμυθιών δεν εδρεύει σε ενυπάρχοντες μορφικούς νόμους αλλά μπορεί να αναζητηθεί στην ανθρώπινη προϊστορία, με άλλα λόγια στο στάδιο εκείνο εξέλιξης της ανθρώπινης κοινωνίας που είναι αντικείμενο μελέτης της εθνογραφίας και της εθνολογίας.

Οι λειτουργίες λοιπόν αποτελούν τα θεμελιώδη σταθερά συστατικά μέρη του λαϊκού μαγικού παραμυθιού που μπορούμε να τα θεωρήσουμε και μοτίβα, στις οποίες ο Propp εστιάζει την προσοχή του και είναι πολύ σημαντικές για την πορεία της δράσης της παραμυθιακής αφήγησης. Τα στοιχεία ωστόσο που μεταβάλλονται από παραμύθι σε παραμύθι, ωστόσο είναι τα ονόματα των δρυσών δυνάμεων ή καλύτερα των δρώντων και οι ιδιότητές τους, οι τόποι, ο τρόπος με τον οποίο επιτελείται η λειτουργία και οι περιστάσεις κάτω από τις οποίες συμβαίνει⁷⁸. Η ακολουθία των λειτουργιών των δρώντων προσώπων, (ανεξάρτητα από το ποιοι τις επιτελούν) είναι σταθερά πάντα η ίδια είναι το ενιαίο συνθετικό σχήμα –σύστημα που βρίσκεται στη βάση των μαγικών λαϊκών παραμυθιών, τα οποία έχουν μονοτυπική δομή. Μπορεί να απουσιάζουν ορισμένες λειτουργίες, αλλά αυτό δεν επηρεάζει τη σειρά ακολουθίας των άλλων και πολλές φορές, περισσότερες λειτουργίες συγχωνεύονται σε μια. Ως εκ τούτου, η μία λειτουργία απορρέει από την άλλη

narodnoj skazki}, τ.1. Το μεγαλωρωσικό, το ουκρανικό, το λευκορωσικό παραμύθι { *Skazka velikoruskaja, ukrainskaja, beloruskaja* }, Κρατικές εκδόσεις της Ουκρανίας, Οδησός: 1924.

⁷⁷ Ανάλογα και ο Max Luthi μελετώντας τις λειτουργίες του Propp προτείνει την αναγωγή τους σε βιολογικές αφετηρίες.

⁷⁸ Στα παραμύθια, π.χ., «Ηλιοτάτη», «Η περήφανη βασιλοπούλα», «Το βασιλόπουλο και το φτωχόπαιδο» διαπιστώνουμε ότι επαναλαμβάνεται συστηματικά το μοτίβο της αναχώρησης του ήρωα από το προγονικό παλάτι. Αυτό αποτελεί ήδη μια σταθερή λειτουργία που έχει κιόλας μια ορισμένη σειρά στην ακολουθία των γεγονότων. Κάθε λειτουργία για να ενεργοποιηθεί πρέπει να δικαιολογηθεί από τα προηγούμενα. Της αναχώρησης πρέπει να προηγηθεί η κάποιο είδος στέρησης. Η αναχώρηση της Ηλιοτάτης διαφέρει, όμως, από την αναχώρηση της περήφανης βασιλοπούλας, όπως και το βασιλόπουλο με το φτωχόπαιδο αναχωρούν από το παλάτι για να αναζητήσουν την αγαπημένη του βασιλόπουλου. Από μια πρόχειρη αναδρομή στα τρία αυτά παραμύθια επαληθεύεται και εδώ η παρατήρηση του Propp ότι «οι λειτουργίες είναι εξαιρετικά λίγες, ενώ τα πρόσωπα εξαιρετικά πολλά». «Έτσι εξηγείται», συνεχίζει, «η διπλή ποιότητα του μαγικού παραμυθιού από το ένα μέρος, η καταπληκτική του πολυμορφία, η ποικιλοχρωμία και η γλαφυρότητά του, από το άλλο μέρος, η όχι λιγότερο εκπληκτική ομοιομορφία του, επαναληπτικότητά του».

με λογική και καλλιτεχνική αναγκαιότητα καθώς επίσης ούτε μία λειτουργία δεν αποκλείει κάποια άλλη, γιατί όλες ανήκουν σε έναν άξονα, (στο τι κάνουν τα πρόσωπα), αυτό σημαίνει ότι η πλοκή του παραμυθιού και η αφήγηση εξελίσσονται γραμμικά και ασφαλώς, οι τυχόν εμφανιζόμενες ποικιλίες ή τα νέα στοιχεία ανήκουν στις ευρύτερες κατηγορίες των ήδη υπάρχουσών κατηγοριών. Γενικεύοντας, πρέπει να αναφέρουμε πως οι λειτουργίες είναι ολιγάριθμες τριάντα μία στον αριθμό και, οι μορφές τους (τα περιεχόμενά τους) όμως πολυπληθείς και η χρονική ακολουθία τους πάντα εκπληκτικά η ίδια.

Ένας μεγάλος αριθμός λειτουργιών είναι διαταγμένος σε ζεύγη (ζευγαρωτού χαρακτήρα)⁷⁹ σύμφωνα με την αρχή της δυαδικότητας που αποκάλυψε πρώτος ο Propp⁸⁰, όπως οι: καθιέρωση- ρήξη σύμβασης, έλλειψη –εξάλειψη της έλλειψης, αλλοτρίωση- αποκατάσταση αξιών, πάλη-νίκη κ.ο.κ., οι οποίες ανάγονται σε ευρύτερες σημασιακές κατηγορίες: τις κατηγορίες *Σύμβασης*, *Επικοινωνιακές*, της *Διάζευξης ή τελεστικές*.⁸¹ Τα ζεύγη των λειτουργιών συνδέονται μεταξύ τους με σημασιακές συναρτήσεις, δηλαδή με *αναγκαστική* συνάρτηση (η μία προκαλεί την εμφάνιση της άλλης) και ανάλογα με *αντιπαράθεση*⁸² (η μία είναι αντίθετη της άλλης). Οι συναρτήσεις αυτές βασίζονται στον θεμελιώδη άξονα: ένα αρνητικό – ένα θετικό. Πλάι σε αυτές απαντούν και μεμονωμένες λειτουργίες όπως η απουσία, η τιμωρία, η απόκτηση του μαγικού αντικειμένου, θεραπεία στέρησης, αναγνώριση, ο γάμος (που είναι συνήθως η τελική έκβαση των μαγικών παραμυθιών) και στις οποίες λειτουργεί αμοιβαία σημασιακή συνάρτηση (αρνητικές-θετικές).⁸³ Άλλες λειτουργίες είναι διαταγμένες κατά ομάδες- σύνολα και συνιστούν τον κύριο άξονα της Δοκιμασίας (δοκιμασία χαρακτηρισμού- προκαταρκτική δοκιμασία, κύρια δοκιμασία, δοκιμασία δικαίωσης) και , μεσολαβούν ανάμεσα στην αρχική αρνητική δομή και στην τελική θετική.

16 Ο Propp αναγνωρίζει σε κάθε αφήγηση έξι δρώσες δυνάμεις ή δρώντα ή ρόλους που ενεργούν κατά ζεύγη: α) Ο ήρωας ή πρωταγωνιστής και το πολύτιμο αντικείμενο, β) ο πομπός και ο δέκτης, γ) ο σύμμαχος και ο αντίπαλος ή εχθρός.

⁸⁰ Την αρχή της δυαδικότητας των λειτουργιών καθιέρωσε ο Lévi- Strauss και στην οποία στηρίχτηκε αργότερα ο Greimas.

⁸¹ Σ' αυτό το αφηγηματικό μοντέλο, όλες οι λειτουργίες, συμβασιακές, επικοινωνιακές και διαζευκτικές βρίσκουν το διαλεκτικό τους συμπλήρωμα. Δες ανάλυση παραμυθιού «Η κόρη του Δράκου» στο βιβλίο του Καψωμένου, Ε. «*Αφηγηματολογία*» (δες βιβλιογραφία) σ.226., όπου ο καθηγητής χρησιμοποιεί αυτό το αφηγηματικό μοντέλο, το οποίο στηρίζεται στη θεωρία του Propp.

⁸² Όροι που χρησιμοποιεί ο Greimas.

⁸³ Όπως για παράδειγμα η απόκτηση του μαγικού αντικειμένου αποκρίνεται στην εξαπάτηση, η απόκτηση της πριγκίπισσας και συνακόλουθος γάμος αποκρίνεται στην αρπαγή του πολύτιμου αντικειμένου, την αρπαγή της πριγκίπισσας.

Παραθέτουμε ένα πίνακα⁸⁴ των βασικών τριάντα ενός λειτουργιών, ξεκινώντας

⁸⁴ Αρχική κατάσταση

Παρουσιάζονται τα μέλη μιας οικογένειας ή μιας κοινότητας και η κατάστασή τους. Ανάμεσα σ' αυτά βρίσκεται και ο πρωταγωνιστής, που θα γίνει ήρωας. Επίσης κάποια κρυφή στέρση του ήρωα ή της ηρώιδας ή των ανθρώπων ενός χωριού ή μιας κοινότητας που δεν γίνεται αμέσως αντιληπτή αλλά αναδύεται μέσα στην πλοκή της παραμυθιακής εξέλιξης. Όπως για παράδειγμα οι άνθρωποι ενός χωριού που είχαν τα πάντα, έτρωγαν, έπιναν, διασκεδάζαν και είχαν πλούσια τα αγαθά αλλά το θεό δεν τον λογάριζαν, είχαν ασυνειδησία και ασέβεια. Το πιο σύνηθες μοτίβο είναι η αρχική παράβαση μιας εντολής.

1. Ένα από τα μέλη της οικογένειας απουσιάζει από το σπίτι ή η οικογένεια στερείται κάτι⁸⁴.
 - Προπαρασκευαστικό μέρος
2. Στον ήρωα προβάλλεται μια απαγόρευση.
3. Ο ήρωας παραβαίνει την απαγόρευση.
4. Ο ανταγωνιστής επιχειρεί να κάνει αντίχρηση.
5. Στον ανταγωνιστή δίδονται πληροφορίες για το θύμα του.
 - Αρχή της πλοκής
6. Ο ανταγωνιστής επιχειρεί να ξεγελάσει το θύμα του, για να γίνει αυτός κύριος των υπαρχόντων του ήρωα ή και να αιχμαλωτίσει τον ίδιο τον ήρωα.
7. Το θύμα πέφτει στην παγίδα και βοηθά άθελά του τον εχθρό.
8. Ο ανταγωνιστής αρπάζει κάτι και έτσι ζημιώνει ή προσβάλλει ένα από τα μέλη της οικογένειας⁸⁴. Αυτό συνήθως προκαλεί έντονη στέρση, είναι αντικείμενο επιθυμίας μέλους ή μελών της οικογένειας.
9. Η δυστυχία ή η έλλειψη γνωστοποιείται, απευθύνουν στον ήρωα παράκληση ή εντολή, αποφασίζεται να φύγει από το μέρος της οικογένειας.
10. Ο ήρωας-αναζητητής συμφωνεί ή αποφασίζει να αναλάβει δράση.
 - Δωρητές
11. Ο ήρωας εγκαταλείπει το σπίτι του και πηγαίνει προς τον δωρητή.
12. Ο ήρωας δοκιμάζεται από τον δωρητή, του υποβάλλει αυτός ερωτήματα, δέχεται επιθέσεις και προετοιμάζεται η λήψη μαγικού μέσου ή βοηθού.
13. Ο ήρωας αντιδρά στις πράξεις του μελλοντικού δωρητή.
14. Αντέχει στις δοκιμασίες του και προσφέρει ποικίλες υπηρεσίες για να αποδείξει ότι είναι ικανός.
15. Ο ήρωας παίρνει το μαγικό μέσο.
Δοκιμασίες-περιπέτεια
16. Ο ήρωας μεταφέρεται, παραδίδεται ή οδηγείται στον τόπο όπου βρίσκεται το αντικείμενο της αναζήτησης.
17. Ο ήρωας και ο ανταγωνιστής συναντώνται και παλεύουν.⁸⁴
18. Ο ήρωας σημαδεύεται.
19. Ο ανταγωνιστής νικείται.
20. Η αρχική δυστυχία ή έλλειψη εξαλείφεται.
21. Ο ήρωας επιστρέφει.
22. Ο ήρωας καταδιώκεται.
23. Ο ήρωας σώζεται από την καταδίωξη.

VII. Πορεία προς την έκβαση

από την αφετηρία, δηλαδή την αρχική κατάσταση των δρώντων προσώπων, ωστόσο στην τέταρτη φάση της ερευνητικής μας πορείας δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν όλες οι λειτουργίες. Εκεί αναφέρεται η οικογενειακή κατάσταση του πρωταγωνιστή, απαριθμούνται τα μέλη της οικογένειας. Γίνεται λοιπόν μία σύσταση της οικογένειας: α) κατά την ονοματοθεσία και την κατάσταση, β) κατά τις κατηγορίες των δρώντων προσώπων (αποστολέας, αναζητητής, κ.τ.λ.). Εμφανίζεται μόνο ο πυρήνας της οικογένειας: ο πατέρας, η μητέρα, τα παιδιά. Κάποιο μέλος της παρουσιάζεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, κάποια απώλεια ή έλλειψη ,ανάγκη και αυτές είναι οι κινητήριες αφορμές για την εναρκτήριο δράση του παραμυθιού .Ο πρωταγωνιστής που συνήθως αναχωρεί για να μπορέσει να βρει λύση στη προβληματική κατάσταση που επικρατεί, αναλαμβάνει μια αποστολή είτε αυτοβούλως είτε μετά από παράκληση. Στη διάρκεια της δράσης ο ήρωας θα δοκιμαστεί., θα ρωτηθεί, θα δεχθεί επίθεση. Πρόσωπα δωρητές μαγικών μέσων - βοηθοί θα του προσφέρουν βοήθεια. Συχνά στα μαγικά παραμύθια τα πρόσωπα αυτά είναι ζώα (λιοντάρι, άλογο, βατράχι, χέλι, γερακίνα, αητός, αλεπού , ψάρι, αγελάδα). Τα ζώα αυτά έχουν ανθρώπινες ιδιότητες, σκέφτονται, μιλούν, συμβουλεύουν τον ήρωα. Άρα ο ήρωας του μαγικού παραμυθιού είναι το πρόσωπο εκείνο, που είτε πάσχει άμεσα από τη δράση του κακοποιού στην αρχή της πλοκής ή αντίστοιχα , εκείνο που αισθάνεται κάποια ανεπάρκεια, είτε συμφωνεί να εξαλείψει τη δυστυχία ή την έλλειψη άλλου προσώπου. Στην πορεία της δράσης εφοδιάζεται με το μαγικό μέσο από τον μαγικό βοηθό⁸⁵) και το μεταχειρίζεται ή υπηρετείται από αυτό.

-
24. Ο ήρωας φτάνει αγνώριστος⁸⁴ στο σπίτι του ή σε άλλη χώρα.
 25. Ο ψεύτικος ήρωας προβάλλει αβάσιμες απαιτήσεις.
 26. Στον ήρωα τίθεται ένα δύσκολο πρόβλημα.⁸⁴
 27. Το πρόβλημα λύνεται.
 28. Αναγνωρίζεται ο ήρωας.
 29. Αποκάλυψη του ψεύτικου ήρωα και του κακοποιού.
 30. Ο ήρωας αποκτά νέα όψη (μεταμόρφωση).
 31. Τιμωρία του εχθρού.⁸⁴
 32. Ο ήρωας παντρεύεται και ανεβαίνει στο θρόνο.

⁸⁵ {Η παρουσία του βοηθού δίπλα στον ήρωα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Ο ήρωας δε θα έφτανε στην εκπλήρωση του έργου του χωρίς το βοηθό, αλλά και εκείνος δε θα δρούσε εάν δεν υπήρχε ο ήρωας. Ο ένας υπάρχει μέσω του άλλου. Με τη μελέτη αυτή αναδείχθηκε και ο « άλλος» μετά από τόσα χρόνια που όλοι ασχολούνται με τον «ένα» τον ήρωα}. Μωραΐτη, Τζένη, (2003) «Ο ρόλος του μαγικού βοηθού στην εξέλιξη του παραμυθιού» Αθήνα: Ταξιδευτής.

2. Ιστορικές αναφορές για το λαϊκό παραμύθι.

Η γέννηση του παραμυθιού είναι μεταγενέστερη του μύθου εκεί όπου βασίζονται πάνω στο ίδιο μορφολογικό σύστημα. Για παράδειγμα η υπόθεση του Οιδίποδα του Σοφοκλή, η οποία στην Αρχαία Ελλάδα ήταν μύθος, στον Μεσαίωνα πήρε χριστιανικό χαρακτήρα με ήρωες τους Αγίους, όπως ο Ανδρέας Κρήτης που εξαγόρασε με τη μεγάλη του αρετή μια σοβαρή αμαρτία και στη πορεία μετασχηματίστηκε σε παραμύθι μένοντας ο ήρωας σε ανωνυμία και χάνοντας η διήγηση τον ιερό της χαρακτήρα. Έτσι οι υποθέσεις στην πορεία της ιστορικής εξέλιξης μπορεί να περνούν από ένα διαφορετικό είδος στο άλλο. Βέβαια, στη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα και σύμφωνα με τους ισχύοντες κοινωνικούς σχηματισμούς και το βαθμό πολιτισμικής εξέλιξης του λαού, είναι αδύνατη η ύπαρξη των μύθων (την ανέλαβαν η ιερή ιστορία και εκκλησιαστική αφήγηση) σε αντίθεση με το παραμύθι που αποδεικνύεται είδος διαχρονικό.⁸⁶ Όπως αναφέρει ο Soriano, M.(Soriano 1977:468-469), από τη μια εποχή στην άλλη το παραμύθι εμφανίζεται ως μια πραγματικότητα που προβάλλει κάποια αντίσταση στην αλλαγή και ταυτόχρονα ως ένα εύπλαστο υλικό, ικανό να μεταμορφώνεται για να προσαρμόζεται σε καινούριες ανάγκες. Λειτουργεί εξίσου καλά μέσα στο χρόνο, ως ένας παράγοντας συγχώνευσης, συγκερασμού διαφόρων μεταβλητών, αλλά και ως αποθήκη μόνιμων σταθερών στοιχείων. Οι μετασχηματισμοί των παραμυθιών αντιστοιχούν στην εξέλιξη των ηθών και του τρόπου ζωής, εξέλιξη που μπορεί να κάνει ακατανόητα ή απαράδεκτα ορισμένα θέματα, μοτίβα ή στοιχεία. Γι'αυτό και το να αγνοήσουμε ή να μειώσουμε αυτούς τους μετασχηματισμούς για να αναδείξουμε τη σταθερότητα ενός αρχετύπου δείχνει ότι αγνοούμε το σημαντικότερο στοιχείο των παραμυθιών: τον τρόπο τους να ζουν και να προσαρμόζονται στην ιστορία. Ο κορυφαίος Γάλλος ιστορικός Ζακ Λε Γκοφ σκύβει στις μεσαιωνικές κοινωνίες του 5ου έως και του 16ου αιώνα, για να διερευνήσει την παρέμβαση του φαντασιακού στο ατομικό και το συλλογικό ευρωπαϊκό ασυνείδητο και συνθέτει ένα πολύχρωμο μωσαϊκό, αποδεικνύοντάς μας ότι η Ιστορία χωρίς το φαντασιακό θα ήταν ένας αποστεωμένος τόπος⁸⁷.

Έτσι το παραμύθι, που ορισμένοι το χρονολογούν από τη νεολιθική εποχή, ενώ μοιάζει αμετάβλητο και ακίνητο ιστορικά, με την προλογική κατάργηση

⁸⁶ «...το παραμύθι αντιμετωπίζεται ως ιστορικό αντικείμενο και συσχετίζεται με μια ζωντανή πραγματικότητα, με ένα πολιτισμικό παρόν...», από την εισαγωγή «*Το παραμύθι, ο αφηγητής και το κοινό του*» της Καπλάνογλου Μ. στο βιβλίο : «*Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή*». σ.29.

⁸⁷ Ο Ζακ λε Γκοφ επικεντρώνεται σε τρία σημεία: στον χρόνο (ως προνομιακό αντικείμενο του ιστορικού), στις σχέσεις μεταξύ λόγιου και λαϊκού πολιτισμού (αν και οι δύο αυτές πραγματικότητες αμφισβητήθηκαν από σημαντικούς επιστήμονες, όπως ο Πιερ Μπουρντιέ, ο Πίτερ Μπράουν, ο Ροζέ Σαρτιέ), και στην ιστορική πολιτική ανθρωπολογία.

της φυσικής νομοτέλειας, με τις νεκραναστάσεις, τις μεταμορφώσεις και την πραγματοποίηση των πιο αλλόκοτων ζητημάτων, διαπιστώνεται από την έρευνα ότι είναι ένα πολυστρωματικό είδος, ένα είδος όπου σχεδόν σε όλες τις εποχές, στη μακραίωνη διαδρομή του, έχουν αφήσει σ' αυτό τα ίχνη τους Η παράδοση, με την έννοια του λαϊκού αφηγήματος, έχει μια ειδική τυπολογία: αντλεί τα θέματά της από τη θεολογία, τα γεωφυσικά φαινόμενα, πολιτισμικά ή ιστορικά συμβάντα, στα οποία αναγνωρίζονται σημεία υπερφυσικής παρέμβασης και η διήγηση είναι σύντομη με σαφή αναφορά στο χώρο και το χρόνο δράσης.

Στοιχεία της παράδοσης ενσωματώνονται πολλές φορές στα παραμύθια και κατέχουν συγκεκριμένο ρόλο στην πλοκή του παραμυθιού ή του δημοτικού τραγουδιού.⁸⁸

Το μοναδικό παραμύθι που σώζεται από την αρχαιότητα είναι το παραμύθι του «Έρωτα και της Ψυχής» που καταχώρησε τον δεύτερο μεταχριστιανικό αιώνα ο Ρωμαίος συγγραφέας Απουλήιος στις *Μεταμορφώσεις* του. Διηγήσεις με παραμυθιακό χαρακτήρα συναντούμε στον Όμηρο, στον Ηρόδοτο, στους τραγικούς ποιητές (Ευριπίδης στην *Άλκηστη*) αλλά και σε κύκλους μυθιστοριών όπως των Αργοναυτών, του Ηρακλή, του Περσέα. Σύμφωνα με τον Andrew Lang παραμύθια υπήρχαν από τον 13^ο αιώνα π.χ. στην αρχαία Αίγυπτο, καθώς επίσης αναφέρονται στον Όμηρο και στον Ηρόδοτο ο οποίος περιλαμβάνει στην ιστορία του παραμύθια. Και ο Αριστοφάνης επίσης μιλάει για κάποιον Φιλέσιον ως επαγγελματία παραμυθά και ο Αριστοτέλης για «τροφούς τε και μητέρας» που πρέπει να λένε ελεγμένα παραμύθια στα παιδιά και δη στα “δυσυπνούντα παιδάρια” (Φ.Ι., 1953/54). Τα ελληνικά παραμύθια ήταν ήδη μια πραγματικότητα στα χρόνια της αρχαίας Ελλάδας, ο Πλάτων μιλάει στους “Νόμους”, στην “Πολιτεία” για τους “γραώδεις μύθους”, με τους οποίους τρέφονταν πνευματικά τα παιδιά, “έτι έν γάλαξι”. Έναν όμορφο στίχο μας έχει χαρίσει ο Ξενοφάνης, άρα από τον 6^ο αιώνα π.χ. “παρ’ πυρί χρή τοιάτα λέγειν, χειμῶνος εν ὠρη”, τις ιστορίες τούτες ταιριάζει να τις λέμε δίπλα στη φωτιά, στις νύχτες του χειμῶνα.⁸⁹

Κατά συνέπεια το παραμύθι συνδέθηκε με τα νυχτέρια ή τις αποσπερίδες όπου οι γιαγιάδες διηγούνταν «τον χειμῶνα νυχτερεύουσαι παλαιάς ιστορίας και παραμύθια», όπου όλα τα μέλη της κοινότητας συγκεντρώνονταν γύρω

⁸⁸ Ένα παράδειγμα από το παραμύθι «Το βασιλόπουλο και το φτωχόπαιδο» της συλλογής της κ. Ελένης Ουσταμανωλάκη-Δουνδουλάκη: Η εμφάνιση του Δράκου, η κατοικία του στο βουνό που βρίσκεται κοντά στη θάλασσα, η αιχμαλωσία της βασιλοπούλας είναι στοιχεία της παράδοσης που τα βρίσκουμε σε πολλά παραμύθια. Στην πλοκή ο Δράκος έχει το ρόλο του εχθρού, που στερεί τη βασιλοπούλα από την ελευθερία της, που γίνεται αφορμή να δοκιμαστεί η φιλία των δύο νεαρών κλπ.

⁸⁹ Πλάτ.Θαεαίτητος, 176b.Γοργίας, 527a.Πολιτεία,Ι,350 e.Ιππίας Μείζων, ρ 286a.Νόμοι, Χ, 887d. Πολιτεία, ΙΙ,377b.VS,1 (1954), σς.134 απ.22,στ.13{1}.

από την ταλαντούχο παραμυθά. Το παραμύθι ήταν σύμβολο της παιδικότητας, της αθωότητας και της απλότητας, με άπειρες δυνατότητες προσαρμογής, με πλήρη ελευθερία και πέραν της ανάγκης αναφοράς σε ορισμένο πρόσωπο, χρόνο και τόπο, με χαρακτηριστικό του την παγκοσμιότητα, αλλά και την διαφορετικότητα. Μετασχηματίζεται ωστόσο και μεταμορφώνεται κινούμενο ανάμεσα στο αόριστο, στο φανταστικό, στο μαγικό και στο απίθανο, χωρίς συγχρόνως να αγνοεί την κοινωνική πραγματικότητα της οποίας αποτελεί προϊόν. Και όταν περνά από τον προφορικό, διηγηματικό στον γραπτό και έντυπο λόγο βγαίνει από τα παραδοσιακά του όρια, τις μικρές αγροτικές κοινωνίες και γίνεται εκτός από αντικείμενο έρευνας και ανάγνωση όλων των κοινωνικών στρωμάτων.

Ο Μερακλής, Μ.⁹⁰ επισημαίνει πως «το λαϊκό παραμύθι και το έντεχνο παραμύθι σταθερά συνοδοιπόρησαν, τουλάχιστο από την εποχή της Αναγέννησης. Τότε δηλαδή που αναβιώνονται έργα της αρχαίας ελληνικής και ρωμαϊκής γραμματείας⁹¹ αλλά γίνεται και μια στροφή στις σύγχρονες εθνικές και λαϊκές και προφορικές λογοτεχνίες». Το 16^ο αιώνα ο Ιταλός Γιόβαννι Francenso Straparola εκδίδει τις ευχάριστες νύχτες, μια συλλογή από 73 ((εβδομήντα τρεις) διηγήσεις το μεγαλύτερο μέρος τους είναι αντλημένο από το στόμα του λαού, αλλά διασκευάστηκαν με ένα ευρύτερο ύφος. Οι είκοσι μία (21) από αυτές τις διηγήσεις μπορούν να χαρακτηριστούν ως παραμύθια.

Από την εποχή της συλλογής Γκριμ 1812, το είδος αυτό δεν έπαψε να ενδιαφέρει λαογράφους, εθνολόγους, ιστορικούς πολιτισμού, θρησκευτολόγους, φιλόλογους, ψυχολόγους, παιδαγωγούς και φιλοσόφους. Οι οποίοι έπειτα από μελέτες κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι «τα παραμυθιακά θέματα δεν είναι αποτέλεσμα της ενέργειας μιας καλλιτεχνικής φαντασίας των λαών, αλλά απεικονίσεις πολιτιστικών καταστάσεων πρωτόγονων, κατά κανόνα,

⁹⁰ Μερακλής, Μ.Γ. Από την εισαγωγή του βιβλίου. «Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα παραμυθολογίας». Αθήνα: 1999.

⁹¹ Για παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε την περίπτωση του Βοκκάκιου (1313- 1375), που υπήρξε λάτρης της αρχαίας ελληνικής γλώσσας και λογοτεχνίας. Επίσης ήταν ο πρώτος που ενδιαφέρθηκε για την καταγραφή του λαϊκού υλικού. Όσον αφορά την Ελληνική του παιδεία αξίζει να παραθέσουμε τα γραφόμενα από τον Κ. Γιαννακόπουλο: {Ελληνες λόγιοι εις την Βενετίαν, Αθήνα 1965 σ. 15 και 29}. «ο ενθουσιασμός δια την σπουδήν της ελληνικής γλώσσας που έδειξαν οι πρώτοι Ιταλοί ουμανιστάι (...) χρονολογείται ήδη από των μέσων του 14^{ου} αιώνας, πρωτεργάται δε του αναγεννητικού αυτού κινήματος θεωρούνται γενικώς οι Τοσκανοί ποιηταί Πετράρχης και Βοκκάκιος. Μέχρι των χρόνων του Πετράρχη και Βοκκάκιου τα ουμανιστικά διαφέροντα εις την Ιταλίαν φαίνονται περιοριζόμενα εις την λατινικήν παιδείαν, όπως άλλωστε ήτο φυσικόν δια μίαν χώραν όπου ανέκαθεν επεκράτει η ρωμαϊκή παράδοσις. Ο Πετράρχης και Βοκκάκιος συνέτειναν ώστε αι προοπτικάι του ουμανισμού να πλατύνουν αρκετά και να περιλάβουν και την μελέτην της ελληνικής». Ο Αμερικανός Stith- Thompson ισχυρίζεται ότι το Δωδεκαήμερο του Βοκκάκιου είναι η πρωιμότερη από τις συλλογές εκείνες των πεζών κειμένων οι οποίες περιέχουν και ιστορίες, που ο συγγραφέας της είχε ακούσει. (Stith Thompson, The Folktale, New York 1951 σ. 182). Και στη σελίδα 407 σημειώνει πως με τον Βοκκάκιου και τον Στραπαρόλα (Straparola Giovanni Francenso) αργότερα τα μαγικά παραμύθια παίρνουν τη μορφή ιταλικής νουβέλας.

κοινωνιών»(Μερακλής, Μ. 1970: 79-80). Είναι δηλαδή ένα αντικαθρέφτισμα της ζωής και όχι μόνο μέσο ψυχαγωγίας.

Το λαϊκό παραμύθι υπέστη στην ιστορική διαδρομή του διάφορες μετατροπές από λαϊκό αγροτικό παραμύθι σε ανάγνωση ενός αστικού κοινού. Αυτή η διαδικασία μετατροπής του είχε ήδη αρχίσει στην Ευρώπη από τα χρόνια της Αναγέννησης και πλέον ορίζει μια πορεία συνεχών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε λόγια και λαϊκά στοιχεία⁹².

Σύμφωνα με την Καπλάνογλου, Μ (2002:28, «οι πολλαπλές μορφές επαναχρησιμοποίησης του παραμυθιού το 17^ο, το 18^ο και το 19^ο αιώνα μαρτυρούν την ποικιλία των προσλήψεων και των ερμηνειών, καθώς το παραμύθι περνά σταδιακά από τον προφορικό στο γραπτό και στον έντυπο λόγο, από την προφορική παράδοση σε μια προσωπική, επεξεργασμένη λογοτεχνία για ένα αριστοκρατικό ή αργότερα ένα αστικό κοινό, από το πλαίσιο της αγροτικής κοινότητας στο παιδικό δωμάτιο ⁹³».

Στα χρόνια της Τουρκοκρατίας «όταν οι ελληνικές παραδόσεις μεταδίδονταν από τους γέροντες στην νεώτερη γενιά⁹⁴». Ιδιαίτερη έμφαση σε αυτό ευεργετικό είδος της λογοτεχνίας δόθηκε από τον 19^ο αιώνα και εντεύθεν. Στη δεκαετία του 1920 ολοκληρώθηκε το θεμελιώδες έργο των J.Bolte και G.Polinka (στη βιβλιογραφία το δίδυμο αναφέρεται ως BP) που τιτλοφορείται «Παρατηρήσεις στα παραμύθια των αδερφών Grimm». Έτσι παρατηρούμε τον 19^ο αιώνα, στην Ευρώπη του ρομαντισμού, όταν το παραμύθι άρχισε να αποτελεί αντικείμενο συστηματικής έρευνας.

Από τα χρόνια της εθνικής ανεξαρτησίας των Ελλήνων αρχίζει η κάμψη του ελληνικού παραμυθιού και η μεταβολή του σε αντικείμενο φιλολογικής μελέτης από τη Λαογραφία Ένας από τους πρώτους που ανέλαβε να συγκεντρώσει, να καταγράψει και να εκδώσει νεοελληνικά παραμύθια ήταν ο Αυστριακός φιλέλληνας και αρχαιογνώστης Johann Georg von Hahn. Αρχισε τη συλλογή ελληνικών και αλβανικών παραμυθιών, όταν διορίστηκε, το 1847 ⁹⁵.

⁹²Fabre,Lacroix1974,Barchillion1975,Μερακλής1991^α,Zipes1983,1988,2000).

⁹³ Καπλάνογλου, Μ. (2002:28).

⁹⁴ Μισιρλή, Ν. «Το παιδί στη νεοελληνική τέχνη 19^{ος} -20^{ος} αιώνα», Υπουργείο Πολιτισμού- Εθνική Πινακοθήκη- Μουσείο Σούτσου, Αθήνα: 1993.

⁹⁵ Τότε ήταν πρόξενος της Αυστρίας στα Ιωάννινα και στη συνέχεια όταν εγκαταστάθηκε στη Σύρο. Επέτυχε να γίνει κάτοχος ενός πλήθους τετραδίων, στα οποία μαθητές γυμνασίου και απλοί άνθρωποι του λαού, οι οποίοι γνώριζαν γραφή κατέγραψαν διηγήσεις με τη ρητή εντολή να τηρήσουν την πιστότητα του προφορικού λόγου και να αποφύγουν οποιαδήποτε αλλοίωση της γλώσσας. Χαρακτηριστικά ο ίδιος γράφει «...ο γυμνασιάρχης διάλεξε δέκα-δώδεκα από τους καλύτερους μαθητές και τους ανέθεσε να βάλουν, κατά τη διάρκεια των διακοπών τους, τις μανάδες, τις γιαγιάδες και τις αδελφές τους να τους απαγορεύσουν τα παραμύθια της ιδιαίτερης πατρίδας τους, αποφεύγοντας αυστηρά κάθε υποτιθέμενη βελτίωση...». Από αυτά τα παραμύθια επέλεξε εκατόν δέκα τέσσερα και εξέδωσε μία συλλογή -από τις πρώτες που δημοσιεύτηκαν με ελληνικά παραμύθια- μεταφρασμένη όμως από τον ίδιο στην γερμανική γλώσσα. Αυτή η συλλογή εκδόθηκε το 1864 στη Λειψία από τον

Με την βοήθεια του έλληνα γλωσσολόγου Δ. Μαυροφρύδη κυκλοφόρησε, το 1879, στην Κοπεγχάγη και με τον δίγλωσσο τίτλο «*Νεοελληνικά Παραμύθια. Contes Populaires Grecs*», μια συλλογή σαράντα επτά παραμυθιών εκ των οποίων τα εικοσιπέντε προέρχονται από την Ήπειρο, έντεκα από την Αστυπάλαια, πέντε από την Τήνο και έξι από την Σύρο. Ωστόσο ένας Γερμανός φιλόλογος ο Bernhard Schmidt είχε εκδώσει τόμο με ελληνικά παραμύθια, παραδόσεις και δημοτικά τραγούδια «*Griechische Marchen, Sagen und Volkslieder*», Leipzig 1877, γιατί «ήθελε να μάθει ως φιλόλογος, αν και σε ποια έκταση επιβιώνουν λείψανα της ελληνικής-ελληνικής μυθολογίας στα σημερινά ελληνικά παραμύθια» Μερακλής, Μ., (2004).

Η ιστορική εξέταση συλλήβδην, δείχνει ότι η λαϊκή λογοτεχνία δεν έμεινε αμετάβλητη, αποτελεί ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο φαινόμενο. Μεταβλημένες κοινωνικές πραγματικότητες, που μετέβαλλαν όρους και τρόπους ζωής, βαθμίδες και στάδια συνείδησης και μόρφωσης, απαιτούσαν και προκαλούσαν κάθε φορά και διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης. Η λαϊκή λογοτεχνία, ως ιστορικό φαινόμενο, γνώρισε διαχρονικά βαθιές. Η προφορική παράδοση, χαρακτηρίζει μία ορισμένη φάση πολιτισμού, σχετιζόμενη οριζόμενα επίπεδο εξέλιξης της κοινωνίας. Ασφαλώς κάθε ριζική μεταβολή στον τρόπο ζωής ενός τόπου(π.χ. πόλεμος) αντανακλάται και στο χώρο του λαϊκού παραμυθιού, το οποίο παρόλο που κινείται στη σφαίρα της φαντασίας, αντλεί στοιχεία από την καθημερινή ζωή. Αναφέρει επίσης:” *«Παρά το μαγικό χαρακτήρα τους, τα παραμύθια αφομοιώνουν, αν και σε διαφορετικό βαθμό, γεωγραφικές και κοινωνικο-ιστορικές αναφορές, καθώς και γνώριμα πρόσωπα και περιγράφουν έναν τρόπο ζωής του αφηγητή και των ακροατών του. Με αυτόν τον τρόπο στην κληρονομημένη από το παρελθόν παραμυθιακή δομή εγγράφεται κάθε φορά η ιστορία της κοινότητας στην οποία έχει μεταφερθεί και η οποία εξασφαλίζει την προφορική διάδοση του παραμυθιού»*. Αυτό μας οδηγεί στην πολυσημία του μύθου και τη διφυή υπόσταση της μυθικής, της πλασματικής εικόνας. Ότι διαβάζουμε ή ό,τι ακούμε σε ένα μύθο δεν είναι μόνο μια ιστορία, αλλά, επιπλέον και μια υπερβατική, μεταφυσική δικαιολόγηση των γεγονότων, των μεγάλων προβλημάτων της ζωής που καθιερώνει τη λογική των μεταμορφώσεων ως νόμο της συνοχής των πάντων και ως ψυχαγωγία. Σύμφωνα με τον Μέγα, Γ. *«Οι περιπέτειες που σχηματίζουν τα νήματα, από τα οποία υφαίνονται αυτά τα παραμύθια, πηγάζουν απ’αυτή την ιδέα της ιδανικής ομορφιάς που φυλάγεται από δράκους ή λιοντάρια σε μια μακρινή χώρα. Αυτή βάζει στους υποψήφιους*

εκδοτικό οίκο Wilhelm Engelmann. Κατά την παραμονή του στην Ελλάδα ο Johann Georg von Hahn γνώρισε τον Jean Pío, καθηγητή της κλασικής φιλολογίας στο Πανεπιστήμιο της Κοπεγχάγης. Ο Jean Pío μελέτησε τα χειρόγραφα κείμενα και κρίνοντας ότι η δημοσίευση αυτού του υλικού στην πρωτότυπη γλώσσα είναι εξαιρετικά σημαντική προσφορά στην έρευνα και μελέτη της σύγχρονης πολιτισμικής έκφρασης στην Ελλάδα και στον συσχετισμό της με τον αρχαίο κόσμο, του πρότεινε την έκδοσή τους. Τελικά την πραγματοποίηση της ιδέας ανέλαβε ο Jean Pío, όταν, μετά τον θάνατο του Johann Georg von Hahn και κατόπιν εντολής του, του παρεδόθησαν από την οικογένεια του, όλα τα χειρόγραφα.

μνηστήρες δύσκολα ερωτήματα ή είναι ικανή η ίδια ν'αγωνιστεί με τον ήρωα, τρέχοντας όπως η Αταλάντη της αρχαιότητας και παλεύοντας μαζί του, απειλώντας πάντα ότι , αν χάσει τον αγώνα, θα χάσει μαζί και το κεφάλι του».⁹⁶

Ωστόσο, όπως ισχυρίζεται ο Αυδίκος, Ε. (1994): «η αναμφισβήτητη αξία του παραμυθιού σ' όλες τις κοινωνίες παρουσιάζει μια καθολικότητα, που υπερβαίνει τα εθνικά όρια και κατά συνέπεια από τη μελέτη του διακρίνονται νοοτροπίες και στάσεις, που απαντούν σε σημερινά ερωτήματα ,καθώς έπαιξαν καθοριστικό παιδευτικό ρόλο στους τόπους και στις κοινωνίες στις οποίες δημιουργήθηκαν». Η κριτική επαφή μας με τα λαϊκά παραμύθια ή γενικότερα με τις λαϊκές αφηγήσεις, μας οδηγεί να βγάλουμε το συμπέρασμα ότι πολλά από τα αφηγηματικά του στοιχεία απαντούν ομοιόμορφα στις λαϊκές αφηγήσεις και παραμύθια άλλων λαών. Οι επαναλήψεις των κοινών μοτίβων⁹⁷- θεμάτων είναι τόσο συχνές , που θεωρούνται αυτονόητες, έτσι το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι ότι απαντούν σε όλα τα πλάτη της γης και σε όλες τις εποχές. Οι θεωρίες λοιπόν μπορούν να παραλλάζουν⁹⁸, η διαπίστωση όμως είναι η ίδια σε όλες τις περιπτώσεις: τα παραμύθια των λαών μοιάζουν μεταξύ τους. Και στα επιμέρους στοιχεία και στα επεισόδιά τους, στα «μοτίβα» όπως λέμε και ως τεχνικά σχηματισμένες ενότητες. Στον κανόνα αυτό δεν αποτελούν εξαίρεση ούτε τα ελληνικά παραμύθια. (Μ.Γ.Μερακλής)⁹⁹.

⁹⁶ Megas, A.G., *Folktales of Greece*, The University of Chicago Press, Chicago 1970, σ. Ivii.

⁹⁷ Μοτίβο ή θέμα στην τέχνη του λόγου εννοούμε μια σύντομη αφηγηματική ενότητα που επαναλαμβάνεται τυπικά είτε μέσα στο ίδιο έργο είτε σε άλλες ομόλογες ιστορίες.

⁹⁸ Luthi, M.: 60-79.

⁹⁹ Σύμφωνα με τον Μερακλή, Μ. στον πρόλογο του βιβλίου της Καπλάνογλου 1998:16, {*Το λαϊκό παραμύθι, με τη μοναδική αφομοιωτική του δύναμη, συγκεντρώνει πλούσια ύλη από διάφορους πολιτισμούς και έρχεται έτσι, διαφυλάττοντας την πολύτιμη κληρονομιά του, έως τις μέρες μας, για να το ανακαλύψουν « όσοι κράτησαν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τα μεγάλα παραδείγματα της ποίησης και του συλλογικού δοκιμασμένου στο χρόνο στοχασμού»*}.

3. Η προέλευση των παραμυθιών- Ιστορικές ρίζες.

Πρωτίστως, πρέπει να αναφέρουμε ότι, η θεμελιώδης καθόλα αποδεκτή έρευνα για τις ιστορικές ρίζες των παραμυθιών έγινε από τον Ρώσο VL.Propp, ο οποίος μελέτησε τα μαγικά παραμύθια. Ωστόσο υποστηρίζει: «ότι παρόλο που τα μαγικά παραμύθια είναι ένα κομμάτι του folkloge δεν είναι ένα κομμάτι αναπόσπαστο από το σύνολο. Δεν είναι σαν ένα χέρι σε σχέση με το σώμα ή σαν ένα φύλλο σε σχέση με το δέντρο. Ενώ παραμένουν ένα μέρος, αυτά το δίχως άλλο σχηματίζουν ένα σύνολο και έτσι εκλαμβάνονται ως σύνολο». Κατά συνέπεια από τούδε και στο εξής, οι αναφορές μας στο μαγικό παραμύθι θα είναι κοινές με το σύνολο των λαϊκών παραμυθιών.

Όπως προαναφέρθηκε ο μύθος προϋπήρχε του παραμυθιού, «όποτε μπορούμε να συμπεριλάβουμε το μύθο ως πιθανή πηγή του παραμυθιού» σύμφωνα με τον Propp, V.(1984,109). Με τη λέξη μύθος εννοούμε ένα παραμύθι για θεότητες ή θείκα όντα, ήρωες και ημίθεους στα οποία πιστεύουν οι άνθρωποι. Η πίστη δεν είναι ψυχολογικός αλλά ιστορικός παράγοντας. Οι μύθοι για τον Ηρακλή είναι πολύ κοντά στο μαγικό παραμύθι, αλλά ο Ηρακλής ήταν μια θεότητα, το αντικείμενο μιας λατρείας. «Ο μύθος δίνει εξηγήσεις για την ζωή και συμβάλλει στην διατήρηση των ανθρώπινων θεσμών. Μπορεί να επιτελέσει μεταφυσική, κοσμολογική, κοινωνιολογική και ψυχολογική λειτουργία, με την τελευταία να αφορά την διαμόρφωση του ατόμου σύμφωνα με τους στόχους και τα ιδεώδη της κοινωνικής τους ομάδας (Campbell, 1970)». Σύμφωνα με τον Trosskij (1934) ο μύθος και το παραμύθι διαφέρουν στην κοινωνική λειτουργία τους όχι στη δομή τους. Και ανάλογα, ο Propp ισχυρίζεται ότι ο μύθος δεν μπορεί να ξεχωριστεί σχολαστικά από το μαγικό παραμύθι, κατά συνέπεια το μαγικό παραμύθι θα έπρεπε να συγκρίνεται με τους μύθους των αρχαίων πολιτισμών καθώς και με εκείνους των προταξικών κοινωνιών. Η έννοια του ιστορικού παρελθόντος αποτελεί το θεμέλιο της έρευνας του Propp για τη σύγκριση και τη μελέτη του παραμυθιού. Σύμφωνα με τον Propp οι ρίζες των μαγικών παραμυθιών πρέπει να ψαχθούν μέσα στους κοινωνικούς θεσμούς του παρελθόντος, οπότε το αρχικό του ερώτημα ήταν: υπό ποιες κοινωνικές συνθήκες ξεπήδησαν τα μοτίβα και τα ολοκληρωμένα παραμύθια; Κατά συνέπεια το μαγικό παραμύθι πρέπει να συγκριθεί με την ιστορική πραγματικότητα του παρελθόντος και οι ρίζες του πρέπει να ψαχθούν εκεί.

Οι μύθοι περιέχουν συχνά ένα κλειδί για την κατανόηση του παραμυθιού. Τα μαγικά παραμύθια και οι μύθοι ειδικά των προταξικών κοινωνιών, μερικές φορές συμπίπτουν τόσο πολύ που στην εθνογραφία¹⁰⁰ και στη λαογραφία

¹⁰⁰ Σύμφωνα με τον Propp(1984,108): { Οι εθνογράφοι συχνά βασίζονται στα μαγικά παραμύθια, όμως δε τα ξέρουν όλα. Ο Frazer στη μεγάλη εργασία του για « Το Χρυσό Κλαδί» “The Golden Bough”, βασίστηκε σε θέσεις που πήρε από τα μαγικά παραμύθια, τις οποίες ούτε γνώριζε καλά ούτε

μύθοι συχνά ονομάζονται παραμύθια. Το folklore είναι ένα διεθνές φαινόμενο, γνωρίζουμε τους μύθους της Ελληνο-Ρωμαϊκής αρχαιότητας, Αίγυπτος, Βαβυλώνα και εν μέρει Ινδία και Κίνα μέσα από τη λογοτεχνία: τα ποιήματα του Ομήρου, οι τραγωδίες του Σοφοκλή, τα έργα του Βιργιλίου, του Οβίδιου. Έχουν ακόμη εκδοθεί ανθολογίες μαγικών παραμυθιών των πρωτόγονων “the wondertales of primitives” από λόγιους και λαϊκούς, αλλά η μελέτη τους με βάση την κοινωνική τους λειτουργία τα κατατάσσει στους μύθους παρά στα παραμύθια.

Ο Claude Lévi-Strauss¹⁰¹ παρατήρησε, μελετώντας τη σκέψη των λαών που δεν ήξεραν να γράφουν, ότι ο κάθε μύθος έχει μια σύνθετη λογική, που προσπαθεί να εξηγήσει τα παραπάνω προβλήματα. Ο μύθος γίνεται από διάφορες εικόνες, συνήθειες, κινήσεις της ζωής που συναντά κανείς μέσα στην κοινωνία των κυνηγών και των αγροτών. Αυτές οι εκφάνσεις της ζωής και τα διάφορα αντικείμενα, τα ζώα, τα φυτά που συναντούμε στους μύθους έχουν τη δική τους πραγματική σημασία και λειτουργία στο κυνήγι ή την καλλιέργεια, αποκτούν, όμως, συμβολική σημασία και το δικό τους ρόλο και έχουν να επιτελέσουν δική τους λειτουργία μέσα στον μυθικό κόσμο και στην πολιτισμική παράδοση της κοινωνίας. Κατά συνέπεια στη μυθική σκέψη οι άνθρωποι, τα πράγματα και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους αποκτούν ένα συμβολικό περιεχόμενο και οι «κοινωνικοί κανόνες ταιριάζουν περισσότερο με την ενστικτώδη τάξη της φύσης»¹⁰².

χρησιμοποίησε κατάλληλα}. *Ο Χρυσός Κλώνος*, του J. G. Frazer, το οποίο εμφανίστηκε αρχικά σε δύο τόμους το 1890 και μέσα σε 20 χρόνια έφθασε τους δώδεκα στην τρίτη του έκδοση το 1911. Το έργο του Frazer για τη μαγεία, το μύθο και την τελετουργία είναι μια αστείρευτη πηγή γνώσης για τη μελέτη της μυθολογίας και της κοινωνίας, γεμάτη με αμέτρητα παραδείγματα τελετουργικών δράσεων, taboo και πολιτισμικών πρακτικών από όλο τον κόσμο. Μελέτησε συγκεκριμένα τη σημασία των εποχιακών και φυτικών κύκλων, τους οποίους «γιορτάζαν με δραματικές ιεροτελεστίες» διαφορετικοί πολιτισμοί από τις απαρχές ακόμα της οργανωμένης κοινωνίας. Ο Frazer γνώριζε πολύ καλά τους συγγενικούς δεσμούς του μύθου, της μαγείας και του δράματος. Όπως αναφέρει, «Ο γιορτασμός, αν και δραματικός στη μορφή του, ήταν μαγικός ως προς την ουσία του και το προσδοκώμενο αποτέλεσμα. Εκτός από αυτήν την μυθική-μαγική σχέση, ο Frazer επίσης αναγνώριζε προέλευση και την ανάπτυξη της επιστήμης από τις «δεισιδαιμονίες» του παρελθόντος. Η σχέση μεταξύ τελετουργίας, μύθου και δράματος δεν ήταν κάτι καινούριο για τη βικτωριανή Αγγλία της νεαρής ηλικίας του Κρόουλι, ακόμη και για τους κοινότοπους κύκλους της ακαδημαϊκής έρευνας και της λογοτεχνίας που δε σχετιζόταν με αποκρυφιστικές ομάδες σαν την Θεοσοφική Εταιρεία της Π.Μπλαβάτσκι και τη Χρυσουγή. Ο *Χρυσός Κλώνος* επίσης επηρέασε τους Τελετουργιστές του Κέιμπριτζ -όπως αποκαλούνται ενίοτε- δηλαδή την E. Jane Harrison, τον Gilbert Murray, τον Francis Cornford και τον Arthur Cook. Αυτή η ακαδημαϊκή ομάδα ανέπτυξε τη μελέτη της αρχαίας τελετουργίας και τη σχέση της με το δράμα (συγκεκριμένα στην Ελλάδα) στις δύο πρώτες δεκαετίες του εικοστού αιώνα. Η Jane Harrison στο *Αρχαία Τέχνη και Τελετουργία*, ισχυρίζεται ότι η τέχνη και η τελετουργία «έχουν μια κοινή ρίζα και το ένα δεν μπορεί να γίνει κατανοητό χωρίς το άλλο».

¹⁰¹ Claude Lévi-Strauss, *Η άγρια σκέψη*, εισαγωγή και σχόλια: Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, μτφ.: Εύα Καλπουρτζή, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 1977: 97-131.

¹⁰² Joseph Campbell, *Μύθοι και παραδόσεις. Μια βαθύτερη προσέγγιση*. Μετάφραση: Χριστίνα Μιχαλίτση, Ιάμβλιχος, Αθήνα 1990, σελ. 31.

Σύμφωνα με τον Franz Boas, έχει παρατηρηθεί ότι το παραδοσιακό υλικό με το οποίο συντάσσεται ο άνθρωπος, καθορίζει και τον ιδιαίτερο τύπο της επεξηγηματικής ιδέας που συνοδεύει την ψυχολογική του προδιάθεση. Ο πρωτόγονος άνθρωπος γενικά, βασίζει αυτές τις εξηγήσεις των συνηθειών του για τη δομή του υπάρχοντος κόσμου. Κάποια μυθολογική ιδέα μπορεί να θεωρηθεί η βάση για μια συνήθεια ή την αποφυγή ορισμένων πράξεων, ή μπορεί να δίνεται στη συνήθεια μια συμβολική σπουδαιότητα, ή μπορεί να συνδέεται απλώς με το φόβο της κακοτυχίας.¹⁰³ Επίσης ισχυρίστηκε ότι οι εγγράμματες και οι μη εγγράμματες κοινωνίες θα πρέπει να αναλύονται με τον ίδιο τρόπο, οπότε με το έργο των ερευνητών που είναι να καταγράψουν και να συλλέξουν « κείμενα» των μη εγγράμματων κοινωνιών οδήγησε στη σύνταξη λεξικών και γραμματικής των τοπικών γλωσσών αλλά και στην καταγραφή μύθων, λαϊκών παραμυθιών, πεποιθήσεων για τις κοινωνικές σχέσεις και θεσμούς.¹⁰⁴

Στην πρωτόγονη μυθολογία, τα είδη των αφηγήσεων εντοπίζονται σε μεγάλο εύρος περιοχές, αλλά η μυθολογική τους χρήση διαφέρει τοπικά. Ο T.T. Waterman¹⁰⁵ έχει συλλέξει πολλά δεδομένα αυτού του είδους. Υπάρχουν πολλά παραδείγματα όπου καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι « ο μύθος είναι παλαιότερος των μυθολογικών συμβολισμών του». Χαρακτηριστικά της εξέλιξης των μύθων της φύσης είναι ότι οι μύθοι συσχετίζονται με προσπάθειες να εξηγηθούν ουράνια φαινόμενα και όταν ο πρωτόγονος ασχολήθηκε με το κοσμολογικό ζήτημα ανακάτεψε όλες τις γνώσεις του, μέχρι που έτυχε να βρει κάτι που ταίριαζε στις απορίες του, δίνοντας τελικά μια ικανοποιητική εξήγηση στο μυαλό του.¹⁰⁶

Στη σύγχρονη αστική λαογραφία αγνοούνται όλα τα σημαντικά μηνύματα αυτών των μύθων,¹⁰⁷ καθώς οι ίδιοι οι μύθοι ως ιστορικό φαινόμενο.¹⁰⁸ Οι μύθοι των πρωτογόνων είναι προϊόντα πρώιμων σταδίων της οικονομικής εξέλιξης, προϊόντα που δεν έχουν χάσει ακόμα τη σχέση τους με την

¹⁰³ Boas, F. «Η σκέψη του πρωτόγονου ανθρώπου και η πρόοδος του πολιτισμού» : 296.

¹⁰⁴ Ο Boas στηρίχτηκε πολύ στη συνεργασία των εγγράμματων ντόπιων εθνογράφων μεταξύ των Kwakiutl και πιο συχνά του George Hunt, δεξ Boas : 380-81.

¹⁰⁵ Ο Waterman, εθνογράφος, ο οποίος έγραψε το βιβλίο «Εθνολογία των Ινδιάνων της Puget Sound».

¹⁰⁶ Δες Boas, F.: 303.

¹⁰⁷ Δες στον Bolte και στα περιεχόμενα του Polivka (1913-32) όπου τα μαγικά παραμύθια των πρωτογόνων καταλαμβάνουν μια σεμνή θέση. Συλλογές τέτοιων μύθων έχουμε από τον εξέχοντα λόγιο Boas, Franz .Και από τον Kroeber, A.L. ο οποίος εξέδωσε την συλλογή: *Gros Ventre Myths and Tales* (1907). Ο Frobenius, Leo, Αφρικανός λόγιος εξέδωσε πάρα πολλά Αφρικανικά δεδομένα

¹⁰⁸ Ενώ έχουμε παραδείγματα της αναστροφής εξάρτησης που έχουν παρατηρηθεί και ερευνηθεί όπως : η λαογραφία των κανίβαλων λαών με εκείνης των πολιτισμένων λαών.

οικονομική βάση¹⁰⁹ ωστόσο, η μελέτη τους έγινε στους πολύ σύγχρονους καιρούς με βάση αυτή την κοινωνική τους σπουδαιότητα.¹¹⁰ Έτσι αρχίζει να γίνεται γνωστή η κλειστή σχέση μεταξύ του μύθου και των «ιερών»¹¹¹ παραμυθιών με την κοινωνική οργάνωση της φυλής, τις τελετουργίες, την ηθική και πρακτικές πράξεις.

Οι τελετουργίες και οι μύθοι ρυθμίζονται από «οικονομικά συμφέροντα» και, για να είμαστε ακριβείς είναι αποτελέσματα μιας συγκεκριμένης διαδικασίας σκέψης που ρυθμίζεται από ορισμένους παράγοντες.¹¹² Για παράδειγμα βλέπουμε οι άνθρωποι να χορεύουν για να φέρουν τη πολύτιμη βροχή. Άρα οι τελετουργίες και οι μύθοι είναι προϊόντα της σκέψης. Η πρωτόγονη σκέψη δεν γνωρίζει αφηρημένες έννοιες, διατυπώνει τον εαυτό της μέσα στις συμπεριφορές, στους τύπους κοινωνικής οργάνωσης, στη λαογραφία και στη γλώσσα. Έτσι για παράδειγμα, παρατηρούμε κάποια μοτίβα παραμυθιών όπου η πρωτόγονη σκέψη στηρίζει την κατανόηση του διαστήματος, του χρόνου και του αριθμού με διαφορετική από τη δική μας σκέψη. Κατά συνέπεια για να εξηγηθεί η γένεση του μαγικού παραμυθιού πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ο τρόπος της πρωτόγονης σκέψης, και πιο συγκεκριμένα τη μέθοδο παραγωγής της υλικής ζωής που ώθησε τη γένεση του μαγικού παραμυθιού. Ο Propp αναφέρει *«ότι ο μύθος έχει τη δική του σημαντική, αλλά προσδιορίζεται η απόλυτη σημαντική του μόνο αν δεν χωριστεί από την ιστορία»*.¹¹³ Η γένεση του παραμυθιού προϋπάρχει της ιστορίας και βαδίζει στο δρόμο της.

¹⁰⁹ Αυτό που έχει επανερμηνευτεί στο σύγχρονο Ευρωπαϊκό μαγικό παραμύθι συχνά εμπεριέχεται στον μύθο στην αρχική του μορφή.

¹¹⁰ Η κοινωνική σπουδαιότητα των μύθων διαφέρει, για παράδειγμα οι Ελληνικοί μύθοι διαφέρουν από τους Πολυνησιακούς. Ακόμη και στις προταξικές κοινωνίες διαφέρουν. Οι μεμονωμένες χώρες και λαοί διαφέρουν ως προς την κουλτούρα τους. Τα δεδομένα ωστόσο των ερευνών προέρχονται από τους μύθους των ιθαγενών της Αμερικής, εν μέρει από την Ωκεανία και την Αφρική. Παρόλο που η Ασία είναι μια ήπειρος με πολύ αρχαίους πολιτισμούς, επειδή υπήρξε το χωνευτήριο διαφόρων λαών ένα μίγμα, άλλαξαν τα δεδομένα έγιναν πολύ δύσκολα. Με αποτέλεσμα στην έκταση της ηπείρου υπάρχουν όλα τα στάδια της κουλτούρας από τις πρώιμες φυλές Ainu στους υψηλά πολιτισμένους Κινέζους.

¹¹¹ Με τον όρο ιερά αναφερόμαστε στα παραμύθια που περικλείουν ιεροτελεστίες, όπως το λατρευτικό έθιμο της μύησης των νέων στην κοινωνία των ενηλίκων.

¹¹² Σύμφωνα με τον Marx (1962, 363) « Η μέθοδος παραγωγής της υλικής ζωής ρυθμίζει την κοινωνική, την πολιτική και την πνευματική διαδικασία ζωής γενικά».

¹¹³ Ελλοχεύει ο κίνδυνος να μπερδέψει κάποιος τη πραγματικότητα της σκέψης με τη πραγματικότητα της καθημερινής ζωής ή και αντίθετα. Αν π.χ. η Baba Jaga (δράκαινα) απειλεί να φάει τον ήρωα του παραμυθιού, αυτό δε σημαίνει απαραίτητα ότι θα ακολουθήσει ένα είδος κανιβαλισμού. Η φιγούρα της δράκαινας θα μπορούσε να έχει χρησιμοποιηθεί με άλλο τρόπο, όπως και η αντανάκλαση συγκεκριμένης πνευματικής εικόνας (κατά αυτή την αίσθηση ιστορικής), παρά εικόνας που δανείζονται από την καθημερινή ζωή.

Ο Propp ανακάλυψε στην έρευνα του για το μαγικό παραμύθι ¹¹⁴ (*“Theory and History of folklore”* η οποία θεωρείται παγκοσμίως η πιο αξιόπιστη και πάνω σ’ αυτή στηρίζεται η σημαντική θεωρία του «Μορφολογία του παραμυθιού», η οποία και αποτελεί το θεμέλιο της Δομικής Σημαντικής) ότι, οι πηγές των ξεχωριστών μοτίβων του καθώς και ο συσχετισμός και η αλληλουχία τους δεν είναι τυχαία αλλά βασίζονται στους θεσμούς της κοινωνικής ζωής των πρωτόγονων λαών. Και συγκεκριμένα έχουν διατηρήσει τα ίχνη από πάρα πολλές τελετουργίες, μύθους, τύπους της πρωτόγονης σκέψης, της κοινωνικής ζωής και έθιμα. Κατά τον Propp «η σχέση ανάμεσα στο παραμύθι και τις τελετουργίες δεν μπορεί να αποδειχθεί, αλλά μπορεί πολύ ευρέως να παρουσιαστεί». Έτσι παραθέτει στην έρευνά του για τις ιστορικές ρίζες του παραμυθιού ένα παράδειγμα, τη συλλογή του Boas, F. (1895 και 1897) ινδιάνικων παραμυθιών (θρύλους τα ονομάζει ο Boas), καθώς και την έρευνά του πάνω στην κοινωνική οργάνωση και τις μυστικές κοινωνίες της φυλής των Kwakiutl. Η εν λόγω συλλογή περιέχει μόνο κείμενα, τα οποία από την άποψη του folklore πρόκειται για ινδιάνικες ποικιλίες μαγικών παραμυθιών και μοτίβων γνωστών στην Ευρώπη, που με την πρώτη ματιά φαίνονται ως μυθιστορήματα, αν εξεταστούν βαθύτερα όμως με παράμετρο την κοινωνική οργάνωση της φυλής φωτίζονται πλήρως. Φαίνεται ξεκάθαρα ο στενός δεσμός τους με ολόκληρο τον τρόπο οργάνωσης της φυλής, τόσο πολύ που ούτε οι τελετουργίες ούτε οι κοινωνικοί θεσμοί της φυλής μπορούν να κατανοηθούν χωρίς αυτά τα παραμύθια, ενώ τα ίδια τα παραμύθια γίνονται κατανοητά μόνο μετά από ανάλυση της κοινωνικής ζωής της φυλής.

Ο Lévy-Bruhl (1937, 262) υποστηρίζει ότι «οι μύθοι είναι ο πολυτιμότερος θησαυρός της φυλής, αναπόσπαστο κομμάτι της κοινωνικής ζωής που

¹¹⁴ Ο Propp εξέτασε τις τελετουργίες και τους μύθους των επονομαζόμενων πρωτόγονων λαών και τις σύνδεσε με τα σύγχρονα μαγικά παραμύθια και ανακάλυψε την κοινή τους ρίζα. Ωστόσο ισχυρίζεται, πως πολλά άλλα είδη παραμυθιών όπως π.χ. παραμύθια με ζώα έχουν την ίδια ρίζα. Τα παραμύθια των Αμερικάνων Ινδιάνων φαίνονται να είναι από ολοκληρωτικά τελετουργική φύση και το μαγικό παραμύθι (με τη δική μας αίσθηση της λέξης) είναι άγνωστο στους ιθαγενείς. Σε αυτό το συμπέρασμα καταλήγει και ο Neuhauss, ο οποίος παρατήρησε αυτή την κατάσταση των πραγμάτων στην πρώην Γερμανική αποικία της Νέας Γουινέας, στην οποία ο ιθαγενής πληθυσμός γνώριζε μόνο θρύλους που για μας είναι φανταστικά παραμύθια με νεραϊδες και, δεν έχουν σχέση ούτε με παραμύθια märchen, ούτε με μύθους (Neuhauss 1911, 161). Την ίδια άποψη υποστήριζε και ο Lévy-Bruhl (1937, 267). Η θέση αυτή επιβεβαιώνεται στα παραμύθια των ζώων. Για παράδειγμα στη Βόρεια Αμερική υπάρχει ένας κύκλος χιουμοριστικών παραμυθιών με τα κογιότ. Οι ινδιάνοι Skidi λένε ότι «το κογιότ είναι ένας υπέροχος φίλος που ξέρει όλα τα πράγματα και είναι εξ ολοκλήρου άφθαρτος. Επιπρόσθετα είναι γεμάτος από άγριες ιδιότητες, είναι πολύ πονηρός και μπορεί να ξεπεράσει και τη μεγαλύτερη δυσκολία και σπάνια κατατροπώνεται (Dorsey 1904 xxii)». Το ίδιο φαινόμενο παρατηρεί ο Bogoráz ανάμεσα στις Παλαιο-Σιβηρικές φυλές: «Η λαϊκή αφήγηση Korjak- Kamčadal είναι χαρούμενη και κοροϊδευτική. Πάρα πολλές παράξενες και αστείες ιστορίες λέγονται για το κοράκι Quth, το οποίο πολεμούσε με τις μικρές ποντικές, έβαζε φωτιά στο σπίτι του και άλλοτε εμφανιζόταν ως άνθρωπος και άλλοτε ως κοράκι. Ταυτόχρονα ο Quth είναι ο μεγάλος δημιουργός (Demiurge-Crow) που δημιούργησε τον παράδεισο, τη γη και τον άνθρωπο, στον οποίο έδωσε τη φωτιά και τον παρουσίασε τότε με τέρατα να τον κυνηγούν (Bogoráz 1936)». Και σε αυτή την περίπτωση ο μυσταγωγικός χαρακτήρας των παραμυθιών είναι πέρα από κάθε αμφιβολία (πιθανών αυτά τα παραμύθια να λέγονταν πριν από το κυνήγι) και, η υποστηρίζεται επιπλέον ο μυσταγωγικός χαρακτήρας του folklore. Εκτός από τη μύηση, τελετουργίες ήταν επίσης το εποχιακό κυνήγι, η σπορά, οι τελετουργίες του θέρους και πολλές άλλες, κάθε μια από τις οποίες θα μπορούσε να έχει το δικό της αρχικό μύθο.

προϋποθέτει την ζωή με εργαλεία και φυλακτά που προστατεύονται και διατηρούνται όπως τα Άγια των Αγίων. Ανήκουν στον πυρήνα αυτού που η φυλή θεωρεί Άγιο. Οι πιο σημαντικοί μύθοι είναι γνωστοί μόνο στους ηλικιωμένους, οι οποίοι με πολύ ζήλο φρουρούν το μυστικό τους. Οι παλιοί διατηρητές αυτής της μυστικής γνώσης κάθονται στα χωριά σιωπηλοί σαν σφήκες και αποφασίζουν σε ποιο βαθμό μπορούν να εμπιστευτούν, χωρίς κίνδυνο, τη γνώση των προγόνων τους στη νεώτερη γενιά και σε ποια συγκεκριμένη στιγμή αυτή η μεταφορά των μυστηρίων θα αποδώσει καρπούς». Και συμφωνώντας, προσθέτει ο Propp (1984,120), « πως οι μύθοι δεν είναι μόνο αναπόσπαστα κομμάτια της ζωής, είναι κομμάτια κάθε ξεχωριστού ατόμου, για παράδειγμα το να πάρεις το παραμύθι ενός ανθρώπου είναι ισοδύναμο με το να του πάρεις τη ζωή. Κατά συνέπεια το να αποκαλύψεις ένα μύθο θα το έκανε απέχει από τον ιερό του χαρακτήρα και ασφαλώς από τη μαγική ή τη μυστική¹¹⁵ του δύναμη. Χωρίς τους μύθους της μια φυλή δε θα μπορούσε να συνεχίσει».

Τέτοιοι μύθοι περικλείουν όπως αναφέραμε οικονομικές και κοινωνικές λειτουργίες και αυτό δεν είναι ένα τοπικό φαινόμενο, αποτελεί νόμο. Το περιεχόμενο της πλοκής του μαγικού παραμυθιού αποτελεί ένα λείψανο αυτών των μύθων οι οποίοι παρέχουν ένα ζωντανό σύνδεσμο ανάμεσα στο παραμύθι και σε ολόκληρη την πραγματικότητα ενός λαού, την οικονομική του παραγωγή, την κοινωνική του δομή και τις πεποιθήσεις του.

Το προοίμιο των μαγικών παραμυθιών έχει δημιουργηθεί πάνω στη βάση των παραστάσεων θανάτου, (του Κάτω κόσμου, του ταξιδιού στον Άδη) και των ιεροτελεστιών της μύησης. Τα παραμύθια ήταν κομμάτι- μέρος της τελετουργίας και συνεπώς σχηματίζουν ένα ακέραιο μέρος τους. Επίσης τα παραμύθια ήταν μυστικά, αυτή η μυστικότητα είναι μια απόδειξη ότι η αφήγηση συνδεόταν απευθείας με την τελετουργία. Πολλές φορές το ίδιο το μαγικό παραμύθι μπορεί να γίνει πηγή για τη μελέτη της τελετουργίας διότι διατηρεί το παρελθόν τόσο πλήρες και ακριβές.¹¹⁶ Το λατρευτικό έθιμο της μύησης των νέων κατά το πέρασμα από την εφηβεία είναι στενά συνδεδεμένο με τις παραστάσεις θανάτου, γινόταν κατανοητό ως μια παραμονή στη χώρα των νεκρών και το αντίθετο ο νεκρός περνούσε τις ίδιες δοκιμασίες με τον μουόμενο¹¹⁷. Το λατρευτικό έθιμο της μύησης¹¹⁸ γιορταζόταν όταν ο νέος της

¹¹⁵ Την λέξη μυστική “mystical” χρησιμοποιεί ο Lévy-Bruhl.

¹¹⁶ Ο Zelenin, D.K. (1936,232) είπε:: « οι λαϊκές αφηγήσεις μερικών Σιβηρικών φυλών μας έχουν εξυπηρετήσει σαν κύρια πηγή για να εποικοδομήσουμε αρχαίες τοτεμικές πεποιθήσεις»

¹¹⁷ Στις τελετουργίες εφηβείας ο μουόμενος λαμβάνει οδηγίες για τα πράγματα της άλλης πλευράς έτσι που τοποθετείται σε μια θέση ώστε να ενεργεί χωρίς να έχει ανάγκη την μητρική προστασία.

¹¹⁸ Η λέξη μύστης έχει την ίδια ρίζα με τον μύθο και την μύηση απ’ όπου προέρχονται και ο μυστικισμός και το μυστήριο. Το ρήμα μύω, έχει την έννοια του κλείνω τα μάτια ή το στόμα (απ’ όπου και η λέξη μύσις για τη σμίκρυνση της κόρης του οφθαλμού). Ο μύστης είναι αυτός που μέσω του μύθου μυεί στο μυστήριο, μια διαδικασία η οποία καλεί σε σκοτεινές και ανείπωτες εμπειρίες του

κοινότητας γινόταν ενεργό μέλος της φυλοομάδας και αποκτούσε το δικαίωμα να συνάψει γάμο. Παρατηρούνται ποικίλες μορφές αυτού του λατρευτικού εθίμου, που κατά την τέλεση του θεωρούνταν ότι ο νέος πέθαινε και ξαναγεννιόταν ως νέος άνθρωπος (πρόσκαιρος θάνατος). Παράλληλα λάβαινε χώρα και η περιτομή, ακρωτηριασμοί (όπως κόψιμο των δακτύλων, βγάλσιμο δοντιών) και η μαθητεία του νέου πάνω σε θρησκευτικά μυστικά, μεθόδους κυνηγιού, χορών και τραγουδιών και ότι του ήταν χρήσιμο για τη ζωή και το σημαντικότερο του δινόταν (τελετή μεταφοράς) «ο ιερός μπόγος» δηλαδή του φυλακτού που αποτελεί το πρότυπο του μαγικού δώρου στα μαγικά παραμύθια.

Στο παραμύθι, που είναι το αρχαιότερο είδος της λογοτεχνικής παράδοσης, συναντούμε τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές όψεις των μυθικών λειτουργιών. Τώρα, όμως, μετασχηματίζονται σε λειτουργίες, που υφαίνουν την πλοκή μιας φανταστικής ιστορίας. Το παραμύθι αφηγείται μια φανταστική, υπερφυσική τις περισσότερες φορές, ιστορία, που παίρνει αρκετά στοιχεία από τον μύθο, και τα αντιδιαστέλλει ή προσαρμόζει σε μια φανταστική κοινωνία. Ειδικά για τα μαγικά παραμύθια, πιστεύεται ότι έχουν μετασχηματιστεί από τις παραδόσεις των τελετών της μύησης των πρωτόγονων κοινωνιών, οι οποίες αντανάκλουν τα στάδια ενηλικίωσης του ανθρώπου. Στη δομή του παραμυθιού παρατηρεί ο Τζιάνι Ροντάρι επαναλαμβάνεται η δομή της τελετής¹¹⁹:

Με βάση αυτές τις διαπιστώσεις, μπορούμε να συντομογραφήσουμε τους μετασχηματισμούς της δημιουργίας του μαγικού παραμυθιού ως εξής: η πράξη μετασχηματίζεται σε διήγηση, σε λόγο. Οι τελετές μύησης μετασχηματίζονται σε μαγικά παραμύθια, το ιερό μετασχηματίζεται σε μαγικό, τρομερό, υπερφυσικό. Το πρωτόγονο ή προϊστορικό παιδί σε ήρωα ή ηρωίδα της παραμυθιακής πλοκής. Οι τελετές μύησης οδηγούν στην προετοιμασία για είσοδο στην κοινωνία. Τα παιδιά γίνονται έφηβοι και φεύγουν στο δάσος, ο

υπερβατικού (εμείς θα λέγαμε του εσωτερικού) κόσμου. Οι τελετές μύησης στην εφηβεία στην αρχαία Ελλάδα, περιλαμβάνουν την απόσπαση από τη μητέρα και την υποβολή σε κάποια δοκιμασία, ακολουθώντας μυθοποιημένες αρχές. Αποσκοπούν στην αντιμετώπιση του θανάτου, της μοναξιάς και του πόνου. Διδάσκονται ιεροί μύθοι για θεούς και ήρωες, (διαδικασίες αυτονόμησης και ατομικοποίησης). Έτσι, η νεότητα εμφανίζεται ως το άγριο (ενστικτικό) τμήμα της ζωής και μέσα από μια περίοδο δοκιμασιών και τελετών μύησης, ο νέος της αρχαίας Ελλάδας, εισέρχεται στο στάδιο του πολίτη - οπλίτη. Σε αυτές περιλαμβάνονται "άθλοι" όπως το σκότωμα του κάπρου (ιερού ζώου) χωρίς δόλια μέσα (παγίδες κλπ) όπου "συμμετέχουν" και θεότητες όπως ο Ερμής και ο Διόνυσος σε μάχη εξισορρόπησης του πολιτισμού με την άγρια φύση. Ο άφοβος μετά τη μύηση, ως πολίτης - οπλίτης πλέον αποκτά δικαιώματα και ενσωματώνεται σε μια φατρία. Είναι αναγκαία η μυθοποίηση και τελετουργία όπως και οι μυστικές εταιρείες για την μύηση και το πέρασμα από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή. Η λειτουργία της μυθολογίας είναι συμβολική στην μορφοποίηση των κοινωνικών σχέσεων. Οι κόρες αντίστοιχα θα μνηθούν σε τελετές και ιερούς χώρους από την Αρτέμιδα με το ιερό ζώο την αρκούδα (Vidal- Naquet, 1983).

¹¹⁹Τζιάνι Ροντάρι, «Η τράπουλα του Προπ» στο *Η Γραμματική της Φαντασίας*, μετάφραση: Μαρία Βερτσώνη-Κοκόλη, Λία Αγγουρίδου-Στρίντζη, εκδόσεις Τεκμήριο, σελ. 92.

ήρωας ή η ηρωίδα του παραμυθιού εγκαταλείπει την ασφάλεια της οικογενειακής στέγης. Οι μάγοι με το παρουσιαστικό τους εμπνέουν τρόμο, στο παραμύθι μάγοι, μάγισσες, τέρατα απειλούν τον ήρωα ή την ηρωίδα. Οι έφηβοι υποβάλλονται σε δύσκολες δοκιμασίες, ο ήρας ή η ηρωίδα υποβάλλονται σε δοκιμασίες στην πορεία της παραμυθιακής αφήγησης. Οι έφηβοι μούνται στους μύθους της φυλής και παίρνουν δωρεά τα όπλα (ιερός μπόγος), ο ήρωας ή ηρωίδα παίρνουν μαγικά δώρα. Οι έφηβοι μετά τη μύηση επιστέφουν στο σπίτι τους ως ώριμοι άντρες με άλλο όνομα, ο ήρωας του παραμυθιού επιστρέφει αγνώριστος. Οι ώριμοι πια άντρες είναι έτοιμοι να παντρευτούν, ο παραμυθιακός ήρωας αναγνωρίζεται και παντρεύεται.

Στην Αρχαία Ινδία και στην Αίγυπτο, κυρίως, συναντάμε τα πιο αρχαία, και πιο γνωστά, ίχνη Μυστηρίων και Μυήσεων. Η ιερή Τριάδα «Μύθος, Τελετή, Μύηση» εκφράζεται εκεί με όλη της την ένταση. Τόσο που επηρεάζει ακόμα, μέχρι και σήμερα, περνώντας από τις δυτικές επιδράσεις της Ελλάδας και της Ρώμης, μέχρι την εμφάνιση του Χριστιανισμού. Ας μην ξεχνάμε όμως το αρχαίο μυητικό ρητό του Δωδωναίου Δία: «Ότι υπήρξε, υπάρχει και θα υπάρχει για πάντα».

Οι τελετές γινόταν σε δασωμένες περιοχές και περιβαλλόταν από απόλυτο μυστήριο. Στην διάρκεια της τελετής κάποιος περιγράφει στον νεαρό άντρα αυτό που θα του συνέβαινε αλλά με αναφορά σ'ένα πρόγονο (προφανώς τον ιδρυτή από το σοι και του εθίμου), ο οποίος είχε γεννηθεί με θαυμαστό τρόπο, είχε ζήσει στο βασίλειο των αρκούδων, των λύκων ,των αγριοβούβαλων, των βισώνων και, είχε επιστρέψει με τη φωτιά και μαγικούς χορούς, (τους οποίους μάθαιναν στον νεαρό άντρα) και γινόταν ο αρχηγός. Ο μυσούμενος μάθαινε επίσης και το νόημα των ιεροτελεστιών που θα περνούσε. Τα ζώα που μάχονται με τον ήρωα του παραμυθιού και με τον πρόγονο του μυημένου αντιπροσωπεύονται πάνω σε στύλους τοτέμ, καθώς και τα αντικείμενα που αναφέρονται μέσα στους θρύλους μεταφέρονταν και φοριόνταν κατά τη διάρκεια των χορών, οι οποίοι απεικονίζουν αρκούδες, κουκουβάγιες, κοράκια και άλλα ζώα που δίνουν στον μυημένο μαγικές δυνάμεις.

Ο Dorsey, A. George, στον πρόλογο του βιβλίου του: *Traditions of the Skidi-Pawnee* (1904) μας δίνει μια πλήρη εικόνα για τη λειτουργία των παραμυθιών των πρωτόγονων λαών και των τελετουργιών. Αναφέρεται σε τελετές και χορούς ανάμεσά τους και η τελετή μεταφοράς του «ιερού μπόγου», ο οποίος είναι ένα είδος φυλακτού όπως προαναφέρθηκε, που κρατιόταν στο σπίτι και θεωρούνταν ιερή προστασία (από αυτόν εξαρτιόταν η ευημερία, η τύχη, η επιτυχία στο κυνήγι και άλλα). Ο Dorsey (xxi) έλεγε: κάθε τελετή μπόγου και κάθε χορός συνοδευόταν όχι μόνο με την τελετουργία του αλλά και με τη ρίζα του παραμυθιού. Κάθε παραμύθι ήταν «γενικά η προσωπική περιουσία του διατηρητή του ιδιοκτήτη του μπόγου ή του χορού και σαν κανόνας σχετιζόταν άμεσα με την απαγγελία της ιεροτελεστίας ή εκείνο τον καιρό με τη μεταφορά της κατοχής του μπόγου ή την τελετή στον επόμενο ιδιοκτήτη του» Dorsey

(xxi-xxii). Κατά συνέπεια το παραμύθι ως μέρος της τελετουργίας είναι προσκολλημένο στη μύηση και στο πρόσωπο το οποίο παίρνει στην κατοχή του το φυλακτό. Είναι σύμφωνα με τον Propp (1984, 119), «ένα είδος προφορικού φυλακτού, ένας μαγικός πράκτορας που επηρεάζει τον περιβάλλοντα κόσμο». «Έτσι (Dorsey xxii) κάθε ένα από αυτά τα παραμύθια ήταν εσωτερικό γι' αυτό λοιπόν ισχύει ότι μόνο με μια τεράστια δυσκολία να αποκτηθεί σαν σύνολο όπως ένας γνήσιος μύθος των Skidi».

Δείξαμε με βάση την έρευνα ότι το μαγικό παραμύθι δεν παράγεται από την κοινωνική τάξη στην οποία είναι σύγχρονο, αλλά η πλοκή και η σύνθεση του ρυθμίζονται από ένα σύστημα συγγένειας σε αυτό το επίπεδο εξέλιξης που αντιπροσωπεύεται από τις Αμερικάνικες φυλές που έχουν ερευνήσει ο Dorsey, ο Boas (θα αναφερθούμε πιο κάτω σχετικά μ' αυτούς) και άλλοι. Η νέα κοινωνική λειτουργία της πλοκής των παραμυθιών και η καθαρά καλλιτεχνική της φύση συνδέονται με την εξαφάνιση της τάξης που τα ανέγειρε.¹²⁰ Αυτή η διαδικασία εκφυλισμού του μύθου μέσα στο μαγικό παραμύθι διατυπώνεται με την αποκοπή της πλοκής και της αφήγησης του μαγικού παραμυθιού από την τελετουργία. Αυτή η αποκοπή συνεπάγεται την αρχή της ιστορίας του μαγικού παραμυθιού και ο συγκρητισμός του με τη τελετουργία της μύησης ανήκει πλέον στην προϊστορία. Μπορεί η ιστορική αναγκαιότητα να ήταν ο φυσικός λόγος αυτής της ρήξης, ωστόσο μπορεί να συνέβη για άλλους λόγους με επιτάχυνση. Όπως η εξαναγκαστική μετεγκατάσταση ολόκληρων φυλών σε καινούριες κατώτερες περιοχές, η αλλαγή στον τρόπο ζωής τους, η αλλαγή στην διάθεση παραγωγής, ο ερχομός των Ευρωπαίων προς την Αμερική, ο προσηλυτισμός των Ινδιάνων προς τον Χριστιανισμό. Ο Dorsey ονομάζει αυτή τη διαδικασία αποκοπής από τη μύηση «υποβάθμιση» και γράφει: (Dorsey 1904, xxii) «Φυσικά αυτοί οι μύθοι για την ρίζα των μπόγων και των χορών δεν παραμένουν πάντα η αποκλειστική περιουσία του κλήρου. Βρίσκουν το δρόμο τους ανάμεσα στους συνηθισμένους ανθρώπους, όπου όταν λέγονται χάνουν πολύ από το γνήσιο νόημά τους. Έτσι, με μια σταδιακή διαδικασία υποβάθμισης θεωρούνται ασήμαντης θρησκευτικής σπουδαιότητας και λέγονται σαν παραμύθια». Ο Propp (1984, 121), ισχυρίζεται ότι όταν το μαγικό παραμύθι αποκόβεται από την τελετουργία, αποδεσμεύεται από τις θρησκευτικές του λειτουργίες δεν είναι κατώτερο από το μύθο από τον οποίο προέρχεται. Αντίθετα όταν απαλλάσσεται από τους θρησκευτικούς του συμβιβασμούς βγαίνει στον ελεύθερο αέρα της καλλιτεχνικής δημιουργίας και αρχίζει να ζει από μόνο του

¹²⁰ Η ενότητα της σύνθεσης του παραμυθιού δεν θα πρέπει να αναζητηθεί σε ορισμένες ιδιαιτερότητες της ανθρώπινης ψυχής, ούτε σε κάποια ιδιομορφία καλλιτεχνικής δημιουργίας, αλλά βρίσκεται στην ιστορική πραγματικότητα του παρελθόντος. Αυτό που σήμερα αφηγούμαστε, κάποτε διαδραματιζόταν, παρασταινόταν, κι εκείνο που δε γινόταν εικαζόταν. Η εξαφάνιση του λατρευτικού εθίμου της μύησης συνδέεται με την υποχώρηση του κληριού που ήταν η μοναδική ή η βασική πηγή της επιβίωσης ενώ οι παραστάσεις του θανάτου εξακολουθούσαν να ζουν, να αναπτύσσονταν, να μεταμορφώνονταν χωρίς να έχουν καμιά σχέση με το έθιμο της μύησης. (Ντάτση, Ευ. Οι ιστορικές ρίζες των μαγικών παραμυθιών στο: Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας, τ., σ.113).

έχοντας ως κίνητρο διαφορετικούς κοινωνικούς παράγοντες. Η «εγκοσμιότητα» της μυσταγωγικής πλοκής δηλαδή, η μετατροπή του μυσταγωγικού παραμυθιού σε μια εγκόσμια καλλιτεχνική έκδοση (όχι πνευματική και εσωτερική) είναι η στιγμή¹²¹ που αναδύεται το μαγικό παραμύθι, το οποίο απορρόφησε την κοινωνική και ιδεολογική κουλτούρα των πρώιμων εποχών. Κατ'επέκταση το μαγικό παραμύθι είναι ένας συνεχιστές της θρησκείας, αλλά και η θρησκεία έχει αλλάξει και περιέχει πολύ αρχαία γνωρίσματα. ¹²²Συμπερασματικά είναι αναμφισβήτητη η ομοιότητα στην σύνθεση του μύθου, στο μαγικό παραμύθι και αργότερα στο ποίημα, στη *bylina*¹²³ και στο ηρωικό τραγούδι. Πάνω σε αυτή τη σύνθεση του Folklore βασίζονται κύκλοι από ηρωικούς θρύλους όπως: *Tristan and Isolde* και το *Nibelungenlied*.¹²⁴ Σε όλες αυτές τις νέες μορφές των λογοτεχνικών ειδών, η σύνθεση τους απορρόφησε στοιχεία από νέες πραγματικότητες και έγινε με διαστρωματώσεις, υποκαταστάσεις των δρώντων προσώπων και μετατοπίσεις των σημασιών¹²⁵.

Στη συνέχεια απαιτείται να εξηγήσουμε ποια συστατικά στοιχεία της δομής των μαγικών παραμυθιών ανάγονται σε στοιχεία της τελετουργίας της μύησης. Όπως τονίστηκε παραπάνω τα παραμυθιακά μοτίβα ανάγονται σε διάφορους κοινωνικούς θεσμούς κυρίως στο λατρευτικό έθιμο της μύησης καθώς και σπουδαία θέση κατέχουν οι παραστάσεις του Κάτω Κόσμου, του ταξιδιού στον Άδη που αποτελούν τις αρχαϊκές βάσεις τους, τα βασικά τους στοιχεία. «Αυτοί οι δύο κύκλοι προμηθεύουν, ποσοτικά, το μεγαλύτερο μέρος των

¹²¹ Δεν μπορούμε να βάλουμε ακριβή χρονική γραμμή ανάμεσα στη μυσταγωγική ιστορία και στο μαγικό παραμύθι. Γιατί όπως έδειξε και ο Zelénin, D.K.(1934), η απαγόρευση της αφήγησης και η πρακτική του να αποδίδεις στο παραμύθι μια μαγική επιρροή πέρα από την έννοια του κνηγιού αυτή τη συγκεκριμένη μέρα γινόταν και ανάμεσα σε πολιτισμένους λαούς. Αυτό ισχύει και για παράδειγμα, για τα παραμύθια των *Vogul* και *Mari*. Αλλά όλα αυτά είναι λείψανα, επιβιώσεις, ενώ ανάμεσα στα Ινδιάνικα παραμύθια είναι σχεδόν όλα μυσταγωγικά που σημαίνει μύθοι, παρόλο που σ'αυτή την περίπτωση γινόταν αποκομμένα από την τελετουργία, απεικονίζουν στοιχεία από τα καθαρά καλλιτεχνικά παραμύθια όπως ακριβώς το σύγχρονο μαγικό παραμύθι.

¹²² Όλες οι ιδέες για τον κόσμο του τάφου και την μοίρα του πεθαμένου οι οποίες αναπτύχθηκαν στην Αίγυπτο, στην Ελλάδα και αργότερα με τον Χριστιανισμό εγέρθηκαν πολύ νωρίτερα. Όμοια και ο σαμανισμός που κατέλαβε μεγάλο μέρος της προϊστορικής εποχής, το μεγαλύτερο του οποίου διατηρήθηκε μέσα στο μαγικό παραμύθι. Αν συσχετίσουμε τις αναζητήσεις και τις πτήσεις των ηρώων, τους μαγικούς βοηθούς των μαγικών παραμυθιών με τις αναζητήσεις ψυχών του σαμάνου στον άλλο κόσμο και τους βοηθούς του στις έρευνές του, η ανταπόκριση είναι ολοφάνερη.

¹²³ Οι *bylina* είναι ρωσικά προφορικά αφηγηματικά έπη.

¹²⁴ Για το *Nibelungenlied* θα αναφερθούμε στο επόμενο κεφάλαιο.

¹²⁵ Παράδειγμα διαστρωμάτωσης έχουμε στο μοτίβο των έγκλειστων βασιλοπαίδων που προέρχεται από τη συνήθεια να απομονώνουν τους βασιλείς, τους ιερείς, τους μάγους και τα παιδιά τους. Παράδειγμα υποκατάστασης έχουμε στο μοτίβο του νεκρού πατέρα, ή του ευγνώμονα νεκρού (εξαιρετική η μελέτη αυτού του μοτίβου από τον *Liljeblad Sven* 1927) που δωρίζει ένα άλογο στον ήρωα που λειτουργικά ανταποκρίνεται στη γριά μάγισσα που δωρίζει το άλογο στον παραμυθιακό ήρωα. Παράδειγμα μετατόπισης της σημασίας του δωρητή ενώ διατηρείται η λειτουργία του δώρου, έχουμε με την επίδραση της λατρείας των προγόνων.

συστατικών στοιχείων των μαγικών παραμυθιών, μερικά όμως έχουν διαφορετική προέλευση¹²⁶» (Ντάτση, Ευαγγελία: «Οι ιστορικές ρίζες των μαγικών παραμυθιών» *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας* τεύχος ,σ.112). Και συνεχίζει με μια πινακογράφηση-πλαίσιο των συμπερασμάτων που συμφωνούν με τις ιστορικές πηγές ή τις ιστορικές ανταποκρίσεις τους. Στο σύνολο του εθίμου της μύησης ανάγονται τα παρακάτω συστατικά στοιχεία: η εκδίωξη ή η απομάκρυνση των παιδιών στο δάσος, ή η απαγωγή τους ως πράξη του Πνεύματος του δάσους, η καλύβα, η υπόσχεση της πώλησης, οι ήρωες που φτάνουν στη μάγισσα, το κόψιμο του δακτύλου, τα φανταστικά σημεία του θανάτου που φανερώνονται στους επιζώντες, ο φούρνος της μάγισσας, το κομμάτιασμα και η νεκρανάσταση, η καταβρόχθιση και ο εμετός (όπως το μοτίβο των ανθρώπων που καταπίνονται και φτύνονται από μια φάλαινα, που μελέτησε ο Redermacher, Ludwig 1909), το δώρο του μαγικού αντικειμένου ή του μαγικού βοηθού, η μεταμφίεση, ο κύριος το δάσους και η «πανουργία». Η επόμενη περίοδος της τελετουργίας της μύησης που φτάνει ως τους μάγους και η στιγμή της επιστροφής αντανakλώνται στο μοτίβο του παλατιού. Του στρωμένου τραπεζιού αντανakλάται σε εκείνο των κυνηγών, των λωποδυτών, της μικρής αδερφούλας, της πεντάμορφης στο φέρετρο, της πεντάμορφης στο μαγεμένο κήπο και στο μαγεμένο παλάτι, στο μοτίβο του ανθρώπου που δε πλενόταν ποτέ, του άντρα που φτάνει την ώρα που παντρεύεται η γυναίκα του, της απαγορευμένης κρύπτης.

Στο σύνολο του κύκλου των παραστάσεων του θανάτου αντανakκρίνονται τα εξής μοτίβα των μαγικών παραμυθιών: η αναχώρηση του ήρωα, η απαγωγή του κοριτσιού ως πράξη του δράκοντα, οι διάφοροι τύποι της θαυμαστής γέννησης (π.χ. γέννηση από τη γάμπα του πατέρα), η επιστροφή του νεκρού, το ράντισμα της πόρτας της καλύβας, το συμπόσιο στο σπίτι της μάγισσας, η φιγούρα του μεταφορέα- οδηγού, το μακρύ ταξίδι πάνω στον αετό ή στο φτερωτό άλογο ή στη βάρκα και άλλα, η μονομαχία με το φύλακα της εισόδου που θα μπορούσε να καταβροχθίσει τον ξένο-ήρωα, το ζύγισμα στη ζυγαριά, την άφιξη στο βασίλειο του Κάτω Κόσμου και η δράση του ήρωα εκεί.

Οι Άγγλοι εθνολόγοι διατύπωσαν τη θεωρία της πολυγενεσίας η οποία είναι η επικρατέστερη και σύμφωνα με την οποία είναι δυνατό να γεννιούνται όμοιες διηγήσεις σε διάφορα σημεία της γης, σε διάφορους λαούς, ανεξάρτητα η μία από την άλλη, χωρίς καμιά μετανάστευση και μετάδοση του υλικού. Η ομοιότητα των διηγήσεων οφείλεται, σύμφωνα με τη θεωρία της πολυγενεσίας στην ίδια την ψυχή του ανθρώπου, η οποία, στις βασικές ιδιότητές της, δε διαφέρει από λαό σε λαό, είναι η ίδια στα διάφορα γεωγραφικά πλάτη και μήκη του πλανήτη μας.

¹²⁶ Για παράδειγμα το έθιμο της δοκιμασίας των μαγικών δυνάμεων του διαδόχου φαίνεται να συνδέεται με τους δύσκολους άθλους που αναλαμβάνει ο ήρωας του μαγικού παραμυθιού.

Σύμφωνα με τη θεωρία του Ρώσου V. Propp θα πρέπει, πριν ασχοληθούμε με τόπο καταγωγής και τον τρόπο διάδοσης των παραμυθιών, να προσδιορίσουμε τι είναι τα παραμύθια, δηλαδή να ορίσουμε το περιεχόμενό τους. Κύριος στόχος του ήταν μέσα από το έργο του Μορφολογία του Παραμυθιού να δώσει μια απάντηση στο θέμα της ομοιότητας μεταξύ των παραμυθιών διάφορων λαών. Έτσι ο Propp υποστήριξε ότι η κατάτμηση του παραμυθιού στα συστατικά του μέρη και η μεταγενέστερη επεξεργασία του ήταν ο ορθότερος τρόπος μελέτης του.

4. Οι θεωρητικές μέθοδοι προσέγγισης των παραμυθιών.

Διακεκριμένοι επιστήμονες ασχολήθηκαν με τη φύση, την προέλευση και τα χαρακτηριστικά των μυθολογικών διηγήσεων όπως, οι αδερφοί Grimm, ο Sir James Frazer, ο Max Muller, ο Franz Boas, ο Edward Tylor, ο Bronislaw Malinowski, ο Joseph Bedier, ο Lucien Levy-Bruhl, ο Sigmund Freud, ο Carl Jung, ο Claude Levi-Strauss και πολλοί άλλοι. Η επιστημονική ερμηνεία των μυθολογικών διηγήσεων είναι συμβολική γλώσσα.

Ξεκινώντας με χρονολογική σειρά έχουμε αρχικά τους υποστηρικτές της γλωσσολογικής – ινδοευρωπαϊκής προσέγγισης, που ήταν οι αδερφοί Grimm Jacob (1785-1863) και Wilhelm (1786-1859), σύμφωνα με τους οποίους η καταγωγή των παραμυθιών που έχουν ομοιότητες- κοινά σημεία μεταξύ τους προέρχονται από την κοινή ινδοευρωπαϊκή γλώσσα¹²⁷ και, τα λαϊκά παραμύθια είναι υπολείμματα πανάρχαιων μύθων που μπορούν να κατανοηθούν αν ανασυγκροτηθούν οι μύθοι από τα οποία προέρχονται. Η έκδοση των παραμυθιών τους¹²⁸ αποτελεί «το γενέθλιο της γερμανικής λαογραφίας» που αποτελεί «εθνική επιστήμη»¹²⁹.

Η καταγωγή των παραμυθιών σύμφωνα με τους Grimm από την ινδοευρωπαϊκή μυθολογία αποτέλεσε την αφετηρία της μυθολογικής σχολής από τους επιστήμονες οι οποίοι ονομάζονται μυθολόγοι, με πρωταγωνιστή τον Friedrich Max Muller (1823-1900). Οι υποστηρικτές της μυθολογικής θεωρίας επισημαίνουν ότι υπάρχει γενετική σχέση μεταξύ της γλώσσας και της μυθολογίας. Η καταγωγή των μύθων ανάγεται στο γλωσσικό υλικό της φυλής των Αρίων πριν διασπαστεί, που σαν αρχαϊκή γλώσσα δεν είχε φτάσει στο σημείο της αφαίρεσης και της κυριολεξίας αλλά εκφραζόταν μεταφορικά. Οι λέξεις της ήταν μύθοι και περιέγραφε ως ανθρωπόμορφα τα φυσικά φαινόμενα π.χ. την ανατολή, τη δύση, τον ήλιο, το σκοτάδι. Μέσα από αυτή την αρχαϊκή γλώσσα ξεπήδησαν νέες γλώσσες και κατά συνέπεια δημιουργήθηκαν νέοι μύθοι για να ερμηνεύσουν τις νέες γλωσσικές μορφές. Η συγκριτική έρευνα και άλλων μυθολόγων υποστήριξε ότι ο πυρήνας όλων των

¹²⁷ Η ύπαρξη της πρωταρχικής γλώσσας που ονομαζόταν “άρια” ή Ursprache και μετονομάστηκε σε ινδοευρωπαϊκή αποτελεί το θεμέλιο λίθο πάνω στον οποίο στηρίζεται η άρια καταγωγή των παραμυθιών. Από την ινδοευρωπαϊκή γλώσσα σύμφωνα με την συγκριτική γλωσσολογία κατάγονται η ελληνική, η λατινική και η σανσκριτική. Βλ. Χατζητάκη – Καψωμένου Χρυσούλα 2002,51.

¹²⁸ Η επέμβαση των Grimm στα παραμύθια δεν ήταν μόνο υφολογική αλλά και παιδαγωγική. Συνέλεξαν και συνένωσαν παραλλαγές που είχαν παιδαγωγική αξία και έβρισκαν ανταπόκριση στο λαϊκή πραγματικότητα. Επηρεασμένοι από το ρομαντικό πνεύμα της εποχής στην Γερμανία (δεύτερο μισό του 18^{ου} αιώνα) τα δημιουργήματά τους συνεχίζουν να έχουν θερμούς αναγνώστες, μικρούς και μεγάλους.

¹²⁹ Βλ. Κυριακίδου Νέστορος 1986,281, και 1978, 15-38.

μύθων είναι τα φυσικά φαινόμενα και η μεταφορική ερμηνεία των φυσικών φαινομένων¹³⁰, οι οποίοι επισημαίνουν την αξία της άποψης του Muller για τον ρηματικό χαρακτήρα των μύθων.

- Η θεωρία της ινδικής καταγωγής των παραμυθιών από τον Theodor Benfey (1809-1881),¹³¹ υποστηρίζει ότι όλα τα μαγικά παραμύθια εκτός από αυτά που πρωταγωνιστούν ζώα (που έχουν αρχαιοελληνική καταγωγή), συνδέονται με την ινδοβουδιστική λογοτεχνική παράδοση και μετανάστευσαν στη Δύση μέσω της εκστρατείας του Μεγάλου Αλεξάνδρου στην Ινδία (326 π.χ.), της κατάκτησης της Ισπανίας από τους Άραβες (8^{ος} αιώνας μ.χ.), της διείσδυσης των λεβαντίνων εμπόρων στο Βυζάντιο (από τον 120 αιώνα) και βορειότερα μέσω της κατάκτησης της Ρωσίας από τους Μογγόλους (χρυσή ορδή 13^{ος} αιώνας).

Ωστόσο, στη συνέχεια η θεωρία της μονογένεσης των παραμυθιών επικρίθηκε κυρίως από τον Joseph Bedier (1864- 1938), ο οποίος υποστήριξε ότι η συγγένεια των παραμυθιών των διαφόρων λαών και οι ομοιότητες που αυτά έχουν οφείλεται στην πολυγένεση αυτού του είδους. Η θεωρία της «πολυγενεσίας» σύμφωνα με την οποία είναι δυνατό να γεννιούνται όμοιες διηγήσεις σε διάφορα σημεία της γης, σε διάφορους λαούς, ανεξάρτητα η μία από την άλλη, χωρίς καμιά μετανάστευση και μετάδοση του υλικού. Η ομοιότητα των διηγήσεων οφείλεται, σύμφωνα με τη θεωρία της «πολυγενεσίας», στην ίδια την ψυχή του ανθρώπου, η οποία, στις βασικές ιδιότητές της, δε διαφέρει από λαό σε λαό, είναι η ίδια στα διάφορα γεωγραφικά πλάτη και μήκη του πλανήτη μας. Οι θεωρίες λοιπόν μπορούν να παραλλάζουν¹³², η διαπίστωση όμως είναι η ίδια σε όλες τις περιπτώσεις: τα παραμύθια των λαών μοιάζουν μεταξύ τους. Και στα επιμέρους στοιχεία και στα επεισόδιά τους, στα “μοτίβα” όπως λέμε και ως τεχνικά σχηματισμένες ενότητες. Στον κανόνα αυτό δεν αποτελούν εξαίρεση ούτε τα ελληνικά παραμύθια. (Μ.Γ.Μερακλής).

Εν τούτοις, πρώτος ο ανθρωπολόγος Edward Tylor (1832-1917)¹³³ εντοπίζοντας στο λαογραφικό υλικό επιβιώματα πρωτόγονων μύθων καταρρίπτει την γλωσσολογική προσέγγιση και υποστηρίζει την ανθρωπολογική- εθνολογική ερμηνεία της προέλευσης των παραμυθιών ,

¹³⁰ “Η διαφορετικά” η αλληγορική ερμηνεία της φύσης” σύμφωνα με την Χατζητάκη –Καψωμένου Χρ. Η άποψη του Muller για την μυθολογική ερμηνεία των φυσικών φαινομένων, ονόμασε την συγκριτική του μυθολογία σε ηλιακή λόγω του ότι υποστηρίζει ότι πίσω από τους περισσότερους μύθους κρύβεται ένα ηλιακό γεγονός.

¹³¹ Ο Benfey προέρχεται από την γερμανική σχολή των σανσκριτολόγων όπως και ο Muller.

¹³² Luthi, σ.60-79 Η ίδια άποψη υποστηρίζεται και από τον Lang «παρόμοιες συνθήκες πνεύματος γεννούν παρόμοιες εκδηλώσεις, ανεξάρτητα από τη φυλετική ταυτότητα ή το δανεισμό τρόπων και ιδεών» (βλ. Κυριακίδου –Νέστορος 1978, 104,105,112,113,114).

¹³³ Ιδρυτής της βρετανικής σχολής της ανθρωπολογίας.

σύμφωνα με την οποία κυριαρχεί η βασική θέση για την ευθύγραμμη εξελικτική πολιτισμική πορεία (στηριζόμενη στη Δαρβινική θεωρία) δηλαδή: αγριότητα-βαρβαρότητα-πολιτισμός¹³⁴. Ο Tylor πρέσβευε πώς οι μύθοι προσωποποιούν τις δυνάμεις του φυσικού κόσμου, τον οποίο οι πρωτόγονοι ένιωθαν την ανάγκη να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν. Την άποψη αυτή για τον ερμηνευτικό- επεξηγηματικό ρόλο των μύθων για ορισμένα φυσικά φαινόμενα με τις εμπειρίες του από τα νησιά Baffin υποστήριξε και ο Sir James Frazer (1854-1941). Ο οποίος υποστήριξε ότι υπάρχει ένας ενιαίος ανθρώπινος πολιτισμός, που απλώς εμπεριέχει τις τάσεις του και τις επιμέρους εξειδικεύσεις του έτσι, κατά τον Boas, ο πλέον σημαντικός παράγοντας για την εξέλιξη δεν είναι οι γεωγραφικές ή οι οικονομικές παράμετροι, αλλά η κριτική αντίληψη του ανθρώπου και η δραστήρια παρέμβασή του μέσα στη ροή του πολιτισμού. . Ως προς αυτό πρόσκειται στις θέσεις του Bastian, που πίστευε «στην ψυχική ενότητα της ανθρωπότητας» και ότι όλοι οι πολιτισμοί προκύπτουν από τις ίδιες ιδέες, οι οποίες διαφοροποιούνται ανάλογα με τις ιστορικές συνθήκες. Ο Bastian αναγνωρίζει τη μεγάλη σημασία του γεωγραφικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση των εκάστοτε εθνικών χαρακτηριστικών, αλλά αποδίδει σε αυτά καθοριστική δημιουργική δύναμη. Για τον Bastian η ομοιότητα της δομής της σκέψης, που εντοπίζεται σε απομακρυσμένες μεταξύ τους περιοχές, υποδηλώνει κάποιους συγκεκριμένους τύπους σκέψης, ανεξάρτητους από το περιβάλλον, όπου ζει ο άνθρωπος και από τις κοινωνικές του σχέσεις. Αυτούς τους βασικούς τύπους σκέψης, οι οποίοι « αναπτύσσονται με σιδερένια αναγκαιότητα, οπουδήποτε και να ζει ο άνθρωπος», τους ονόμασε «θεμελιώδεις ιδέες»¹³⁵.

Παρ'όλα αυτά από τους πρώτους Άγγλους ανθρωπολόγους και κλασικός φιλόλογος ο Andrew Lang (1844-1912) , εντοπίζοντας ομοιότητες στα παραμύθια μεταξύ άριων και μη άριων όπως π.χ. Αφρικανών , λαών της Κεντρικής και Βόρειας Αμερικής και κατέληξε στο συμπέρασμα πως στα σύγχρονα παραμύθια υπάρχουν πολλές πρωτόγονες ιδέες που προέρχονται από πρωτόγονα πολιτισμικά επιβιώματα¹³⁶. Από την έρευνα του στα μοτίβα

¹³⁴ Εδώ η θεωρία της πολυγένεσης έρχεται να συμπληρώσει ότι, οι κοινές ιδιότητες του ανθρώπινου πνεύματος γεννούν κοινές ιδέες ή προκαλούνται από κοινά ερεθίσματα με αποτέλεσμα να δημιουργούνται κοινές μυθικές διηγήσεις.

¹³⁵ Ο Bastian αρνείται ότι μπορούμε να ανακαλύψουμε την γενεσιουργό πηγή των εφευρέσεων, ιδεών, εθίμων και πεποιθήσεων, οι οποίες παρουσιάζουν παγκόσμια κατανομή. Μπορεί να έχουν προκύψει από ένα σωρό πηγές, να είναι εντόπιες ή να έχουν εισαχθεί, αλλά πάντα είναι εκεί. Ο άνθρωπος νους είναι έτσι και αλλιώς προδιατεθειμένος ώστε να τις δημιουργεί αυθόρμητα ή να τις δέχεται όποτε του τις προσφέρουν. Ο αριθμός των βασικών ιδεών είναι περιορισμένος. Και στην πρωτόγονη σκέψη, όπως και στις θεωρίες των φιλοσόφων, οι ίδιες ιδέες εμφανίζονται ξανά και ξανά με την ιδιαίτερη μορφή τους κάθε φορά όπου εντοπίζονται, χαρακτηριζόμενες ως « λαϊκές ιδέες» (Völkergedanken). Οι θεμελιώδεις αυτές ιδέες προσλαμβάνονται από τον ανθρώπινο νου ως μεταφυσικές οντότητες. Καμιά άλλη περαιτέρω σκέψη δεν μπορεί να αναπτυχθεί γιατί εμείς οι ίδιοι είμαστε αναγκασμένοι να σκεφτόμαστε στον τύπο αυτό των βασικών ιδεών. (Franz Boas «Η σκέψη του πρωτόγονου ανθρώπου και η πρόοδος του πολιτισμού» σ.243).

¹³⁶ Ο Λίνος Πολίτης για την λέξη επιβιώματα χρησιμοποίησε τον όρο “εγκαταλείμματα”.

από μύθους των Αρίων και των αρχαίων Ελλήνων έδειξε ότι οι ομοιότητες στα μοτίβα μας παραπέμπει στα ήθη ,έθιμα, δοξασίες και τελετουργίες των προϊστορικών ανθρώπων.

Επομένως το ζήτημα ανέλαβαν πια δύο επιστήμες: η κλασική φιλολογία και η ανθρωπολογία. Έτσι πριν από τον Frazer, ο Γερμανός Wilhelm Mannhardt και ο Ludwig Deubner και ο Albrecht Dieterich συλλέγοντας και μελετώντας ευρωπαϊκά λαϊκά παραμύθια παρατηρούν ότι πως τα αρχαία όπως και τα σύγχρονα έθιμα και τελετουργίες εμφανίζονται « ως εκφράσεις πρωταρχικών θρησκευτικών ιδεών», οι οποίες περιστρέφονται γύρω από την ανάπτυξη και τη γονιμότητα των φυτών, των ζώων και των ανθρώπων κατά τη διαδρομή του έτους ,κυρίαρχη έννοια κατέστη το « πνεύμα της βλάστησης, που πάντοτε πέθαινε για να αναστηθεί εκ νέου (Burkert W.1993β, 28)». Με άλλα λόγια «σκοπός του μύθου είναι να ερμηνεύσει αλλά και να επικυρώσει μια προϋπάρχουσα τελετουργική πράξη επομένως, ο μύθος προήλθε από την τελετουργία και όχι το αντίθετο (Χατζητάκη – Καψωμένου 2002, 59,60)». Τόσο ο μύθος όσο και τελετουργία εκφράζονται συμβολικά στο επίπεδο του λόγου και στο επίπεδο της πράξης αντίστοιχα, παράλληλα αποτελούν και άριστα μέσα επικοινωνίας των ανθρώπων. Σύμφωνα με τον Buxton R. (2002,22) η τελετουργία και ο μύθος είναι ισοδύναμα σημειωτικά συστήματα καθώς και συνεχίστηκε η έμφαση που δόθηκε στις τελετουργίες και νεότεροι μελετητές χρησιμοποιούν τις τελετές μύησης ως μέσο για να αποκωδικοποιήσουν αρχαιοελληνικούς μύθους¹³⁷. Αυτή οι πλούσιες θρησκευτικές (μαγικές) πρωτογονικές τελετουργίες αφορούσαν κυρίως τα “διαβατήρια έθιμα”¹³⁸ του

137 Οι περισσότεροι μύθοι παραπέμπουν σ' ένα πρωταρχικό χρόνο, στον οποίο αναφέρονται ασταμάτητα σαν να είναι η μήτρα των τωρινών χρόνων. Τα ονόματα των θεών έχουν εκεί τη θέση των ιδεών ή κατ' άλλη έκφραση τα ονόματα των θεών αντιστοιχούν σε έννοιες, οι περιπέτειές τους είναι τύποι «πρότυπα» συμπεριφοράς, γεγονότων.

Ο μύθος λοιπόν, σαν ιστορία των αρχών έχει μια λειτουργία εγκαθίδρυσης. Εγκαθιδρύει τις αρχές που θα ζωογονήσουν το μέλλον. Η ιστορία έρχεται μετά και δεν είναι η ιστορία που επαναλαμβάνεται, αλλά ο μύθος που επανεμφανίζεται. Ο ρόλος του μύθου είναι ν'αφυπνίζει τον άνθρωπο, να σπάει τα λέπια που εμποδίζουν την εσωτερική του όραση και να τον κάνει να βλέπει τα πράγματα έτσι όπως είναι. Παρέχει στην ανθρώπινη πράξη την εμπειρία του Ιερού, μία λειτουργία αφύπνισης και διατήρησης της συνείδησης ενός άλλου κόσμου, του θεϊκού κόσμου. Εάν γνωρίζει το μύθο ο άνθρωπος ξαναγίνεται σύγχρονος του πρωταρχικού γεγονότος, των αρχών και γι' αυτόν ο κόσμος γίνεται διάφανος. Στο εξής ο μύθος είναι μια συμβολική γλώσσα του ιερού. Είναι επίσης μια παγκόσμια δομή του πραγματικού.

Περίληπτικά, κάθε μυθική συμπεριφορά σημαδεύεται από τη μίμηση ενός αρχέτυπου, από την επανάληψη ενός παραδειγματικού σεναρίου και από το ρήγμα του βέβηλου χρόνου. Αυτά τα τρία στοιχεία ξαναβρίσκονται στη χριστιανική συμπεριφορά. Κατά συνέπεια η θρησκευτική εμπειρία του θρησκευόμενου ανθρώπου θεμελιώνεται στη μίμηση του Χριστού, ο οποίος στη λειτουργία γίνεται παραδειγματικό πρότυπο χάρις στην επανάληψη της ζωής του, του θανάτου του και της ανάστασής του. Έτσι, ο λειτουργικός χρόνος επιχειρεί ένα σχίσμα στο βέβηλο χρόνο, επιτρέποντας στο χριστιανό να ξανακάνει πραγματικά ένα μυστήριο, τον κάνει να διεισδύσει στον ιερό χρόνο. Ο αρχαίος Έλληνας αναλογικά θα έπρεπε να μιμηθεί τον Ηρακλή, το Διόνυσο, τον Ορφέα και τόσα άλλα μυθικά πρότυπα μέσα από τις ιερές λειτουργίες και ακολουθίες της εποχής του, που είχαν γι' αυτόν την ίδια ισχύ που έχουν για το χριστιανό οι χριστιανικές λειτουργίες.

¹³⁸ Βλ. Χατζητάκη-Καψωμένου 2002: 61

ανθρώπου δηλαδή τη μετάβαση του από μια φάση της ζωής του σε μια άλλη. Όπως π.χ. από τη ζωή στο θάνατο, από την παιδική ηλικία στην ενηλικίωση, από τον άγαμο βίο στον έγγαμο . Από τους αρχαίους πολιτισμούς της Ανατολής , μέχρι τους Προ-κολομβιανούς της Αμερικής, περνώντας από την Αφρική, την Αίγυπτο και την Ευρώπη. Η τελετουργική πράξη και η ύπαρξη τελετών είναι ένα στοιχείο κατεξοχήν ανθρώπινο, έμφυτο στην ανθρώπινη φύση .Το χαρακτηριστικό μιας παραδοσιακής κοινωνίας είναι ότι προσπαθεί, και καταφέρνει, να συνδυάσει τον άνθρωπο με τα δύο του άπειρα, τις δύο ρίζες του: την ουράνια του «Επάνω» και τη γήινη του «Κάτω». Μυθολογίες, θρησκείες, μεταφυσικά και φιλοσοφικά συστήματα εκφράζουν, με το δικό τους τρόπο, αυτά τα δύο αινίγματα. Δύο αινίγματα τα οποία ο άνθρωπος, στην αρχή, αγνοεί και, με την εξέλιξη, επιχειρεί να συνειδητοποιήσει. Τα Μυστήρια επέδρασαν στη διαμόρφωση του ανθρώπινου χαρακτήρα και του πνευματικού πολιτισμού των αρχαίων κοινωνιών. Τα Μυστήρια έχουν άμεση σχέση με τη Μύηση, αφού και οι δύο λέξεις κατάγονται από το αρχαίο ελληνικό ρήμα «μυύ», που σημαίνει «κλείνω το στόμα». Δηλαδή κρατώ, φυλάσσω το μυστικό (μύστης). Εδώ ας θυμηθούμε πως το σύμβολο της μύησης στην Αρχαία Αίγυπτο, ήταν η εικόνα του χαμογελαστού θεϊού παιδιού Ώρου, ο οποίος με το ένα δάκτυλο κλείνει το στόμα του, το οποίο οι Έλληνες το ονόμασαν «Αρποκράτη». Η Μύηση γίνεται δεκτή από τους ανθρωπολόγους ως ένας παγκόσμιος παραδοσιακός, αρχαϊκός θεσμός. Επιτρέπει, ψυχολογικά, το πέρασμα από μια κατάσταση, η οποία θεωρείται κατώτερη, σε μια άλλη, ανώτερη, μέσα από την πραγματοποίηση και τη βίωση μιας ειδικής ιεροτελετουργίας. Είναι το σύνολο τελετών και προφορικών διδασκαλιών, που με τη βοήθειά τους επιτυγχάνεται μια ριζική μεταλλαγή της θρησκευτικής και κοινωνικής κατάστασης αυτού που πρόκειται να μνηθεί. Μιλώντας φιλοσοφικά, η Μύηση αντιστοιχεί σε μια οντολογική μεταβολή της υπαρξιακής διαγωγής. Στο τέλος των δοκιμασιών του ο δόκιμος απολαμβάνει μια εντελώς διαφορετική ύπαρξη από αυτή που είχε πριν τη μύηση. Είναι μια τελετή περάσματος, που μιμείται τις δοκιμασίες που σημαδεύουν την πορεία της ανθρώπινης ύπαρξης εκτελώντας τις εκ των προτέρων. Η Μύηση δεν είναι μια διανοητική εκπαίδευση, αλλά μια πορεία εσωτερικής ανανέωσης που παρέχει, ανάμεσα στα άλλα, μια σφαιρική άποψη του κόσμου. Κάθε Μύηση σημαίνει «θάνατο» της παλιάς προσωπικότητας και υιοθέτηση μιας καινούριας πιο αρμονικής προσωπικότητας. Γι'αυτό ο Πλάτων έλεγε: «Ο θάνατος είναι Μύηση». Κάθε μύηση συμπεριλαμβάνει το σχέδιο «Ζωή, Θάνατος και Ανάσταση», το οποίο ταυτίζεται με τη Χριστιανική θρησκεία με τη μίμηση της ζωής του Χριστού. Οι εθνολόγοι διακρίνουν τρεις διαφορετικούς τύπους μύησης: 1) Η Φυλετική Μύηση επιβεβαιώνει το πέρασμα από την εφηβεία στην ενηλικίωση. Συνδέεται με μια βιολογική αλλαγή που κάθε άνθρωπος γνωρίζει. 2) Η Θρησκευτική Μύηση βεβαιώνει το πέρασμα από το βέβηλο στο ιερό και επιτρέπει να εισχωρήσει το άτομο στο ιερό. 3) Η Μαγική ή Σαμανική Μύηση είναι η πιο εσωτερική από τις μύησεις και εκείνη που απαιτεί την μεγαλύτερη αποστέρηση. Είναι αυτή που κάνει κάποιον να

εγκαταλείπει την φυσική ανθρώπινη κατάσταση για να φτάσει στην κατοχή «υπερφυσικών» δυνάμεων. Τρεις τελετουργικές φάσεις βρίσκονται σε κάθε τύπο μύησης. Αυτές είναι: Η φάση του χωρισμού, όπου ο υποψήφιος αποκόβεται από το περιβάλλον του. Η φάση της περιθωριοποίησης, κατά τη διάρκεια της οποίας ο υποψήφιος υπόκειται στις δοκιμασίες της μοναξιάς. Η τελική φάση της επανένωσης όπου ο υποψήφιος επανέρχεται στο καινούριο του περιβάλλον. Οι τελετές της μύησης φαίνονται πάντα να ακολουθούν μέσα στην αρχαιότητα μια προκαθορισμένη τάξη: Οι προκαταρκτικές τελετές εξαγνισμού. Οι δημόσιες προπαρασκευαστικές θυσίες ακολουθούνται από τραγούδια, χορούς και λιτανείες.

Η μύηση καθαυτή που χωρίζεται η ίδια σε: α) διαφορετικές δοκιμασίες μέσα στο μυστικό του άδυτου, ή του μαγικού δάσους (μάχη ενάντια σε τέρατα, τιμωρίες, πέρασμα από πόρτες...). β) η εποπτεία που είναι η θεατρική αναπαράσταση ενός μύθου και διδασχή ενός μυστικού με την έναρξη σκηνικών παιχνιδιών. γ) τελικά η τελετή του κλεισίματος που γιορτάζει την επιστροφή του μύστη στη ζωή με χορούς και παιχνίδια.

Στη συνέχεια ακολουθεί η διαχρονική δομική ανάλυση και γενετική εξάρτηση των παραμυθιών που σύμφωνα με τον VI.Propp: « *Η μελέτη των πιο αρχαϊκών και πρωτόγονων λαών οδηγεί στο συμπέρασμα πως ολόκληρη η λαϊκή τους δημιουργία (όπως βέβαια και η εικαστική τέχνη) έχει χαρακτήρα αποκλειστικά ιερό ή μαγικό*». Ο Vladimir J. Propp (1895-1970) μέσα από την πολύχρονη λαογραφική του δραστηριότητα στο χώρο της παραμυθολογίας υποστήριξε ότι οι μορφολογικές αναζητήσεις στα παραμύθια προϋποθέτουν την προκαταρκτική ιστορική μελέτη των ριζών τους, κατά συνέπεια η μελέτη των μορφικών νόμων προκαθορίζει την μελέτη των ιστορικών νόμων. Ο Propp διακρίνει τις «θεμελιώδεις» παραμυθικές μορφές που έχουν γενεαλογική προέλευση και τις «παράγωγες» μορφές που συνδέονται με τον καθημερινό βίο. Κατ'επέκταση αναφέρεται σε τρία είδη σχέσεων μεταξύ παραμυθιών και τελετουργιών ή εθίμων : στην άμεση συμβατότητα όταν ένα παραμυθικό μοτίβο είναι ταυτόσημο με μια καθημερινή συνήθεια, η οποία έχει τις ρίζες της σε αρχαίες θρησκευτικές αντιλήψεις και πρακτικές. Δεύτερο είδος σχέσης είναι όταν το παραμύθι ερμηνεύει κάποια δυσερμήνευτα στοιχεία μιας τελετουργικής πράξης ¹³⁹ αντικαθιστώντας τα με άλλα κατανοητά και, τρίτο

¹³⁹ Τα Μυστήρια είναι ένας θεσμός που τον συναντάμε σε κάθε παραδοσιακή κοινωνία της αρχαιότητας. Με τα Μυστήρια ο άνθρωπος εισέρχεται στη σφαίρα των Θεών. Εκείνη η πανάρχαια εποχή, που ο άνθρωπος ζούσε σε συμφωνία με τη φύση, γυρίζει πάλι πίσω και ο μύθος γίνεται παρών και πραγματικός. Σε όλα τα Μυστήρια βρίσκουμε γνώσεις σχετικά με τη ζωή, το θάνατο, τη μετενσάρκωση, την αθάνατη φύση του ανθρώπου, καθώς και διδασκαλίες σχετικές με την ανθρωπογένεση. Η Μύηση παρουσιάζεται στην αρχαιότητα ως η αποκάλυψη ενός Μυστηρίου. Γι' αυτό τα αρχαία Μυστήρια και οι Μυήσεις είναι δύο έννοιες πολύ στενά συνδεδεμένες. Σε όλες τις παραδοσιακές κοινωνίες ανακαλύπτουμε τελετές Μύησης:

είδος σχέσης όταν το παραμύθι αντιστρέφει τα δεδομένα και δίνει μια αντίθετη ερμηνεία.¹⁴⁰

Σύμφωνα με την κοινωνιολογική προσέγγιση, της οποίας βασικοί υποστηρικτές ήταν οι Emile Durkheim, Bronislaw Malinowski και Franz Boas . Ο Durkheim ισχυριζόταν πως οι μύθοι είναι ένα τμήμα του θρησκευτικού βίου μιας κοινωνίας και εκφράζει με λόγια αυτό που οι τελετουργίες εκφράζουν με πράξεις, απαιτούνται και τα δύο για τη διατήρηση της κοινωνικής δομής. Οι μύθοι όπως και άλλες θρησκευτικές πεποιθήσεις, αποτελούν το υλικό σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι ταξινομούν και κατηγοριοποιούν τον κόσμο τους, κάτι που αποτελεί τη βάση της φιλοσοφίας και της επιστήμης (Durkheim 1961,19-21).

Οι τελετουργίες μύησης στο θρησκευτικό και κοινωνικό βίο όπως προαναφέραμε, αποτελούν ένα από τα προσφιλέστερα πεδία έρευνας της κοινωνικής ανθρωπολογίας ιδιαίτερα αν συνδυαστεί με την έρευνα επί του πεδίου (άμεση παρατήρηση).¹⁴¹ Ιδρυτής της εθνογραφικής παρατήρησης και της λειτουργικής θεωρίας, έκαναν πολλούς ξένους ερευνητές να επισκεφτούν τα νησιά και να μελετήσουν άλλες πτυχές των πολιτισμών τους. Οι μύθοι όχι μόνο συνδέονταν με τη κοινωνία της εποχής κατά την οποία δημιουργήθηκαν αλλά συνέβαλλαν και στην σταθερότητά της(βλ. Malinowski 1954, 93-148). Πολύ μεγάλη ήταν η προσφορά του Franz Boas¹⁴² και των διαδόχων του στη διερεύνηση της φύσης και της λειτουργίας των μύθων. Το ερευνητικό του πεδίο ήταν οι Αμερινδοί Kwakiutl και Tsimshian (αρχαίες φυλές της Βόρειας Αμερικής). Υποστήριξε ότι στα στους μύθους και στα παραμύθια αντανακλάται η αυτοβιογραφία μιας κοινωνίας, πρόκειται για ένα είδος “ αυτοβιογραφικής εθνογραφίας”¹⁴³.Ο Boas πρέσβευε πως οι μυθολογικές διηγήσεις έχουν την αφετηρία τους στο αρχικό παιγνίδι της φαντασίας με τα

¹⁴⁰ Βλ. Χατζητάκη-Καψωμένου 2002: 62

¹⁴¹ Η έρευνα επί του πεδίου στηρίζεται σε προσωπικά εμπειρικά δεδομένα του ερευνητή- επιστήμονα και μας δίνει ασφαλώς αναμφισβήτητα αποτελέσματα, σε σχέση με τις θεωρίες-εικασίες που προέρχονται από παλαιότερους κοινωνικούς ανθρωπολόγους και που αντλούσαν από πληροφορίες ιεραποστόλων και περιηγητών.

¹⁴² Franz Boas θεωρείται ο ιδρυτής της σύγχρονης ανθρωπολογίας, καθώς και ο πατέρας της αμερικανικής Ανθρωπολογίας. Ήταν Boas που έδωσε σύγχρονες ανθρωπολογία αυστηρή επιστημονική μεθοδολογία της, patterned μετά τις φυσικές επιστήμες, και ήταν Boas που προήλθε η έννοια της "κουλτούρας", η έρευνα του, ακολουθούμενη από γενικεύσεις, βρισκόταν σε έντονη αντίθεση με τη βρετανική σχολή της ανθρωπολογίας. Ως δάσκαλος, κυρίως στο Πανεπιστήμιο Columbia, διέτέλεσε μέντορας σε πολλά από τα κορυφαία ονόματα στην αμερικανική ανθρωπολογία, συμπεριλαμβανομένων των φωτιστικών, όπως Alfred Kroeber, Ruth Benedict, Margaret Mead, Ρόμπερτ Lowie, και Edward Sapir. Πολλά από αυτά τα πήγε για να βρεθεί, ή βαθιά επιρροή, τμήματα της ανθρωπολογίας σε άλλα πανεπιστήμια. Boas παραταθεί περαιτέρω η επιρροή του μέσα από τα σημαντικά έργα όπως το μυαλό του πρωτόγονου ανθρώπου (1911), Ανθρωπολογία και Σύγχρονη Ζωή (1928), και Kwakiutl Εθνογραφία (1966).

¹⁴³ (Χατζητάκη- Καψωμένου 2002: 64).

γεγονότα της ανθρώπινης ζωής καθώς επίσης υπάρχει μια διαρκής αμφίδρομη ροή από το μύθο στο παραμύθι, ένα διαρκές δούναι και λαβείν. Επιπλέον με την υφολογική του μελέτη διαπίστωσε τη σύνδεση των υφολογικών χαρακτηριστικών με το είδος της κοινωνίας μέσα από την οποία δημιουργούνται. Ακόμη ο Boas υποστήριζε πως: «*οι πνευματικές δραστηριότητες του πρωτόγονου ανθρώπου συγκρίνονται με εκείνες των παιδιών και αντιστρόφως, ούτως ώστε η ανάπτυξη της σκέψης του παιδιού να θεωρείται η “ανακεφαλαίωση” της σκέψης του ανθρώπινου είδους. Πιστεύεται ότι η σκέψη του παιδιού μπορεί να εξηγήσει την πρωτόγονη σκέψη*».¹⁴⁴ Ο Franz Boas άλλαξε τον τρόπο που κατανοούμε την ανθρώπινη φύση και συμπεριφορά απαλείφοντας τον καθοριστικό ρόλο του ενστίκτου και της κληρονομικότητας και ορίζοντας έτσι τους ανθρώπινους θεσμούς ως πολιτισμικό προϊόν, που επιδέχεται αλλαγές ανάλογα με τους επιδιωκόμενους στόχους του ανθρώπου (Encyclopedia of World Biography).

Ένα παράδειγμα συσχέτισης από την άποψη του μοτίβου ισχυρίζεται ο Μερακλής, Μ.¹⁴⁵ «φαίνεται καθαρά στην παραλλαγή του τύπου AaTh 898 «η κόρη της θάλασσας», με το γνωστό μύθο για το είδωλο της Ελένης που αιματοκύλισε λαούς. Έτσι και σ’ αυτό το παραμύθι μια απατηλή καλλονή και ύπαρξη (ώσπου να συμβεί το παραμυθιακό θαύμα της ζωοποίησης της), θεμελιώνει την ευτυχία ενός άντρα, του πατέρα και αποκτά από αυτό το δικαίωμα και τη δικαίωση της αληθινής της ύπαρξης. Γιατί από τη στιγμή που πίστεψε στη ψεύτικη κόρη του ο πατέρας, όπως και ο γιος του βασιλιά πίστεψε στην ομορφιά της ήδη από την πρώτη φάση και μαζί όλος ο κόσμος, μπορούσε και αυτή να υπάρχει ζωντανά. Έτσι το παραμυθιακό ψέμα εντάσσεται τελικά σ’ ένα άλλο, λειτουργικό και ιστορικό θαύμα, το θαύμα της πίστης. Η κόρη από τσουκνίδα και μπαμπάκι δε ζει λιγότερο από όσο έζησαν τα ξόανα των πρωτόγονων και μη θρησκειών. Εξάλλου με την αισιόδοξη κατάληξή του το παραμύθι αντιπαραθέτει την έμφυτη αισιοδοξία του λόγιου μύθου, που συγκίνησε τον Ευριπίδη και τον Σεφέρη».

Πολύ σημαντική ήταν η συνεισφορά της ψυχαναλυτικής προσέγγισης. Η Katalin Horn,¹⁴⁶ σημειώνει τα εξής: «*Πολλά παραμύθια σηματοδοτούν την πορεία του παιδιού και του νεαρού ατόμου, αρχίζοντας από την πατρική του οικογένεια και φτάνοντας ως τη δημιουργία της δικής του οικογένειας. Από την πρώτη δεκαετία του 20^{ου} αιώνα δόθηκε ολοένα και μεγαλύτερη προσοχή σ’*

¹⁴⁴ Η θεωρία της ανακεφαλαίωσης (recapitulation) : σύμφωνα με την οποία η οντογένεση είναι βραχεία επανάληψη της φυλογένεσης.

¹⁴⁵ Από τον πρόλογο του Μερακλή, Μ.Γ. στο βιβλίο του Γιώργη Βενετούλια « Παραμύθια της Κύνθου». Εκδ. Σύνδεσμος Δρυοπιδέων, 1995. Αθήνα.

¹⁴⁶ Η Katalin Horn , ήταν μαθήτρια του Ελβετού παραμυθιολόγου Max Luthi και δημοσίευσε αυτό το άρθρο με τίτλο« Χρειάζονται οι άνθρωποι τα παραμύθια; Οι λαϊκές διηγήσεις από ψυχολογική σκοπιά», στο περιοδικό Fabula.(Fabula 34, Katalin Horn: Branchen Meuschen Märchen? Volkserzählungen aus psychologischer Sicht 1-8)

αυτό το αφηγηματικό είδος: γιατροί και ψυχολόγοι αντιλαμβάνονται το παραμύθι ως ένα υπόδειγμα για τη λύση των συγκρούσεων, ως ένα μοντέλο για τη διαδικασία ωρίμανσης του ατόμου. Παράλληλα προς τη φιλολογική, τη θρησκευσιολογική, την ανθρωπολογική και τη λαογραφική, αναπτύχθηκε γρήγορα και μια ψυχολογική έρευνα του παραμυθιού».

- Ο Friedrich von der Leyen(1873-1966) ¹⁴⁷ υποστήριξε τη σχέση ονείρου και παραμυθιού και πιο συγκεκριμένα πολλές από τις δράσεις των παραμυθιών προέρχονται από τα όνειρα, συμφώνησε μαζί του ο Ludwig Laistner (1845-1896)¹⁴⁸. Στη συνέχεια η σχολή του Sigmund Freud έρχεται με μια πιο συγκροτημένη ψυχαναλυτική προσέγγιση να υποστηρίζει πως τόσα στα όνειρα όσο και στους μύθους λειτουργούν οι ίδιοι ψυχολογικοί μηχανισμοί και κατά συνέπεια μπορούν να ερμηνευτούν με την ίδια μέθοδο.¹⁴⁹ Η φροϋδική θεωρία επιχειρεί να εξηγήσει ποια είναι η πηγή δημιουργίας των μύθων καθώς και να ερμηνεύσει τα μυθικά σύμβολα. Σύμφωνα με την φροϋδική θεωρία οι μύθοι είναι κατασταλάγματα από ασύνειδες διαδικασίες και κατά συνέπεια τα σύμβολά τους συγκροτούνται στο χώρο του υποσυνείδητου και προβάλλονται μεταμφιεσμένα ακριβώς κατά το ίδιο τρόπο συμβαίνει αντίστοιχα και στα όνειρα, των οποίων τα καταπιεσμένα “ ανεπίτρεπτα” αισθήματα βρίσκονται στο ίδιο χώρο του υποσυνείδητου. Αυτή η μεταμφίεση των υποσυνείδητων συμβόλων μπορεί να γίνει με τη συμπύκνωση του περιεχομένου τους, με τη μετάθεση της ενέργειας του δρώντος προσώπου σε άλλο πρόσωπο, με την αναπαράσταση των σκέψεων σε εικόνες και τη δευτερογενή αναθεώρηση (επεξηγηματικά στοιχεία). Σύμφωνα με την Κυριακίδου-Νέστορος (1986, 289) “οι μύθοι αποτελούν τα παμπάλαια όνειρα της ανθρωπότητας” όπως τα όνειρα κρύβουν τα

147 Ήταν Γερμανός μεσαιωνοδίφης ιστορικός και λαογράφος. Το παραμύθι και η λαογραφική έρευνα είχε λάβει κεντρική θέση στο έργο του. Το πλήθος των φιλολογικών και εθνογραφικών εργασιών του σχετίζονται με τον πολιτισμό και έχουν εκπαιδευτικό χαρακτήρα.

148 Ήταν Γερμανός συγγραφέας και ιστορικός λογοτεχνίας. Έγραψε το αίνιγμα της Σφίγγας (Das Ratsel der Sphinx, 1889) όπου υποστηρίζει ότι τα όνειρα και η φαντασία τους είναι το κλειδί για την κατανόηση ολόκληρου του λαογραφικού υλικού (παραμύθια, θρύλοι, παραδόσεις). Με τον Paul Heyse, έχουν δημοσιεύσει από το 1884, το νέο γερμανικό Θησαυρός -νουβέλα.

¹⁴⁹ Πάνω στη φροϋδική θεωρία βασίστηκε και ο Bruno Bettelheim (1903 - 1990) που ήταν Αυστριακός παιδοψυχολόγος και συγγραφέας. Κέρδισε διεθνή φήμη για τις απόψεις του σχετικά με αυτισμό και υποστήριξε για την επιτυχία του στην αντιμετώπιση της συναισθηματικής διαταραχής σε παιδιά. Μεταξύ πολλών άλλων έργων, Bruno Bettelheim έγραψε Οι χρήσεις (η γοητεία) των παραμυθιών The uses of Enchantment, που δημοσιεύθηκε το 1976. Σε αυτό το βιβλίο ανέλυσε παραμύθια όπως αυτά που συλλέγονται και δημοσιεύονται από τους αδελφούς Γκριμ, από την άποψη της φροϋδικής ψυχολογίας και στο οποίο αναλύει τη συναισθηματική και συμβολική σημασία των παραμυθιών για τα παιδιά. Θεωρεί ότι τα παιδιά πρέπει να βιώσουν μέσα από τα παραμύθια δύσκολες ψυχοκοινωνικές καταστάσεις. Επιπλέον αποτελούν ένα άριστο μέσο να ικανοποιήσουν τα παιδιά τα “ ελλείμματα” που βιώνουν σ’ένα φαντασιακό επίπεδο και ταυτόχρονα παρουσιάζουν τρόπους αντιμετώπισης των αρνητικών τους παρορμήσεων που γεννά η φαντασία τους.

καταπιεσμένα αισθήματα της παιδικής ψυχής κατ'ανάλογο τρόπο οι μύθοι κρύβουν τις παιδικές ψυχικές καταστολές της πρώιμης ανθρωπότητας.

Ο Carl Jung ¹⁵⁰ υποστήριξε πως οι μύθοι είναι δημιουργήματα της ώριμης ανθρωπότητας και δεν πηγάζουν από την παιδική ηλικία της ανθρωπότητας όπως πρέσβευε ο Freud. Σύμφωνα με τον Jung το υποσυνείδητο της ανθρώπινης ψυχής είναι κατατεμημένο σε δύο επίπεδα, κάτω από το φλοιό της συνείδησης βρίσκεται το ατομικό υποσυνείδητο (εκεί βρίσκονται τα καταπιεσμένα αισθήματα που αναλύονται από τη φροϋδική θεωρία) και, κάτω από αυτό βρίσκεται ένα βαθύτερο κοινό συλλογικό υποσυνείδητο. Από εκεί πηγάζουν τα “αρχέτυπα” ¹⁵¹τα οποία με τη σειρά τους παράγουν τις “αρχέτυπες εικόνες” που βρίσκονται στα παραμύθια, στους μύθους, στα όνειρα, στην τέχνη, στην θρησκεία, στην φιλοσοφία όλων των εποχών και όλων των λαών. Αυτό έρχεται να εξηγήσει τη συγγένεια των μύθων σε όλη την οικουμένη. Κατά συνέπεια, επειδή ακριβώς οι μύθοι είναι άμεση έκφραση του συλλογικού ασυνείδητου, μπορούμε να τους συναντήσουμε σε παρόμοιες μορφές σε όλους τους λαούς και σε όλες τις εποχές, κι όταν ο άνθρωπος χάσει τη μυθοπλαστική του ικανότητα, χάνει την επαφή με τις δημιουργικές δυνάμεις μέσα του. Η θρησκεία, η ποίηση, οι λαϊκοί θρύλοι και τα παραμύθια οφείλονται κι αυτά στην ίδια ικανότητα. Όταν έχουμε μπροστά μας ένα μύθο, διαμορφωμένο και εκφρασμένο με λόγια, τη μορφή αυτή του την έδωσε το συνειδητό μας, ωστόσο, το πνεύμα του μύθου –η δημιουργική ορμή που περικλείνει, τα συναισθήματα που εκφράζει και θυμίζει κι ακόμα ένα μεγάλο μέρος από το θέμα του- έρχονται από το συλλογικό ασυνείδητο.

Σ' αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε την άποψη του Piaget (1996) για την ψυχαναλυτική ερμηνεία της σχολής του Jung είναι :*«Τα παραμύθια εκφράζουν κατά τρόπο εξαιρετικά λιτό και άμεσο τις ψυχικές διεργασίες του συλλογικού υποσυνείδητου. Γι'αυτό τον λόγο έχουν μεγαλύτερη αξία για την επιστημονική διερεύνηση απ'άλλα υλικά . Στα παραμύθια αποτυπώνονται τα αρχέτυπα στην πιο απλή, την πιο γυμνή, την πιο συνοπτική μορφή τους».*

Τον 20^ο αιώνα με τη δομική προσέγγιση οι μύθοι και τα παραμύθια παύουν να εξετάζονται ως θρησκευτικά, φιλοσοφικά ή ψυχολογικά φαινόμενα αλλά ως αυτόνομα στοιχεία πολιτισμού , τα οποία δεν ανάγονται σε άλλη τάξη φαινομένων. Η αρχή της δομικής ανάλυσης έγινε από τον Ελβετό γλωσσολόγο Ferdinand de Saussure, οποίος έκανε διαχωρισμό ανάμεσα στη

19 Carl Gustav Jung (1875- 1961) ο ιδρυτής της αναλυτικής_ψυχολογίας (επίσης γνωστή ως Jungian ψυχολογία.

¹⁵¹ Τα αρχέτυπα τα βιώνουμε τόσο σαν συγκινήσεις όσο και σαν εικόνες και η επίδρασή τους είναι ιδιαίτερα φανερή στις τυπικές και οριακές ανθρώπινες καταστάσεις όπως είναι η γέννηση και ο θάνατος, ο θρίαμβος πάνω σε φυσικά εμπόδια, στα μεταβατικά στάδια της ζωής, όπως είναι η εφηβεία, στον υπέρτατο κίνδυνο ή σε βιώματα που μας γεμίζουν δέος. Σε τέτοιες περιπτώσεις, σύμφωνα με τον Jung, οι περισσότεροι σύγχρονοι άνθρωποι θα δουν συχνά να προβάλλουν μέσα στα όνειρά τους αρχετυπικές εικόνες.

διαχρονική και τη συγχρονική μελέτη της γλώσσας . Στη συνέχεια πολλά προσέφεραν στο χώρο εξαιρετικοί επιστήμονες όπως ο Claude Levi-Strauss (το όνομα του οποίου συνδέθηκε με τη δομική ανάλυση), ο Emile Durkheim, ο Marcel Mauss , ο Lucien Levy-Bruhl και ο Georges Dumezil.

Οι σημαντικές αλλαγές που σημειώθηκαν όπως παρατηρεί η Κυριακίδου-Νέστορος (1986,291) είναι δύο: α) οι μύθοι και τα παραμύθια εντάχθηκαν στο κοινωνικό τους περιβάλλον ως αποτέλεσμα της μελέτης των κοινωνικών φαινομένων από την επιστήμη της κοινωνικής ανθρωπολογίας, και β) η συμβολικότητά τους ερμηνεύτηκε μέσα από το πρίσμα της ψυχανάλυσης που βασίζεται στις μεθόδους της επιστήμης και της ψυχολογίας. Οι αλλαγές αυτές καλλιεργήθηκαν με την κριτική που τους ασκήθηκε, και το αποτέλεσμα ήταν ένας νέος τρόπος ανάλυσης των μύθων και των παραμυθιών η δομική ανάλυση. Σύμφωνα με την οποία, οι μύθοι αποτελούν ένα συμβολικό σύστημα επικοινωνίας ανάλογο με το γλωσσικό σύστημα. Και τα δύο συστήματα εκφράζουν με συμβολικό τρόπο μια αντικειμενική πραγματικότητα. Έτσι με την ανάλυση των μύθων (μελέτη της υποδομής τους) μπορούμε να δούμε τα προβλήματα μιας κοινωνίας, και παράλληλα οι μύθοι μας αποκαλύπτουν τον τρόπο επίλυσης αυτών των προβλημάτων από την ίδια την κοινωνία.

Σύμφωνα με τον C.L.Strauss (μετά τις μελέτες που έκανε στους μύθους και γενικότερα στον πολιτισμό των Ινδιάνων της Αμερικής), η κοινή δομή των μύθων των διαφόρων λαών οφείλεται στην κοινή δομή της ανθρώπινης σκέψης. Οι μύθοι παρέχουν στο ανθρώπινο μυαλό τις δομές (structures) ,οι οποίες ανοίγουν τους ορίζοντες της αφαιρετικής του σκέψης. Το ανθρώπινο μυαλό ταξινομεί φυσικά τα φαινόμενα σε αντιθετικά ζεύγη (ζωή- θάνατος, ουρανός-γη, εμείς- οι άλλοι, χειμώνας – καλοκαίρι κ.ο.κ.) οι μύθοι ανήκουν στον ενδιάμεσο όρο που ανήκει και στα δύο αντιθετικά μέρη, “μεσολαβούν”¹⁵² με άλλα λόγια ανάμεσα σε μια αντιφατική σχέση ώστε να την βοηθήσουν να ερμηνευτεί. Αυτός ο τρόπος σκέψης (ο C.L.Strauss ονομάζει μυθική σκέψη , ο οποίος χαρακτηρίζει τις πρωτόγονες κοινωνίες “ κοινωνίες χωρίς γραφή”), δεν υποτιμάται σε σχέση με τον επιστημονικό (που ερμηνεύει τα φαινόμενα με τη βάση τη σχέση αιτίου- αιτιατού) απλώς ανταποκρίνεται στα δεδομένα με διαφορετικό τρόπο από ότι συμβαίνει στις σύγχρονες κοινωνίες.¹⁵³ Ο κάθε μύθος περιέχει ορισμένα σταθερά στοιχεία που επαναλαμβάνονται και σε άλλους μύθους, υπάρχουν όμως και ορισμένα γνωρίσματα που διαφοροποιούν τον μύθο από τόπο σε τόπο. Οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται από τις διάφορες παραλλαγές δημιουργούν, θα μπορούσαμε να πούμε, τον μύθο στην τέλεια μορφή και το πλήρες του

¹⁵² Τη λέξη μεσολάβηση χρησιμοποιεί η Χρυσούλα Χατζητάκη – Κατωμένου (2002: 69).

¹⁵³ Δες σχετικά για τις απόψεις του L.Strauss σχετικά με τη μυθική σκέψη: Κυριακίδου- Νέστορος 1977

περιεχόμενο¹⁵⁴. Ο μύθος, λοιπόν, είναι το σύνολο των ιστοριών που εξιστόρησαν τη στάση και δικαιολόγησαν την άποψη του ανθρώπου απέναντι στα μεγάλα προβλήματα της ζωής. Τα προβλήματα αυτά τα χωρίζει ο Claude Levi-Strauss σε κοσμολογικά (γη vs ουρανός), μεταφυσικά (ζωή vs θάνατος), φυσικά (ανατολή vs δύση) και κοινωνικά (εμείς vs άλλοι), τα οποία ανάγονται σε μια ευρύτερη εννοιολογική ενότητα με αντίθετους όρους σημασίας, τη φύση και τον πολιτισμό. Ο άνθρωπος συμβιβάζει τις αντιθέσεις αυτές α) με τη γλώσσα, που είναι από τη φύση της συμβολική, μεταφέρει δηλ. τα φυσικά γεγονότα από τη θέση που γίνονται ή τα πρόσωπα, τα ζώα, πράγματα από τη θέση που βρίσκονται κάπου αλλού με την αφήγηση ή τον μαγικό λόγο β) με την τεχνική, που «μεταφέρει» σε ένα άλλο τόπο μηχανισμούς της φύσης με την κατασκευή των εργαλείων και γ) με την απαγόρευση της αιμομιξίας που βγάζει τον άνθρωπο και τη διαδικασία της αναπαραγωγής έξω από τα στενά όρια των σχέσεων ανάμεσα σε μέλη της ίδιας οικογένειας, για να αναπτύξει σχέσεις με μέλη που προέρχονται από διαφορετικές οικογένειες. Έτσι διευρύνονται οι επαφές των ανθρώπων, δομείται η κοινωνία και η φυσική τάξη αναλογεί στην κοινωνική τάξη με την επινόηση και την καθιέρωση των νόμων. Ο μύθος του Οιδίποδα, λ. χ., δημιουργείται από όλες τις παραλλαγές που παραδίδονται στον ελλαδικό χώρο σε μια εποχή που είχαν διευκρινιστεί τα όρια ανάμεσα στις πολιτισμικές και τις φυσικές αξίες. Και η τραγικότητα του μύθου έγκειται στο γεγονός ότι παραβιάζεται το κοινωνικό και ηθικό συμβόλαιο που απαγορεύουν τις σεξουαλικές σχέσεις μεταξύ γιου και μητέρας. Ο Οιδίποδας δηλ. είναι ήρωας μιας ακραίας ιστορίας, που παραβιάζει τους απαγορευτικούς όρους της αιμομιξίας και διαλύει τη σύμβαση που ορίζει την απόσταση ανάμεσα στην φύση και τον πολιτισμό.

Η θεωρία του Claude Levi-Strauss για τη νοηματική δομή του μύθου μας βοηθά να δούμε ποια στοιχεία του περνούν στο παραμύθι και ποιο νόημα αποκτούν στην πλοκή του. Η θεμελιώδης δομή, λ. χ., στο περιεχόμενο του μύθου είναι η σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα στη φύση και τον πολιτισμό, μια σχέση, την οποία εξηγεί ο άνθρωπος με μια ιστορία, με δρώντα υπερφυσικές, φυσικές και ανθρώπινες δυνάμεις. Για παράδειγμα: Ο έρωτας είναι αρχέγονη δύναμη αναπαραγωγής. Στον μύθο η άγρια φυσική δύναμη αγνοεί ή παραβιάζει τους πολιτισμικούς και κοινωνικούς όρους (ας σκεφτούμε τους έρωτες του Δία ή τους αιμομικτικούς γάμους). Στο παραμύθι η ίδια δύναμη ευλογείται με το γάμο, στο Δε μυστήριο, που το συνοδεύει πάντα μια λαμπρή τελετή, φτάνουν τα πρόσωπα, αφού πρώτα με τις περιπέτειες και τις δοκιμασίες τους έχουν «τελειωθεί» ως χαρακτήρες¹⁵⁵. Ωστόσο πολύ πριν τις

¹⁵⁴ Claude Levi-Strauss, “The Structural Study of Myth”, στο *Structural Anthropology*, Pelegrine Books, Great Britain 1977: 218.

¹⁵⁶ Στο παραμύθι «περήφανη βασιλοπούλα» η αντίθεση *φύση vs πολιτισμός* ενυπάρχει στην ίδια την προσωπικότητα της βασιλοπούλας, εφ’ όσον η κακή φύση του χαρακτήρα της την ωθεί να γελοιοποιεί

μελέτες του Claude Levi-Strauss για τη δομή του περιεχομένου του μύθου ο συγκριτολόγος Dumézil¹⁵⁶, μελετητής των πολιτισμών των ινδοευρωπαϊκών χωρών, αναγνώρισε τρεις λειτουργίες που επαναλαμβάνονται σταθερά σε κάθε ινδοευρωπαϊκού μύθου με αντίστοιχα σταθερά υποκείμενα δράσης (δρώντα). Αυτές είναι: η λειτουργία της εξουσίας, που ασκείται από τον βασιλιά και το ιερατείο του, η λειτουργία της πολεμικής, που ασκείται από τους πολεμιστές και η λειτουργία της παραγωγής, που ασκείται από τον πολύ λαό.

Παράλληλα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις των παραμυθιών, αναπτύχθηκαν οι μέθοδοι ανάλυσής τους, καθότι η ομοιότητα των παραμυθιών (η γέννηση και η διάδοσή τους) σε όλη την υφήλιο είναι το πρόβλημα που απασχόλησε τους επιστήμονες- μελετητές.

Κατά συνέπεια, (με χρονολογική σειρά) σύμφωνα με την ιστορικογεωγραφική ή φιλανδική μέθοδο η οποία εφαρμόστηκε αρχικά (και εξακολουθεί να έχει απήχηση) από τους Φιλανδούς Julius Krohn και τον γιο του Kaarle Krohn, οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα λαογραφικά φαινόμενα δημιουργούνται σ'ένα συγκεκριμένο γεωγραφικό τόπο και από διασπείρονται. Από εκεί και μετά επεξεργάζονται και παραλλάζονται αποκτώντας νέες μορφές σε διαφορετικές χρονικές περιόδους και τόπους. Η μέθοδος δεν ασχολείται με τα παλιά ερωτήματα μεταφυσικού και φιλοσοφικού χαρακτήρα αλλά ο σκοπός ήταν να γραφτεί " η ιστορία της ζωής"¹⁵⁷ ενός παραμυθιού (τα παραμύθια ακολουθούν μια πορεία από μια ανώτερη πολιτισμικά περιοχή σε άλλες λιγότερο αναπτυγμένες) και στη συνέχεια να προσδιοριστεί το αρχικό κείμενο, το αρχέτυπο. Ο επιστήμονας- μελετητής μελετά όλες τις σύγχρονες παραλλαγές ενός έργου από τις διάφορες γεωγραφικές παραλλαγές και τις γραπτές πηγές- μαρτυρίες, αναλύει τη δομή της διήγησης σε επεισόδια-μοτίβα και στη

τα βασιλόπουλα που έρχονται να τη ζητήσουν σε γάμο. Το βασιλόπουλο, που υφίσταται τη γελοιοποίησή της και που αποκαλείται «φερόκωλος» αλλά είναι ερωτευμένο με τη βασιλοπούλα θέτει σε εφαρμογή το σχέδιο της διαπαιδαγώγησής της, που θυμίζει το θεατρικό έργο του Σαίξπηρ «Η στρίγγλα που έγινε αρνάκι»: μεταμορφώνεται σε γέρο ζητιάνο, την καθιστά έγκυο, την υποβάλλει σε μια σειρά δοκιμασιών που έχουν ως αποτέλεσμα την άκρα ταπείνωσή της και την παντρεύεται, αφού πρώτα εξαγνιστεί μέσα από τα παθήματά της.

¹⁵⁶ Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος, «Η ερμηνεία των μύθων από την αρχαιότητα ως σήμερα», στο *Ελληνική Μυθολογία. Εισαγωγή στο μύθο*, Α' Έκδοση, Εκδοτική Αθηνών, Αθήνα 1986: 294-295.

¹⁵⁷ Την φράση πολύ εύστοχα χρησιμοποιεί η Χρυσούλα Χατζητάκη- Καψωμένου (2002:72).

συνέχεια κάθε επεισόδιο στα συστατικά του στοιχεία (αρχικά και πιο σύγχρονα).¹⁵⁸

Παρόλα αυτά η ιστορικογεωγραφική μέθοδος δέχτηκε έντονη κριτική διότι με τη διάσπαση της διήγησης στα συστατικά της στοιχεία τα έργα δεν αντιμετωπίζονται ως ενιαία καλλιτεχνικά δημιουργήματα καθώς επίσης δεν εξετάζεται ο παράγοντας πολιτισμικό περιβάλλον. Τα ηνία τότε πήρε ο Σουηδός λαογράφος Carl von Sydow, ο οποίος υποστήριξε ότι δεν επαρκεί η μελέτη μόνο των ίδιων των έργων αλλά πρέπει να ερευνείται και το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζούνε και χρησιμοποιούνται καθώς επίσης και τον τρόπο που αυτά διασπείρονται. Η μέθοδος αυτή συνέβαλε στη δημιουργία πολύ σημαντικών εργαλείων έρευνας, όπως ο κατάλογος των μοτίβων της λαϊκής λογοτεχνίας που δημοσιεύτηκε αρχικά το 1910 από τον Antti Aarne (μαθητής του K.Krohn) και στη συνέχεια συμπληρώθηκε και μεταφράστηκε από τον Αμερικανό λαογράφο Stith Thompson το 1928 με το όνομα *The types of the Folktale*, με συντομία συναντάται και ως *Type- Index* ή βραχυγραφικά *AaTh*¹⁵⁹.

Στη συνέχεια ακολουθεί η γνωστή μας δομική ανάλυση του Vladimir Propp η οποία αποτελεί ορόσημο όπως προαναφέρθηκε στην έρευνα του παραμυθιού και αποτέλεσε το μεγαλύτερο σταθμό στην ιστορία της λαογραφίας και στο χώρο της αφηγηματολογίας (Δες σχετικά στην παρούσα διατριβή σ. 72-79).

Το συγκεκριμένο σχήμα μπορεί να απαντηθεί μόνο με την ανάλυση κειμένων και είναι η μονάδα μέτρου. Από την εφαρμογή διαφόρων παραμυθιών στο δεδομένο σχήμα, μπορεί να προσδιοριστεί και η σχέση των παραμυθιών μεταξύ τους (συγγένεια των παραμυθιών, παραλλαγές). Ασφαλώς η δομική ανάλυση δέχτηκε κριτική, μεταξύ των οποίων η πιο γνωστή ήταν του Levi-Stauss ο οποίος αμφισβήτησε το «συνταγματικό» επίπεδο ανάλυσης των διηγήσεων δηλαδή τη ροή μιας διήγησης όπως εξελίσσεται σε οριζόντιο επίπεδο αλλά, την ανάλυση του «παραδειγματικού» επιπέδου δηλαδή το σύνολο των όμοιων ή μετασχηματισμένων διηγήσεων για να ανακαλύψει την δομή των παραμυθιών η οποία βασίζεται στην οργανωμένη δομή δυαδικών αντιθέσεων π.χ. ζωή- θάνατος, μέρα- νύχτα.¹⁶⁰

¹⁵⁸ Ο Γ.Μέγας είναι ο βασικότερος εκπρόσωπος της μεθόδου στην Ελλάδα, και την εφάρμοσε σε δύο μονογραφίες, τη μια για το “Παραμύθι του Έρωτα και της Ψυχής” (1971) και για “Το τραγούδι του Γεφυριού της Άρτας”, Λαογραφία 27 (1971: 27-212).

¹⁵⁹ Ένα πολύ σημαντικό βοήθημα της ιστορικογεωγραφικής μεθόδου για τη μελέτη του παραμυθιού είναι των Johannes Bolte και Georg Polivka οι πέντε τόμοι όπου υπομνηματίζονται τα παραμύθια των αδερφών Grimm (από το 1913-1932).

¹⁶⁰ Μετά τον πόλεμο, υπήρξε ένα ανανεωμένο ενδιαφέρον για τη μορφολογία του παραμυθιού. Και αυτό εξηγείται ως μια συνέχεια των εξαιρετικών ανακαλύψεων στο πεδίο των Θετικών Επιστημών και νέων μεθόδων έρευνας και υπολογισμού, στις Ανθρωπιστικές Επιστήμες. Έτσι εμφανίζεται η δομική και μαθηματική γλωσσολογία, η θεωρητική ποίηση και άλλες. Προέκυψε τότε το συμπέρασμα πως η

Το έργο του V.Propp συνέχισε ο Αμερικανός λαογράφος A.Dundes που βασίστηκε στην μορφολογική ανάλυση χρησιμοποιώντας όρους από τη δομική γλωσσολογία ιδιαίτερα σε ότι αφορά την έννοια της λειτουργίας (αλλάζει τον όρο λειτουργία με τον όρο μοτίβημα *motifeme*). Το μοτίβημα έχει την ίδια λειτουργικότητα και θέση στην διηγηματική εξέλιξη. Τα μοτιβήματα σύμφωνα με τον Dundes είναι: το ζεύγος έλλειψη- εξάλειψη της έλλειψης (Lack- lack Liquidated) , απαγόρευση- παράβαση (Interdiction- Violation) και άλλα. Σύμφωνα με τον Dundes η συγχρονική ανάλυση έχει το προτέρημα να είναι ακριβής και τα συμπεράσματά της βάσιμα σε αντίθεση με την ιστορικογεωγραφική μέθοδο στην οποία είναι απαραίτητη η μελέτη όλων των παραλλαγών.

Ο Γάλλος Claude Bremond στηρίχτηκε στην μορφολογική ανάλυση του Propp και διατύπωσε γενικούς κανόνες που ισχύουν σε όλο το φάσμα της αφηγηματολογίας. Ο Bremond υποστηρίζει ένα δομικό σχήμα (σχήμα βάσης) που επιτρέπει στον αφηγητή να επεμβαίνει στην εξέλιξη της αφήγησης δίνοντας εναλλακτικές λύσεις (διαφωνεί με την απόλυτη γραμμική δομή του Propp).

Επίσης ο A.J.Greimas ¹⁶¹ Λιθουανός γλωσσολόγος και σημειολόγος είναι εκπρόσωπος της παρισινής σχολής της σημειωτικής. Η έρευνά του, που βασίστηκε σε λαογραφικό υλικό , περιγράφει την αφηγηματική δομή χρησιμοποιώντας ένα μοντέλο το οποίο θεμελιώνεται σε δύο βασικά θεωρήματα, τη διάκριση ανάμεσα στη γλώσσα ως σύστημα και στην ομιλία σύμφωνα με τον Ferdinand de Saussure και στο θεώρημα για το βασικό ρόλο των σημασιολογικών αντιθέσεων στον σχηματισμό των εννοιών σύμφωνα με τους Jakobson και Saussure. Διατυπώνει ένα νέο αφηγηματικό μοντέλο “ μια γραμματική της αφήγησης” , που αποτελεί μια σύνθεση του συνταγματικού μοντέλου του Propp και του παραδειγματικού μοντέλου του Strauss για τη μελέτη του παραμυθιού. Τον βασικό πυρήνα της μεθόδου του αποτελούν οι δυαδικές αντιθέσεις με τις οποίες γίνεται η σύλληψη των πραγμάτων (η διαδικασία που μορφοποιεί το περιβάλλον μας τον κόσμο που ζούμε) τις οποίες κατηγοριοποιεί και ομαδοποιεί σε τρεις κατηγορίες (τρία ζεύγη από δυαδικές αντιθέσεις) . Η διαφορά του Greimas από τον Propp συνίσταται στο ότι αντιλαμβάνεται το αφήγημα ως μια σημασιακή δομή ανάλογη με τη δομή μιας πρότασης.

ιδέα ότι η τέχνη είναι σημειακό σύστημα, η διαδικασία μορφοποίησης και τυποποίησης , και υπάρχει η δυνατότητα της χρησιμοποίησης μαθηματικών υπολογισμών, όπως ακριβώς στην εργασία του V.Propp, η οποία την εποχή του γράφτηκε 1928 δεν υπήρχαν το σύνολο αυτών των ιδεών και η ορολογία εκείνη. Άλλοι την δέχτηκαν ως χρήσιμη και αναγκαία για τη διερεύνηση νέων ακριβέστερων μεθόδων και άλλοι όχι όπως ο καθ. Claude Levi-Strauss. Γνωστός στρουκτουραλιστής κατηγόρησε τον Propp ως φορμαλιστή.

¹⁶¹ Οι πιο σημαντικές μελέτες του, από τις οποίες καθιερώθηκε ως ιδρυτής της δομικής σημασιολογίας είναι η *Semantique structural* (1966) και η *Du Sens* (1970).

Η λειτουργική προσέγγιση των μύθων που εισήγαγε ο Malinowski αποτέλεσε την αφετηρία της εθνογραφικής μεθόδου με τη λειτουργική προσέγγιση των μύθων και των παραμυθιών. Σύμφωνα με τον Malinowski όλα τα λαογραφικά φαινόμενα πρέπει να μελετώνται σε συνάρτηση με παραμέτρους όπως οι παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, ο υλικός πολιτισμός.¹⁶²

Πριν από τον Malinowski (από το 1914 και μετά), Ρώσοι μελετητές της λαϊκής λογοτεχνίας θεώρησαν απαραίτητα την σύνδεση κειμένου-αφηγητή και ταξινόμησαν συλλογές παραμυθιών με βάση την ταυτότητα του αφηγητή – παραμυθά, καθώς επίσης προσωπικά τους στοιχεία και στοιχεία από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Με το μοντέλο αυτό η ανάλυση των αφηγηματικών κειμένων στηρίζεται ταυτόχρονα σε κοινωνιολογικά, υφολογικοκειμενικά και αισθητικά κριτήρια, παρόλα αυτά άνθισε στη Ρωσία. Αλλά όπως ήταν αναμενόμενο δέχτηκε κριτική, γιατί δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στους αφηγητές- παραμυθάδες πράγμα που ερχόταν σε αντίθεση με το λαϊκό παραμύθι αυτό καθαυτό, το οποίο αποτελεί συλλογική δημιουργία και πρέπει να έχει την πρώτη θέση σε κάθε είδους μελέτη.

Σειρά έχει η ψυχαναλυτική μέθοδος για την ανάλυση των παραμυθιών, για την οποία δες στην παρούσα διατριβή σ. 33-36.

Σύμφωνα με την Αναπτυξιακή Ψυχολογία η σκέψη του παιδιού των 3 με 7 χρόνων είναι γεμάτη από έννοιες μυστικιστικού χαρακτήρα, που μοιάζουν πολύ με τις πεποιθήσεις των πρωτογόνων. Ο Jean Piaget ρησιμοποιεί τον όρο «εγωκεντρισμό» για να χαρακτηρίσει τη νοοτροπία, σύμφωνα με την οποία το δεν διακρίνει καθαρά, μέσα από τις παραστάσεις του, τον ατομικό του κόσμο και ότι η φύση ολόκληρη μετέχει στις προθέσεις του και στα συναισθήματά του. *«Η σκέψη σ'αυτή την ηλικία είναι συγκεκριμένη, ασυνεχής, χασομική, κακώς οργανωμένη και μη αναστρέψιμη»* σύμφωνα με τους Stern και Piaget. Ακριβώς σ'αυτό το στάδιο εξέλιξης της σκέψης βρίσκονται και οι νοητικές ικανότητες του παιδιού με μέτρια νοητική υστέρηση. Κατά συνέπεια, τα λαϊκά παραμύθια αποδεικνύονται εξαιρετικά κατάλληλα γι' αυτά τα παιδιά.¹⁶³ Σύμφωνα με τον Spinner η βασική ιδέα του κονστρουκτιβισμού είναι, ότι στην αντίληψή μας και στη σκέψη μας δεν έχουμε μια δεδομένη εικόνα της πραγματικότητας, αλλά κατασκευάζουμε εμείς οι ίδιοι την πραγματικότητα. Γι'αυτό λοιπόν οι αμέτρητες ερμηνείες που σημασίες που δίνονται σχετικά με τη μία ή την άλλη παραμυθιακή περίπτωση, βρίσκονται κατά κανόνα μέσα

¹⁶² Οι εθνογραφικές προσεγγίσεις του παραμυθιού έδωσαν ιδιαίτερη προσοχή στο κοινωνικό πλαίσιο των παραμυθιών, δίνοντας έμφαση στις συνθήκες αφήγησης και στους ρόλους των αφηγητών στις τοπικές κοινωνίες τους. Μια από τις πρωτοπόρους αυτής της μεθόδου, η Linda Degh, είδε την παραδοσιακή αφήγηση ως έκφραση πολλαπλών πτυχών της αγροτικής ζωής και μελέτησε τους φορείς των παραμυθιών, χωρίς να επιτρέπει να ξεχαστούν τα ίδια τα παραμύθια. Έδειξε με αυτό τον τρόπο τη στενή σχέση και αλληλεξάρτηση του παραμυθιού με το περιβάλλον του. Degh 1962, 1989, 1955 από την εισαγωγή της Καπλάνογλου Μ. στο Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή.

¹⁶³ Bundschuh, K., "Heilpaedagogische Psychologie". Verlag: Reinhardt, München, 2002.

στα ευρύτατα όρια ψυχολογικών, κοινωνικών, ανθρωπολογικών προσεγγίσεων και στοχασμών.

Σύμφωνα με την συμπεριφορική θεωρία, το λαϊκό παραμύθι στην εκπαιδευτική διαδικασία βοηθά το παιδί να αποκτήσει θετικά συναισθήματα προς τους ανθρώπους και ειδικότερα σ'αυτούς που έχουν κάποια αναπηρία. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το παραμύθι ενισχύει τη συμπόνια, τη φιλαλληλία προς τους συνανθρώπους του και έτσι αλλάζοντας την συμπεριφορά του απέναντί τους διατηρεί στενή και ζεστή σχέση (κοινωνικοποίηση). Σύμφωνα με τον Skinner η μάθηση ορίζεται ως μια αλλαγή στη συμπεριφορά του μαθητή που προκύπτει μέσω των εμπειριών που δέχεται. Οι συμπεριφοριστές της κοινωνικής μάθησης τονίζουν περισσότερο το ρόλο που διαδραματίζει στην ανάπτυξη της ηθικότητας η μίμηση προτύπων (Dollard, Miller). Το παιδί μαθαίνει τις διάφορες μορφές ηθικής συμπεριφοράς (μέσω των παραμυθιακών προσώπων). Έτσι μαθαίνει να αντιδρά σε ερεθίσματα που μπορεί να το φορτώσουν ψυχικά (παθητική αποφυγή), έχοντας βιώσει μέσω του παραμυθιού το άγχος της τιμωρίας της ανήθικης συμπεριφοράς του εκάστοτε παραμυθιακού προσώπου.

Οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες έχουν ως κατεξοχήν αντιπρόσωπο τον Vygotsky, ο οποίος ισχυρίζεται ότι η νοητική ανάπτυξη του παιδιού είναι μια διαδικασία αδιάρρηκτα συνδεδεμένη με την ιστορική διάσταση και το πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται. Τα παραδοσιακά λαϊκά παραμύθια μεταφέροντας την πολιτισμική μας κληρονομιά, τα ήθη και τα έθιμά μας και το κοινό τρόπο «σκέπτεσθαι» του λαού μας αποτελεί άριστο μέσο για να βοηθήσει το παιδί στην νοητική του ανάπτυξη. Ιδιαίτερα το παιδί με ειδικές ανάγκες μαθαίνει να ακούει, να επικοινωνεί με τους γύρω του, να κοινωνικοποιείται, αντιλαμβάνεται την κοινή κληρονομιά που έχει με τα άλλα παιδιά και χαίρεται καθώς εντάσσεται στην ομάδα εξασφαλίζοντας μια μορφή επικοινωνίας. Η γλώσσα επίσης είναι σημαντικό εργαλείο, που συμβάλλει στη διαμόρφωση της ταυτότητας του ατόμου. Τα λαϊκά παραμύθια αξιοποιώντας τα με τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές μπορούν να βοηθήσουν στην αγωγή του λόγου και της ομιλίας του παιδιού. Το παιδί με ειδικές ανάγκες κινητοποιείται και οδηγείται σε μια μορφή επικοινωνίας με τα άλλα παιδιά, έτσι ασκείται η γλώσσα και αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ενισχύοντας την ταυτότητά του. Τα παραμύθια εν γένει βγάζουν στην επιφάνεια την κρυφή διαισθητική επιθυμία για ωρίμανση, για μια ζωή γεμάτη νόημα. Σύμφωνα με τον ειδικό στη μυθολογία και στις θρησκείες Mircea Eliade: *«Ο κάθε άνθρωπος θέλει να βρεθεί σε κάποιες επικίνδυνες καταστάσεις, ν'αντιμετωπίσει κάποιες δοκιμασίες, να χαράξει το δρόμο του μέσα στη φαντασία του, ακούγοντας ή διαβάζοντας παραμύθια»*. Η πάλη με το κακό (συμβολικά τα ελαττώματα που όλοι κρύβουμε μέσα μας) είναι το πρώτο στάδιο της διαδικασίας που οδηγεί στην ευτυχία και την απελευθέρωση, δηλαδή στην ωριμότητα. Στην πορεία αυτή, ο ήρωας έχει να αντιμετωπίσει

πολλές δοκιμασίες (αυτές συμβολίζουν τις λειτουργίες του συναισθήματος και της διάνοησης που θέλουν να υπερισχύσουν απέναντι στη συνείδησή του). Παράλληλα οι βοηθοί του ήρωα στην αναπτυξιακή του πορεία, σύμφωνα με την ψυχολογία του βάρθους είναι τα σύμβολα της μεταμόρφωσης.

Κεφάλαιο τρίτο: Τα άτομα με αναπηρία στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία.

1. Ιστορική εξέλιξη της αντιμετώπισης των ατόμων με αναπηρία μέσα από τη σκοπιά της διεθνούς λαϊκής λογοτεχνίας.

Σε ένα αρχικό στάδιο της έρευνάς μας κατά τη διάρκεια της καταγραφής και μελέτης των συλλογών λαϊκών παραμυθιών, έγινε και καταγραφή των αναπηριών και των αναπήρων δρώντων προσώπων, τα οποία παρουσιάζονται στα καθαυτά ελληνικά λαϊκά παραμύθια. Αυτά τα παραμύθια συμπεριλαμβάνονται στους τύπους των παραμυθιών με βάση το διεθνή κατάλογο ταξινόμησης Aarne Thompson από το 300-749 και στις ευτράπελες διηγήσεις των οποίων οι τύποι στον ίδιο κατάλογο κατατάσσονται από το 1200-1999.

Θα αναφερθούμε στα πρόσωπα με αναπηρία, στις ιδιότητές τους και τους κοινωνικούς ρόλους τους, όπως διαφαίνονται μέσα από τα ελληνικά λαϊκά παραμύθια.

Στα λαϊκά παραμύθια, παρουσιάζονται συχνά πρόσωπα ή ζώα που έχουν κάποια μορφή αναπηρίας. Η συνηθέστερη αναπηρία είναι η νοητική καθυστέρηση χωρίς να υστερούν σε συχνότητα η τύφλωση, η κώφωση και η κινητική αναπηρία. Επίσης ένα μεγάλο μέρος των παραμυθιών καταλαμβάνει η αναφορά σε δρώντα πρόσωπα τα οποία προσποιούνται τους ανάπηρους.

Η αναπηρία ως τεράστιο κοινωνικό πρόβλημα κατέχει σημαντική έκταση στο περιεχόμενό του. Η αναπηρία και οι φορείς της, τα δρώντα πρόσωπα, παρ' όλη την υπερβολή και τη μαγεία με την οποία συμμετέχουν στις λαϊκές αφηγήσεις συνιστούν ακριβώς την πραγματικότητα της ζωής του λαϊκού ανθρώπου. Η ανεπιτήδευτη και προσεκτική περιγραφή καταστάσεων και προσώπων, που είτε γεννήθηκαν με κάποια αναπηρία, είτε τους επιβλήθηκε η αναπηρία, ως τιμωρία, είτε προσποιήθηκαν τους ανάπηρους για να βρουν λύσεις και να ολοκληρωθεί η παραμυθιακή κάθαρση, αποτελούν ένα τεράστιο πεδίο έρευνας της οποίας τα αποτελέσματα συντείνουν στη διερεύνηση και κατανόηση του λαϊκού αισθήματος για την αναπηρία.

Στη λαϊκή λογοτεχνία, η νοητική καθυστέρηση περιγράφεται ως κουταμάρα, χαζομάρα βλακεία. Πολλές φορές η κουταμάρα συνδέεται με την τρέλα και ο τρελός εκφράζει στις αστείες διηγήσεις τον υπερθετικό της κουταμάρας (Μερακλής, 1980). Στο λαϊκό παραμύθι περιγράφεται η περιορισμένη νοητική λειτουργικότητα του ανάπηρου ατόμου και αποσιωπάται το γεγονός της αδυναμίας για ακαδημαϊκές δεξιότητες. Τα παραμύθια των αδερφών Grimm μιλούν για ένα καμπούρη και στραβό στο σώμα άνθρωπο και τον ονομάζουν

«ο χαζόγιαννος».¹⁶⁴ Ο λαϊκός άνθρωπος αφού διαπιστώσει ότι κάποιος αδυνατεί να μάθει, τον αφήνει στη τύχη του, ή εφευρίσκει άλλο τρόπο, μέσω του σωτήρα-βοηθού, που συνήθως είναι έξυπνος, για να επιτύχει το σκοπό του εξισορροπώντας έτσι αυτή του την αδυναμία. Πάντως ο ιδεολογικός πυρήνας: ο έξυπνος κερδίζει τον κουτό, έχει να κάνει με την ποιότητα προσφοράς στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και αναφέρεται στη χρησιμότητα του ατόμου που υστερεί. (Μερακλής,1992). Σε ελληνικές παραλλαγές λαϊκών παραμυθιών εμφανίζονται οι μισοί και καραφλοί άνθρωποι (Λουκάτος, Δ..1957:125-127).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι χαρακτηρισμοί που αποδίδονται στα πρόσωπα: χοντροκέφαλος, άτακτος, ρηχός στο νου, παλαβός, διεστραμμένος, λωλός, βουβή. Η αρρώστια του δράκου λέγεται ότι έχει σχέση με το φεγγάρι, σεληνιάζεται, προφανώς εννοείται η επιληψία. Και ο αυτισμός περιγράφεται με τη φράση «...λες και δεν ήταν εκεί», που δείχνει πώς ήταν γνωστός για το λαϊκό άνθρωπο. (Frith,1994).

Καθώς στερείται υποδομών η ύπαιθρος (ιατρική αντιμετώπιση, περίθαλψη), οι σωματικά ανάπηροι (κουτσοί, νάνοι, καθηλωμένοι παραπληγικοί) ζουν στο έλεος του Θεού, διαθέτουν πάντως το αγαθό της αντίδρασης, κάποιες φορές ελέγχουν και προσφέρουν συμμετέχοντας στην κοινωνική ζωή και την παραγωγική διαδικασία. Παρόλα αυτά, συνήθως περιφέρονται ως ζητιάνοι και προκαλούν τον οίκτο και το φόβο του υγιούς πληθυσμού. Ως αντιστάθμισμα ωστόσο της ελλειμματικότητάς τους λόγω της αναπηρίας τους, ο λαϊκός άνθρωπος, εκχωρεί δικαιώματα και αποδίδει σ' αυτούς ξεχωριστές ικανότητες, σε αυτό το σημείο έγκειται η διαδικασία της αναπλήρωσης της αναπηρίας. Παράλληλα παρατηρούμε στα παραμύθια έξυπνους βοηθούς που προστατεύουν τους ανάπηρους.

Τη σημασία που είχε η αναπηρία για το λαϊκό άνθρωπο μπορούμε να την ανιχνεύουμε μέσα από τη ποικιλία των συναισθηματικών διαταραχών που αντανακλώνται στην αφήγηση. Μόλα ταύτα από τις τραγικές συνέπειες της αναπηρίας δεν εξαιρούνται ούτε βασιλιάδες ούτε φτωχοί. Έτσι ανάλογα, και οι σωματικές αναπηρίες διαμοιράζονται σε φτωχούς και πλούσιους, βασιλιάδες και χωρικούς χωρίς διάκριση, καθώς επίσης οι αισθητηριακές αναπηρίες αποδίδονται εξίσου σε βασιλιάδες και υπηκόους. Ωστόσο μέσα στην αφήγηση το ανάπηρο άτομο αναλαμβάνει το ρόλο να διασκεδάσει με τα παθήματα, να προκαλέσει το γέλωτα με τα καμώματα του τους φτωχούς και αναξιοπαθούντες της κοινότητας.

Παρατηρούμε, όπως και στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία, στα ελληνικά λαϊκά παραμύθια, την κοινή παρουσία δύο αναπήρων με διαφορετικές αναπηρίες, οι οποίοι συνεργάζονται και συλλειτουργούν, δηλαδή ο ένας καλύπτει την ανεπάρκεια του άλλου. Για παράδειγμα η παρουσία του κουτσού με το

¹⁶⁴ Υπάρχουν πολλά αστεία, ανέκδοτα και αποφθέγματα σε βιβλία του 17^{ου} και 18^{ου} αιώνα όπου τα άτομα με Ε.Α. γίνονται πολύ αγαπητά, όπως το έργο *Facetiae* του Giovanni Francenso Poggio Bracciolini, που αποτελεί μια πηγή από αστεία, νουβέλες και πραγματείες της προφορικής παράδοσης. Επίσης πηγές τέτοιων συλλογών μπορούμε να δούμε στο αρχείο EM-archiv: Scheer-Geiger 1673 και συγκεκριμένα : Hundert Annemlichen Schertz= Reden, Die Zwergel, Bucklichten, Grob= nabsichten.

στραβό, ως ζευγάρι, είναι έντονη σε αυτά τα παραμύθια. Η ισχύς του ζευγαριού και η λειτουργία τους στη διαδικασία εξέλιξης της υπόθεσης, δείχνουν την τεράστια σημασία που απέδιδε ο λαός στην παρουσία τους και το σεβασμό έως φόβο που ενέπνεαν.

2. Πώς αντιμετωπίζονται τα άτομα με αναπηρία μέσα από τα λαϊκά παραμύθια στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία.

Τα άτομα με αναπηρία σε διαφορετικούς ιστορικούς χρόνους και σε διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα αντιμετωπίζονται και προσλαμβάνονται διαφορετικά.

Αρχίζοντας από τους Ρωμαίους, τους αρχαίους Έλληνες¹⁶⁵ και τους Εβραίους θεωρούσαν ότι τα άτομα αυτά ήταν σταλμένα από το θεό και δεν άρμοζαν στην εκάστοτε κοινωνία. Αποτελούσαν μια δυσαρμονία μέσα σ'ένα αρμονικό κόσμο, ήταν στιγματισμένα. Θεωρούσαν επίσης, ότι η σωματική δυσαρμονία των ατόμων με Ε.Α. συνδέεται με την εσωτερική ψυχική τους δυσαρμονία, και αυτό είναι μια αντιστροφή του γνωστού αποφθέγματος «νους υγιής εν σώματι υγιή». Δεν υπήρχε για αυτά τα άτομα καμιά νομική και κοινωνική προστασία και μέριμνα.

Πιο συγκεκριμένα οι σωματικές αναπηρίες και η τύφλωση ήταν ποινές λόγω αμαρτιών.¹⁶⁶ Ωστόσο, μερικοί από τους μάντεις, ποιητές, μουσικούς και τραγουδιστές, ξεχώριζαν και γινότουσαν διάσημοι, ενώ είχαν κάποια αναπηρία. Οι περισσότεροι, γινόταν απλώς αποδεκτοί ως άτομα με αναπηρία «με το κουσούρι»,¹⁶⁷ δεν είχαν δικαίωμα στη μόρφωση με αποτέλεσμα να αποτελούν εργατικό δυναμικό και να ζουν φτωχά. Παράδειγμα τέτοιας περίπτωσης ήταν ο μάντης Τειρεσίας ο πιο φημισμένος μάντης της Ελλάδος, γεννήθηκε στην Θήβα και ήταν γιος του Ευήρου και της Χαρίκλους. Ο Τειρεσίας ήταν τυφλός διότι σε ηλικία επτά χρονών οι Θεοί τον τύφλωσαν, γιατί φανέρωσε ορισμένα πράγματα, τα οποία οι άνθρωποι δεν έπρεπε να γνωρίζουν.

Σύμφωνα με μια άλλη εκδοχή, ο Τειρεσίας έχασε το φως του, όταν είδε την θεά Αθηνά να κάνει μπάνιο. Η Αθηνά του έριξε νερό στα μάτια και έτσι τυφλώθηκε. Η μητέρα του, μετά το γεγονός, παρεκάλεσε την θεά να επανορθώσει το κακό, αλλά η Αθηνά δεν μπορούσε να το κάνει και άντ' αυτού του έδωσε ένα σκήπτρο, με το οποίο μπορούσε να περπατάει σαν να είχε την όραση του. Του έδωσε επίσης την γνώση της γλώσσας των πουλιών. Επίσης γνωστό από την Παλαιά Διαθήκη είναι το πρόσωπο του Μωυσή, που είχε σοβαρό πρόβλημα λόγου (λέγεται ότι έπασχε από τραυλισμό), ωστόσο ο Θεός έδωσε λύση στο πρόβλημα επικοινωνίας χρησιμοποιώντας τον αδερφό του Μωυσή τον Ααρών.

Συνεχίζοντας την ιστορική αναδρομή, στην Προχριστιανική περίοδο τα άτομα με Ε.Α. προστατευόντουσαν από τις κοινότητες, οι οποίες τους παρείχαν βοήθεια δημιουργώντας άσυλα. Στο Βυζάντιο ήταν πολύ γνωστές

¹⁶⁵ Σπαρτιάτες, Καιάδας ποταμός.

¹⁶⁶ Μέχρι και στις μέρες μας, σε ορισμένες χώρες όπως η Υεμένη, το Ιράν, το Πακιστάν τα καθεστώτα επιβάλλουν ισλαμικές τιμωρίες που ανήκουν στο ποινικό δίκαιο (όπως ακρωτηριασμούς) για μερικές εγκληματικές πράξεις.

¹⁶⁷ Wurtz, Hans: Zerbrecht die Krucken. Leipzig 1932, κεφ. 20: 38-46, 95-97.

περιπτώσεις διεκδίκησης του αυτοκρατορικού θρόνου λόγω έλλειψης αρτιμέλειας του αυτοκρατορικού διαδόχου. Η αναπηρία που προκαλούσαν στους διαδόχους ήταν η τύφλωση. Ένα παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε της αυτοκράτειρας Ειρήνης της Αθηναίας η οποία με αφορμή τα γεγονότα που οργανώθηκαν για την απομάκρυνση της από την εξουσία, και που ενθαρρύνθηκαν και από τον γιο της Κωνσταντίνο, ο οποίος ηγήθηκε του αγώνα πέτυχε να εξουδετερώσει τους στασιαστές και να συλλάβει τον γιο της, τον οποίο υπέβαλε στη σκληρή ποινή της τύφλωσης (του έβγαλαν τα μάτια), όπως προβλεπόταν από το Βυζαντινό Δίκαιο για τους στασιαστές.¹⁶⁸

Οι θρησκείες όπως ο Χριστιανισμός, ο Ταοϊσμός, ο Βουδισμός και το Ισλάμ, αποδέχονται το άτομο με αναπηρία και δείχνουν κατανόηση στο πρόβλημα και στην αδυναμία του και του συμπαραστέκονται.¹⁶⁹ Στον Μεσαίωνα τα άτομα με αναπηρία έβρισκαν προστασία και βοήθεια (όπως στέγη, τροφή) στα μοναστήρια. Στη συνέχεια η Πολιτεία σε τοπικό επίπεδο προνόησε για αυτά τα άτομα, ιδρύοντας νοσοκομεία και σπίτια φτωχών.¹⁷⁰ Παρόλα αυτά, πολλά από αυτά γινόντουσαν επαίτες για να ζήσουν, δημιουργώντας έτσι ένα τεράστιο κοινωνικό πρόβλημα, το οποίο οξύνεται μεταξύ του 13^{ου} και 16^{ου} αιώνα ((λόγω του πολέμου, της πείνας και των επιδημιών) όταν οι πολυπληθείς ομάδες ατόμων με αναπηρία περιφέρονται ζητιανεύοντας μαζί με ομάδες τσιγγάνων. Κατά την περίοδο της Αναγέννησης παρατηρείται μια αλλαγή νοοτροπίας απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Έτσι τα άτομα αυτά θεωρούνται ως προσωπικότητες που μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες ώστε να γίνουν χρήσιμοι στην κοινωνία.¹⁷¹

¹⁶⁸ Η Ειρήνη, είχε τα πιστά σε αυτήν στρατεύματα και η ποινή της τύφλωσης εκτελέστηκε στην περίφημη αίθουσα της Πορφύρας του παλατιού, στην οποία ο Κωνσταντίνος είδε το φως της ζωής με τη γέννησή του από την ίδια την Ειρήνη. Η Ειρήνη έμεινε έτσι μόνη «αυτοκράτωρ των Ρωμαίων» (15 Αυγούστου 797). Μια έκλειψη ηλίου και ένα θόλωμα στην ατμόσφαιρα που κράτησε δεκαεπτά μέρες αποδόθηκε από το λαό στην οργή του θεού για τον τρόπο με τον οποίο η Ειρήνη μεταχειρίστηκε το γιο της.

¹⁶⁹ Εδώ μπορούμε να επισημάνουμε τη θαυματουργική βοήθεια του θεού σε αυτές τις περιπτώσεις. Είτε του Χριστού μέσω της Παναγίας και των Αγίων είτε του Βούδα.

¹⁷⁰ Στη νότια Γερμανία και συγκεκριμένα στη Νυρεμβέργη γύρω στο 1370 και στην Ελβετία γύρω στο 1551 αρχίζει ένας έλεγχος για να περιοριστούν αυτά τα φαινόμενα μετακίνησης ομάδων ζητιάνων (ατόμων με αναπηρίες και τσιγγάνων). Η Αγγλία και η Γερμανία το 17^ο και 18^ο αιώνα αντικαθιστούσε το υγιές εργατικό της δυναμικό με αυτά τα άτομα ή τα χρησιμοποιούσε σε καταναγκαστικές βαριές δουλειές. Στο Παρίσι τον 16^ο αιώνα (από την βιβλιογραφία) που είχε 200.000 κατοίκους ο αριθμός αυτών των ζητιάνων ήταν 40.000. Στην Πρωσία τον 16^ο αιώνα οι ομάδες αυτές αποτελούσαν το 1/7 του πληθυσμού και κατά τον 19^ο αιώνα είχε απαγορευτεί κάθε μορφή ζητιανιάς. Ωστόσο όπου το προτεσταντικό στοιχείο ήταν δυνατό περιοριζόταν αυτό το φαινόμενο, γιατί ανήκαν και αυτά τα άτομα όπως οι μάντεις και οι μάγισσες στα δημιουργήματα του διαβόλου και τα έριχναν στην πυρά (ιερή εξέταση).

¹⁷¹ Στα μέσα του 18^{ου} αιώνα στην Γαλλία ,στην Αγγλία και στη Γερμανία δημιουργούνται άσυλα για κωφάλαλους και τυφλούς , όπως επίσης στα μέσα του 19^{ου} αιώνα στην Σκανδιναβία, στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη Ρωσία. Αρχικά η πρωτοβουλία είναι ιδιωτική και στη συνέχεια ενισχύεται από την Πολιτεία γύρω στον 20^ο αιώνα. Με το θέμα αυτό ασχολήθηκε ο Eruste Klee δημοσιογράφος, που έκανε γνωστό με τα γραπτά αυτό το πρόβλημα. Σημαντική είναι επίσης η εργασία του W.Allport

Μπορεί ωστόσο, να εξηγηθεί η στάση και η συμπεριφορά των υγιών ανθρώπων απέναντι στα άτομα με αναπηρία. Πάντοτε οι υγιείς είχαν μια αρνητική άποψη απέναντι σε αυτούς τους ανθρώπους. Στην πορεία όμως του χρόνου παρατηρείται ότι ξεπερνιέται αυτή η προκατάληψη και δημιουργείται μια ουδέτερη συμπεριφορά ή και μια ριζική αλλαγή της συμπεριφοράς.

Οι ερευνητές ασχολήθηκαν περισσότερο με τα τυφλά άτομα και το πώς συμπεριφέρονται σε αυτά οι γονείς τους ή τα κοντινά συγγενικά τους πρόσωπα. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι δεν είναι το είδος της αναπηρίας που τροποποιεί την συμπεριφορά τους, η ίδια συμπεριφορά ισχύει και σε άλλες αναπηρίες. Αυτή η συμπεριφορά απέναντι στα άτομα με αναπηρία δημιουργεί και μια αποστροφή για ψυχολογικούς λόγους ιδιαίτερα δε στα τυφλά και στα άτομα με δυσπλασίες όπως οι καμπούρηδες και οι νάνοι.¹⁷² Τοποθετούνται εν γένει σε μια αρνητικά κοινωνική θέση.

Παρά την προσπάθεια που έχει γίνει, είναι αναντίρρητο γεγονός ότι μια καλύτερη της κοινωνικής θέσης των ατόμων με Ε.Α. μπορεί μόνο να γίνει από μια αλλαγή της στάσης και της συμπεριφοράς μας η οποία ασφαλώς μπορεί να φέρει την κοινωνική ένταξή τους .

Gordon το 1935, που αναφέρεται στην ανθρώπινη συμπεριφορά της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με Ε.Α.

¹⁷² Τα αίτια αυτών των ψυχολογικών συμπεριφορών μελετήθηκαν από τους Hector Cheignys και Sudell Bravermaus στην εργασία τους με βάση την ψυχαναλυτική θεωρία του Freud. Επίσης η μελέτη του Edwin M. Lenert 1951 είναι σημαντική και, έδειξε ότι η απόσταση στην επικοινωνία με τα άτομα με Ε.Α. οφείλεται στη διαφορετικότητα, όποιος λοιπόν δεν υπακούει στους «κανόνες» αρμονίας θεωρείται διαφορετικός και μένει στο περιθώριο από τους υγιείς, ανεξάρτητα αν αυτοί οι άνθρωποι θεωρούν ότι ανήκουν στο περιθώριο ή όχι.

3. Τα αίτια της αναπηρίας όπως παρουσιάζονται στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία. Οι ιδιότητες και οι ικανότητες των ατόμων με αναπηρία. Η θετική εικόνα που παρουσιάζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες.

Οι έρευνες στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία για τα άτομα με Ε.Α. αρχίζουν στο τέλος του 19^{ου} αιώνα, τότε που το πρόβλημα γίνεται κοινωνικά αντιληπτό. Οι έρευνες αρχικά ήταν μικρές αναλογικά και με την περιορισμένη κυκλοφορία δημοσίευσης των περιοδικών. Οι συγγραφείς ανήκουν κατά κύριο λόγο στον κύκλο των ανθρώπων που ασχολούνται με άτομα με ειδικές ανάγκες και είναι κυρίως παιδαγωγοί.

Οι συνηθέστερες περιπτώσεις ατόμων με αναπηρίες μέσα στις λαϊκές αφηγήσεις είναι εκείνες των πνευματικά και ψυχικά αναπήρων ατόμων. Όσον αφορά τη διεθνή παιδική λογοτεχνία πρώτο στη σειρά των ειδικών προβλημάτων για λογοτεχνικά έργα έρχονται οι κινητικές διαταραχές και τελευταίο η νοητική καθυστέρηση. Επίσης, στις αναπηρίες που εμφανίζονται σε έργα ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας και ειδικότερα την περίοδο 1975-1992 παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα είναι η νοητική καθυστέρηση και στη συνέχεια η ελαττωματική όραση, η ακοή και οι κινητικές διαταραχές. Όπως αναφέρουν οι έρευνες των: Παπαδάτος, Γ. στο Καΐλα, Μ' Πολεμικός, Ν.· Φιλίππου, Γ. , 1997 οι χαρακτήρες που παρουσιάζουν το πρόβλημα είναι οι περισσότεροι αρσενικού γένους (15) δεκαπέντε , ενώ οι χαρακτήρες θηλυκού γένους είναι λιγότεροι (5) πέντε.

Όστόσο οι μελέτες όμως που έχουν γίνει, αφορούν τα άτομα με αναπηρίες στην όραση, στην ακοή , στην ομιλία και τις σωματικές αναπηρίες ¹⁷³, όπως η μελέτη του Uther H.J. *Behinderte in popularen Erzählungen- studien zur historischen und vergleichenden erzählforschung*, (Walter de Gruyter. Berlin. New York:1981), που εξετάζει το πώς παρουσιάζονται μέσα στις λαϊκές αφηγήσεις της Ευρώπης κυρίως του 13^{ου} έως τον 20^ο αιώνα, τα τυφλά, κωφά και βαρήκοα άτομα, οι καμπούρηδες και οι κουτσοί, τα άτομα είναι απωθητικά λόγω μιας αισθητικής, όπως επίσης άτομα που προσποούνται κάποια αναπηρία ή αυτοτραυματίζονται για να αποκτήσουν κάποια εύνοια. Η κυριότερη αναφορά γίνεται στην τύφλωση γιατί θεωρείται η μεγαλύτερη ανεπάρκεια και επειδή η τύφλωση είναι από τις πιο σοβαρές αναπηρίες και οι τυφλοί αποτελούν πλειοψηφία των ατόμων με Ε.Α (στους οποίους στρέφεται η συμπόνια και η συμπάθειά μας για την τύχη τους). ¹⁷⁴

¹⁷³ Δες στο *Geschichte des Blindenwesens* του Kretschmer, 1925 ((κεφ.7) και το *L' Aveugle dans le monde des voyants* του Villeys, Pierre , 1927 (κεφ.7).

¹⁷⁴ Etwa Schmidt, Werner: *Der Blinde in der schönen Literatur*. In:Freie Wohlfahrtspflege 4 (1929) 345-357, 406-418, hier 349 und 4 (1930) 466-475, hier 474sq. (unter gleichem Titel als selbständige Veröffentlichung erschienen: Berlin 1930). Και Pötsch, Anna: *Wahrheit und Dichtung über Blinde*. In: *Der Blindenfreund* 13 (1893) 124-137, hier 128. Επίσης Langworthy, Jessica L.: *Blindness in Fiction*.

Παρατηρούνται λοιπόν στις αφηγήσεις δύο μεγάλοι πόλοι , αυτός της απόλυτης υποστήριξης και αυτός της ολικής απόρριψης των ατόμων με αναπηρία ¹⁷⁵.

Πολλές πληροφορίες μπορούμε να πάρουμε από τη βιβλιογραφία των λαϊκών παραμυθιών , όπως ισχυρίζεται ο Schmidt, W. που αναφέρονται στα άτομα με αναπηρία. Τα άτομα αυτά καταφέρνουν να ξεπεράσουν τις αδυναμίες τους και εν τέλει και την αναπηρία τους.

Οι αιτίες που προκαλούν τις διάφορες αναπηρίες όπως παρατηρείται στη διεθνή λαϊκή λογοτεχνία είναι διαφόρων ειδών. Τα πιο συνηθισμένα μοτίβα είναι η αναπηρία (κυρίως τύφλωση , αλαλία και σωματικές αναπηρίες) να προέρχονται κυρίως από ποινή¹⁷⁶ είτε από ανθρώπους¹⁷⁷ είτε από το υπερπέραν (θεϊκή παρέμβαση λόγω ασεβούς συμπεριφοράς ¹⁷⁸ ή λόγω

A study of the Attitude of Authors Towards Their Blind Characters. In: Journal of Applied Psychology 14 (1930) 269-286, bes.271 sq. Και Weinländer 1976 14-18, basierend auf den Ergebnissen von Jacob Twersky (American Foundation for the Blind): Blindness in Literature . Examples of Depictions and Attitudes. {New York} 1955 und B. Zender: Der Blinde in der neueren Literatur. Unveröffentlichte Zulassungsarbeit. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Fachbereich Sonderpädagogik. Heidelberg 1972.

¹⁷⁵ Ο Erich Lotz μελέτησε τη λογοτεχνία που αναφέρεται στους τυφλούς μεταξύ 1945-1965 και συμπεραίνει ότι οι τυφλοί βρίσκονται στο περιθώριο μακριά από την πραγματική ζωή και ότι, ο τυφλός δεν αναγνωρίζει τον εαυτό του μέσα στον καθρέφτη των σκιών των άλλων τυφλών (σκιές του Πλάτωνα).Ο Arno Blau κατά τον ίδιο τρόπο συμπεραίνει ότι η εικόνα που έχουν οι υγιείς άνθρωποι απέναντι στα άτομα με Ε.Α. δεν βοηθά αλλά ενδυναμώνει την εικόνα που έχουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους. Ο Erust Klee , ζωγράφος σε μια πραγματεία του που αναφέρεται σε άτομα με Ε.Α. συμπεραίνει ότι στην βιβλιογραφία υπάρχει περισσότερη γελοιοποίηση παρά αλήθεια που προκαλείται από την άγνοια και την έλλειψη πληροφόρησης. Πολλές αφηγήσεις από το «Χίλιες και μία νύχτες» αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία.

¹⁷⁶ Εδώ πρέπει να τονιστεί ότι δεν αναφέρονται περιπτώσεις όπου η αναπηρία είναι εκ γενετής ή λόγω προχωρημένης τιμωρίας. Μια παλιά αντίληψη αναφέρει την τύφλωση από το κλάμα και, συναντάται στην γερμανική ποίηση όπως και στα παραμύθια του διεθνούς καταλόγου με τύπο: AaTh 332 “Godfather Death”.

¹⁷⁷ Παρατηρούμε ακρωτηριασμούς όπως το κόψιμο της γλώσσας, της μύτης, των αυτιών ή ορισμένων μελών του σώματος και τύφλωση. Η ποινική τύφλωση είναι γνωστή από τους Πέρσες, τους Έλληνες και τους Ρωμαίους. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι οι Χριστιανοί κατά την περίοδο του Διοκλητιανού που για παραπτώματα όπως η προδοσία, η απιστία, η κλοπή, το εκδικητικό μίσος επέστησαν τύφλωση. Μύθοι , παραμύθια και αφηγήσεις από την Ευρώπη, την Αφρική , τη Βόρειααμερική και την Ινδία αναφέρονται σε ανθρώπους που λόγω των παραπτωμάτων : επιορκίας, κλοπής, καταναγκασμού, αιμομιξίας, συζυγικής απιστίας, δολοφονίας επέστησαν τύφλωση. Παράδειγμα στα παραμύθια συναντούμε κλέφτες που τους βγάζουν τα μάτια.

¹⁷⁸ Πολύ συχνά η αναπηρία έχει υπερφυσικά αίτια. Σε αρχαίους μύθους συναντούμε την ποινή της τύφλωσης λόγω ασεβούς συμπεριφοράς απέναντι στους θεούς (δες Albert Esser κεφ.1 σελ.150-181), λόγω απαγορευμένης όρασης ή απαγορευμένης περιέργειας. Το μεγαλύτερο μέρος αυτών των τυφλώσεων έρχεται μετά από μια μεγάλη λάμψη ή ένα έντονο φως. Χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι ο μάντης Τειρεσίας που είδε γυμνή τη θεά Αθηνά ή ο Ωρίωνας που είδε τη θεά Αρτεμη (τις αντιλήψεις των θνητών για τους θεούς βλέπουμε στους ύμνους του Καλλίμαχου). Επίσης για περιπτώσεις νόμων με γενικότερη ισχύ επιβάλλεται τύφλωση όπως η απαγόρευση των αντρών στα Ελευσίνια μυστήρια, ή το ψάρεμα σε ιερά νερά, ή κλοπές σε ναούς και ακόμη αναζήτηση θεών για επιβεβαίωση της αλήθειας. Παρατηρούμε πως και ζώα επιβάλλουν την ποινή, όπως στις Όρνιθες, παραμύθια του Αριστοφάνη .Στο περιοδικό De natura animalium 8,20 όπου η Αρσινόη τιμωρείται από

απιστίας και κριτικής στην εκκλησία και στα θεία της πρόσωπα ¹⁷⁹) ή λόγω μιας παρέκκλισης στον κώδικα αρετής (ηθικοί λόγοι). Η μεγαλύτερη ποινή είναι η τύφλωση γιατί έτσι αποδεικνύεται η έκφραση της θείκης δύναμης πάνω στον άνθρωπο και, η οποία μπορεί να είναι ανταποδοτική ανάλογη με το πλήγμα που προκάλεσε το άτομο (σύμφωνα με το γνωστό λατινικό : *ins talions* που σημαίνει οφθαλμόν αντί οφθαλμού).¹⁸⁰ Οποιοσδήποτε συμπεριφορές οι οποίες αποκλίνουν από τις νόρμες τιμωρούνται άμεσα. Είναι ηθικοί οι λόγοι της τιμωρίας με τύφλωση λόγω κακής συμπεριφοράς. Όπως για παράδειγμα η είσοδος μέσα σε απαγορευμένους ιερούς χώρους, το ψάρεμα σε ιερά νερά¹⁸¹, η καταστροφή ναού ή του περιγύρου του, η επίκληση μιας θεότητας για επιβεβαίωση μιας αλήθειας, και άλλα. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου η τύφλωση και η αλαλία επέρχεται ως ποινή μετά από μαγικές παρεμβάσεις. Στα παραμύθια, στους μύθους και στις αφηγήσεις εν γένει, παρατηρούμε ότι καθεστωτικά παραπτώματα σε γραπτούς ή άγραφους νόμους (όπως πλεονεξία¹⁸²) τιμωρούνται με ποινές που έχουν αποτρεπτικό χαρακτήρα.¹⁸³

Άλλη αιτία πρόκλησης αναπηρίας είναι η συνάντηση με ανθρώπους από το υπερπέραν όπου η αναπηρία είναι η το αποτέλεσμα της ποινικοποίησης και προκαλείται λόγω της περιέργειας κι είναι συνήθως τύφλωση.¹⁸⁴ Το μοτίβο

ένα πελαργό με τύφλωση λόγω μοιχείας. Τέτοιες περιπτώσεις συναντούμε στον Χριστιανικό και εβραϊκό κύκλο κουλτούρας. Στην Παλαιά Διαθήκη βλέπουμε ότι ο Λωτ δεν αιχμαλωτίζεται από τους Σαντομίτες και διαφεύγει γιατί ένας άγγελος τους τυφλώνει. Ο Ζαχαρίας μένει άλαλος ώσπου να γεννηθεί ο γιος του (ο προφήτης Ιωάννης) γιατί δεν πίστευε τα λόγια του αγγέλου Κυρίου (Εξοδος 4,12). Μέσα σ' αυτό το πνεύμα τρανταχτό παράδειγμα είναι από τη ζωή του Χριστού , όλα τα θαύματα και οι θεραπείες ανθρώπων. Ο Meir Friedmann ισχυρίζεται ότι όλη η Χριστιανική και η Ραβινική παράδοση πιστοποιεί τη δύναμη και την παρέμβαση των ουρανίων δυνάμεων.

Πολλές πληροφορίες μπορεί να βρει κανείς από τα πρακτικά του λαογραφικού σεμιναρίου που έγινε στο Göttingen με τίτλο: HAD – Redaktion, όπου ο Will-Erich Peuckert που αναφέρθηκε στις ποινές μέσω θαυμάτων στις λαϊκές αφηγήσεις.

¹⁷⁹ Πολύ συχνά βλέπουμε στην Χριστιανική παράδοση αναφορές σε τυφλώσεις, αλαλίες και κωφώσεις σε ασεβή πρόσωπα όπως Τούρκοι που επιχειρήσαν να βανδαλίσουν ιερούς ναούς, ιερές εικόνες της Παναγίας ή να αμφισβητήσουν ζωογόνα δύναμη μιας πηγής που έχει το όνομα Αγίου.

¹⁸⁰ Η ανταποδοτική ποινή εκπίπτει στο άτομο που έκανε την ζημιογόνο ενέργεια ή στην οικογένειά του. Αυτή η ζημιά που έκανε θα είναι και η τιμωρία του, έτσι εφαρμόζεται η δικαιοσύνη.

¹⁸¹ Στα :Martial, Epigrammaton 4,30, cf. Dölger, Franz Josef: *Die Kaiservergötterung bei Martial* και *Die Heiligen Fische Domitians*. In *Antike und Christentum* 1 (1929) 163-173, 166-170. Αυτές τις αφηγήσεις αναφέρονται σε ένα ψάρι , ο οποίος ψαρεύει σε μια λίμνη με ιερά νερά, που ανήκει σε κάποια θεότητα. Αυτόματα τυφλώνεται τη στιγμή που βγάζει ένα ψάρι από το νερό.

¹⁸² Ποινή σε πλεονέκτες βλέπουμε στο Χίλιες και μία νύχτες, στην ιστορία του Baba Abdullah.

¹⁸³ Δες Gunkel, Hermann : *Des Marchen im Alten Testament*. Tubingen 1921: 105.

¹⁸⁴ Σ' αυτή την κατηγορία οι περισσότερες αφηγήσεις προέρχονται από την αρχαιότητα, όπου η συνάντηση με ανθρώπους από το υπερπέραν τιμωρούνται με τα συνήθως με τύφλωση ή άλλες ποινές, οι οποίες προέρχονται από απαγορευμένη περιέργεια ή όραση. Η ποινικοποιημένη περιέργεια αυτών των αφηγήσεων φαίνεται και από τον καταπιεστικό τους χαρακτήρα. Χαρακτηριστικό για αυτές τις περιπτώσεις είναι ότι ο άνθρωπος υπόκειται στο πεπρωμένο, στη μοίρα του και επιβεβαιώνεται η

αυτών των αφηγήσεων έχει συνάφεια με το μοτίβο των αφηγήσεων που προέρχεται από τη θεϊκή δύναμη. Παρατηρούνται σε κάποιες αφηγήσεις όπου προκαλούνται ακρωτηριασμοί σαν προληπτικό μέσο.¹⁸⁵ Επίσης έχουμε αφηγήσεις που ο ακρωτηριασμός γίνεται μέσω πονηριάς.¹⁸⁶ Υπάρχουν περιπτώσεις ιδιοακρωτηριασμού για θρησκευτικούς λόγους.¹⁸⁷

Σε άλλες λαϊκές αφηγήσεις όντα από το υπερπέραν που δεν προκαλούν τρόμο, έχουν προσιδιάζοντα συμπεριφοράς.¹⁸⁸ Το ευτυχισμένο τέλος της παραμυθιακής αφήγησης δίνουν ένα οπτιμιστικό ανθρώπινο χαρακτηριστικά και η δράση τους στην αφηγηματική εξέλιξη είναι διττή, μπορεί να αφαιρέσουν ή να δώσουν κάτι στον ήρωα.¹⁸⁹

Η πάθηση και η ίαση του παραμυθιακού προσώπου οφείλεται εν γένει στη διάθεσή του, γι' αυτό το λόγο θα ήταν πάρα πολύ τραβηγμένο αν η δημοφιλής παραλλαγή AaTh 503 εξηγηθεί σαν παράδειγμα αναφορικά με την υπάρχουσα αμφισημία των ατόμων με αναπηρία. Και οι δύο περιπτώσεις

εξουσία του υπερπέραν πάνω στο ανθρώπινο γένος. Η πρώτη αφήγηση αυτού του είδους εμφανίζεται στις αρχές του 13^{ου} αιώνα (1236) στο Flores historiarum des Roger von Wendover, όπου η ηρωίδα είναι η lady Godiva (από το God που σημαίνει θεός).

¹⁸⁵ Γίνονται συνήθως για λόγους εξουσίας και ιδιοκτησίας και αφορούν συγγενικά πρόσωπα. Όπως στο Βυζάντιο η Ειρήνη (775-802) μετά το θάνατο του συζύγου της ανέλαβε την εξουσία και όταν ενηλικιώθηκε ο γιος της Κωνσταντίνος το 790μ.χ. αφού του παρέδωσε την εξουσία τον τύφλωσε το 797 και την ξαναπήρε.

¹⁸⁶ Ως παράδειγμα η τύφλωση του γίγαντα Πολύφημου από τον Οδυσσέα. Το μοτίβο αυτό του Ομήρου επεκτάθηκε στη Δύση και το βρίσκουμε αυτούσιο σε ένα κύκλο αφηγήσεων με το όνομα Dolopathos. Στην Ανατολή ο πυρήνας μεταφοράς του μοτίβου ήταν το Βυζάντιο. Ο Oscar Hackman στο Die Polyphemsage in der Volksüberlieferung και ο Lutz Rohrich στο Die mittelslterlichen Redaktionen des Polyphem- Marchens αναφέρονται σε αυτές τις παραλλαγές μεταξύ 15^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Οι παραλλαγές που παρατηρούνται βρίσκονται στο διεθνή κατάλογο: AaTh 950, AaTh 1135-1137, AaTh 73, AaTh 5.

¹⁸⁷ Όπως το παράδειγμα του Οιδίποδα που όταν συνειδητοποιεί ότι έκανε αιμομιξία με την Ιοκάστη αυτοτυφλώνεται. Στον Κικέρωνα ο Δημόκριτος αυτοτυφλώνεται για να μην εμποδίσει η όραση τη σκέψη του. Ο Freud αναφέρει την αφαίρεση των σεξουαλικών οργάνων με ιδιοακρωτηριασμό, μεταφέροντας την ενέργεια του ματιού στα γεννητικά όργανα. Στην Χριστιανική όπως και στην Ινδική λαϊκή λογοτεχνία εμφανίζεται ο ακρωτηριασμός ως μια ασκητική πράξη προς αποφυγή των πειρασμών. Πολλές αφηγήσεις αναφέρονται στο Acta Sanctorum όπου υπάρχουν διάφοροι ακρωτηριασμοί όπως μύτης, αυτιών, γλώσσας, στήθους και ματιών. Ο Heinich Gunter στο Psychologie der Legende, 1949 τις κατηγοριοποιεί.

¹⁸⁸ Αυτός ο διπολισμός μπορεί να συνδεθεί με μια κοινωνική συνιστώσα όπου βλέπουμε π.χ. ότι ο φτωχός και καμπούρης χάνει την καμπούρα του και την παίρνει ο πλούσιος. Σε αφηγήσεις που παρατηρούνται στην περιοχή της Γερμανίας, βλέπουμε ότι ο βασιλιάς του υπερπέραντος παίρνει το ρόλο του Δικαίου και εξισορροπεί το κακό με το καλό.

¹⁸⁹ Οι δύο αυτές ιδιότητες βρίσκονται στις αφηγήσεις Gaben des kleinen Volkes (που βρίσκονται στον διεθνή κατάλογο: AaTh 503), και παρατηρούνται από το 17^ο αιώνα στην Ιταλία και στην Ιρλανδία. Πολλές παραλλαγές παρατηρούνται στις δυτικοευρωπαϊκές, στις ανατολικοευρωπαϊκές χώρες καθώς και στην Ιαπωνία και στην Κορέα (η Ina- Maria Greverus στην πραγματεία της Die Geschenke des kleinen Volkes αναφέρεται σε 149 τέτοιες ευρωπαϊκές περιπτώσεις. Το αρχικό μοτίβο έχει Κελτική αφετηρία.

ενσωματώνονται μέσα στο κοινωνικό συσχετισμό. Η τελική νίκη του καλού έναντι του κακού, η αμοιβή και η τιμωρία είναι αποτέλεσμα ανάλογα της καλής και της κακής παρά ένα πεσιμιστικό χαρακτήρα.

Μέσα από τις λαϊκές αφηγήσεις της παγκόσμιας λογοτεχνίας παρατηρούμε ότι δεν υπάρχει σαφής διάκριση χαρακτήρων, δε δίνεται σημασία στην περιγραφή των χαρακτήρων. Τα πρόσωπα των αφηγήσεων δεν αναδεικνύουν ένα εσωτερικό ή εξωτερικό κόσμο, ούτε είναι αντιπρόσωποι μιας κοινωνικής ομάδας, αλλά είναι ξεχωριστοί τύποι ανθρώπων που ενσωματώνονται μέσα στη λαϊκή παράδοση με τον εκάστοτε ρόλο τους.¹⁹⁰ Ειδικά στα λαϊκά παραμύθια τα πρόσωπα είναι φιγούρες χωρίς σώμα, χωρίς εξωτερική πραγματικότητα, ο Luthi, Max περιγράφει αυτό το γεγονός ως «επιπεδοποίηση του παραμυθιού»¹⁹¹. Οπότε στις φιγούρες αυτές δε βλέπει κανείς μια προσωπικότητα, ούτε ένα ανθρώπινο χαρακτήρα, αλλά ανθρώπινους τύπους (δρώντα πρόσωπα) που δε ταυτίζονται με χαρακτηριστικούς ανθρώπους (όπως γεωργούς, βασιλιάδες) οι οποίοι χαρακτηρίζουν μια ομάδα ανθρώπων. Αυτά λοιπόν, τα δρώντα πρόσωπα έχουν μια δράση που θα τους έχει δοθεί εκ των προτέρων γιατί όπως ισχυρίζεται ο Runke, Kurt «είναι πασιφανές ότι ο αφηγητής του παραμυθιού αφηγείται τους χαρακτηριστικούς παράγοντες της ζωής του και του κόσμου του ως μια λογοτεχνική παράδοση και επομένως, μ' αυτόν τον τρόπο συνεχίζεται η γραπτή και προφορική παράδοση»¹⁹².

Εν γένει στις λαϊκές αφηγήσεις τα άτομα με αναπηρία δεν παρουσιάζουν αρνητική εικόνα και είναι αδιάφορες ως προς τις ικανότητες και τις ιδιότητες αυτών των ατόμων. Πρέπει να τονίσουμε ότι δημιουργούνται στερεότυπα όσον αφορά τις συμπεριφορές μέσα από τις λαϊκές αφηγήσεις.¹⁹³ Η εικόνα που δημιουργεί ο κάθε ακροατής ή αναγνώστης αυτών των αφηγήσεων, προκύπτει από την αντίληψη του ίδιου για τα άτομα με α καθώς και από τα χαρακτηριστικά που δίνει σ' αυτά τα άτομα η αφηγηματική εξέλιξη. Ωστόσο υπάρχει η αντίληψη από παλιά σε πολλούς λαούς πως τα άτομα με αναπηρίες είναι προικισμένα με ιδιότητες και ικανότητες οι οποίες είναι ανώτερες των φυσιολογικών ατόμων,¹⁹⁴ κατά συνέπεια όπου υπάρχει

¹⁹⁰ Έτσι βλέπουμε ζηλιάρηδες και πλεονέκτες που καταστρέφονται και από την άλλη πλευρά έξυπνους και εργατικούς που βρίσκουν το δρόμο τους και γίνονται περιώνυμοι. Η λαϊκή αφήγηση παρουσιάζει και στην εικόνα και στην πραγματικότητα τέτοιες συμπεριφορές στο κοινωνικό γίγνεσθαι.

¹⁹¹ Luthi, Max, (1978:13).στο “*Das europäische Volksmärchen*. München”.

¹⁹² Ranke, Kurt: Charaktereigenschaften und –proben. In: EM 2 (1979) 1240-1248, hier 1240.

¹⁹³ Οι αναπαραστάσεις των ανθρώπων με Ε.Α. οδηγούν σε στερεότυπα γιατί δεν πρόκειται για χαρακτήρες με ατομικά χαρακτηριστικά δηλαδή ο κουτσός, ο τυφλός, ο κουφός, Μόνο στο υπόβαθρο υπάρχουν τα προσωπικά χαρακτηριστικά και οι ικανότητές τους.

¹⁹⁴ Αφηγήσεις που μαρτυρούν αυτή την αντίληψη υπάρχουν στα εβραϊκά βιβλία Talmud, στο Midrasch και στην Βίβλο.

ανεπάρκεια ή έλλειψη υπάρχει και ανταμοιβή.¹⁹⁵ Από τις πραγματείες των Fricke A., Trinkhusius G. και Zeiller M. που έχουν θεολογικό χαρακτήρα και αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία παρατηρούμε ότι τα άτομα αυτά είναι δημιουργήματα του θεού για τα οποία πρέπει να εκφράζουμε την αγάπη μας και την προσοχή μας, γιατί πραγματικά αξίζουν.

Στην λαϊκή λογοτεχνία του 20^{ου} αιώνα, παρατηρούμε μια μεγάλη γκάμα από αφηγήσεις που παρουσιάζουν το « διαφορετικό» και το παράξενο (αλλόκοτο) και καλύπτουν την αδηφαγία της αγοράς (η λεγόμενη λογοτεχνία της παραξενιάς)¹⁹⁶. Εδώ παρατηρούμε ότι διακωμωδείται το άτομο με Ε.Α. και οδηγείται σε ένα *ad absurdum* (μια αλλόκοτη κατάσταση), οικειοποιείται στα μάτια της πλειοψηφίας.

Η βάση πολλών λαϊκών αφηγήσεων με άτομα με Ε.Α. με διάφορα μοτίβα και παραλλαγές, όπως του άπιστου φύλακα, του απατεώνα πλεονέκτη και άλλες, είναι η Ανατολή (συναντώνται στην αραβική, ισλαμική και εβραϊκή λογοτεχνία) και διαδόθηκαν στη συνέχεια στη Ευρώπη¹⁹⁷ μέσα από τα έργα των Βοκάκιου *Decamerone*, *Disciplina clericalis* του Alphonsi P. και τα έργα *Centro novella antiche* (num. 106{74}) και *Gesta Romanorum*.

Σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο Antonio Beccadelli¹⁹⁸ και με τον Batista Fregoso υπάρχουν διάφορες παραλλαγές αυτού του μοτίβου που μεταφέρονται στην Ευρωπαϊκή γραπτή λογοτεχνία κατά το τέλος του 16^{ου} αιώνα, ωστόσο σε όλες παρατηρείται ότι αυτός που ξεγελά και κατατροπώνει τον κλέφτη ή τον απατεώνα το άτομο με αναπηρία. Μεγάλη συλλογή τέτοιων παραμυθιών έχει συλλέξει ο ανθρωπολόγος Laurentius Abstemius στο *Hecato mythium* (εκατό μύθοι) το 1435. Όλες αυτές οι παραλλαγές δείχνουν τη νίκη της ηθικής έναντι της ανηθικότητας και την εξισορρόπηση της

¹⁹⁵ Αντιπροσωπευτική είναι η φιγούρα του θεού Ήφαιστου που αν και κουτσός ήταν τέλειος τεχνίτης των μετάλλων. Εξισορροπείται η σωματική του ατέλεια με την τελειότητα στην τεχνική του. Ο Carl Gustav Jung επεκτείνοντας αυτή την αντίληψη θεωρεί την σωματική αναπηρία ως θυσία για την απόκτηση μιας δεξιοτήτας ή ικανότητας στο μέγιστο βαθμό, επιτυγχάνοντας έτσι την ισορροπία. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ο μάντης Τειρεσίας (Βιβλιοθήκη Απολλόδωρος 3,6,7), στην Οδύσσεια του Ομήρου οι αόμματοι αιοδοί όπως ο Δημόδοκος. Το μοτίβο αυτό έχει τις ρίζες του στην αρχαιότητα και το συναντούμε ξανά μετά το 16^ο αιώνα και καταδεικνύεται ότι τα άτομα με Ε.Α. ξεχωρίζουν με τα θεία δώρα που διαθέτουν (δεξ στην λογοτεχνία των θαυμάτων: *Prodieliteratur* του 16^{ου} και 17^{ου} αιώνα και στην ιστορική λογοτεχνία του 17^{ου} αιώνα). Ο Martin Zeiller (1589-1661) στα βιβλία του *Hunder Dialogi*, *606 Episteln* και *Send- schreiben* αναφέρει πολλές περιπτώσεις ανθρώπων με Ε.Α. που είναι προικισμένα με θεία δώρα. Επίσης στο απόκρυφο *Tobit* 5,12 που αναφέρεται στην χαρά που έχει ο τυφλός Tobit παρόλο που δεν μπορεί να δει τον ήλιο.

¹⁹⁶ Hollander, Eugen: *Wunder, Wundergeburt und Wundergestalt in Einblattgedichten*, Stuttgart 1921.

¹⁹⁷ Στο *Mensa philosophica* στο τέλος του 13^{ου} αιώνα συγκεντρώνονται οι παραλλαγές του τύπου « ο θησαυρός του τυφλού». Ενδιαφέρον έχει η παραλλαγή του σοφού τυφλού που βλέπει καλύτερα από αυτόν που έχει όραση, την οποία καταγράφει ο Antonio Beccadelli.

¹⁹⁸ Ο Beccadelli (1394-1471) έγραψε μια παραλλαγή στο *Alfonsi regis dictorum et factorum memoratu dignorum Libri 4*. Pisa 1485.

ανεπάρκειας του ατόμου με αναπηρία με χάρισμα την οξυδέρκεια, έχουν επομένως διδακτικό περιεχόμενο.

Πρέπει να αναφερθούμε και στις παραλλαγές των λαϊκών παραμυθιών όπου το άτομο με αναπηρία παίρνει την εκδίκηση του λόγω της αδικίας που γίνεται εις βάρος του.¹⁹⁹ Σε πολλές παραλλαγές το άτομο με αναπηρία είναι παράλληλα και τεμπέλης. Υπάρχουν παραλλαγές που βασίζονται στους μύθους του Αισώπου και εμφανίζονται στο διεθνή κατάλογο στον τύπο AaTh161 « η ματιά, όπου η πονηριά , ο δόλος, η ζήλια ²⁰⁰ και η συκοφαντία τιμωρείται με τύφλωση, εδώ πρωταγωνιστές είναι τα ζώα.²⁰¹ Η βασική ιδέα αυτών των παραλλαγών βασίζεται στον Ιερεμία 17 {,18} ότι πάντα θα υπάρχει η μέρα της επιβολής της δικαιοσύνης.

Υπάρχουν παραλλαγές με άτομα που προσποιούνται ότι έχουν κάποια αναπηρία και τα συναντούμε στους τύπους:AaTh 1331 και AaTh 1691 B.

Επίσης συναντούμε πολλές λαϊκές αφηγήσεις για άτομα με αναπηρίες (τυφλοί και κουτσοί), όπου συνδυάζουν τις ικανότητές τους ώστε να αλληλοβοηθούνται.²⁰²

Εκτός από τα θετικά χαρακτηριστικά που αποδίδονται στα άτομα με αναπηρία μέσα στη λαϊκή αφήγηση σε διεθνές επίπεδο, παρουσιάζονται και αρνητικά. Η κοινωνική αντίληψη ότι τα άτομα με αναπηρία ενσωματώνουν την κακία, την πονηριά άρα φέρνουν δυστυχία σε όποιον τα συναντήσει, συνεχίζει να υπάρχει όπως δείχνουν οι μελέτες. Αυτή η απώθηση και η μη εκτίμηση αυτών των ανθρώπων τους τοποθετεί σ'ένα κατώτερο κοινωνικό επίπεδο

¹⁹⁹ Σ' αυτή την ομάδα υπάρχει μια συλλογή παραμυθιών από την Αυστρία (AaTh 1535-1539) , και παρατηρείται σε παραμύθια της κεντρικής Αφρικής AaTh 1537: Το πτώμα που σκοτώνεται πολλές φορές (δεξ τη συλλογή του Fuchs, Peter: Afrikanisches Dekameron. Stuttgart, 1961: 98-103).

²⁰⁰ Αναφέρονται τα παραμύθια του τύπου AaTh 1331, AaTh 1661 «η τριπλή φορολογία», AaTh 1691. Επίσης στο Tubach , No. 689, αρ.κεφ. 171 και στο Gesta Romanorum.

²⁰¹ Σύμφωνα με τον Pauli, Johannes αυτές οι ενέργειες απαιτούν ην δίκαιη τιμωρία και σ' αυτόν και στον άλλο κόσμο.

²⁰² Ο Rene Basset υποστηρίζει ότι αυτές οι αφηγήσεις προέρχονται από το βαβυλωνιακό μύθο Ορίων {Le Mythe d' Orion et une fable de Florian, στο Revue des Traditions Populaires 4, σελ.616-621 (1889)} και απέδειξε ότι αυτά τα μοτίβα υπήρχαν στην ελληνική ανθολογία (Anthologia Palatina) και πιθανόν να διαμορφώθηκαν από το ρωμαίο ποιητή Decimus Magnus Ausonius περί 310-393 π.χ., ο οποίος παρουσιάζει το παράδειγμα της συντροφικότητας δύο ανθρώπων με Ε.Α., έτσι βλέπουμε: De remuneration eternaе vitae (δηλαδή, εκεί που είναι αρνητική η τύχη υπάρχει η αγάπη). Ο Edmund Mudrak παραλληλίζει αυτές τις αφηγήσεις με το γνωστό γερμανικό μύθο Nibelungenlied. Το μοτίβο της αλληλοβοήθειας κουτσού και τυφλού συναντάται στην ελληνική, ρωμαϊκή, ινδική, αραβική, εβραϊκή και μεσαιωνική ευρωπαϊκή παράδοση. Ανάλογοι τύποι παραμυθιών είναι AaTh 519 « η ηρωίδα» και AaTh 519 IV « η εκδίκηση της πριγκίπισσας». Η πρώτη σχετική εργασία υπάρχει στο Gesta Romanorum {πρόκειται για μια λατινική συλλογή από ανέκδοτα και ιστορίες, που μάλλον καταρτίζονται στο τέλος του 13ου αιώνα ή στις αρχές του 14ου. Διαθέτει ακόμη ένα διπλό λογοτεχνικό ενδιαφέρον, πρώτα ως ένα από τα πιο δημοφιλή βιβλία της εποχής, και, δεύτερον, ως πηγή, άμεσα ή έμμεσα, για τη μετέπειτα λογοτεχνία, των Geoffrey Chaucer , Τζον Gower , Giovanni Boccaccio , Τόμας Hoccleve , William Σαίξπηρ}, και άλλα. κεφάλαιο 71 με τίτλο: Η αναφορά της αιώνιας ζωής, όπου εμφανίζονται τα προτερήματα της αλληλοβοήθειας.

δημιουργώντας παράλληλα και μια κατάσταση σ'αυτούς την οποία αποδέχονται, παρόλο²⁰³ που αναγνωρίζονται σ'αυτούς τα καλά τους χαρακτηριστικά. Αυτές οι προκαταλήψεις εμφανίζονται στη λαϊκή λογοτεχνία με ένα διπλό τρόπο (παραλλαγές): το άτομο με αναπηρία εμφανίζεται ως ένα στερεότυπο απώθησης²⁰⁴ και ως ήρωας μιας αφήγησης που έχει όμως ένα ρόλο κακού. Η συμπεριφορά αυτή βασίζεται στο λόγο του Αριστοτέλη : «Eum nota, quem natura notavit», που σημαίνει : « Καμιά επάρκεια εκεί όπου η φύση έδωσε ανεπάρκεια».²⁰⁵Υπάρχουν διάφορες παραλλαγές²⁰⁶, ωστόσο οι αντιφιγούρες²⁰⁷ γενικά σύμφωνα με τον Luthi, M. είναι εικόνες ανθρώπων που έχουν μια σωματική βλάβη οι οποίοι όμως δεν μπορούν να την υπερβούν και τους αποδίδεται μια εσωτερική κακία για ηθικούς λόγους²⁰⁸, γι'αυτό σε μερικές παραλλαγές προσπαθούν να βλάψουν άλλους ανθρώπους και στην πραγματικότητα βλάπτουν τον εαυτό τους.

Υπάρχει γενικά μια προκατάληψη η οποία αναφέρεται στα αρνητικά χαρακτηριστικά (ασχήμια, σωματική αναπηρία, καμπούρα, μικρό ύψος), ενώ αντίθετα ευγενείς και καλοί άνθρωποι εμφανίζονται πάντα με θετικά σωματικά χαρακτηριστικά όπως ομορφιά και λεβεντιά. Αυτό το ταξικό μοτίβο είναι εμφανές στην γραπτή λογοτεχνία όπως στην τραγωδία του Ριχάρδου του Γ' του Σαίξπηρ και στα comics όπως και σε ιστορίες τρόμου.

Το ίδιο μοτίβο που επικρατεί στην λογοτεχνία, δηλαδή του αντιήρωα – αντιπαίχτη από τη μια και του ήρωα- παίχτη από την άλλη, παρατηρείται και στον κινηματογράφο, έτσι ο ήρωας έχει όλα τα καλά χαρακτηριστικά και ο αντιήρωας όλα τα κακά.

²⁰³ AaTh 621 « Η πονηρή σκέψη», AaTh 531 « Βερδινάρδος ο πιστός και ο Βερδινάρδος ο άπιστος».

²⁰⁴ Γενικά τα άτομα με Ε.Α. που είναι μονόφθαλμοι (όπως ο κύκλωπας Πολύφημος στην Οδύσσεια) ή αόμματοι ή είναι καμπούρηδες ή δύσμορφοι συνδέονται με την παράδοση του κακού ματιού (μάτιασμα) και εμφανίζονται στην παράδοση πολλών λαών. Συνεχίζεται η διάδοση αυτής της προκατάληψης και στον Μεσαίωνα με τα συγγράμματα των συγγραφέων: Αύγουστος και Ισιδωρος στη Σεβίλλη, Thomas Cantimpranus, Jacques de Vitry, Vincent de Beauvais. Υπάρχουν επίσης νάνοι και νεράιδες (όπως τα πνεύματα του νερού που συνδέονται με την κακία). Πολύ γνωστή είναι και η μορφή του κουτσού διαβόλου, ο οποίος είναι μονόφθαλμος ή τυφλός. Επίσης εμφανίζονται μάγισσες που μπορεί να είναι κουτσές , καμπουριασμένες , μονόφθαλμες ή με γυριστό λαιμό. Σ'αυτή την κατηγορία ανήκουν και τα παραμύθια με ζώα που τους αποδίδονται κακές ενέργειες, όπως η μαύρη γάτα, ο λύκος , το ψάρι.

²⁰⁵ Δες την αναφορά του Pauli, J. No. 611/στο Bolte, J : Die markische Sage von der keuschen Nonne.(1925) .Σε ελληνικές παραλλαγές παρατηρούμε αναφορές σε ένα τύπο ανθρώπου που δεν έχει γένια. Και γενικά αντιφιγούρες μπορεί να υπάρχουν στην μορφή των κοκκινομάλληδων και των « μπουμπουνοκέφαλων», αυτών δηλαδή που έχουν μεγάλα κεφάλια .

²⁰⁶ Σε ελληνικές παραλλαγές παρατηρούμε αναφορές σε ένα τύπο ανθρώπου που δεν έχει γένια. Και γενικά αντιφιγούρες μπορεί να υπάρχουν στην μορφή των κοκκινομάλληδων και των « μπουμπουνοκέφαλων», αυτών δηλαδή που έχουν μεγάλα κεφάλια .

²⁰⁷ Με τον όρο αντιφιγούρα εννοεί τον αντιήρωα του παραμυθιού.

²⁰⁸ Luthi, Max: κεφ.1: 56.

Εν κατακλείδι, δεν μπορούμε να γενικεύσουμε την άποψη πως στην λαϊκή λογοτεχνία επικρατεί μια αρνητική προκατάληψη για τα άτομα με αναπηρία.

Σε πολλές λαϊκές αφηγήσεις των νεώτερων χρόνων βλέπουμε περιπτώσεις ανθρώπων με αναπηρία οι οποίοι είναι ήρωες. Τα αρχικά μοτίβα ((όπως ο θησαυρός των τυφλών, ο μονόφθαλμος σύζυγος, το μαγικό δέντρο με τα αχλάδια) , τείνουν να εκλείψουν ή μεταλλάσσονται σε μοτίβα που οι ήρωες δεν είναι άνθρωποι με αναπηρία. Έτσι παρατηρούμε πως τα άτομα με αναπηρία λόγω της ανεπάρκειας τους δέχονται και την ανάλογη ανταμοιβή που δεν είναι άλλη από την ίασή τους . Κατά αυτόν τον τρόπο η αναπηρία και η ίαση ακολουθούν στα μαγικά παραμύθια μια απαραίτητη στρουκτούρα που καταλήγει στην κάθαρση με την θαυματουργική ίαση .²⁰⁹

Ο Luthi, M. υποστηρίζει πως «στα παραμύθια η πάθηση οδηγεί σε μια ανάγκη (πραγματική ή επιφανειακή) ,σε μια αδυναμία του ήρωα και της ηρωίδας και είναι προϋπόθεση για τη βοήθεια που του δίνεται». Οι ήρωες αυτοί παρουσιάζουν ένα στερεοτυπικό χαρακτήρα μέσα από τον οποίο μπορεί να εξηγήσει κανείς το αίτιο της πάθησής τους. Ως εκ τούτου ο Vladimir Propp συμφωνεί με τη θέση του Luthi, η οποία αντιπροσωπεύεται και στα ρωσικά παραμύθια²¹⁰, μελετώντας την έβδομη λειτουργία (VII) παρατηρούμε ότι ο κακός- αντιήρωας- αντιπαίχτης κάνει κάποιο κακό σε κάποιο μέλος της οικογένειας παρομοίως στην όγδοη λειτουργία σε κάποιο μέλος της οικογένειας λείπει κάτι και στη συνέχεια, στην δεκάτη ενάτη λειτουργία (XIX) τακτοποιείται η αρχική έλλειψη. Έτσι μια ανεπάρκεια είναι εν γένει το σημείο αναφοράς και ο κανόνας είναι το ευτυχισμένο τέλος όλων αυτών των παραμυθιών. Το ότι η αρχική κατάσταση έλλειψης αναιρείται τελικά και αυτή η δομή στην αφήγηση αποτελεί ένα ζεύγος λειτουργιών.

Μέσα στην παραμυθιακή αφήγηση παρατηρούνται τρεις βασικές φόρμες, αυτές είναι: α) ένας άρρωστος τυφλός βασιλιάς ανακτά την όρασή του μέσα από ένα υλικό μέσο.²¹¹ Το παραμύθι συνήθως καταλήγει σε ένα ευτυχισμένο γάμο, όπου ο πετυχημένος γιος του βασιλιά παντρεύεται μια πριγκίπισσα, την οποία συναντά σ'ένα δάσος και είναι ο μαγικός βοηθός του που αναρρώνει

²⁰⁹ Θαυματουργικές ιάσεις υπάρχουν στην καθημερινότητα και στις θρησκευτικές πεποιθήσεις πολλών λαών όπως στην Βουδιστική, στην Χριστιανική και στην Ισλαμική. Παρομοίως συναντούμε θαυματουργικές ιάσεις στην αρχαία Ελλάδα και στην αρχαία Ρώμη.

²¹⁰ Propp, VI: Η μορφολογία των παραμυθιών, Λένινγκραντ 1928 (Morphologie der Marchens. Ed. Karl Eimermacher {Frankfurt am Main} 1975.

²¹¹ Παρότι στην αρχή πολλών παραμυθιών βρίσκεται σε κατάσταση ανάγκης ένας άρρωστος βασιλιάς δεν είναι όμως πάντα τυφλός. Στον νεότερο τύπο AaTh 551 (στην Ευρώπη) είναι το νερό της ζωής ή μπορεί να είναι πουλί, άλογο, φρούτο ή η κόρη του βασιλιά στο τύπο AaTh 550 τα φάρμακα που θα ιάνουν τον άρρωστο βασιλιά. Οι γιοί του βασιλιά αναχωρούν τότε να βρουν το φάρμακο για τον πατέρα τους. Στην ανατολική Ευρώπη τον 19^ο αιώνα είναι διαδεδομένος ο τύπος AaTh 321 « επαναφορά των ματιών του τυφλού» σα βασικό μοτίβο, στο οποίο ο τυφλός έχει ανάγκη και χρειάζεται βοήθεια που του ανταποδίδεται τιμητικά. Σε καμιά περίπτωση σε συμμετέχει ο τυφλός στα συμβαίνοντα του παραμυθιού.

τον πατέρα του είτε τον συμβουλεύει για το τι πρέπει να κάνει για να βοηθήσει τον πατέρα του να ιαθεί. Στις αντιλήψεις αρχέγονων λαών²¹² ο βασιλιάς συμβολίζει ολόκληρο το λαό και συνήθως του δίνεται ο ρόλος του θεού.²¹³ Η τύφλωση και η ίαση αποτελούν τους δύο πόλους της αφήγησης σε όλα τα μοτίβα.

β) Η πάθηση αναιρείται σ' αυτή την περίπτωση σαν ανταπόδοση κάποιας βοήθειας από τον παθών που δεν είναι προς ιδίων όφελος.²¹⁴ Ο παθών εκτός από κάποιον τυφλό βασιλιά μπορεί να είναι και ένα ζώο,²¹⁵ που σαφυσικό επακόλουθο της δουλειάς πολλών ετών πρέπει να ανταμειφθεί. Αυτά τα μοτίβα αν τα μεταφέρουμε στην ανθρώπινη κοινωνία αποτελούν μια συμβολική κραυγή που απαιτεί την κοινωνική ένταξη των ατόμων με αναπηρία, των ηλικιωμένων και γενικά των ανίσχυρων ανθρώπων.

Αποδίδεται γενικότερα ευγνωμοσύνη από τους μαγικούς βοηθούς σε αυτούς τους τύπους παραμυθιών, είτε με συμβουλές, ή με θαυματουργικά έργα²¹⁶, ή με προσωπική βοήθεια. Ανταμοιβή είναι επομένως η βράβευση μιας

²¹² Εδώ αναφερόμαστε σε προϊστορικούς λαούς που ζούσαν δεμένοι με τη φύση, τις προκλασικές κοινωνίες όπως δείξαμε και στο κεφάλαιο 3.

²¹³ Σύμφωνα με τον Hedwig von Beits, ένας τυφλός ή με κάποια άλλη πάθηση βασιλιάς που έρχεται στη εξουσία είναι το σύμβολο μιας ψυχολογικής ερμηνείας η οποία έχει να κάνει με το απαραβίαστο της συνείδησης, άρα δεν μπορούμε την εξετάσουμε διότι βρίσκεται στο ασυνείδητο. Η πάθηση αυτή τελικά αναιρείται μέσα από την παραμυθιακή εξέλιξη με τις ενέργειες των ηρώων, ή της κόρης του βασιλιά που μετά τον γάμο της κληρονομεί το βασίλειο ο γαμπρός.

²¹⁴ Χαρακτηριστικός ο τύπος AaTh 503 «δοσίματα του μικρού λαού», όπου αναιρείται η καμπούρα ενός μουσικού που έπαιζε μουσική για να ευχαριστήσει τους συνδαιτυμόνες χωρίς κανείς να το απαιτήσει. Και στον τύπο AaTh 207C «η καμπάνα της δικαιοσύνης» όπου υπάρχει και δεύτερο μέρος στην τύφλωση ενός βασιλιά και συμβαίνουν θαυματουργικές ίασεις. Πρόκειται για παραλλαγές αρχαιοτάτων λαών και μπορούμε να τις δούμε στις πραγματείες του Jansen Enikels Weltchronik, Z. 26383-26532 και στο Gesta Romanorum, κεφ. 105. Υπάρχει αιγυπτιακή παραλλαγή ενός μύθου καθώς και ένας αρχαιοελληνικός μύθος. Η ίαση τυφλών ως ανταμοιβή για μια καλή τους πράξη συναντάμε στις παραλλαγές AaTh 505-508 «ευγνώμονες πεθαμένοι», όπου πεθαμένοι παίρνουν το ρόλο των μαγικών βοηθών και βοηθούν τους ήρωες των παραμυθιών επειδή τους έθαψαν κι δεν έμειναν άταφοι παρόλο που έκαναν κάτι κακό όταν ήταν εν ζωή, (δες τη μονογραφία του Sven Liljebald : Die Tobiasgeschichte und andere Marchen mit toten Helfern. Lund 1927). Το μοτίβο συναντούμε στην αρχαία λογοτεχνία, για παράδειγμα στην Αντιγόνη και τον Κρέοντα και στο απόκρυφο βιβλίο Tobit.

²¹⁵ Στο μοτίβο αυτό δίνεται η βοήθεια σ' ένα αδύνατο και ηλικιωμένο ζώο το οποίο για πολλά χρόνια εργάστηκε και επομένως έχει το δικαίωμα της φροντίδας από το αφεντικό του μέχρι το τέλος της ζωής του. Μπορούμε να δούμε τη συλλογή του Philipp Camerarius "Allegoriae Profano –sacrae" ((Αλληγορικά προφανή μυστήρια), Γένοβα 1655.

²¹⁶ Θαυματουργικές ίασεις ανθρώπων με Ε.Α., βρίσκουμε στη Αγία Γραφή, στα θαύματα του Χριστού και των Αποστόλων, οι οποίες συνδέονται με τη Χριστιανική διδασκαλία η οποία πιστοποιεί τη δύναμη που έχει το θείο πάνω στον άνθρωπο και την ύλη. Οι ευαγγελιστές αναφέρουν θαύματα του Χριστού, τα οποία πιστοποιούν τη θεϊκή του φύση. Η ίαση μπορεί γίνεται είτε με το λόγο, η με ευλογία (χειριών) ή με υλικά (π.χ. ο Χριστός άλειψε με λάσπη τα μάτια του τυφλού). Στο Legenda Aurea υπάρχουν οι βίοι των αγίων, των αποστόλων και των μαρτύρων και αναφέρονται όλα τα θαύματά τους, είναι μεταφρασμένο στα γαλλικά, ιταλικά και γερμανικά και ήταν πολύ διαδεδομένο βιβλίο μέχρι το 16^ο αιώνα. Ανάλογα υπάρχουν τα χριστιανικά αγιολόγια που αναφέρονται από τη αρχή του έτους στους βίους των αγίων, των μαρτύρων, των οσίων, των προφητών και των αποστόλων.

συμπεριφοράς η οποία δείχνει και την ηθική υπόσταση κάθε εποχής» ...όποιος κάνει το καλό δε το μετανιώνει ...», σύμφωνα με τον Keller, W.(1929). Ανταμοιβή όπως και τιμωρία είναι καθοριστικές ενέργειες στις ανθρώπινες σχέσεις και στις λαϊκές παραδόσεις έχουν ουσιαστικό ρόλο.

Υπάρχει άλλη μια κατηγορία αυτού του μοτίβου όπου η σωματική αναπηρία δεν προϋπάρχει αλλά εμφανίζεται κατά τη διάρκεια της παραμυθιακής εξέλιξης, λόγω υπαιτιότητας του ήρωα. Η αναπηρία σε αυτές τις περιπτώσεις είναι πάντα χρονικά περιορισμένη, αναιρείται και σε τελική ανάλυση είναι προτέρημα για τον ήρωα.²¹⁷ Οι σημαντικές ηθικές αξίες, όπως πίστη μέχρι αυτοθυσία ή ο μερικός ακρωτηριασμός²¹⁸ που όμως λειτουργεί σωτήρια, μας δείχνουν το δρόμο προς τα πάνω. Ο Luthi, M. έχει μελετήσει αυτές τις ηθικές ανώτερες ανθρώπινες αξίες που υπάρχουν στα λαϊκά παραμύθια και που δείχνουν μια πολύ σημαντική πλευρά της ανθρώπινης ύπαρξης. Ισχυρίζεται ότι η ενέργεια του ιδιοακρωτηριασμού είναι παράδοξη όπως και το γεγονός ότι μια αρνητική διαδικασία έχει αίσιο τέλος στην παραμυθιακή εξέλιξη των γεγονότων. "Έτσι παρατηρεί την παράδοξη ένωση δύο χαρακτηριστικών σε μια φιγούρα, από τη μια του ιδιοακρωτηριασμού και από την άλλη της ιδιοανάβασης. Και συνεχίζει, μέσα από τη φιλοσοφία της ζωής είναι γνωστό ότι για να φτάσουμε σε ένα σκοπό πρέπει να πληρώσουμε μια υψηλή τιμή ,αλλά αν γίνει κακή χρήση αυτού του ιδεαλισμού οδηγεί σε φανατισμό, όπως δείχνει η ιστορία.

γ) Στην τρίτη περίπτωση των παραμυθιών, η αναπηρία προκαλείται από εγκληματική ενέργεια. Ο ήρωας ή η ηρωίδα ιαίνεται μέσω ενός σωστικού μέσου (βότανο, το νερό της ζωής, αίμα, σάλιο, δάκρυα, γάλα λιονταρίνας) ή μέσω συμβουλής από μαγικούς βοηθούς. Είναι συνηθισμένο μοτίβο στα παραμύθια να προκαλείται αναπηρία συνήθως τύφλωση από εγκληματική ενέργεια που κρύβει φθόνο, πλεονεξία , ζήλια. Το αρχικό μοτίβο είναι η εγκατάλειψη και ο ακρωτηριασμός μιας γυναίκας συνεχίζεται σε νεώτερη

²¹⁷ Αυτές οι περιπτώσεις αντιπροσωπεύονται στο τύπο AaTh 301 και 301^A « οι πριγκίπισσες και οι τρεις ληστές» όπου ο ήρωας πρέπει να θυσιάσει ένα μέρος του σώματός του για να ταΐσει τον δράκο ή το αρπακτικό όρνιο, ξεφεύγοντας έτσι από το κάτω κόσμο. Στις παραλλαγές του τύπου AaTh 451 « η κοπέλα ζητάει τον αδερφό της» συναντούμε το μοτίβο του Glasberg (το γυάλινο βουνό) όπου ένα κορίτσι τον ελευθερώνει για να απελευθερώσει μετά τα αδέρφια της. Αυτό επιτυγχάνεται μετά από τη συμβουλή του κουτσού Αυγερινού που της δίνει το μαγικό κλειδί, το οποίο χάνει αλλά κόβει το μικρό της δαχτυλάκι και το χρησιμοποιεί σα κλειδί. Άλλη παραλλαγή έχουμε στον τύπο AaTh 516 « ο πιστός Ιωάννης», ο οποίος δίνει και τη ζωή του ακόμη υπηρετώντας με πίστη τον βασιλιά. Αυτή η θυσιαστική του διάθεση ανταμείβεται όταν και ο βασιλιάς θυσιάζει τα πολύτιμα βασιλόπουλα για να επαναφέρει στη ζωή τον πιστό υπηρέτη Ιωάννη και, αυτός τον ανταμείβει πάλι επαναφέροντάς τα στη ζωή.

²¹⁸ Ο ακρωτηριασμός παρόλο που είναι συστατικό μέρος της ιστορίας δε φαίνεται να περιλαμβάνει τον πόνο, το κλάμα ή την εν γένει ψυχική κατάσταση του ιδιόχειρα. Το αντίθετο παρατηρείται στους θρύλους όπου είναι έκδηλος ο πόνος και η δυστυχία ως συνέπεια του ακρωτηριασμού.

θεματολογία με τον ακρωτηριασμό.²¹⁹ Σε αντίθεση με την περίπτωση α, το ανάπηρο άτομο δεν μένει άπραγο αλλά βρίσκεται στο κέντρο των συμβάντων.

Σύμφωνα με τον Johannes Bolter: τα παραμύθια των αδερφών Grimm « ο γιος του βασιλιά που δεν είχε κανένα ηθικό φραγμό» ανήκουν σε αυτή την κατηγορία και υπάρχουν πολλές παραλλαγές του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα μέσα κι έξω από την Ευρώπη.²²⁰

Και στις τρεις περιπτώσεις παρατηρούμε μια υπερίσχυση του αδυνάτου πάνω στο δυνατό η οποία δεν αντικατοπτρίζει μόνο μια κατεύθυνση αντίστασης του καλού απέναντι στο κακό, αλλά αποτελεί κομμάτι της απαραίτητης θετικής έκβασης του παραμυθιού. Η αναπαράσταση του ανάπηρου ατόμου ακολουθεί τον κανόνα: έλλειψη- αναίρεση, ακρωτηριασμός-ίαση, ο οποίος είναι καθήκον και λύση του παραμυθιού. Ο αντήρωσ-αντιπαίχτης τιμωρείται πάντα , άρα σε τελική ανάλυση υπάρχει μια ανταμείβουσα δικαιοσύνη που όλα τα εξισορροπεί και τιμωρεί τον ανταγωνιστή με τον ίδιο τρόπο. Ταυτόχρονα, μέσα από την παραμυθιακή εξέλιξη ανυψώνονται οι αβοήθητοι, ανίσχυροι και περιθωριοποιημένοι άνθρωποι, οι οποίοι γίνονται πρότυπα για άλλους ανθρώπους με Ε.Α. . Τα πρότυπα αυτά, αναπτύσσουν στα άτομα με Ε.Α. την ικανότητα να αντιλαμβάνονται και να εξελίσσουν τις δυνατότητες και ικανότητές τους ,ώστε στο τέλος να εμφανίζονται αυτά ως «τυχόντες ευγνωμοσύνης», αισθάνονται ότι έχουν ευνοηθεί και χρωστούν ευγνωμοσύνη (Δόξα τω θεώ).

Σύμφωνα με τον Johann Jacob Breitingers, στο έργο του κριτική ποιητική, καταλήγει ότι η ατέλεια και η αναπηρία γίνεται ένας συνδετικός κρίκος στο ανθρώπινο γένος γιατί ο ένας εξαρτάται από τον άλλο όπου αναφέρονται στις

²¹⁹ Binder, Gerhard: Aussetzung. In EM 1 1977 :1048-1065.

²²⁰ Η ελληνική παραλλαγή μιλά για κάποιο δράκο που βγάζει τα μάτια του Γιάννη και τον ρίχνει σε ένα πηγάδι. Ταξιδιώτες σώζουν τον Γιάννη και η κόρη του βασιλιά του δίνει πίσω τα μάτια του. Ο ακρωτηριασμός της ηρώιδας από κακές προθέσεις ανήκει σύμφωνα με τον Stith Thompson στους τύπους AaTh 706-706^A « κορίτσια χωρίς χέρια», χωρίζονται δε τέσσερις κατηγορίες: « η ακρωτηριασμένη ηρώιδα», « παντρεία με τον βασιλιά», « η παθούσα σύζυγος» και « επαναφορά των χεριών». Στον τύπο AaTh 533 «το κεφάλι του αλόγου», συναντούμε ακρωτηριασμό της ηρώιδας που είναι μια παραπεταμένη νύφη. Στο Μεσαίωνα αναφέρει ο τύπος AaTh 706 υπάρχουν παραλλαγές όπου ο πατέρας επιθυμεί την κόρη του, η οποία κατορθώνει και ξεφεύγει , ωστόσο αυτός τη βρίσκει , την ξαναφέρει και της κόβει τα χέρια (“La belle Helene de Constantinopel” 13^{ος} αιώνας). Και στον τύπο AaTh 706B « η πιστή μοναχή» συναντούμε ιδιοακρωτηριασμό της ηρώιδας για να αποφύγει το γάμο.

Ο τύπος AaTh 590 ανήκει σε αυτή την κατηγορία « η άπιστη μητέρα» όπου ο τύφλωση είναι συνδεδεμένη με την απελευθέρωση της κόρης του βασιλιά. Ή στον τύπο AaTh 315 « η άπιστη αδερφή» που έχει συνάφεια με τον 590 γιατί το αρχικό μοτίβο των παραμυθιών είναι ο τύπος AaTh 300, όπου ο δράκος πεθαίνει ή σκοτώνεται. Σε παραλλαγές νεότερων χρόνων εμφανίζεται μια νομική αντιπαράθεση δύο γνωστών περιπλανωμένων, στις οποίες ο ένας κλέβει και τυφλώνει τον άλλο (Ljungman, Waldemar: Die schwedischen Volksmarchen. Berlin 1961, 149-151).

Πολύ γνωστό είναι και το μοτίβο της αιμομιξίας ως αρχή του παραμυθιού που έχει ως συνέπεια το διαγμό και ακρωτηριασμό της ηρώιδας (από το σύζυγο, τον πατέρα ή τον αδερφό της) και προέρχεται από τη ζήλια ενός συγγενικού προσώπου (πεθερά ή κουνιάδα). Το μοτίβο της αιμομιξίας με ακρωτηριασμό υπάρχει στην ελληνική λαϊκή παράδοση (δεξ Άννα Αγγελουπούλου, «Τα αλληλόβορα» Ι.Δ. Κολλάρου, Αθήνα 2004).

αφηγήσεις δύο ατόμων με αναπηρία, τις οποίες παραλληλίζει με του μύθους του Αισώπου. Και συνεχίζει πως, τόσο στις τέχνες όσο και στις επιστήμες, όπως και σε κάθε εξέλιξη στην ανθρώπινη κοινωνία τόσο στο θεωρητικό όσο και στον πρακτικό τομέα, για κάθε έλλειψη υπάρχει μια αναπλήρωση.²²¹

Ο Christian Furchtegott Gellerts τονίζει στο έργο του²²² ότι η έλλειψη ικανοτήτων στον άνθρωπο λόγω αναπηρίας, τον οδηγεί στην συντροφικότητα. Το ιδεώδες κατά τον Gellerts είναι να απαλλαγεί ο άνθρωπος από τον εγωισμό οπότε χωρίς να παραπονιέται και να γκρινιάζει για τις ατέλειές του, να καταφέρει να τις αναιρέσει με την συντροφικότητα.²²³

²²¹ “quod artes & scientiae, quae perfectae Eruditionis orbem absolvunt, arctissimo inter se nexu ita sint connjunctae, ut altera alterius opem poscat, & conspirent amice: cum enim omnes scientiae vel theoreticae sint, vel practicae ; hae pedum, illae luminum usum ac officium praestant quemadmodum, & coecus nisi communicate cum claudo opera vix pedem promovere potuisset, ita scientia sine action, praecepta sine usu & exercitatione parum prosunt”. Ο Breitingers γράφει στη λατινική γλώσσα στο έργο του *Critische Dichtkunst*. Zurich/ Leipzig 1740 (Nachdruck Stuttgart 1966) 232, το οποίο ήταν το πιο διαδεδομένο βιβλίο του 18^{ου} αιώνα.

²²² Gellerts. *Fabeln und Erzählungen*. Historisch- kritische Ausgabe, bearbeitet von Siegfried Scheibe. Tübingen 1966.

²²³ Τέτοια μοτίβα απαλλαγής από εγωισμούς και παράλληλα αναστολής των αναπηριών λόγω συντροφικότητας υπάρχουν στα ρωσικά παραμύθια που ανήκουν στον τύπο: AaTh 519 IV «Η παρθένα ηρώιδα».

*«Όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας σ' όλες τις βαθμίδες της
στα κρατικά εκπαιδευτήρια.
Το κράτος ενισχύει τους σπουδαστές που διακρίνονται καθώς
κι αυτούς που έχουν ανάγκη από βοήθεια ή ειδική προστασία, ανάλογα με τις
ικανότητές τους»
Άρθρο 16, παράγ. 4 του Συντάγματος.*

*«...Όσοι πάσχουν από ανίατη σωματική ή πνευματική νόσο έχουν
δικαίωμα ειδικής φροντίδας από το κράτος..»
Άρθρο 21, παράγ. 2 του Συντάγματος*

Κεφάλαιο τέταρτο: Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Θεωρητική διερεύνηση της διαδικασίας ένταξης του παιδιού με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο γενικό σχολείο.

1. Η Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση στην Ελλάδα .Το θεσμικό πλαίσιο της ένταξης. Αρχές και στόχοι της Παιδαγωγικής της ένταξης.

Σκοπός του πονήματος δεν είναι να εκθέσει την ιστορική εξέλιξη καθώς και το ισχύον θεσμικό πλαίσιο της Ε.Α.Ε. στην Ελλάδα, αλλά λόγω του ότι η έρευνά μας εφαρμόζεται στην Ε.Α.Ε. ασφαλώς κι απαιτείται να παραθέσουμε κάποια βασικά σημεία εστιάζοντας στην διαδικασία ένταξης των αναπήρων παιδιών, αφού αυτή αποτελεί και τον τελικό στόχο της έρευνάς μας.

Όπως όλοι γνωρίζουμε σε μια σύγχρονη και δημοκρατική κοινωνία όπως η σημερινή, η κοινωνική βοήθεια δεν πρέπει να περιορίζεται στη διατροφή και την κηδεμόνευση των αναπήρων, αλλά να επεκτείνεται στην εκπαίδευση ώστε να ενεργοποιεί το ίδιο το ανάπηρο άτομο σε μια πορεία αυτονόμησης. Όλα τα άτομα έχουν δικαίωμα για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και η θέση αυτή επηρεάζει το σύνολο της εκπαίδευσης και της αγωγής.

Γι' αυτό το λόγο στο πλαίσιο της Ειδικής Αγωγής καταρτίζονται προγράμματα για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες με στόχο να αποκτήσουν δεξιότητες που θα τα καταστήσουν ανεξάρτητα και παραγωγικά μέλη της κοινωνίας.. Είναι λοιπόν, καθήκον των εκπαιδευτικών να μεταλαμπαδεύσουν το σύνολο της πολιτισμικής μας κληρονομιάς σ' αυτά τα παιδιά, με το πιο μεταδοτικό και καταλληλότερο τρόπο, την λαϊκή λογοτεχνία και ειδικότερα το λαϊκό παραμύθι που «μιλά» στις παιδικές ψυχές και χαράζει δρόμους επικοινωνίας με το κοινωνικό και όχι μόνο περιβάλλον.

Ορίζοντας τη λέξη αναπηρία η οποία αναλύεται στα δύο συνθετικά της ανά-πηρος και, σύμφωνα με το λεξικό σημαίνει ο βεβλαμμένος κατά μέρος τι του σώματος του, από το ρήμα πηρώ-ώ που σημαίνει καθιστώ κάποιον ανάπηρο και, κατά κυριολεξία στα άκρα (συν. Ακρωτηριασμένος, κολοβός, σακάτης). Ωστόσο, σπουδαίοι γιατροί, παιδαγωγοί και φιλόσοφοι, κυριότεροι όπως οι: Itard, Pestalozzi, Montessori οι οποίοι ασχολήθηκαν με την αναπηρία, μελέτησαν και δοκίμασαν λύσεις, συνεπώς ο 19ος αιώνας θεωρείται η αρχή της Ειδικής Αγωγής. Τότε εφευρέθηκε το σύστημα γραφής για τυφλούς (Γάλλος γιατρός Luis Braille) και θεωρείται ευθύνη της πολιτείας.

Όμως, η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα ουσιαστικά ξεκινά τον 20ο αιώνα με στόχο την προστασία, την εκπαίδευση, την περίθαλψη και την επαγγελματική κατάρτιση. Οι δράσεις που αναπτύσσονται ελέγχονται κυρίως απ' την ιδιωτική πρωτοβουλία με χαρακτηριστικό γνώρισμα τον οίκτο και τη φιλανθρωπία.

Έτσι παρατηρούμε μετά το 1981 νέα σχολεία να ιδρύονται και από το 1984 εφαρμόζεται ο θεσμός της ειδικής τάξης στα κανονικά σχολεία. Το 1985 έχουμε το νόμο 1566 για την Ειδική Αγωγή ο οποίος ενσωματώνεται στο κανονικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το 2000 ψηφίστηκε ένας νέος νόμος για την Ειδική Αγωγή ο 2817 και, σήμερα ισχύει ο νόμος 3699/2008 για την ειδική αγωγή και εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Σύμφωνα με το νέο νόμο 3699/2008 οι έννοιες της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης²²⁴ ορίζονται ως εξής στο άρθρο 1:

«1. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση (ΕΑΕ) είναι το σύνολο των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών στους μαθητές με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η πολιτεία δεσμεύεται να κατοχυρώνει και να αναβαθμίζει διαρκώς τον υποχρεωτικό χαρακτήρα της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ως αναπόσπαστο μέρος της υποχρεωτικής και δωρεάν δημόσιας παιδείας και να μεριμνά για την παροχή δωρεάν δημόσιας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στους αναπήρους όλων των ηλικιών και για όλα τα στάδια και τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Δεσμεύεται επίσης να διασφαλίζει σε όλους τους πολίτες με αναπηρία και διαπιστωμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ίσες ευκαιρίες για πλήρη συμμετοχή και συνεισφορά στην κοινωνία, ανεξάρτητη διαβίωση, οικονομική αυτάρκεια και αυτονομία, με πλήρη κατοχύρωση των δικαιωμάτων τους στη μόρφωση και στην κοινωνική και επαγγελματική ένταξη. Η πολιτεία αλλά και όλες οι υπηρεσίες και οι λειτουργοί του Κράτους οφείλουν να αναγνωρίζουν την αναπηρία ως μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης αλλά και ως ένα σύνθετο κοινωνικό και πολιτικό φαινόμενο και σε κάθε

²²⁴ Η λέξη αγωγή προέρχεται από το ρήμα άγω που σημαίνει στην οδηγώ, καθοδηγώ εν γένει. Στην Παιδαγωγική με τον όρο αγωγή εννοούμε ένα οργανωμένο σύστημα (το σχολείο), το οποίο επιδρά στα παιδιά, βασική προϋπόθεση για να έχουμε αγωγή είναι το δίπολο: παιδαγωγός και παιδαγωγούμενος. Η αγωγή εφαρμόζεται στα άτομα μιας κοινωνίας που είναι σύμφωνα με τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα, την τέχνη και την επιστήμη.

Αν με τον όρο εκπαίδευση εννοούμε την παρέμβαση της Πολιτείας μέσω του σχολείου, που αποτελεί θεσμό της, στην σωματική και ψυχοπνευματική ανάπτυξη των νέων²²⁴. Η παρέμβαση γίνεται με βάση ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα και είναι χρονικά οριοθετημένη. Η εκπαίδευση με την στενή της σημασία και όπως αυτή χρησιμοποιείται σήμερα στην επιστήμη της παιδαγωγικής, σημαίνει τη συστηματική και οργανωμένη διαδικασία αγωγής και της μάθησης, που αφενός προγραμματίζεται από την πολιτεία και αφετέρου υλοποιείται από τους φορείς της (Ξωχέλλης, 1986: 97).

Σύμφωνα με τον Durkheim: εκπαίδευση ως η δράση που κατευθύνεται από τις γενιές των ενηλίκων στις γενιές εκείνες που δεν είναι ακόμα αρκετά ώριμες για την κοινωνική ζωή. Σύμφωνα με τον Piaget: «η εκπαίδευση συνίσταται στη διαμόρφωση δημιουργών, ακόμη κι αν δεν υπάρχουν πολλοί ακόμη και να οι δημιουργίες του ενός είναι μικρότερες του άλλου. Χρειάζεται η διαμόρφωση εφευρετών, ανακαινιστών, όχι κομπορμιστών».

περίπτωση να αποτρέπουν τον υποβιβασμό των δικαιωμάτων των ατόμων με αναπηρία στη συμμετοχή ή στη συνεισφορά τους στην κοινωνική ζωή.

2. Όπου στη νομοθεσία αναφέρεται ο όρος «ειδική αγωγή» αντικαθίσταται με τον όρο «ειδική αγωγή και εκπαίδευση».

3. Ως «διάγνωση» κατά τις διατάξεις του παρόντος νόμου νοείται η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων.

4. Όλες οι ρυθμίσεις του παρόντος νόμου αναφέρονται σε άτομα με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή σε άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκτός εάν στο κείμενο του νόμου ορίζεται διαφορετικά.

5. Διαφορική διάγνωση ή διαφοροδιάγνωση είναι η διαγνωστική διαδικασία μέσω της οποίας αποκλείονται παθήσεις με παρόμοια συμπτώματα ώστε να καταλήξουμε στην επικρατέστερη διάγνωση. Η διαφορική διάγνωση αποτελεί μέρος της διεπιστημονικής αξιολόγησης με σκοπό τη συγκέντρωση των αναγκαίων δεδομένων για το σχεδιασμό και την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και την παροχή κατάλληλων υποστηρικτικών δομών και υπηρεσιών».

Οι μαθητές που χρήζουν ανάγκη Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Πρόκειται λοιπόν για τους μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι σύμφωνα πάντα και με το νόμο 3699/2008 θεωρούνται :

1.όσοι για ολόκληρη ή ορισμένη περίοδο της σχολικής τους ζωής εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες μάθησης εξαιτίας αισθητηριακών, νοητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών προβλημάτων, ψυχικών και νευροψυχικών διαταραχών οι οποίες, σύμφωνα με τη διεπιστημονική αξιολόγηση, επηρεάζουν τη διαδικασία της σχολικής προσαρμογής και μάθησης.

Στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες συγκαταλέγονται ιδίως όσοι παρουσιάζουν νοητική αναπηρία, αισθητηριακές αναπηρίες όρασης (τυφλοί, αμβλύωπες με χαμηλή όραση), αισθητηριακές αναπηρίες ακοής (κωφοί, βαρήκοοι), κινητικές αναπηρίες, χρόνια μη ιάσιμα νοσήματα, διαταραχές ομιλίας-λόγου, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσλεξία, δυσγραφία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία, σύνδρομο ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (φάσμα αυτισμού), ψυχικές διαταραχές και πολλαπλές αναπηρίες. Στην κατηγορία μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δεν εμπίπτουν οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση που συνδέεται αιτιωδώς με εξωγενείς παράγοντες, όπως γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

2. Οι μαθητές με σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά λόγω κακοποίησης, γονεϊκής

παραμέλησης και εγκατάλειψης ή λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ανήκουν στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

3. Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν μία ή περισσότερες νοητικές ικανότητες και ταλέντα ανεπτυγμένα σε βαθμό που υπερβαίνει κατά πολύ τα προσδοκώμενα για την ηλικιακή τους ομάδα.

Μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι και οι μαθητές που έχουν δυσκολίες στο σχολείο και στη ζωή τους με τους άλλους επειδή οι γονείς τους τούς έχουν εγκαταλείψει ή τους κακοποιούν.

Η έγκαιρη διάγνωση και η ένταξη του παιδιού σε κάποιο από τα Προγράμματα Ειδικής Αγωγής οπωσδήποτε βοηθά το παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητές του και να ενταχθεί στο κοινωνικό σύνολο.

Ο σκοπός της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης σύμφωνα με το νέο νόμο της Ε.Α.Ε. 3699/2008 που παρέχεται στους μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ΕΑΕ, βρίσκεται στο πλαίσιο των σκοπών της πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας, τριτοβάθμιας, μη τυπικής και διά βίου εκπαίδευσης και επιδιώκει να αναπτύξει την προσωπικότητά τους και να τους καταστήσει ικανούς για μια όσο γίνεται πιο αυτόνομη συμμετοχή στην οικογενειακή, επαγγελματική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή. Ιδιαίτερως, η ΕΑΕ επιδιώκει: α) Την ολόπλευρη και αρμονική ανάπτυξη της προσωπικότητας των μαθητών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. β) Τη βελτίωση και αξιοποίηση των δυνατοτήτων και δεξιοτήτων τους ώστε να καταστεί δυνατή η ένταξη ή η επανένταξή τους στο γενικό σχολείο, όπου και όταν αυτό είναι δυνατό. γ) Την αντίστοιχη προς τις δυνατότητές τους ένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην κοινωνική ζωή και στην επαγγελματική δραστηριότητα. δ) Την αλληλοαποδοχή και αρμονική συμβίωσή τους με το κοινωνικό σύνολο και την ισότιμη κοινωνική τους εξέλιξη.

Οι στόχοι της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης επιτυγχάνονται με την έγκαιρη ιατρική διάγνωση, την έγκυρη διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών τους στα δημόσια Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα και στα ΚΕΔΔΥ (κέντρα διαφοροδιάγνωσης, διάγνωσης και υποστήριξης) και τέλος με τη συστηματική παρέμβαση που πραγματοποιείται από την προσχολική ηλικία στις κατά τόπους ΣΜΕΑΕ (σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης), με τη δημιουργία τμημάτων πρώιμης παρέμβασης, και τη στελέχωσή τους από εκπαιδευτικούς της Ειδικής Αγωγής.

Το σχολείο εφαρμόζοντας μια Παιδαγωγική της ένταξης δημιουργεί το υποστηρικτικό περιβάλλον το παιδί με Ε.Α. Έτσι εξελίσσει όσο το δυνατόν καλύτερα τις δυνατότητές του, ενσωματώνεται κοινωνικά, ενεργεί αυτόνομα και είναι σε θέση να αντιμετωπίζει, όσο γίνεται πιο πολύ, μόνο του τη ζωή (αυτοβοήθεια).

Η νομοθετική οργάνωση των οργανωμένων κοινωνιών σχετίζεται αμφίδρομα και αλληλοεπηρεάζεται και αλληλοενεργεί με την παιδεία, τον πολιτισμό και την κοινωνική ζωή. Προκειμένου, για τη νομοθεσία που καλύπτει την παιδεία και ειδικότερα για την αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, κινείται σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό γίνεσθαι. Κατ' επέκταση, οι αξίες ενός πολιτισμού δεν είναι στατικές, αλλάζουν με τις κοινωνικο-οικονομικο-πολιτικές συνθήκες και ακολουθούν την ιστορική εξέλιξη. Κατά συνέπεια, οι εκάστοτε νομοθετικές ρυθμίσεις για την παιδεία μας επιτρέπουν να διαπιστώσουμε τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς στόχους και το γενικότερο προσανατολισμό που επιδιώκει κάθε πολιτική, καθώς και τις κατευθύνσεις και τις προσπάθειες που καταβλήθηκαν για την επίλυση θεμάτων που αφορούν την ειδική αγωγή και εκπαίδευση.

Δεδομένου πως, σε μια δημοκρατική χώρα επιβάλλεται η ισότιμη στάση της κοινωνίας απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες καθώς και η ισότιμη συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής ζωής, οδήγησε όλες της χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης να αποδεχθούν αξιωματικά αυτή την ισοτιμία και να προτείνουν νέους ρόλους και στόχους για το σχολείο. Επομένως, προτείνονται νέες κατευθύνσεις εκπαιδευτικής πολιτικής με στόχο την κοινή αγωγή αναπήρων και μη μαθητών. (Ζώνιου-Σιδέρη, Α. στο Τάφα, Ε. 1998:252) Εξάλλου, βασικός στόχος της αγωγής και εκπαίδευσης είναι το άνοιγμα του δρόμου και η δημιουργία των κατάλληλων προϋποθέσεων για τη ζωή μέσα στην κοινωνία. Η έννοια και η φιλοσοφία της ενσωμάτωσης αποτελεί αντικείμενο μελέτης και συζήτησης από τις αρχές της δεκαετίας του 1970.

Όπως γνωρίζουμε, η κοινή αγωγή και εκπαίδευση των παιδιών με κοινές παιδαγωγικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και πολιτικές δραστηριότητες έχουν σαν στόχο την καλύτερη κοινωνική ενσωμάτωση των ομάδων που βρίσκονται στο περιθώριο όπως για παράδειγμα παιδιά υψηλού κινδύνου, παιδιά με ανεπάρκειες και διαταραχές, παιδιά χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων και αλλοδαπά. Κατά συνέπεια με την ένταξη ή ενσωμάτωση σε μια πολύμορφη κοινωνία, αρχίζοντας από την σχολική κοινότητα, η διαφορά σαν γνώρισμα αποτελεί στοιχείο «κανονικότητας». Συνεπώς, το πρώτο βήμα για την ένταξη και ενσωμάτωση είναι η σχολική συνεκπαίδευση .

Συνεκπαίδευση θεωρείται η πλήρης εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες μέσα σε μια μαθητική κοινότητα συνομήλικων (Σταμάτης, 1989. Norwick, 1990).

Με την ένταξη και την ενσωμάτωση στην ομάδα (κοινωνία) επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση. Μέσα σε αυτή βιώνει το άτομο τον εαυτό του παράλληλα με τα άλλα μέλη της ομάδας. Η ενσωμάτωση γίνεται κατανοητή σαν μια διαδικασία ποικίλων μορφών κοινής ζωής, μάθησης και εργασίας σε έναν κοινό κόσμο (Kanter, 1987).

Σύμφωνα με το Λεξικό της Δημοτικής (Ετυμολογικό – Ορθογραφικό) ο όρος ένταξη σημαίνει «τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους» και ο όρος ενσωμάτωση σημαίνει «συνένωση σε ένα σώμα». Η λέξη ένταξη έχει τη ρίζα της στο λατινικό “integrare”(=ολοκληρώνω, ακεραιοποιώ).

Με την ένταξη και την ενσωμάτωση στην ομάδα (κοινωνία) επιτυγχάνεται η κοινωνικοποίηση. Μέσα σε αυτή βιώνει το άτομο τον εαυτό του παράλληλα με τα άλλα μέλη της ομάδας. Η ενσωμάτωση γίνεται κατανοητή σαν μια διαδικασία ποικίλων μορφών κοινής ζωής, μάθησης και εργασίας σε έναν κοινό κόσμο (Kanter, 1987). Στη βιβλιογραφία της Ειδικής Παιδαγωγικής συναντούμε διάφορους όρους για την κοινή σχολική ζωή των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και των μαθητών με τυπική ανάπτυξη, όπως είναι « ένταξη», « ενσωμάτωση», « συνεκπαίδευση», « συμβίωση».²²⁵ Ο όρος ένταξη έχει οριστεί να περιγράφει «(...) την κοινή αγωγή μόρφωση και διδασκαλία αναπήρων και μη αναπήρων παιδιών».²²⁶ Ο όρος «ενσωμάτωση ατόμων με ειδικές ανάγκες» σύμφωνα με το λεξικό της Παιδαγωγικής Ψυχολογικής εγκυκλοπαίδειας ορίζεται ως « (...) ενσωμάτωση σημαίνει ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στην κοινωνία των « μη μειονεκτικών» ατόμων. Αν περιορίσουμε την έννοια της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση, ενσωμάτωση σημαίνει ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο κανονικό σχολείο». Σύμφωνα με την άποψη της Ζώνιου –Σιδέρη, (2009: 123) « σκοπός της ένταξης είναι ο κάθε άνθρωπος να αναγνωρίζεται και να μαθαίνει σαν ένα ολοκληρωμένο άτομο, έτσι ώστε να συμμετέχει ισότιμα σ' όλους τους τομείς της κοινωνίας μας. Δηλαδή να μπορεί να έχει σχέσεις με φίλους και γείτονες, να μπορεί να συνεργάζεται στο σχολείο και στην επαγγελματική του ζωή, (...) » .

Σύμφωνα με τον Σούλης,Σ. «με τον όρο ένταξη κατανοούμε όχι μόνο την ενσωμάτωση των «αναπήρων» συμπολιτών μας στην κοινωνία των “ μη αναπήρων”. Αλλά ταυτόχρονα την ενσωμάτωση των « μη αναπήρων» στη διαφορετικότητα των « αναπήρων».(...) και συνεχίζει « η επιτυχία της ένταξης βρίσκεται στο « μαζί», γιατί μαζί μπορούμε να συνδημιουργήσουμε. Μέσα από τη συνδημιουργία, κάθε μαθητής ανεξαρτήτως της φυσικής, διανοητικής ή ψυχικής του κατάστασης, θα αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του, θα υιοθετεί ρόλους, θα παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς».

Βασικός στόχος του σχολείου είναι να προσφέρει στα παιδιά τις κατάλληλες προϋποθέσεις για μάθηση και εξέλιξη, με απώτερο σκοπό να τα καταστήσει ικανά να γίνουν ενεργοί πολίτες. Κατά συνέπεια η ιδέα ενός σχολείου για όλα τα παιδιά, ενός κοινού σχολείου, εφαρμόζοντας την κατάλληλη παιδαγωγική (παιδαγωγική της ένταξης) η οποία θεμελιώνεται πάνω σε ένα πλαίσιο

²²⁵ Δες Βλάχου 2000 , Δράκος 1998, Ζώνιου- Σιδέρη 1996, Κυπριωτάκης 2001, Λιοδάκης 2000, Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρόγεωργα 1995, Σούλης 2002, Τζουριάδου 2000.

²²⁶ Σύμφωνα με τον Feuser.

ψυχολογικής υποστήριξης και καθοδήγησης, είναι δυνατό να επιτύχει το προσδοκώμενο αποτέλεσμα για όλα τα παιδιά.

Από τη μία πλευρά τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη αποκτούν θετική αυτοαντίληψη και δημιουργούν θετική ιδέα για το μέλλον των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή και με αναπηρίες. Και, από την άλλη πλευρά τα παιδιά με ε.ε.α. επιτυγχάνουν ευκολότερα την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους, όταν διαπιστώνουν και βιώνουν τις προσωπικές εκτιμήσεις των συμμαθητών τους χωρίς αναπηρία ή ε.ε.α

Με τη ενσωμάτωση των παιδιών που έχουν εμπόδια μάθησης στις κανονικές διαδικασίες εκπαίδευσης βελτιώνεται σημαντικά η σχολική τους επίδοση και η κοινωνική τους συμπεριφορά. Σε ότι δε αφορά τη σχολική επίδοση και συμπεριφορά των παιδιών με ή χωρίς εμπόδια μάθησης, τονίζουμε και πάλι ότι η κοινή φοίτηση δεν επιδρά αρνητικά (Riedel, στο : Eberwein, 1996, 109-137. Κυπριωτάκης, στον : Καΐλα, Πολεμικός και Φιλίππου, 1994, 776-78.

Η παιδαγωγική της ένταξης στηρίζεται σε ουσιαστικές προϋποθέσεις. Οφείλει λοιπόν, να χρησιμοποιεί τέτοιες μορφές διδασκαλίας που να λαμβάνουν υπόψη τους την ατομικότητα κάθε παιδιού, η εξέλιξη του οποίου εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν στο περιβάλλον όπου ζει. Επομένως διαφοροποιεί την διδασκαλία της με βάση νέους ευέλικτους στόχους μάθησης και ασφαλώς διαφέρει από την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας της γενικής σχολικής μορφής. (Meyer-Probst & Teichmann, 1984).

Οι Peck et al (1990) αναφέρουν ότι οι μαθητές που δεν ανήκουν στην “ειδική” εκπαίδευση επωφελούνται πολύ από την συναναστροφή τους με τα “φυσιολογικά” παιδιά . Έτσι βελτιώνεται η αυτοεικόνα τους, καθώς επίσης αναπτύσσονται περισσότερο κοινωνικά και γνωστικά. Μειώνονται οι φόβοι και οι ανασφάλειές τους που σχετίζονται με την διαφορετικότητά τους. Επίσης αναπτύσσουν την υπομονή τους και αμβλύνεται η παρορμητικότητά τους. Αναπτύσσουν ένα σύστημα αρχών για τη διαχείριση των διαπροσωπικών τους σχέσεων.

Εξάλλου και με βάση το νέο Δ.Ε.Ε.Π.Σ.²²⁷(2011) για το Νηπιαγωγείο, τονίζεται η σημαντικότητα της αλληλεπίδρασης του παιδιού με το ανθρωπογενές περιβάλλον του για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του. Και συγκεκριμένα στην ενότητα: Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση. α)Το παιδί στο Νηπιαγωγείο και η σχέση του με τους άλλους.

«Στο σύνθετο περιβάλλον του Νηπιαγωγείου, τα νέα κοινωνικά βιώματα που αποκτούν τα παιδιά και οι συνεπακόλουθες πολυδιάστατες γνώσεις που διαμορφώνονται ως προς την κοινωνική ζωή αποτελούν σημαντική κατάκτηση στην εξέλιξη της μαθησιακής διαδικασίας.

²²⁷ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.

Το παιδί είναι μέλος μιας οικογένειας, μιας συνοικίας, ενός χωριού ή μιας πόλης και βιώνει μέσα στο μικρόκοσμό του τις απαιτήσεις, τους συμβιβασμούς και τις συγκρούσεις που συνεπάγεται η οργανωμένη κοινωνικά ζωή, αλλά τις βιώνει συνήθως μέσα στο προστατευτικό κέλυφος της οικογένειας, η οποία καταφέρνει να απορροφά τους κραδασμούς και να φιλτράρει τις υπερβολικές αντιπαλότητες και αντιθέσεις.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει συνείδηση της πολυπλοκότητας του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζει και αναπτύσσεται το παιδί και να αξιοποιεί τις εμπειρίες και τις πολιτισμικές καταβολές του, καθώς σ' αυτό το πρώιμο επίπεδο της εκπαίδευσης η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών διαμορφώνεται κυρίως μέσα από το χώρο των βιωμάτων τους. Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους και να εντοπίζουν τις ομοιότητές και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται. Θα πρέπει, επίσης, να καταστούν ικανά να περιγράφουν το άμεσο περιβάλλον τους και να γνωρίζουν τις βασικές διαφορές ανάμεσα σ' αυτό και σε άλλα ευρύτερα περιβάλλοντα μέσα από συγκρίσεις που ενθαρρύνονται να πραγματοποιούν. Είναι εμφανές ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το περιεχόμενο που αναδύεται μέσα από τις δραστηριότητες της Γλώσσας και με τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες άλλων προγραμμάτων».

«Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ευαισθητοποίηση και ο αγώνας για τη μείωση των προκαταλήψεων δεν επιφέρεται απλά και μόνο με την εφαρμογή συγκεκριμένων προγραμμάτων, ξεκομμένων από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον. Είναι πράξη σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής και δραστηριότητας είτε πρόκειται για διαδικασίες διδασκαλίας, για διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης της τάξης, μεταφοράς γνώσεων, αντιμετώπισης των μαθητών και των διαφορετικών συμπεριφορών, είτε πρόκειται για περιεχόμενο γνώσεων, για διαχωρισμό μαθημάτων και διαχωρισμό μαθητών» (Αζίζι-Καλαντζή, Α. – Ζώνιου- Σιδέρη, Α.- Βλάχου, Α. (1996))».

Έννοια και περιεχόμενο της ένταξης του παιδιού με αναπηρία ή με ε.ε.α στο Νηπιαγωγείο γενικής εκπαίδευσης.

Αναφερθήκαμε εκτενώς στο προηγούμενο υποκεφάλαιο στην Παιδαγωγική της ένταξης του παιδιού με αναπηρία ή με ε.ε.α. Γνωρίζοντας λοιπόν τις βασικές διδακτικές μεθόδους που θα βοηθήσουν να σπάσουν οι παγιωμένες αντιλήψεις για την κοινή μάθηση στο Νηπιαγωγείο, θα αναλύσουμε το περιεχόμενο όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που στόχο έχει την ουσιαστική ένταξη του παιδιού με αναπηρία ή με ε.ε.α.

Το Νηπιαγωγείο είναι το πρώτο σκαλοπάτι στην εκπαιδευτική πορεία των παιδιών, για αυτόν το λόγο είναι καθοριστική η δράση του. Η προσχολική ηλικία έχει βασική σημασία για την εξέλιξη και τη ζωή κάθε παιδιού. Οι πρώιμες εμπειρίες της προσχολικής ηλικίας επηρεάζουν βαθύτατα τη ζωή και τη μάθηση σε όλες τις υπόλοιπες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Η κοινή μάθηση, το κοινό παιχνίδι, η συνύπαρξη από την αρχή της σχολικής ζωής, του παιδιού με αναπηρία και του παιδιού με τυπική ανάπτυξη αποτελεί μια φυσική εξέλιξη της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Είναι πολύ σημαντικός ο ρόλος του νηπιαγωγείου, γιατί εκεί αβίαστα και φυσικά θα γίνει η γνωριμία του παιδιού με τυπική ανάπτυξη με το παιδί με αναπηρία ή με ε.ε.α. Θα συναντηθούν, θα γνωριστούν, θα επικοινωνήσουν, θα μοιραστούν τα παιχνίδια, τους ρόλους, το χώρο και το χρόνο, θα γνωρίσουν τις δυσκολίες και τα προβλήματά του και τις ικανότητες του καθενός. Εκεί αναδεικνύεται το επίπεδο της ευαισθητοποίησης, της αποδοχής και της αλληλοκατανόησης. Σταματά ο διαχωρισμός και η διάκριση και επιτυγχάνεται η ενσωμάτωση. Η σταδιακή σχολική ενσωμάτωση πραγματοποιείται με «την κοινή ζωή και μάθηση σε ένα κοινό σχολείο»²²⁸, με μορφή συμπαράστασης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών και των αναπήρων παιδιών.

Η καθημερινή επικοινωνία, η αλληλογνωριμία, η αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία ή ε.ε.α. δημιουργούν και διευρύνουν και εξελίσσουν τις προϋποθέσεις για την αλληλοαντίληψη, την ανάπτυξη του σεβασμού και της υπευθυνότητας για τον άλλον και κατά συνέπεια την κοινωνική ενσωμάτωση που είχαν ως αφετηρία την οικογένεια. Ασφαλώς, η ενσωμάτωση του παιδιού με αναπηρία αποτελεί όφελος για όλα τα παιδιά με ή δίχως αναπηρία, ωφελεί εν γένει το κοινωνικό σύνολο. «Ότι είναι καλό, αποτελεσματικό και χρήσιμο για τα παιδιά με εμπόδια, είναι επίσης καλό, αποτελεσματικό και χρήσιμο για όλα τα παιδιά» (Dittmann, 1983). Γιατί, ο άνθρωπος γίνεται πραγματικά άνθρωπος όταν συμμερίζεται τον πόνο, την

²²⁸ Κυπριωτάκης, Α 2001:28.

απελπισία, τα βάσανα, τις ανάγκες των άλλων (Άλμπερτ Σβάιτσερ· Μπουσκάλια, 1993, 243). Ο συνδετικός κρίκος μεταξύ των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία καθώς και το εφελτήριο για μια όμορφη και καλύτερη κοινωνία είναι η αγάπη μεταξύ των.

Κατά συνέπεια κι ο ρόλος του εκπαιδευτικού της προσχολικής αγωγής δεν είναι να αλλάξει το ίδιο τον τρόπο σκέψης του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. και την ιδιοσυγκρασία του, αλλά να το βοηθήσει να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις των άλλων, με σεβασμό στη διαφορετικότητα του καθώς και στις ικανότητες και προτιμήσεις του. Ο ρόλος του έγκειται στο να προσφέρει τα απαραίτητα εφόδια στο παιδί, έτσι ώστε να μπορεί και να θέλει να υπερβεί τα εμπόδιά και να φτάσει στα άλλα παιδιά. Βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί το παραπάνω, είναι και τα άλλα παιδιά που βρίσκονται απέναντί του να κατανοούν τις ιδιαιτερότητές του.

Ένα παιδί με αναπηρία ή με ε.ε.α. έχει ανάγκη τη βοήθεια και τη στήριξη από το περιβάλλον του ώστε να καταφέρει μέσα από την επικοινωνία και τις διαπροσωπικές του σχέσεις να αυτονομηθεί, με την έννοια να μπορέσει να γνωρίσει τον εαυτό του, να συνεργαστεί και να αξιοποιήσει όλες τις ικανότητές του, ώστε να αποκτήσει μια αυτόνομη ζωή ουσιαστικά ενταγμένο στην κοινωνία. Σύμφωνα με τον Klafki, στόχος της αγωγής είναι η ανάπτυξη των ικανοτήτων α) του αυτοπροσδιορισμού (Selbstbestimmung), β) του συνπροσδιορισμού (Mitbestimmungsfähigkeit) και γ) της αλληλεγγύης (Solidaritätsfähigkeit). Σύμφωνα με την Καρτασίδου Λ. «η συμβολή του αυτοπροσδιορισμού στην εκπαίδευση και συνεκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες είναι πολύ σημαντικός παράγοντας». Με τον όρο αυτοπραγμάτωση εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να κατανοεί τον εαυτό του. Στην αυτοπραγμάτωση υφίσταται μια ολοκληρωμένη γνώση του εαυτού, των δυνατοτήτων και των περιορισμών και το άτομο μπορεί να ενεργεί επωφελούμενο από αυτή τη γνώση. Η γνώση αυτή διαμορφώνεται από το ίδιο το άτομο με βάση την αλληλεπίδραση και την αξιολόγηση, αλλά και την ανατροφοδότηση που λαμβάνει από σημαντικά πρόσωπα στην καθημερινή του ζωή.

Ο όρος αυτοπροσδιορισμός αναλύεται σε τέσσερις παραμέτρους: αυτονομία, αυτορρύθμιση, ψυχολογική ενδυνάμωση και αυτοπραγμάτωση. Αυτονομία είναι η ικανότητα του παιδιού να μπορεί να δρα σύμφωνα με τις επιλογές του. Η αυτορρύθμιση αναλύεται στην αυτοπαρατήρηση, αυτοαξιολόγηση και αυτοενίσχυση. Η ψυχολογική ενδυνάμωση είναι η αντίληψη του ελέγχου λαμβάνοντας υπόψη τη γνώση, την προσωπικότητα και τα κίνητρα. Και η αυτοπραγμάτωση είναι η ικανότητα να γνωρίσει και να κατανοήσει τον εαυτό του. Η διαδικασία αγωγής και εκπαίδευσης του παιδιού με αναπηρία ή με ε.ε.α. στο Νηπιαγωγείο αποτελούν θεμέλιο για την επίτευξη του αυτοπροσδιορισμού του, μέσα από την υποστήριξη, την προστασία και την παρέμβαση.

Οι ομαδικές δραστηριότητες στο χώρο του Νηπιαγωγείου συντελούν μέσω της παράλληλης συμμετοχής των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία ή ε.ε.α. την κινητήρια δύναμη ανάπτυξης και εξέλιξης των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Πρόκειται για μια «πρώιμη αγωγή» η οποία είναι πάντα μια «πρώιμη υποστηρικτική παρέμβαση» (Κυπριωτάκης, Α. ,2001).

Ο εκπαιδευτικός έχει πολυπληθείς ρόλους να αναλάβει. Οργανώνει και δομεί το περιβάλλον του Νηπιαγωγείου κατάλληλα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες, στις ιδιαιτερότητες, στις δυνατότητες και στον ψυχικό κόσμο των παιδιών. Έτσι ώστε να παρέχει ένα χώρο ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και την αμοιβαία υπόληψη μεταξύ των παιδιών με ή χωρίς αναπηρία, η οποία δεν είναι μόνο ανθρώπινη ανάγκη αλλά και ανθρώπινο δικαίωμα.

Ο εκπαιδευτικός γίνεται βοηθός αλλά και καθοδηγητής και σύμβουλος. Σέβεται την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, εμπιστεύεται τις ικανότητές του αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητές του και τις ανάγκες του και, το υποστηρίζει σε κάθε βήμα. Σύμφωνα με την Μοντεσόρι, Μ. η σπουδαιότερη προϋπόθεση στην παιδαγωγική είναι η στάση του παιδαγωγού απέναντι στο παιδί.

Βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι η μάθηση και η κοινωνικοποίηση των διαφορετικών παιδιών μέσα στον ίδιο χώρο και χρόνο του Νηπιαγωγείου. Αυτή η επιδίωξη θα επιτευχθεί όταν ο εκπαιδευτικός παρέχει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση και σύναψη σχέσεων, ώστε να διευρυνθεί ο κοινωνικός κύκλος του παιδιού, που μέχρι πριν λίγο περιοριζόταν στα οικογενειακά πλαίσια. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά με ή χωρίς αναπηρία και ε.ε.α. να δρουν αυτόνομα και ανεξάρτητα, αλλά και να ζουν την κοινή ζωή με τους συμμαθητές τους.

Ασφαλώς, ο εκπαιδευτικός έχοντας κατά νου πάντα την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού με ή χωρίς αναπηρία και ε.ε.α., το υποστηρίζει και ενθαρρύνει με εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας.

Στην εξατομικευμένη μορφή στήριξης έχουν σημασία τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των κοινωνικών-συναισθηματικών σχέσεων. Η ενθάρρυνση και η φιλική- συμπαθής ατμόσφαιρα αποδείχθηκαν φιλικά για τη μάθηση. Έχουν διατυπωθεί μάλιστα αμφιβολίες για το αν και κατά πόσο μπορεί να επιτευχθούν άξιες λόγου εξελικτικές πρόοδοι χωρίς την ύπαρξη θετικών σχέσεων- δεσμών. Η επιτυχία ενός προγράμματος είναι απόδειξη για μια καλή κοινωνικο- συναισθηματική σχέση- δεσμό μεταξύ παιδιού και παιδαγωγού (Oerter & Montana, 1995).

Σε αυτό το σημείο αξίζει να παραθέσουμε τη σημαντικότητα των αρχών της ένταξης στο νηπιαγωγείο, όπως θέτετε στο νέο πρόγραμμα σπουδών νηπιαγωγείου (2011, σ.47): «Ο όρος «ένταξη» δεν αναφέρεται στη φυσική παρουσία «διαφορετικών» παιδιών στην τάξη αλλά στην παροχή προγραμμάτων σπουδών υψηλού επιπέδου που βασίζονται στις παρακάτω αρχές: σεβασμός και αναγνώριση της διαφορετικότητας, κοινωνικής δικαιοσύνης και ενεργής συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική

διαδικασία, δημιουργία ενός ασφαλούς σχολικού περιβάλλοντος χωρίς διακρίσεις και προκαταλήψεις, ενδυνάμωση της οικογένειας. Τα προγράμματα που λειτουργούν με βάση τις αρχές της ένταξης έχουν σημαντικά οφέλη για όλους τους εμπλεκόμενους: εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και ευρύτερη κοινότητα. Στην καθημερινή πρακτική, η ένταξη αφορά τη δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος το οποίο θα παρέχει σε όλα τα παιδιά και στις οικογένειές τους ίσες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη σχολική ζωή. Κάτω από αυτή την οπτική οι διαφοροποιημένες διδακτικές προσεγγίσεις αποτελούν σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός εκμεταλλεύεται τα δεδομένα της αξιολόγησης και διαφοροποιεί ανάλογα το περιεχόμενο της διδασκαλίας, της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς και το μαθησιακό περιβάλλον, ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των μαθητών».

Εν κατακλείδι, συμπεραίνουμε ότι η ουσιαστική ένταξη μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από τη σχολική διαδικασία, από το σχολικό περιβάλλον. Έτσι συμφωνώντας με την άποψη των Αζίζι-Καλαντζή, Α΄ Ζώνιου-Σιδέρη, Α΄ Βλάχου, Α (1996), πως ο αγώνας για τη μείωση των προκαταλήψεων των παιδιών με αναπηρία και ε.ε.α είναι πράξη σε όλα τα επίπεδα της σχολικής ζωής και δραστηριότητας είτε πρόκειται για διαδικασίες διδασκαλίας, για διαδικασίες μάθησης, οργάνωσης της τάξης, μεταφοράς γνώσεων, αντιμετώπισης των μαθητών και των διαφορετικών συμπεριφορών, είτε πρόκειται για περιεχόμενο γνώσεων, για διαχωρισμό μαθημάτων και διαχωρισμό μαθητών.

2. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία φοιτούν στα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων όπου έγινε η έρευνα.

Στα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων της έρευνας μας φοιτούν μαζί με τους μαθητές με τυπική ανάπτυξη και μαθητές που ανήκουν ως επί το πλείστον στο φάσμα του αυτισμού. Επίσης συναντούμε μαθητές με αισθητηριακές αναπηρίες, όπως τύφλωση και κώφωση χωρίς συνοδά συμπτώματα, μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα) και μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας. Τα παιδιά που ανήκουν στη μεγάλη κατηγορία, στο φάσμα του αυτισμού²²⁹

.Το ουσιώδες χαρακτηριστικό των αυτιστικών παιδιών είναι η παρουσία διαταραχών και ελλείψεων στην αντίληψη, στην επικοινωνία (λεκτική και μη-λεκτική), στην κινητικότητα και γενικά στη συμπεριφορά.²³⁰ Κατά συνέπεια αυτά τα παιδιά στερούνται των προϋποθέσεων για την ανάπτυξη γόνιμων σχέσεων με το περιβάλλον, φυσικό και κοινωνικό. Ωστόσο έχουν ειδικές ικανότητες που δεν σχετίζονται με την επικοινωνία και θα αναλύσουμε παρακάτω. Πρέπει να επισημάνουμε πως τα λεκτικά αυτιστικά παιδιά είναι πιο επιδέξια, πιο ικανά άρα και πιο λειτουργικά (εξού ο όρος λειτουργικός αυτισμός) και έχουν νοημοσύνη φυσιολογική και μέχρι πάνω από το μέσο όρο. Παρουσιάζουν λοιπόν ικανότητες στα μαθηματικά, στη λύση και συναρμολόγηση εξαρτημάτων, στη σύνθεση παιγνιδιών (όπως θα δούμε και πιο κάτω). Παράλληλα μπορούν να απομνημονεύουν ασυνήθιστα τέλεια λεπτομέρειες από συζητήσεις ή διαλόγους ταινιών, παραμύθια, ποιήματα, ιστορίες και αγαπημένα σχολικά μαθήματα, δρόμους και γενικά πορείες, σύνθετα οπτικά μοντέλα και πολύπλοκα παιγνίδια στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι λεπτομέρειες που διατηρούνται στη μνήμη φαίνεται επιλέγονται με βάση κάποια κριτήρια, τα οποία είναι χωρίς σημασία για τους

²²⁹ Ο όρος αυτισμός και αυτιστικός χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τον διάσημο Ελβετό ψυχίατρο E. Bleuler (1911), για να περιγράψει τα συμπτώματα της σχιζοφρένειας γιατί θεωρούσε τον αυτισμό ως ένα ουσιώδες γνώρισμά της. Ωστόσο ο Asperger ήταν ένας από τους πρώτους που ασχολήθηκε με τον αυτισμό και, περιγράφει το σύνδρομο αυτό ως “die autistischen Psychopathen im Kindesalter” 1944 και θεωρεί πως οι περιπτώσεις αυτιστικών ψυχοπαθειών παρουσιάζονται πρωταρχικά από γενετικά αίτια.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνητών σε όλο τον κόσμο θεωρεί τα βασικά αίτια του αυτισμού πως είναι οργανικά, ωστόσο η παρουσία του παράγοντα της γενετικής προδιάθεσης ευνοεί την εκδήλωση του αυτιστικού συνδρόμου (βλ.. Folstein/Rutter, 1988, 3-30, Kehrer, 1989, σ.48, Innerhofer/ Klicpera, 1988, σ. 154, Weber , Frith, σ.96-97 και στων Speck/Peterander/Innerhofer, 1987, 162-163. Σύμφωνα με τον Grandin (1991a, 1992a) και οι δύο τύποι αυτισμού πιθανώς έχουν γενετική βάση, αποδείχτηκε από τις έρευνές του πως και οι δύο γονείς έχουν το ίδιο οικογενειακό ιστορικό προφίλ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η Bauman. M. (1991) , η οποία καθορίζει πως και οι δύο τύποι αυτισμού έχουν το ίδιο πρότυπο εγκεφαλικών ανωμαλιών.

²³⁰ Κρουσταλάκης, Γ. Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες στην οικογένεια και στο σχολείο: ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση., Αθήνα, σ.221.

κανονικούς ανθρώπους και διατηρούνται στη μνήμη χωρίς «ερμηνεία» ή «επεξεργασία».²³¹

Η βασική συμπτωματολογία τους αφορά προβλήματα στη λήψη πληροφοριών μέσω της γλώσσας (ελλείψεις στην κατανόηση της σημασίας των λέξεων όπως νόημα, έννοιες. Επίσης ελλείψεις στην κατανόηση του λόγου από τα συμφραζόμενα, αδυναμία αναγνώρισης πλεονασμού, άντληση πληροφοριών κυρίως από ουσιαστικά και ρήματα και σε ορισμένες περιπτώσεις δυσκολίες πιο πολύ στη χρήση παρά στην κατανόηση της γλώσσας). Αυτές οι σοβαρές ελλείψεις που έχουν στη χρήση της γλώσσας τα αυτιστικά παιδιά εμφανίζεται με την αυθόρμητα ομιλία (η σκόπιμη ομιλία λείπει λίγο ή εντελώς), με τη συνεχή στερεότυπη επανάληψη κραυγών, λέξεων και φράσεων. Παρουσιάζουν εν γένει μια τάση για μηχανική συμπεριφορά. Πολύ συχνά έχουν ηχολαλία άμεση ή με καθυστέρηση, παρουσιάζουν σύγχυση όμοιων λέξεων σε ήχο ή σημασία., καθώς και ελλιπή κίνηση των χειλιών και της γλώσσας κατά την άρθρωση. Δυσκολεύονται στη χρήση αντωνυμιών, προθέσεων και συνδέσμων , καθώς και στην άρθρωση και στον τονισμό (αυτό ισχύει για τη μητρική και για κάθε γλώσσα που μαθαίνουν). Ένα αυτιστικό παιδί ενδέχεται να ενδιαφέρεται περισσότερο για τη διαμόρφωση των γραφικών συμβόλων που σχηματίζουν οι λέξεις σε μια ιστορία, παρά για ²³²το νόημα που αποδίδουν οι λέξεις.

Οι δυσκολίες που παρουσιάζουν στη μη-λεκτική επικοινωνία είναι η αδυναμία βλεμματικής επαφής κατά την ομιλία ή την ακρόαση. Η αδυναμία άντλησης πληροφοριών από χειρονομίες και εκφράσεις και παράλληλα η παντελής απουσία χειρονομιών κατά την ομιλία. Ωστόσο, ενώ έχουν αδιάφορη συμπεριφορά στην παρουσία προσώπων σε αρκετές περιπτώσεις μεγάλης επιθυμίας δεν μιλούν αλλά τραβούν με τη βία τον συνομιλητή τους. Στα πλαίσια της ανικανότητάς τους να δημιουργήσουν σχέσεις με άλλα πρόσωπα αποφεύγουν και αρνούνται την επαφή (το άγγιγμα) έχουν εμμονή στην αμεταβλητότητα όλων των καταστάσεων της ζωής τους (από το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου, των εξωσχολικών δραστηριοτήτων, της θέσης των αντικειμένων στο χώρο τους κ.α.). Σε διαφορετική περίπτωση αντιδρούν επιθετικά, ξεσπούν σε κλάματα ή βρίσκονται σε σύγχυση, (Κυπριωτάκης,1995).

Τα αυτιστικά παιδιά παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην αντιληπτική τους ικανότητα. Έτσι αντιδρούν ασυνήθιστα σε πτώσεις , χτυπήματα (γενικά στον πόνο) και στο κρύο, ο συνδυασμός αυτού του χαρακτηριστικού με την έλλειψη φόβου σε πραγματικούς κινδύνους δυσκολεύει τη ζωή τους. Από την άλλη

²³¹ Wilker, 1989, 19-20, Kehrer, 1989, 34, Innerhofer/Klicpera , 1988, 104, Kusch/Petermann, 1990:22.

²³² Kathleen Ann Quill, Teaching Children with Autism. Strategies to Enhance Communication and Socialization. 1995, Delmar Publishers. A Division of International Thomson Publishing Inc.

μεριά παρουσιάζουν άγχος σε ακίνδυνα πράγματα και καταστάσεις. Επίσης ασυνήθιστα αντιδρούν στα ερεθίσματα αφής, σε ακουστικά ερεθίσματα (κλείνουν τα μάτια τους σε ακουστικά ερεθίσματα και κλείνουν τα αυτιά τους σε οπτικά ερεθίσματα). Πολλές φορές παρατηρείται ένα αδικαιολόγητο άγχος, αντίδραση ή και αδιαφορία σε ακουστικά ερεθίσματα και από την άλλη πλευρά προτιμούν ειδικούς ήχους ή θορύβους καθώς και φράσεις και λέξεις.

Όσον αφορά τα οπτικά ερεθίσματα έχουν ικανότητα να αναγνωρίζουν και να συνθέτουν σύνθετες οπτικές κατασκευές (πάζλ) καθώς και κατασκευές με άλλο παιδαγωγικό υλικό (τουβλάκια, σφηνώματα κ.α.), όμως παρουσιάζουν ανικανότητα στη χρήση παιχνιδιών που διέπονται από κανόνες και απαιτούν ρόλους, Χάνεται συχνά το βλέμμα τους στο βάθος πέρα από πρόσωπα και πράγματα.

Προτιμούν εν γένει να αντιλαμβάνονται τον φυσικό κόσμο με τις αισθήσεις της αφής, της γεύσης και της όσφρησης (εγγύς υποδοχείς, οι οποίες είναι οξυμένες) παρά με την όραση και την ακοή (μακρινοί υποδοχείς).

Όσον αφορά την κινητικότητά τους ακολουθεί και εκείνη τη στερεότυπη συμπεριφορά τους, έχουμε δηλαδή στερεότυπες και επίμονες κινήσεις των μελών του σώματος, χτυπήματα χεριών και ποδιών, πηδήματα και εκφράσεις του προσώπου. Κατά συνέπεια αντιδρούν στερεότυπα στα ερεθίσματα, δυσκολεύονται να μιμηθούν σύνθετες κινήσεις και συγχέουν τα: δεξιά-αριστερά, πάνω- κάτω, μπρος- πίσω. Σε ορισμένες περιπτώσεις που παρουσιάζουν συνήθως μεγάλη κινητική δυσκολία παρατηρείται περπάτημα στα δάκτυλα των ποδιών.

Η δεύτερη κατηγορία αναπηρίας που συναντήσαμε κατά τη διάρκεια της ερευνητικής πορείας, αφορά αισθητηριακές αναπηρίες και, συγκεκριμένα την τύφλωση και την κώφωση.

Ξεκινώντας αρχικά από την τύφλωση, παρατηρούμε πως τα τυφλά παιδιά παρουσιάζουν ελλειμματική διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού τους επειδή ακριβώς δεν μπορούν να δουν τον εαυτό τους ή τους άλλους. Αποτέλεσμα αυτής της έλλειψης είναι να παρουσιάζουν μεγαλύτερη παθητικότητα, αυτοερεθισμό, δυσκολία στη διαφοροποίηση του εαυτού τους με τους άλλους καθώς και καθυστέρηση της ανάπτυξης στην πρώιμη περίοδο της ζωής των.²³³ Αδιευκρίνιστο ωστόσο μένει, το γεγονός ότι πολλά τυφλά παιδιά αντιθέτως δεν έχουν αποκλίνουσα εικόνα για τον εαυτό τους.

Δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά έχουν διαφορετική ανάπτυξη από τα βλέποντα μη ανάπηρα παιδιά²³⁴ εντοπίζουμε πως η σημαντικότερη διαφορά έγκειται στην γλωσσική ανάπτυξη. Όπου παρατηρούμε πως το βασικό λεξιλόγιο των

²³³ Εδώ πρέπει να αναφερθούμε στους ψυχαναλυτές: Sandler, 1963 και στους Fraiberg- Freedman, 1964, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη του εγώ στα τυφλά παιδιά.

²³⁴ Moore και McConachie, 1994. Mulford, 1988.

τυφλών παιδιών περιλαμβάνει περισσότερα ουσιαστικά, κύρια ονόματα και ονόματα που δηλώνουν αντικείμενα. Επίσης χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις που περιγράφουν τις δραστηριότητές τους και αισθητά λιγότερες αυτές που περιγράφουν τις προσωπικές και κοινωνικές τους επαφές.²³⁵ Εν γένει τα τυφλά παιδιά σύμφωνα με το Mills A.E. (1988) παράγουν λιγότερες υπεργενικεύσεις ενώ αντίθετα παράγουν πολλές υπογενικεύσεις.²³⁶

Η αισθησιοκινητική αντίληψη εκλείπει στα τυφλά παιδιά με αποτέλεσμα τη μεγάλη καθυστέρησή τους στη γνωστική ανάπτυξη²³⁷, λόγω περιορισμένων εμπειριών. Οι εμπειρίες τους περιορίζονται περισσότερο λόγω της καθυστέρησης που παρουσιάζουν στην κίνηση. Εξαιτίας λοιπόν αυτών των εμπειρικών ελλειμμάτων των τυφλών παιδιών είτε άμεσων (απουσία της αίσθησης της όρασης) είτε έμμεσων (περιορισμένες κινήσεις για αναγνώριση και χειρισμό αντικειμένων) θεμελιώνουν το σημαντικό έλλειμμα στη γλώσσα. Παρατηρούμε πως χρησιμοποιούν περισσότερες τυποποιημένες φράσεις, μεγαλύτερο ποσοστό προσωπικών και κοινωνικών λέξεων καθώς και λιγότερες φωνητικές ανταλλαγές με τους ενήλικες παράλληλα όμως περισσότερες αναφορές στην δράση των ίδιων των παιδιών.

Άλλο ένα χαρακτηριστικό των τυφλών παιδιών πως δίνουν διαφορετικές σημασίες σε συγκεκριμένες λέξεις, μολαταύτα οι σημασίες αυτές ήταν σαφείς, σταθερές και απόλυτα λογικές για ένα παιδί που σηματοδοτούσε τον κόσμο χωρίς όραση (π.χ. «κοιτάζω» σημαίνει απλώνω τα χέρια και αγγίζω ένα αντικείμενο- εξερευνώ με την αφή).²³⁸

Σημαντικό επίσης χαρακτηριστικό των τυφλών παιδιών μικρής ηλικίας είναι οι διαφορετικοί τρόποι που χρησιμοποιούν την γλώσσα. Έτσι, λόγω της ανικανότητάς τους να χρησιμοποιήσουν μη-λεκτικά μηνύματα (εκφράσεις προσώπου) στις διαπροσωπικές τους επαφές,²³⁹ αγγίζουν τον ακροατή και

²³⁵ Bigelow, 1987.

²³⁶ Οι Anderson, Dunlea και Kekelis (1984, 1992) αποδίδουν αυτή τη δυσκολία των τυφλών παιδιών στα λιγότερα αναπτυγμένα εννοιολογικά συστήματα, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν περισσότερες υπογενικεύσεις, επαναλαμβανόμενες, στερεότυπες φράσεις και αντίθετα λιγότερες υπεργενικεύσεις καθώς και δυσκολίες στην κατηγοριοποίηση.

²³⁷ Ο Piaget τόνισε τη σημαντικότητα της όρασης των παιδιών που βρίσκονται σε αισθησιοκινητικό στάδιο για τη διαμόρφωση των μελλοντικών γνωστικών δομών τους. Κατά συνέπεια επειδή η πρόσληψη των περιβαλλοντικών ερεθισμάτων γίνεται αποσπασματικά και ελλειμματικά η εννοιολογική τους ανάπτυξη είναι πολύ βραδεία. Εν τούτοις αναπληρώνουν το έλλειμμα τους με την ισχυροποίηση των άλλων αισθήσεων όπως της αφής που χρησιμοποιούν εκτενώς, ώστε να εκμεταλλεύονται τα κατάλληλα. μαθησιακά μεθοδικά περιβάλλοντα.

²³⁸ Βλ. Hodapp, M.R. Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005:167.

²³⁹ Στα πρώτα χρόνια τα μη-λεκτικά μηνύματα είναι κυρίαρχα στην αλληλεπίδραση μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Hodapp, M.R. Αναπτυξιακές θεωρίες και αναπηρία. Νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακές διαταραχές και κινητική αναπηρία. Αθήνα: Μεταίχμιο, 2005: 168.

μιλούν για τις δικές τους πράξεις αντί για τις πράξεις των άλλων.²⁴⁰ Στην προσχολική ηλικία τα τυφλά παιδιά παρόλο που χρησιμοποιούν την γλώσσα καθώς και μη λεκτικούς τρόπους (περισσότερη εκφραστικότητα των χειρών) για να διατηρήσουν την προσωπική τους επαφή, παρουσιάζουν σημαντικές δυσκολίες σε αυτές τις κοινωνικές δεξιότητες²⁴¹, αυτό ασφαλώς θα μπορούσε να αποδοθεί εν μέρει στον εγωκεντρισμό που αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό γνώρισμα σε αυτή την ηλικία.

Η επόμενη αισθητηριακή αναπηρία αφορά την κώφωση και την βαρηκοΐα και για να γίνουμε πιο ακριβείς τα χαρακτηριστικά ανάπτυξης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας με προγλωσσική κώφωση.²⁴² Ο όρος προγλωσσικός κωφός χρησιμοποιείται για τα άτομα που έχασαν την ακοή τους πριν αποκτήσουν λόγο δια μέσου της ακουστικής οδού.

Η απώλεια της ακοής σε πολύ μικρή ηλικία επιδρά αρνητικά στην ανάπτυξη του λόγου και της ομιλίας, την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, τη συμπεριφορά, την προσοχή και τη σχολική επίδοση (Αγγελοπούλου, 1991). Ωστόσο πρέπει να αναφέρουμε και τις περιπτώσεις παιδιών που εμφανίζουν βαρηκοΐα σε ηλικία μεταξύ 4-7 ετών, συνέπεια της οποίας είναι η πρόκληση υποστροφής της ομιλίας που είχε ήδη αποκτηθεί.

Δεδομένου ότι η κώφωση ως αισθητηριακή αναπηρία συνδέεται πολύ στενά με το πεδίο της γλώσσας, το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών μελετούν τις σχέσεις μεταξύ της γλωσσικής λειτουργίας και της σκέψης καθώς και την εγγενή διάσταση της γλώσσας και την κρίσιμη ηλικία για την απόκτησή της.²⁴³ Παρόλο που οι διαμάχες για τις διαφορετικές απόψεις των μελετητών στο θέμα της σχέσης σκέψης- γλώσσας ήταν πολλές²⁴⁴, εντούτοις καταλήγουν συνήθως σε κοινά συμπεράσματα. Σ' αυτό το κεφάλαιο θα αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά των παιδιών με προγλωσσική κώφωση όπως αυτά αντλούνται από τα πορίσματα των ερευνών.

Τα βασικά χαρακτηριστικά λοιπόν της βαρηκοΐας είναι:

²⁴⁰ McGinnis, 1981 και Mulford, 1988.

²⁴¹ Έχει αναφερθεί ότι, για να αποσπάσουν την προσοχή του ακροατή, τα τυφλά παιδιά του νηπιαγωγείου διακόπτουν επανειλημμένα μια συζήτηση μεταξύ ενηλίκων ή τσιμπούν ένα άλλο παιδί (Mulford, 1983).

²⁴² Πρόκειται για παιδιά που ακόμη και με βοηθήματα ακοής δεν μπορούν να ακούσουν, έχουν δηλαδή απώλεια ακοής 70 ντεσιμπέλ (db) και άνω.

²⁴³ Οι πρώτες μελέτες για τα κωφά παιδιά είχαν ξεκινήσει το 1929 με τον Vygotsky. Πιο σύγχρονοι μελετητές είναι ο Furth, H. (1964, 1966), οι Piaget και Inhelder (1969) ο Wilbur, R.B. (1979), ο Parasnis, I. (1983), ο Braden, J.B. (1994) κ.α.

²⁴⁴ Ο πρώτος παράγοντας διερεύνησης της σχέσης νόησης και γλώσσας είναι η δυσκολία μέτρησης της ευφυΐας (I.Q) των κωφών παιδιών, δεδομένου πως έχουν χαμηλές επιδόσεις στις γλωσσικές δοκιμασίες αν και συχνά πλησιάζουν το μέσο όρο στις μη- γλωσσικές δοκιμασίες.

1. Καθυστέρηση και διαταραχές της ομιλίας.
2. Έλλειψη έκφρασης και απάθεια.
3. Απουσία κοινωνικής συμπεριφοράς, μοναχικότητα.
4. Ευερεθιστότητα., παρορμητικότητα.
5. Φτωχή αντίληψη εννοιών και φτωχή σκέψη που περιορίζεται μόνο σε πρακτικές έννοιες.
6. Δευτερεύοντα νοητική καθυστέρηση λόγω απουσίας πολλών εξωτερικών ερεθισμάτων.
7. Σχολική αποτυχία με δυσκολία στη μνήμη, την αναπαράσταση εικόνων, τις αριθμητικές πράξεις, την ανάγνωση, τη γραμματική και το συντακτικό(Αγγελοπούλου, 1991).

Ειδικότερα, παρατηρούμε πως τα κωφά ή βαρήκοα παιδιά της προσχολικής ηλικίας που βρίσκονται σύμφωνα με τον Piaget στο προσυλλογιστικό στάδιο μπορούν να κάνουν λογικούς χειρισμούς και επομένως η γνωστική ανάπτυξη δεν εξαρτάται από τη γλωσσική ανάπτυξη (η γλώσσα δηλαδή δεν αποτελεί προϋπόθεση της σκέψης) αλλά αποτελεί σημαντικό σύμμαχο της. Αναλογικά τα κωφά παιδιά της προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναπτύξουν τις έννοιες της αντιστοιχίας ένα προς ένα, της διατήρησης και των λογικών χειρισμών μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το περιβάλλον.²⁴⁵ Δυσκολεύονται ωστόσο να εκτελέσουν έργα συγκεκριμένης σκέψης, όπως αυτά που σχετίζονται με τη διατήρηση του αριθμού, του μήκους, του βάρους, του όγκου, της επιφάνειας και ασφαλώς στην συγκεκριμένη και αφαιρετική σκέψη ανωτέρου επιπέδου.²⁴⁶ Επίσης παρουσιάζουν σημαντική αδυναμία στη σύνταξη, στη γραμματική²⁴⁷, στη φωνολογία πραγματολογικών ή υπεργλωσσικών κανόνων όπως του χρόνου, της έντασης και τονισμού (Τσίκουλας, 1981). Συγχρόνως τα βαρήκοα παιδιά έχουν δυσκολίες στη μνήμη, την αναπαράσταση εικόνων, τις αριθμητικές πράξεις και την ανάγνωση.

²⁴⁵ Εδώ συμφωνεί και ο Furth ο οποίος υποστηρίζει πως τα κωφά παιδιά μπορούν να εκτελέσουν έργα τόσο στο αισθησιοκινητικό όσο και στο προσυλλογιστικό στάδιο. Ωστόσο ο Piaget και ο Inhelder έρχεται σε ασυμφωνία με τον Vygotsky, ο οποίος υποστήριζε πως η γλώσσα παίζει σημαντικό ρόλο ως διαμεσολαβητής κάθε μορφή ανώτερης σκέψης.

²⁴⁶ Ο Furth, H. (1964), υποστήριξε πως η δυσκολία στην αφαιρετική σκέψη οφείλεται στην έλλειψη εμπειρίας του πραγματικού κόσμου από τα κωφά παιδιά. Σύμφωνα με τον Wilbur (1979), παρατηρήθηκε πως τα κωφά παιδιά από κωφούς γονείς που αποκτούν την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα, φτάνουν σε υψηλότερα επίπεδα στην υποχρεωτική εκπαίδευση, με ευρύτερο λεξιλόγιο και καλύτερο επίπεδο ανάγνωσης συγκρινόμενα με τα κωφά παιδιά από ακούοντες γονείς που δυσκολεύονται περισσότερο σε οποιαδήποτε γλώσσα ομιλούμενη ή νοηματική.

²⁴⁷ Οι αδυναμίες στο συντακτικό και τη γραμματική διαφαίνονται στη χρήση των χρόνων, της παθητικής φωνής, του πληθυντικού αριθμού, των αντωνυμιών, των επιθέτων ομώνυμων και συνώνυμων καθώς και την παράλειψη προθέσεων και συνδέσμων (Bakwin και Bakwin, 1972, Τσίκουλας, 1981)

Όσον αφορά τα μη λεκτικά έργα, τα κωφά παιδιά δείχνουν ότι αναπτύσσονται ακολουθώντας τα γνωρίσματα των σταδίων ανάπτυξης σύμφωνα με τον Piaget, με την συνήθη διαδοχή κατά την προσυλλογιστική περίοδο.²⁴⁸ Έτσι λειτουργούν στο ίδιο επίπεδο με τα ακούοντα συνομήλικα παιδιά.

Συνοψίζοντας, τα σημαντικότερα προβλήματα που παρουσιάζουν τα κωφά-βαρήκοα παιδιά σχετίζονται με δυσκολία στην επικοινωνία λόγω μειωμένης ακουστικής και λεκτικής ικανότητας, παράλληλα παρουσιάζουν συναισθηματικές διαταραχές²⁴⁹ και προβλήματα συμπεριφοράς περισσότερο από των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Συγχρόνως παρουσιάζουν και κινητικά προβλήματα λόγω της μειωμένης ικανότητας ισορροπίας και της αντίληψης του ρυθμού²⁵⁰.

Η οργανική-λειτουργική ανάπτυξη των κωφών παιδιών που μαθαίνουν την Αμερικανική Νοηματική Γλώσσα είναι ακριβώς η ίδια με εκείνη των ακούοντων παιδιών, σύμφωνα με τον Robert M. Hodapp. Οι περιβαλλοντικοί όμως παράγοντες είναι πολύ σημαντικοί, επομένως οι διαφορές ανάμεσα στον κόσμο των ακούοντων και τον κόσμο των κωφών όσον αφορά τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι εντυπωσιακές. Τα οργανικά-λειτουργικά ζητήματα και τα περιβαλλοντικά ζητήματα όμως αλληλοεπηρεάζονται, υπάρχει στενή σχέση ανάμεσά τους κι κατ' επέκταση ανάμεσα στο παιδί και στην κοινωνία που ζει. Η στενή σχέση επεκτείνεται στη σχέση της εκπαίδευσης της νοηματικής γλώσσας από τη μικρή ηλικία και στη σχολική επίδοση και στο επίπεδο ανάγνωσης των κωφών παιδιών σύμφωνα με τους Greenberg και Kushe (1989). Έτσι συναντούμε «άγλωσσα» παιδιά επειδή απέτυχαν οι προσπάθειες να τους δοθούν προφορικές οδηγίες²⁵¹. Για παράδειγμα, η εφαρμογή του προγράμματος PATHS στην εκπαιδευτική διαδικασία αποδείχθηκε ότι ενισχύει την κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη σε κωφά παιδιά σχολικής ηλικίας²⁵².

²⁴⁸ Δες Bond, G.G. (1987).

²⁴⁹ Μέχρι σήμερα δεν είναι γνωστή η συχνότητα, ούτε οι τύποι των συναισθηματικών διαταραχών που παρουσιάζουν τα παιδιά με προβλήματα ακοής, επειδή οι διάφορες μελέτες δεν λαμβάνουν υπόψη όλους τους παράγοντες που επιδρούν στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους (Greenberg και Kushe, 1989).

²⁵⁰ Η έλλειψη ρυθμού ακολουθείται από προβλήματα που αφορούν την προσωπικότητα και είναι κυρίως ψυχοσωματικά. Το κυριότερο από τα χαρακτηριστικά των ψυχικά διαταραγμένων παιδιών είναι ένα είδος γενικής αρρυθμίας. Από τα αποτελέσματα ερευνών είναι φανερό ότι οι σχέσεις ανάμεσα στο σωματικό έλεγχο και τον συναισθηματικό είναι τόσο στενές που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους (Σέρρη, 1985).

²⁵¹ Furth, H. (1964).

²⁵² Greenberg και Kushe (1993).

Τα νήπια με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητα, είναι μια συνήθης παρουσία στο σχολικό περιβάλλον. Με τον όρο ΔΕΠ-Υ, σύμφωνα με την παγκόσμια οργάνωση υγείας (ICD-10), εννοούμε μια διαταραχή της συμπεριφοράς και του συναισθήματος με τέσσερις τύπους: τη διαταραχή της δραστηριότητας και της προσοχής, τη διαταραχή διαγωγής υπερκινητικού τύπου, η διαταραχή υπερκινητικού τύπου μη καθορισμένη και άλλες διαταραχές υπερκινητικού τύπου. Η βαρύτητα των συμπτωμάτων κάνει τη διάκριση ανάμεσα στους τύπους της διαταραχής. Η έκπτωση λόγω των συμπτωμάτων των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είναι εμφανής τόσο στη σχολική όσο και στην κοινωνική λειτουργικότητα τους.

Τα βασικά χαρακτηριστικά των νηπίων με ΔΕΠ-Υ, είναι η ύπαρξη ή η συνύπαρξη έλλειψης προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητα. Ειδικότερα τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ σύμφωνα με την Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία (DSM-IV, APA, 2004) είναι: η δυσκολία συγκέντρωσης της προσοχής σε λεπτομέρειες, λάθη απροσεξίας στις σχολικές ασκήσεις και εν γένει στις σχολικές δραστηριότητες, δυσκολία διατήρησης της προσοχής στις διάφορες δραστηριότητες (αποσπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα) ή και στις δουλειές, δεν ανταποκρίνεται όταν του απευθύνεται ο λόγος (φαίνεται σα να μην ακούει), αδυνατεί να εκτελέσει τις οδηγίες ενός παιγνιδιού ή μιας σχολικής εργασίας ως το τέλος (να σημειώσουμε πως η αποτυχία αυτή δεν οφείλεται σε εναντιωτική συμπεριφορά ή στη μη κατανόηση των οδηγιών του παιγνιδιού), αποφεύγει να εκτελέσει εργασίες ή να εμπλακεί με δραστηριότητες που απαιτούν πνευματική προσπάθεια, δυσκολεύεται να οργανώσει δουλειές και δραστηριότητες, χάνει αντικείμενα απαραίτητα για τη σχολική εργασία ή τις σχολικές ή μη δραστηριότητες και ξεχνά τις καθημερινές του δραστηριότητες.

Επίσης παρατηρείται πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ κινούν διαρκώς τα χέρια και τα πόδια τους, στριφογυρίζουν στη θέση τους, τρέχει εδώ κι εκεί, σκαρφαλώνει επικίνδυνα, αφήνει το κάθισμά του όταν απαιτείται να μείνει καθισμένο, μ'άλλα λόγια είναι διαρκώς σε κίνηση, καθώς και συχνά μιλά υπερβολικά. Δυσκολεύεται να συμμετέχει ή να παίζει ήσυχα σε δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο του (είτε στα σχολικά διαλλείματα, είτε στο σπίτι).

Παράλληλα, παρατηρείται πως τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ είναι έντονα παρορμητικά καθώς, απαντούν βιαστικά και ανεξέλεγκτα στις ερωτήσεις. Συχνά μάλιστα πριν ολοκληρωθεί η ερώτηση, επίσης δεν περιμένουν στη σειρά τους και παρεμβαίνουν σε συζητήσεις και παιγνίδια. Σύμφωνα με τον Goleman, (1998), η παρορμητικότητα είναι η βασική αιτία για την εκδήλωση μιας παραβατικής συμπεριφοράς κι όχι ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης.

Όσον αφορά τα προβλήματα λόγου και ομιλίας συχνά, όπως και στις περιπτώσεις που ερευνήσαμε στα Νηπιαγωγεία είναι δευτερεύοντα συμπτώματα, τα οποία συνοδεύουν πρωτεύοντες διαταραχές. Στις

περιπτώσεις που εξετάσαμε προβλήματα λόγου και ομιλίας είχαν νήπια με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή, με κώφωση, με ψυχοκινητική καθυστέρηση και με ΔΕΠ-Υ. Γι' αυτόν το λόγο θα αναφερθούμε γενικά στη συγκεκριμένη διαταραχή.

Τα νήπια που παρουσιάζουν προβλήματα λόγου και ομιλίας είναι μια από τις ομάδες των νηπίων που χρήζουν ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης. Σύμφωνα με την Τζουριάδου²⁵³, τα προβλήματα λόγου και ομιλίας αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή και ανήκουν στην ομάδα των μαθησιακών δυσκολιών. Οι πρώτες ενδείξεις της διαταραχής αυτής εκδηλώνονται στην προσχολική ηλικία με τη μορφή οπτικοαντιληπτικών διαταραχών είτε με τη μορφή διαταραχών λόγου και ασφαλώς έχει επίπτωση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου δηλαδή στην ανάγνωση και στη γραφή. Από έρευνες έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά που παρουσιάζουν κάποια εξελικτική ανωριμότητα ή διαταραχή στο λόγο κατά τη προσχολική ηλικία και εξακολουθεί να υπάρχει όταν πάνε στο δημοτικό σχολείο, θα έχουν δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Weiner, 1985). Η διαταραχή εκδηλώνει τα πρώιμα σημάδια της από την αρχή της ζωής, τα οποία μπορεί να μετεξελιχθούν ως μαθησιακά προβλήματα και αν δεν αντιμετωπιστούν ως δυσκολίες ζωής.

Ανωριμότητα ή διαταραχή στο λόγο, θα επηρεάσει και άλλους τομείς στην εξέλιξη του παιδιού. Η δυσκολία επικοινωνίας θα επιβαρύνει την ψυχοσυναισθηματική του κατάσταση και ανάλογα με την ιδιοσύστασή του μπορεί να προκαλέσει αναστολές ή επιθετικότητα (Rutter & Giller, 1983).

Τα χαρακτηριστικά των νηπίων με προβλήματα λόγου και ομιλίας²⁵⁴ είναι συνήθως παιδιά με νοημοσύνη κανονική ή συχνά και πάνω από το μέσο όρο, αν κι εφόσον αυτά τα προβλήματα δεν προέρχονται από κάποιας μορφής αναπηρία. Ωστόσο, αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας στο Νηπιαγωγείο.

Ο συνδεδετικός κρίκος ανάμεσα στα υποκείμενα της έρευνας μας και στο σκοπό της είναι τα κοινά ελλείμματα στη ψυχική κατάσταση των νηπίων με τις αναπηρίες που αναλύσαμε πιο πάνω. Η ψυχοκοινωνική κατάσταση των νηπίων με αναπηρίες είναι διαταραγμένη ως απόρροια των προβλημάτων τους. Παρουσιάζει δυσκολίες συναισθηματικής επάρκειας καθώς και προβλήματα συμπεριφοράς και κατά συνέπεια δυσκολίες κοινωνικής επάρκειας. Αυτές είναι και οι δύο μεγάλες κατηγορίες στις μελέτες για την

²⁵³ Υ.Π.Ε.Π.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών – Ενημέρωση-Ευαισθητοποίηση». Θεωρητικό πλαίσιο. Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τζουριάδου, Μ. επιστημονικώς υπεύθυνη του έργου.

²⁵⁴ Χρησιμοποιούμε τον όρο προβλήματα λόγου και ομιλίας για παιδιά της προσχολικής ηλικίας στη θέση του γενικού όρου μαθησιακές δυσκολίες.

ψυχική υγεία των παιδιών δηλαδή τις συναισθηματικές δυσκολίες – διαταραχές και τα προβλήματα συμπεριφοράς – διαταραχές (Brandenburg, Friedman & Silver, 1990. Luk ,Leung, Bacon-Shone ,Chung & Wing- H Lee, 1991. Μπίμπου- Νάκου, Κιοσέογλου και Στογιαννίδου, 2001).

Οι συναισθηματικές εσωτερικευμένες δυσκολίες- διαταραχές των παιδιών αφορούν κυρίως τις εσωτερικές εντάσεις των ιδίων, δεν αποτελούν ενόχλημα για τους άλλους (Herbert, 1994). Τα παιδιά με συναισθηματικές δυσκολίες παρουσιάζουν συμπτώματα ανεπάρκειας της συναισθηματικής τους επάρκειας με κυρίαρχα χαρακτηριστικά: άγχος-στρες, ανησυχία, νεύρα, παθητικότητα, συστολή, φόβο, κοινωνική απομόνωση, δυσκολία προσαρμογής στο σπίτι και στο σχολείο (Goodyer,1993. Tremblay et al, 1987). Οι βασικές ομάδες δυσκολιών συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών με αναπηρία είναι: ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση συναισθημάτων, η διαχείριση στρες και η ενσυναίσθηση.

Οι διαταραχές συμπεριφοράς ή εξωτερικευμένες διαταραχές ορίζονται ως διαταραχές που χαρακτηρίζονται από κοινωνικά διασπαστική συμπεριφορά, η οποία είναι συχνά ενοχλητική για τους άλλους παρά για τα ίδια τα παιδιά (Μάνος, 1997). Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς παρουσιάζουν δυσκολίες διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής προσαρμογής. Με συνέπεια να δυσκολεύονται στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, στην επικοινωνία τους και στη συζήτηση. Καθώς επίσης παρουσιάζουν δυσκολίες ακρόασης και συνεργασίας.

Ως απόρροια των συναισθηματικών διαταραχών (συναισθηματική ανεπάρκεια) και των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι η κοινωνική ανεπάρκεια των νηπίων με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, που φοιτούν σε τμήματα ένταξης.

ΜΕΡΟΣ Β
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο πρώτο: Ερευνητική διαδικασία.

1. Μέσο συλλογής των δεδομένων.

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια μελέτη επισκόπησης με τη χρήση δομημένων φύλλων παρατήρησης και ερωτηματολογίων και με ποσοτική μέθοδο ανάλυσης των συγκεντρωμένων στοιχείων.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να επιβεβαιώσει ότι η αξιοποίηση της λαϊκής λογοτεχνίας και ειδικότερα του ελληνικού λαϊκού παραμυθιού στην προσχολική αγωγή με στόχο την ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. και την αποδοχή τους από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη.

Η μεθοδολογία που εξυπηρετεί καλύτερα το σκοπό και τις ερευνητικές της υποθέσεις, είναι η έρευνα-δράση. Η έρευνα δράση στο σχολείο ερμηνεύει με την επιστημονική μέθοδο με πολύ πιο ελεύθερο τρόπο, κυρίως επειδή εστιάζεται σε ένα ειδικό πρόβλημα σε ένα ειδικό περιβάλλον. Οι σκοποί της έρευνας δράσης στο σχολείο είναι α. μέσο θεραπείας προβλημάτων που έχουν διαγνωστεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή βελτίωσης ενός δεδομένου συνόλου συνθηκών. β. Είναι μέσο επιμόρφωσης που εφοδιάζει τους εκπαιδευτικούς με νέες δεξιότητες και μεθόδους, οξύνει τις αναλυτικές τους ικανότητες και προωθεί την αυτογνωσία τους. γ. Είναι μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη διδασκαλία και στη μάθηση σε ένα υπάρχον σύστημα το οποίο εμποδίζει συνήθως τις καινοτόμες αλλαγές. δ. Είναι μέσο βελτίωσης της κατά κανόνα φτωχής επικοινωνίας ανάμεσα στον ενεργό εκπαιδευτικό και στον ακαδημαϊκό ερευνητή και θεραπεία της αποτυχίας της παραδοσιακής έρευνας και δίνει σαφείς κατευθυντήριες οδηγίες (Louis Cohen, Lawrence Manion, 1994).

Κατά συνέπεια η έρευνα μας οργανώνεται πάνω σε δύο συστατικά στοιχεία: 1) μια πειραματική ομάδα και μία ομάδα ελέγχου, 2) μία μεταβλητή που κατά την υπόθεση θεωρείται το αίτιο και υπάρχει στην πειραματική ομάδα, αλλά απουσιάζει τυπικά και ουσιαστικά από την ομάδα ελέγχου.

Η εφαρμογή της ερευνητικής πορείας ακολούθησε τα ακόλουθα βήματα. Αρχικά πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια εμπειρική έρευνα, η οποία προηγήθηκε της έναρξης της κύριας ερευνητικής διαδικασίας. Η διάρκεια αυτής της πιλοτικής έρευνας ήταν μία εβδομάδα, και βοήθησε στην

αποδοτικότερη εφαρμογή και προσαρμογή της έρευνας-δράσης. Ωστόσο έχουν ενημερωθεί οι εκπαιδευτικοί για τους γενικούς σκοπούς της έρευνας²⁵⁵.

Στη διάρκεια της ερευνητικής πορείας έγιναν προγραμματισμένες συνεδρίες στα τμήματα ένταξης των νηπιαγωγείων. Στα τμήματα ένταξης οι ομάδες ελέγχου και παρατήρησης ταυτίζονται.

Χρησιμοποιήσαμε ένα μοντέλο έρευνας πριν και μετά τη παρέμβαση με μεταβλητή το λαϊκό παραμύθι.

Η παρέμβαση με την αφήγηση επιλεγμένων παραμυθιών έγινε με συχνότητα δύο συνεδριών την εβδομάδα επί δύο μήνες.

Τα λαϊκά παραμύθια που έχουν επιλεγεί είναι κατάλληλα για το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών, την νοητική ικανότητα των παιδιών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης των νηπιαγωγείων. Σε αυτά δρουν πρόσωπα ή ζώα²⁵⁶ με κάποια αναπηρία, τα οποία κατέχουν σημαντική θέση στην εξέλιξη δράσης, είτε ως ήρωες, είτε ως βασικοί βοηθοί, αλλά πάντα αναγνωρίζονται οι ιδιαίτερες ικανότητές τους παρόλη την αναπηρία τους. Επισυνάπτουμε τα παραμύθια στο παράρτημα Β της παρούσης διατριβής. Η αφήγηση των παραμυθιών από την ερευνήτρια έγινε με ιδιαίτερη προσοχή και ζωντάνια και ασφαλώς με τον απαιτούμενο σεβασμό στο παραδοσιακό υλικό γιατί, «ο ιδιαίτερος χειρισμός του παραδοσιακού υλικού φαίνεται είτε στο επίπεδο της παραμυθιακής δομής μέσα από τους συνδιασμούς των μοτίβων είτε στον τρόπο της αφήγησης, είτε στην “παράσταση” του παραμυθιού κινήσεις που το συνοδεύουν, εκφράσεις του προσώπου, σχόλια) (Καπλάνογλου, Μ. 2004:19)»

Στην συνέχεια της ερευνητικής πορείας έγιναν προγραμματισμένες συνεδρίες στις ομάδες ελέγχου και παρατήρησης των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.

Οι ομάδες είναι ισοδύναμες – ταυτόσημες (έχουν κοινή βάση ως προς τα χαρακτηριστικά τους) ως προς τον αριθμό των παιδιών, τον αριθμό των κοριτσιών και των αγοριών, το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Σ’ αυτή τη φάση της έρευνας, η ερευνήτρια αφηγήθηκε στην πειραματική ομάδα των τμημάτων των Νηπιαγωγείων κατάλληλα επιλεγμένα λαϊκά παραμύθια, και άντλησε τις απαντήσεις από τα νήπια υπό την μορφή συνεντεύξεων, μέσα στα ακριβή πλαίσια της ερευνητικής διαδικασίας.

²⁵⁵ Επισυνάπτω τις ενημερωτικές επιστολές που θα σταλούν στις Νηπιαγωγούς των τμημάτων γενικής αγωγής, στις Νηπιαγωγούς των τμημάτων ένταξης και στους γονείς των μαθητών, στο παράρτημα Α.

²⁵⁶ Τα παιδιά ενώ για τον εαυτό τους είναι δύσκολο να βρουν λύσεις, για τα ζώακια που τα αντιπροσωπεύουν (εννοεί τις ιδιαιτερότητές τους) ίσως καταφέρουν να βρουν. Μέσω του παραμυθιού είναι σίγουρα ευκολότερα να εκφραστεί ένα παιδί εφόσον βέβαια οι ήρωες του είναι πάντα προσωποποιημένα ζώα, φυτά ή αντικείμενα γιατί η εξωτερική τους (των συναισθημάτων και του άγχους του) έτσι επιτυγχάνεται με λιγότερο πόνο και με μεγαλύτερη ανακούφιση. (Άρθρο: *Το παραμύθι σαν εργαλείο για τον εκπαιδευτικό* της Γιαλλούση-Καμαράτου Ελληνικής Mensa 4/2007)

Η διάρκεια της κάθε συνεδρίας ήταν διάρκειας μισής ώρας. Η αφηγηματική διαδικασία διήρκησε δεκαπέντε λεπτά της ώρας και άλλα δεκαπέντε λεπτά η συνέντευξη.

2. Ανάπτυξη των ερευνητικών εργαλείων και διαδικασία συλλογής των δεδομένων.

Τόσο η ερευνητική μέθοδος όσο και τα μέσα συλλογής των δεδομένων εξαρτώνται από το σκοπό, τους ειδικούς στόχους της έρευνας καθώς και τις ερευνητικές της υποθέσεις. «Η διεξαγωγή μιας έρευνας έχει ως στόχο κυρίως το έλεγχο μιας υπόθεσης, επομένως προϋποθέτει υπάρχουσες συγκεκριμένες γνώσεις γύρω από το αντικείμενο» (Mayntz 1972, Φίλιας 1977, Hofstaetter 1953). Για αυτούς τους λόγους επιλέξαμε την έρευνα-δράση στην οποία χρησιμοποιήσαμε δύο εργαλεία συλλογής στοιχείων-δεδομένων.

Χρησιμοποιήσαμε το τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής ηλικίας που ανταποκρίνεται στην ηλικιακή μας ομάδα και στα ερευνητικά μας ερωτήματα – στις ερευνητικές μας υποθέσεις. Πρόκειται για το 6^ο εργαλείο: “Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας” της σειράς: «Ανίχνευσης και διερεύνησης μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας 4-6 ετών» από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών -ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ .²⁵⁷ Χρησιμοποιήσαμε το τεστ στην ολότητά του και αξιοποιήσαμε τις μεταβλητές-προτάσεις του που έδειξαν στατιστική σημαντικότητα. Παράλληλα, στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνάς μας εφαρμόσαμε τη μέθοδο αξιοπιστίας Cronbach α στις δύο πρώτες φάσεις της.

Για την αποτελεσματικότητα του 6^{ου} εργαλείου στην έρευνά μας το συνδυάσαμε με την κλίμακα αξιολόγησης κοινωνικών δεξιοτήτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας 5-6 ετών των: Μαριδάκη- Κασσωτάκη Αικατερίνη και Ράλλη Ασημίνα. Πρόκειται για ένα εξαιρετικό εργαλείο που μας διέθεσε η κ. Ράλλη και αποδείχθηκε πολύ χρήσιμο στην δόμηση της ερευνητικής μας πορείας.

Κάθε μεταβλητή - πρόταση του τεστ αξιολογείται με 5βαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, από το 1= καθόλου έως το 5= πάρα πολύ, που δηλώνει σε πιο βαθμό ισχύει νη συγκεκριμένη συμπεριφορά για το παιδί. Επίσης η αφηγηματική διαδικασία σε κάθε συνεδρία είναι περίπου διάρκειας δεκαπέντε λεπτών της ώρας.

Το τεστ χρησιμοποιήθηκε στην περίπτωση των τμημάτων ένταξης νηπιαγωγείων και μόνο στα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α..

Η συνέχεια της ερευνητικής μας πορείας πραγματοποιήθηκε στα τμήματα νηπιαγωγείων και μόνο στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Το εργαλείο που

²⁵⁷ Υπεύθυνοι για το τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας είναι οι: Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., και Μυλωνάς, Κ. Το έργο ολοκληρώθηκε και δομήθηκε στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών./ Φιλοσοφική σχολή/ Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας/ Τομέας Ψυχολογίας.

χρησιμοποιήσαμε είναι το ερωτηματολόγιο της έρευνας των Μαγιάτη Ηλιάνα, Λογοθέτη Αναστασία-Ελένη και Dockrell E. Julie²⁵⁸ και αναπτύσσεται σε τέσσερις άξονες συνεντεύξεων (το εργαλείο έχει εφαρμοστεί σε παιδιά στην Ελλάδα) .Η έρευνα έγινε με βάση τον κώδικα για δίκαιη εφαρμογή των ψυχομετρικών εργαλείων στον τομέα της εκπαίδευσης (Code of fair testing practices in education, 1988) Washington, DC: Joint committee on testing practices.

Τα εργαλεία επιλέχθηκαν, εγκρίθηκαν και χορηγήθηκαν στην ειδική ερευνήτρια μετά από προσεχτική μελέτη της επικείμενης έρευνας της επειδή ανταποκρίνονται απόλυτα στο σκοπό της αξιολόγησης που θέλει να διενεργήσει καθώς και τον μαθητικό πληθυσμό που πρόκειται να αξιολογηθεί και είχαν την απόλυτη έγκριση της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής.

Καθώς επίσης η παρούσα έρευνα εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο καθώς και από το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων (δες παράρτημα Α).

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων και η πλήρη αξιοποίησή τους έγινε με τη συμπλήρωση δομημένων φύλλων παρατήρησης και ερωτηματολογίων. Όλη η πορεία υλοποιήθηκε με τη βοήθεια της κατάλληλα εκπαιδευμένης εξωτερικής παρατηρήτριας που είναι νηπιαγωγός και υποψήφια διδάκτωρ με συναφές ερευνητικό αντικείμενο.

²⁵⁸ Το θέμα της έρευνας είναι : young children's understanding of disabilities: the influence of development, context and cognition, 2002.

Παρουσίαση των εργαλείων.

1. Τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Το τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τόσο εννοιολογικά όσο και ψυχομετρικά, ακολουθεί τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την πολυδιάστατη δομή των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών της προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Το θεωρητικό πρότυπο στο οποίο βασίζεται η κατασκευή του εστιάζεται στην ανίχνευση δυσκολιών αλλά και στην αξιολόγηση δεξιοτήτων στη συμπεριφορά των παιδιών. Το τεστ είναι συναφές με δοκιμασίες που χρησιμοποιούνται ευρέως σε αρκετές χώρες, οι οποίες χορηγούνται ως μεμονωμένες κλίμακες που αξιολογούν κοινωνικές δεξιότητες (Gresham & Elliot, 1990), εκτελεστικές λειτουργίες και συμπεριφορές (Achenbach & Rescorla, 2001· Reynolds & Kamphaus, 1992), συναισθηματική επάρκεια (Bar – On & Parker, 2000), κίνητρα και αυτοαντίληψη (Boersma & Chapman, 1992). Μόνο τελευταία έχει δοθεί έμφαση στην αξιολόγηση δυνατοτήτων και δυσκολιών ακολουθώντας αυτές τις θεωρητικές προσεγγίσεις (Merrell, 1998). Ψυχομετρικά εργαλεία για την ανίχνευση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, με βάση αξιολογήσεις εκπαιδευτικών, γονέων και αυτοαξιολογήσεις μαθητών χρησιμοποιούνται εκτεταμένα σε άλλες χώρες π.χ. Η.Π.Α., Μ. Βρετανία και έχουν σταθμιστεί σε γενικό πληθυσμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, διάσπαση προσοχής/ υπερκινητικότητα, αναπτυξιακές διαταραχές και επίκτητες νευρολογικές διαταραχές. Για το λόγο αυτόν έχουν αποτελέσει μέρος συστηματικών προσπαθειών για ολόπλευρη αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Υπάρχουν εμπειρικά ευρήματα ότι οι συγκεκριμένες παράμετροι σχετίζονται με τη μαθησιακή διαδικασία, την ακαδημαϊκή επίδοση και, γενικότερα με την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και την οικογένεια.

Πλήθος δεδομένων από κλινικές έρευνες υποστηρίζουν, επίσης, την αναγκαιότητα παράλληλης εκτίμησης των γνωστικών λειτουργιών όπως μνήμη, προσοχή, εκτελεστικές λειτουργίες και, διαστάσεων της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού για την έγκαιρη και έγκυρη αξιολόγηση μαθησιακών δυσκολιών και προσδιορισμό των παραγόντων που οδηγούν σε σχολική αποτυχία (βλ. Lyon, Fletcher & Barnes, 2003). Μάλιστα, έχει υποστηριχθεί ότι διαστάσεις της ψυχοκοινωνικής συμπεριφοράς πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στην ταξινόμηση των χαρακτηριστικών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, καθώς θεωρούνται μέρος της ταξινόμησης αυτής και όχι δευτερογενή χαρακτηριστικά. Επιπλέον έχει βρεθεί ότι, όταν αξιολογούνται τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, η προβλεπτική εγκυρότητα

για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών ανέρχεται σε υψηλά επίπεδα (Watkins, 1996).

Η διάσταση **συναισθηματική επάρκεια** αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και του περιβάλλοντός του καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες. Η επάρκεια στις συγκεκριμένες δεξιότητες συνδέεται με την μελλοντική ικανότητα του παιδιού να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

Ο όρος συναισθήματα αναφέρεται σε εσωτερικές, σωματικές αλλαγές και αισθήσεις, σε εξωτερικές αλλαγές στη συμπεριφορά (όπως εκφράσεις προσώπου, αλλαγές στη φωνή, χειρονομίες και αλλαγές στη στάση του σώματος), σκέψεις για όσα συμβαίνουν καθώς και στις επιπτώσεις που έχουν αυτές οι αλλαγές σε άλλους ανθρώπους κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας.

Ο όρος συναισθηματική ανάπτυξη αναφέρεται στα συναισθήματα αυτά καθαυτά, όπως τα βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του αφενός, και αφετέρου στη ρύθμιση των συναισθημάτων, την αυξανόμενη ικανότητα δηλαδή του ατόμου να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματά του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Χατζηχρήστου, 2004 α, β.).

Μεγάλη έμφαση έχει δοθεί τα τελευταία χρόνια στη συναισθηματική νοημοσύνη, που ορίζεται γενικά ως ένα σύνολο ικανοτήτων σχετικά με τον τρόπο που τα άτομα αντιλαμβάνονται, εκφράζουν, κατανοούν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους καθώς και τα συναισθήματα των άλλων γύρω τους (Cherniss, 2004). Από το 1990 και μετά έχουν προταθεί διάφορα μοντέλα συναισθηματικής νοημοσύνης, τα οποία, παρά τις διαφορές τους, έχουν εστιάσει στην πολυδιάστατη δομή της (Bar-On & Parker, 2000· Gartner, 1983· Goleman, 1995).

Η διάσταση συναισθηματική επάρκεια του παρόντος τεστ βασίζεται, εν μέρει, στο θεωρητικό μοντέλο του Bar-On, το οποίο αποτελείται από πέντε υποκλίμακες: α) την ενδοπροσωπική, που αναφέρεται σε ικανότητες όπως επίγνωση των συναισθημάτων του εαυτού και δεξιότητες διεκδίκησης, β) τη διαπροσωπική που αναφέρεται στην ενσυναίσθηση και τις διαπροσωπικές σχέσεις, γ) τη διαχείριση του στρες που αναφέρεται στην ανοχή στο στρες και τον έλεγχο των παρορμήσεων, δ) την προσαρμοστικότητα, που αναφέρεται στην ευελιξία και την επίλυση προβλημάτων και ε) τη γενική διάθεση, που αναφέρεται στην αισιοδοξία και την ευτυχία.

Η συναισθηματική επάρκεια έχει συσχετιστεί με δείκτες υγείας, εργασίας και σχολικής προσαρμογής. Ειδικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι η επίγνωση των συναισθημάτων του ατόμου επηρεάζει θετικά τον έλεγχο του στρες, τη διαχείριση του θυμού και άλλες διεργασίες που επηρεάζουν την ψυχική και σωματική υγεία. Η ρύθμιση των συναισθημάτων επίσης, αποτελεί σημαντικό

προβλεπτικό παράγοντα της σχολικής επιτυχίας (Cherniss, 2004). Επιπλέον, η ενσυναίσθηση, δηλαδή η ικανότητα να αντιλαμβάνεται κάποιος τα συναισθήματα των άλλων, έχει βρεθεί ότι προβλέπει τη σχολική προσαρμογή και αποτελεί το θεμέλιο για τη διαμόρφωση θετικών κοινωνικών σχέσεων.

Όσον αφορά την πορεία της συναισθηματικής ανάπτυξης κατά την προσχολική ηλικία, διαπιστώνεται ότι από την ηλικία των τριών ετών το παιδί μπορεί να αντιληφθεί μια ορισμένη κατάσταση που βιώνει ένα άλλο άτομο και διακρίνει αν το άτομο αυτό αισθάνεται χαρούμενο ή λυπημένο. Οι αλλαγές αυτές στην ενσυναίσθηση οφείλονται κυρίως στη γνωστική ικανότητα των παιδιών να διαφοροποιήσουν τον εαυτό τους από τους άλλους και, να ανταποκρίνονται σε λεκτικά και μη λεκτικά σήματα για τα συναισθήματα των άλλων. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, αρχίζουν, επίσης να κατανοούν ότι τα συναισθήματα ρυθμίζονται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον του ατόμου, δηλαδή από την επιδοκίμασία ή την αποδοκίμασία των άλλων. Με αυτόν τον τρόπο τα νήπια αρχίζουν να κατανοούν τους κοινωνικούς κανόνες, δηλαδή μαθαίνουν να ακολουθούν κανόνες έκφρασης των συναισθημάτων τους.

Επιπλέον, οι βασικές ικανότητες ρύθμισης των συναισθημάτων αναπτύσσονται κατά κύριο λόγο στην προσχολική ηλικία. Το παιδί της προσχολικής ηλικίας μαθαίνει σταδιακά να έχει ανοχή στην απογοήτευση, δηλαδή να μην αναστατώνεται σε τέτοιο βαθμό που να χάνει τον έλεγχο των συναισθημάτων του. Επίσης, τα νήπια μαθαίνουν σταδιακά να καταπιέζουν την έκφραση των συναισθημάτων τους, ίσως μέσω της εσωτερίκευσης των κανόνων συμπεριφοράς του περιβάλλοντος. Μεγαλώνοντας, τα παιδιά 6-12 ετών γνωρίζουν πότε, πού και σε ποιόν μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Άλλοι παράγοντες που συμβάλλουν στην εξωτερίκευση ή στην απόκρυψη των συναισθημάτων είναι η αποφυγή αρνητικών επιπτώσεων, η μορφή της σχέσης που έχουν με το άτομο με το οποίο αλληλεπιδρούν και οι κοινωνικές νόρμες (Saarni, 2000).

Ερευνητικά δεδομένα έδειξαν ότι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν ελλείμματα στη συναισθηματική αυτορρύθμιση (Masi, Brovedani & Poli, 1998) και αρνητικά συναισθήματα, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις που κατά την επίλυση ενός προβλήματος είχαν προσανατολισμό στόχου προς την επίδοση και όχι προς την κατάκτηση της ικανότητας. Στην πρώτη περίπτωση τα παιδιά βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και άγχος ενώ στη δεύτερη περίπτωση θετικά συναισθήματα και ηρεμία. Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι τα θετικά συναισθήματα και η αποτελεσματική διαχείριση του στρες ενδέχεται να συντελούν στη βελτίωση της επίδοσης σε δοκιμασίες μνήμης, διάκρισης και εκμάθησης νέων πληροφοριών, συνεπάγονται πιο αποτελεσματική χρήση του γνωστικού υλικού και συμβάλλουν στην πιο αποτελεσματική αφομοίωση νέων πληροφοριών και στην οργάνωση των ήδη κερτημένων (Sideridis, 2003).

Κοινωνική επάρκεια θεωρείται η ικανότητα αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους. Παρά το γεγονός ότι οι όροι «κοινωνική επάρκεια» και «κοινωνικές δεξιότητες» συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, στην πραγματικότητα η κοινωνική επάρκεια τοποθετείται ιεραρχικά πάνω από – και περιλαμβάνει– τις κοινωνικές δεξιότητες (Merrell & Gimbel, 1998). Πρόκειται για μια σύνθετη, πολυδιάστατη έννοια η οποία απαρτίζεται από συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά, απαραίτητα για την ανάπτυξη επαρκών κοινωνικών σχέσεων και την επίτευξη επιθυμητών κοινωνικών αποτελεσμάτων. Η κοινωνική επάρκεια αναφέρεται τόσο στην εσωτερικευμένη όσο και στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά. Σύμφωνα με το θεωρητικό πρότυπο του Gresham (1986), η κοινωνική επάρκεια περιλαμβάνει τρεις επιμέρους πλευρές: Η προσαρμοσμένη συμπεριφορά αντιπροσωπεύει το βαθμό στον οποίο το άτομο έχει κατακτήσει την προσωπική του ανεξαρτησία και την κοινωνική του ευθύνη (Grossman, 1983), σε συνάρτηση με τις κοινωνικές και περιβαλλοντικές συνθήκες της κοινωνίας. Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες συμπεριφορές οι οποίες οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα για το άτομο που τις χρησιμοποιεί. Οι σχέσεις με τους συνομηλικούς περιγράφουν το βαθμό στον οποίο τα άτομα αλληλεπιδρούν κοινωνικά με τους συνομηλικούς τους. Οι θετικές σχέσεις συνδέονται σχέσεις συνδέονται με αποδοχή από τους συνομηλικούς ενώ οι αρνητικές σχέσεις με απόρριψη. Αναφορικά με τη διάκριση μεταξύ κοινωνικής επάρκειας και κοινωνικών δεξιοτήτων, η πρώτη αποτελεί έναν αξιολογικό όρο που αναφέρεται στη συνολική αποτελεσματικότητα των κοινωνικών συμπεριφορών του ατόμου και βασίζεται σε συμπεράσματα ή κρίσεις σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά το άτομο διεκπεραιώνει κοινωνικές δραστηριότητες. Από το άλλο μέρος, οι κοινωνικές δεξιότητες αναφέρονται σε συγκεκριμένες δεξιότητες τις οποίες το άτομο χρειάζεται να κατέχει προκειμένου να αξιολογηθεί ως ικανό ή όχι σε ένα δεδομένο έργο.

Η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων συντελεί στην εμφάνιση λειτουργικών συμπεριφορών, οι οποίες είναι αντίστοιχες με τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και σε κοινωνικές προσδοκίες κατάλληλες για την παιδική ηλικία του παιδιού. Η ανάπτυξη των κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων αποτελεί προϋπόθεση για τη δημιουργία καλών σχέσεων με συνομηλικούς. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι οι επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες κατά την προσχολική ηλικία αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα για τη μελλοντική σχολική επίδοση του παιδιού και την ψυχολογική του προσαρμογή (Merrell, 1998). Διαχρονικές μελέτες διαπιστώνουν επίσης, ότι ελλειμματική ανάπτυξη στο συγκεκριμένο τομέα σχετίζεται με προβλήματα ψυχικής υγείας στην ενήλικη ζωή, με αντικοινωνική και παραβατική συμπεριφορά, σχολική διαρροή και υψηλά επίπεδα ανεργίας (Cowen et al., 1996). Ιδιαίτερα για τα νήπια με

ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, έρευνες έχουν δείξει πως δυσκολεύονται στην κατανόηση των προθέσεων και των μη- λεκτικών μηνυμάτων επικοινωνίας άλλων ατόμων όπως μορφασμοί και εκφράσεις προσώπου και, στην κατονομασία των συναισθημάτων τους.

Οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ενδέχεται να οφείλονται σε ελλείμματα στη διαπροσωπική αντίληψη ή και γενικότερα σε άλλους γνωστικούς παράγοντες που συνδέονται με μαθησιακές δυσκολίες όπως η μνήμη, η αντίληψη και η προσοχή. Κατά συνέπεια αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να επεξεργαστούν, να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν λεκτικές και μη λεκτικές πληροφορίες, με αποτέλεσμα να μην έχουν την κατάλληλη αντίδραση (Goor, McKnab & Davison- Aviles, 1995· Gresham, 1998).

Ο σημαντικότερος τομέας που άμεσα σχετίζεται με την έρευνά μας, και που επηρεάζουν αυτές οι δυσκολίες είναι, στη διαμόρφωση αρνητικής εικόνας για τον εαυτό και στην έλλειψη αποδοχής από τους συνομήλικους

2. Εργαλείο δεύτερο - μέθοδος συνέντευξης .

Η ερευνητική διαδικασία στη συνέχεια στα νήπια με τυπική ανάπτυξη, έγινε υπό μορφή των συνεντεύξεων, όπου αντλούνται οι απαντήσεις των νηπίων και για την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων οι απαντήσεις κωδικοποιούνται σε φύλλα απαντήσεων ως ορθές ή όχι.

Στην ομάδα ελέγχου των τμημάτων των Νηπιαγωγείων αντλήθηκαν απαντήσεις από τα νήπια και θα συμπληρωθούν τα ίδια ερωτηματολόγια, όπως και στην ομάδα παρατήρησης- πειραματικής χωρίς ωστόσο να γίνει αφηγηματική παρέμβαση με τα λαϊκά παραμύθια. Ο χρόνος απασχόλησης των νηπίων στην ομάδα ελέγχου ήταν αντίστοιχος με της πειραματικής ομάδας, δεκαπέντε λεπτά της ώρας για κάθε συνεδρία.

Στη συνέχεια θα παραθέσουμε το θεωρητικό υπόβαθρο της μεθόδου της συνέντευξης, που χρησιμοποιήσαμε .

Η συνέντευξη είναι ένα κατάλληλο ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή δεδομένων που μπορούν να αναλυθούν είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Πρόκειται για μια διαπροσωπική συνάντηση, ένα σκόπιμο διάλογο, στη διάρκεια του οποίου ο συνεντευξιαστής συγκεντρώνει πληροφορίες για το συνεντευξιαζόμενο, καθώς η μέθοδος επιτρέπει να έχουμε πρόσβαση σε στάσεις, γνώμες και αντιλήψεις οι οποίες είτε εκδηλώνονται στη συμπεριφορά, είτε εκφράζονται μέσα από ένα σύμπλεγμα συμπεριφορών που δεν μπορούν να γίνουν εύκολα αντικείμενο παρατήρησης, όπως για παράδειγμα η αντίληψη γονέων για την ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στο γενικό σχολείο. (Αβραμίδης- Καλύβα, 2006).

Καθώς οι συνεντεύξεις είναι σχέσεις μεταξύ ανθρώπων –ανεξάρτητα από την τεχνική τους άποψη- οι διαπροσωπικές δεξιότητες συμβάλλουν πολύ στη δεινότητα του συνεντευξιαστή- ερευνητή. Για αυτό το λόγο είναι σημαντικό ο ή οι συνεντευξιαζόμενοι να αισθάνονται άνετα και να μπορούν να εμπιστευθούν το συνεντευξιαστή για να έχει νόημα η συνέντευξη. Ο συνεντευξιαστής μπορεί να επηρεάσει την πορεία της συνέντευξης ανάλογα με τον τρόπο αντίδρασής του στα λεγόμενα του, των συνεντευξιαζόμενων. Ένα χαμόγελο, μια γκριμάτσα, ένα νεύμα μπορούν να επηρεάσουν την αφήγηση ενθαρρύνοντας ή αποθαρρύνοντας τον, τους συνεντευξιαζόμενους να εκφράσουν σκέψεις και τα συναισθήματά τους. (Gordon, 1992).

Για να αποφύγουμε τις παραπάνω τροποποιήσεις της συνέντευξης, αποφεύγουμε καταρχήν τις γενικότητες κάνοντας πολύ συγκεκριμένες και κατανοητές ερωτήσεις, ώστε να μειωθεί η πιθανότητα παρανόησης. Επίσης, προσέχουμε να μη γίνουμε απότομοι ή απειλητικοί (ιδιαίτερα όταν απευθυνόμαστε σε παιδιά) και, ανακεφαλαιώνουμε τα λεχθέντα (δεδομένα της

έρευνας) ούτως ώστε να βεβαιωθούμε ότι έχουμε κατανοήσει τις απόψεις του ή των συνεντευξιαζόμενων. (Αβραμίδης- Καλύβα, 2006).

Στην περίπτωση της έρευνάς μας εφαρμόσαμε τη μέθοδο της συνέντευξης στις ομάδες εστίασης και στις δύο ομάδες (παρατήρησης- πειραματική κι ελέγχου), νηπίων με τυπική ανάπτυξη.

Η «ομάδα εστίασης»²⁵⁹ εστιάζει σε ένα συγκεκριμένο θέμα, (όπως στην περίπτωση της έρευνάς μας οι αντιλήψεις κι απόψεις των παιδιών για τις αναπηρίες των παιδιών, τα αίτιά και τα αποτελέσματά τους και, η σχολική τους ενσωμάτωση), και είναι προσχεδιασμένη μεθοδολογικά.

Η συνέντευξη ως μέθοδος έρευνας γίνεται με βάση μεθοδολογικών προϋποθέσεων. Αυτές τις προϋποθέσεις που λάβαμε υπόψη μας και φροντίσαμε είναι οι εξής:

Αναπτύξαμε πρωτίστως ευχάριστη σχέση με τις ομάδες εστίασης των παιδιών και, μέσα στο οικείο περιβάλλον του νηπιαγωγείου τους, ώστε πρόθυμα να συμμετέχουν, να απαντήσουν και να συνεργαστούν εν γένει στην έρευνα. Η σχέση μας με τα υποκείμενα της έρευνας- τα παιδιά, δεν πρέπει να επηρεάζει την αντικειμενικότητα προσέγγισής τους.

Βεβαιωνόμαστε ότι ο συνεντευξιαζόμενος έχει αντιληφθεί επαρκώς την ερώτηση και έτσι, αποφεύγουμε παρερμηνείες ή παρεξηγήσεις. Παρατηρούμε τις εκφράσεις, τις χειρονομίες και τη στάση του σώματος (μη λεκτική επικοινωνία) του συνεντευξιαζόμενου για να κρίνουμε την ορθότητα του λόγου του. Κάνουμε επανάληψη για να αποφύγουμε τις παραποιήσεις λόγω επηρεασμού από κάποιο γεγονός που προηγήθηκε (π.χ. ένα παιδί μπορεί να μάλωσε με την μητέρα του). (Αβραμίδης- Καλύβα, 2006).

Τα στάδια της συνέντευξης, σύμφωνα με τον Stacey (1991) είναι : α) η προετοιμασία, β) η διάρκεια της συνέντευξης και γ) οι διαδικασίες μετά τη συνέντευξη.

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει την προετοιμασία της συνέντευξης. Επιλέξαμε μετά από πιλοτική έρευνα τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί μπορούν να μας δώσουν αμερόληπτα τις περισσότερες πληροφορίες για ένα θέμα. Υπολογίζουμε τη διάρκεια των συνεντεύξεων και προετοιμάζουμε τον οδηγό συνέντευξης (τον αριθμό, τη σειρά και το είδος των ερωτήσεων). Οι ερωτήσεις αφορούν: α) εμπειρίες ή συμπεριφορές, β) γνώμες ή απόψεις ή αξίες, γ) συναισθήματα, δ) γνώση για ορισμένα γεγονότα, ε) αισθητηριακές εμπειρίες και στ) προσωπικό ιστορικό και υπόβαθρο. Δομούμε και ταξινομούμε τις ερωτήσεις, κάνουμε πιλοτική δοκιμή του οδηγού και τις απαραίτητες τροποποιήσεις. Επιλέγουμε την τοποθεσία για τη διεξαγωγή της συνέντευξης, ώστε να είναι προσβάσιμη εξίσου σε όλους τους συμμετέχοντες. Ορίζουμε τον τύπο και τον χρόνο της συνέντευξης καθώς και, τον τρόπο επιλογής των

²⁵⁹ Ο όρος 'ομάδα εστίασης' εισάγεται από : Krueger & Casey, 2003· Vaughn, Schumm & Sinagub, 1996.

δεδομένων και τα υλικά που θα χρειαστούμε. Φροντίζουμε επίσης για την κατάλληλη εμφάνισή μας και επιλέγουμε σωστά τους συνεργάτες μας οι οποίοι θα είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι, ώστε να είναι εξίσου αποτελεσματικοί στη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Αποφασίζουμε αν θα κάνουμε ατομική ή ομαδική συνέντευξη, όπου στη δεύτερη περίπτωση αν γνωρίζονται οι συμμετέχοντες από πριν θα αλληλοεπιδράσουν.

Το δεύτερο στάδιο της διαδικασίας συνέντευξης περιλαμβάνει, σύμφωνα με τον Stacey, την προθέρμανση στην οποία γίνεται σύσταση του ερευνητή-συνεντευξιαστή και συνόπιση του σκοπού της έρευνας. Παράλληλα, διατηρούμε τη ροή της συνέντευξης κάνοντας προσεκτικές μεταβάσεις από το ένα θέμα στο άλλο βοηθώντας το υποκείμενο να συνεχίσει τη σκέψη του. Πρέπει, ωστόσο να είμαστε σε θέση να σιωπήσουμε, γνωρίζοντας ότι ο συνεντευξιαζόμενος είναι το επίκεντρο της συνέντευξης. Δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή στις μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας(ιδιαίτερα στα παιδιά), γιατί μας βοηθούν να ερμηνεύσουμε καλύτερα ή πληρέστερα το νόημα των λόγων που ακούμε. Προσέχουμε επίσης πολύ και, τον τρόπο που κι εμείς εκφραζόμαστε μη λεκτικά. Δεν ξεφεύγουμε από τον αρχικό στόχο της ερευνητικής μας πορείας- συνέντευξης και δεν εκτροχιαζόμαστε, ελέγχουμε τον εαυτό μας.

Στο τελευταίο στάδιο (τρίτο) της συνέντευξης, κρατούμε σημειώσεις- παρατηρήσεις (λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας), που μπορεί να μας βοηθήσουν στην ανάλυση των δεδομένων που ήδη έχουμε καταγράψει. Αποφασίζουμε για το είδος της ανάλυσης που θα επιλέξουμε.

3. Δείγμα της έρευνας.

Για να μελετήσουμε τον πρώτο στόχο της έρευνάς μας αξιοποιήθηκαν μαθητές των τμημάτων ένταξης των νηπιαγωγείων της περιοχής παρέμβασης. Ειδικότερα στα πλαίσια της έρευνας επιλέχθηκε να ερευνηθεί η περίπτωση των τμημάτων ένταξης των Νηπιαγωγείων σε όλο το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου. Δηλαδή τα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων που υπάρχουν στους νομούς Ιωαννίνων, Άρτας, Πρεβέζης και Θεσπρωτίας, και το σύνολο των μαθητών ήταν 30 (τριάντα).

Επίσης προκειμένου να μελετήσουμε τον δεύτερο στόχο της ερευνητικής μας πορείας αξιοποιήθηκαν ο πληθυσμός των παιδιών με τυπική ανάπτυξη των τμημάτων νηπιαγωγείων πλησίον των τμημάτων ένταξης, τουτέστιν 120 (εκατόν είκοσι) παιδιά.

Προκειμένου να συγκεντρωθεί το δείγμα από τον πληθυσμό στόχο και δεδομένης του μικρού πλήθους των υποκειμένων, επιλέχθηκε η συμμετοχή του συνόλου του πληθυσμού ως δείγμα και άρα η απογραφική του κάλυψη.

Έγινε τοπική ενημέρωση του εκπαιδευτικού κάθε μονάδας καθώς και των γονέων των μαθητών των τμημάτων. Έγινε συμπλήρωση των φύλλων παρατήρησης με τις παρατηρήσεις των ερευνητών που αφορούν την εν γένει η συμπεριφορά και στάση των συμμετεχόντων και με βάση τους άξονες του ερωτηματολογίου. Η συμπλήρωση έγινε ατομικά για κάθε μαθητή.²⁶⁰ Κατόπιν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν από κάθε τμήμα.

Ωστόσο, υπήρξε μια διαρροή του πληθυσμού- δείγματος, όποτε τελικά η παρέμβασή μας έγινε σε 18 (δεκαοκτώ) νήπια με αναπηρία και ε.ε.α. και κατά συνέπεια προέκυψαν 18 φύλλα παρατήρησης.

Υπήρξε μείωση και στο δείγμα μας στην επόμενη φάση της έρευνάς μας και τελικά συμμετείχαν 97 (ενενήντα επτά) νήπια με τυπική ανάπτυξη.

²⁶⁰ Παραθέτουμε στο παράρτημα Α τις απαραίτητες άδειες και ενημερώσεις για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Η κατανομή του δείγματος με βάση τα τμήματα είναι η ακόλουθη:

Μονάδα	Πλήθος μαθητών	Πλήθος ερωτηματολογίων
2ο Ιωαννίνων	3	3
3ο Ανατολής Ιωαννίνων	4	4
6ο Άρτας	5	5
11ο Άρτας	2	2
2ο Πρέβεζας	4	4
Σύνολο		18

Ο πληθυσμός στόχος της 2^{ης} έρευνας ήταν οι τυπικοί μαθητές των τμημάτων των νηπιαγωγείων της αρχικής περιοχής. Το μοντέλο έρευνας που εφαρμόζεται ήταν έρευνα με ομάδα παρέμβασης (ΟΠ) και ομάδα ελέγχου (ΟΕ) με παρέμβαση μόνο στην ΟΠ, με μεταβλητή το λαϊκό παραμύθι²⁶¹. Η παρέμβαση αφορούσε επίσης αφήγηση κατάλληλα επιλεγμένων παραμυθιών και η συχνότητα των συνεδριών ήταν δύο συνεδρίες την εβδομάδα επί δύο μήνες. Προκειμένου να συγκεντρωθεί το δείγμα από τον πληθυσμό στόχο, επιλέχθηκε η κατά συστάδες δειγματοληψία, δηλαδή όχι η εξαγωγή δείγματος από το σύνολο των μαθητών της περιοχής, αλλά η εξαγωγή δείγματος από το σύνολο των τάξεων από τα αντίστοιχα τα τμήματα Νηπιαγωγείων γενικής αγωγής πλησίον των τμημάτων ένταξης.

²⁶¹ Το λαϊκό παραμύθι ως ερευνητικό μέσο. Σύμφωνα με την Π. Κυριαζοπούλου- Βαληνάκη²⁶¹, η οποία αναφέρεται στην επιλογή των παραμυθιών, σημειώνει ότι «ο εκπαιδευτικός θα προτιμήσει τα καλύτερα τόσο από άποψη περιεχομένου όσο και από την άποψη της γλώσσας, ελληνικά λαϊκά παραμύθια, τα παραμύθια δοκίμων Ελλήνων παιδικών συγγραφέων, καθώς και μεταφράσεις παραμυθιών ξένων συγγραφέων διεθνούς κύρους». Και συνεχίζει «για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του παιδαγωγικού παραμυθιού όπως η αισιοδοξία, τον παιδικό κόσμο, τα πρόσωπα του παραμυθιού κ.α.». Ο Θωίδης, Δ.²⁶¹ γράφει σχετικά «κριτήρια γενικά για την επιλογή είναι η καλή αρχή, η καλή πλοκή, η καλή δράση, το καλό τέλος...».

Όπως προηγούμενα, έγινε τοπική ενημέρωση του εκπαιδευτικού κάθε μονάδας καθώς και των γονέων των μαθητών των τμημάτων. Έγινε συμπλήρωση των φύλλων παρατήρησης με τις παρατηρήσεις των ερευνητών τις οποίες είχαν αντλήσει από τα νήπια υπό την μορφή συνεντεύξεων σε 4 κύριους άξονες. Η συμπλήρωση έγινε ατομικά για κάθε μαθητή. Κατόπιν τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια συγκεντρώθηκαν από κάθε τμήμα. Το τελικό μέγεθος δείγματος είναι 97 φύλλα παρατήρησης.

Η κατανομή του δείγματος με βάση την ομάδα είναι η ακόλουθη:

ομάδα	Πλήθος μαθητών	Πλήθος ερωτηματολογίων
Ομάδα παρατήρησης	60	60
Ομάδα ελέγχου	40	37

Περιγραφή του δείγματος στην πρώτη και τη δεύτερη φάσεις της έρευνας.

Συνολικά συμπληρώθηκαν 18 φύλλα παρατήρησης, όσος ήταν και ο αριθμός των υποκειμένων της έρευνας. Η ανταπόκριση κρίνεται απόλυτα ικανοποιητική (100%).

Η κατανομή ως προς το φύλο είναι 15 (δέκα πέντε) αγόρια και 3 (τρία) κορίτσια.

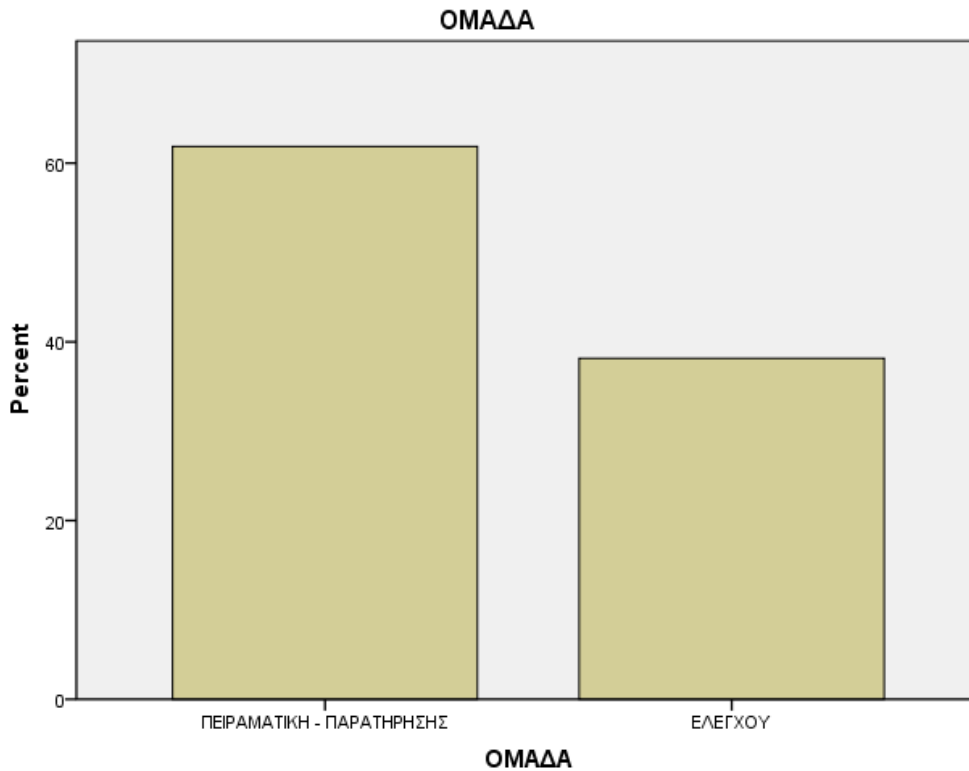
Αναφορικά με την κατανομή των αναπήρων και με ε.ε.α. παιδιών έχουμε χωρίσει το δείγμα μας σε δύο κατηγορίες αναπηρίας και ε.ε.α. αυτές είναι: παιδιά στο φάσμα του αυτισμού (διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή) και είναι 11(έντεκα) παιδιά καθώς και παιδιά με αισθητηριακές αναπηρίες μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα) και μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας ως πρωτεύον διαταραχή και ως συνοδό σύμπτωμα και είναι 7 (επτά) παιδιά. Τη δεύτερη ομάδα αναπηριών θα την αναφέρουμε εφεξής ως παιδιά με αισθητηριακές και άλλες αναπηρίες.

Περιγραφή του δείγματος στη τρίτη φάση της έρευνας.

Συνολικά διανεμήθηκαν 100 ερωτηματολόγια και συγκεντρώθηκαν 97. Η ανταπόκριση κρίνεται ικανοποιητική (97%). Το δείγμα κατανέμεται στις δύο ομάδες ως εξής: το 61,9% των ατόμων σχημάτισαν την ομάδα παρατήρησης και το 38,1% αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

ΟΜΑΔΑ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ - ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	60	61,9	61,9	61,9
	ΕΛΕΓΧΟΥ	37	38,1	38,1	100,0
	Total	97	100,0	100,0	



Η ανάλυση του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS – PASW Statistics 18).

Σύμφωνα με τις κλίμακες αξιολόγησης που χρησιμοποιήθηκαν στις πρώτη και δεύτερη φάσεις της έρευνας μας εξετάσαμε τα εξής:

- α) Συναισθηματική επάρκεια με υποενότητες τις: Ο αυτοέλεγχος , η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση, η διαχείριση του στρες.
- β) Προβλήματα συμπεριφοράς. με υποενότητες τις: Η διαπροσωπική προσαρμογή, η ενδοπροσωπική προσαρμογή .
- γ) Κοινωνική επάρκεια. με υποενότητα την: Οι διαπροσωπικές σχέσεις-επικοινωνία, συνεργασία με τους συνομήλικους.

Οι προτάσεις που αντιστοιχούν στις τρεις υποκλίμακες είναι οι ακόλουθες.

A. Συναισθηματική επάρκεια

Αυτοέλεγχος

- Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ.
- Αντιδρά με το παραμικρό.
- Θυμώνει με το παραμικρό.
- Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει.
- Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος.
- Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του.

Διαχείριση συναισθημάτων.

- Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει.
- Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του.
- Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται.
- Δείχνει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση συναίσθημα.
- Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του.

Διαχείριση στρες.

- Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος.
- Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος.
- Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων.
- Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι.

Ενσυναίσθηση.

- Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα.
- Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι.
- Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.

B. Κοινωνική επάρκεια

- Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε.
- Είναι συνεσταλμένο.
- Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά , κάνει τον παλικαρά.

- Έχει πολλούς φόβους.
- Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό.
- Έχει την τάση να απομονώνεται.
- Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του.
- Φοβάται μήπως κάνει λάθη.
- Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει.
- Κλείνεται στον εαυτό του.
- Αντιδράει άσχημα.

Γ. Προβλήματα συμπεριφοράς

Διαπροσωπικές σχέσεις- επικοινωνία.

Συζήτηση.

- Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής.
- Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους.
- Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων.
- Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι.
- Συνομιλεί με άλλο παιδί.
- Συνομιλεί με την παιδαγωγό.
- Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα.
- Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει.

Ακρόαση.

- Ακούει με προσοχή τι του λέει η παιδαγωγός.
- Ακούει τι του λέει ένα άλλο παιδί.
- Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι.
- Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις.
- Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης είναι καλός ακροατής.

Συνεργασία.

- Έχει πολλούς φίλους.
- Κάνει εύκολα φίλους.
- Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά.
- Συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας.
- Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας.
- Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά.
- Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός, αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο.
- Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά όταν δυσκολεύονται.
- Ζητάει συγγνώμη όταν χρειάζεται.
- Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα.
- Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων.

Κάθε πρόταση αξιολογείται με 5βαθμη κλίμακα μέτρησης τύπου Likert, από το 1= καθόλου έως το 5= πάρα πολύ, που δηλώνει σε πιο βαθμό ισχύει η συγκεκριμένη συμπεριφορά για το παιδί.

B. Εργαλείο

Για την συλλογή του υλικού χρησιμοποιήθηκε εργαλείο και αντίστοιχο φύλλο παρατήρησης το οποίο διαρθρώνεται σε 4 άξονες και υποενότητες:

- 1) εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.
- 2) στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση.
- 3) προσαρμόσιμες ερωτήσεις της συνέντευξης.
 - απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία.

- γνώσεις και διακρίσεις των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.

4) ερωτήσεις για συγκεκριμένες αναπηρίες.

- οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και στην αναπηρία.
- οι αντιλήψεις των παιδιών για την αιτία της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
- οι αντιλήψεις των παιδιών για το αντίκτυπο της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
- παρανοήσεις-παρεξηγήσεις των παιδιών για τις αναπηρίες, επιδράσεις και αιτίες.

Κάθε πρόταση αξιολογείται με βάση την ύπαρξη σωστών ή όχι αντιλήψεων εκ μέρους των παιδιών. Συνεπώς δημιουργείται δίτιμη μεταβλητή με θετική τιμή την ύπαρξη – διατύπωση σωστών αντιλήψεων ως προς τον αντίστοιχο άξονα συζήτησης και αρνητική τιμή την έλλειψη δήλωσης ή την εμφάνιση λάθος αντιλήψεων για τον αντίστοιχο άξονα συζήτησης.

Κεφάλαιο δεύτερο : Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Σχολιασμός και αξιολόγηση των ευρημάτων.

1. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Αναλυτική παρουσίαση των μεταβλητών κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη μεταβολή.

Το παρόν κεφάλαιο είναι χωρισμένο σε 2 ενότητες. Στην πρώτη ενότητα συγκεντρώσαμε τα αποτελέσματα των δύο πρώτων φάσεων της ερευνητικής μας πορείας από τα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α.

Επομένως στην πρώτη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του 1^{ου} εργαλείου. Ειδικότερα γίνεται παρουσίαση των μέτρων θέσης και διασποράς (μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων) των αρχικών μεταβλητών του ερωτηματολογίου (περιγραφική στατιστική). Η παρουσίαση θα γίνει ανά ομάδα μεταβλητών με βάση την υποκλίμακα στην οποία ανήκουν. Τα παραπάνω αναλύονται σε σχέση με το βαθμό της αξιολόγησής τους με βάση την 5 βαθμια κλίμακα Likert και αξιοποιούνται ως συνεχείς μεταβλητές .

Στην συνέχεια εξετάζεται η αξιοπιστία του εργαλείου ανά ομάδα μεταβλητών και παραθέτονται οι συντελεστές αξιοπιστία Cronbach α για τις χρονικές στιγμές πριν και μετά.

Κατόπιν δημιουργούνται οι νέες σύνθετες μεταβλητές με βάση την αρχική δομή του εργαλείου και παρουσιάζονται τα μέτρα θέσης και διασποράς δηλαδή οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των νέων σύνθετων μεταβλητών. Κάθε νέα σύνθετη μεταβλητή δημιουργείται από τις μέσες τιμές των αρχικών μεταβλητών του εργαλείου που ανήκουν στην αντίστοιχη ομάδα, συνεπώς οι νέες μεταβλητές είναι συνεχείς μεταβλητές και το εύρος των τιμών τους ακολουθεί την δομή της αρχικής 5βάθμιας κλίμακας. Σε όλα τα παραπάνω περιγραφικά μέτρα παρουσιάζονται και υποστηρικτικά γραφήματα. (περιγραφική στατιστική).

Τέλος γίνεται έλεγχος εξάρτησης των σύνθετων μεταβλητών με τα χαρακτηριστικά της έρευνας (στατιστική συμπερασματολογία).

Για τους παραπάνω ελέγχους γίνεται:

- εφαρμογή ελέγχου μέσων τιμών κατά ζεύγη t test στην περίπτωση του ελέγχου των σύνθετων μεταβλητών της παραπάνω ενότητας στις χρονικές στιγμές πριν και μετά την παρέμβαση.
- ανάλυση διασποράς ANOVA με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και ανεξάρτητη μεταβλητή το είδος αναπηρίας προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση της μεταβολής των μέσων τιμών σύνθετων μεταβλητών κατά τις χρονικές στιγμές πριν και μετά την παρέμβαση με το είδος της αναπηρίας
- πίνακα συσχέτισης και υπολογισμό του δείκτη Pearson R για τον έλεγχο της σχέσης των σύνθετων μεταβλητών μεταξύ τους

Στην δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της εφαρμογής του 2^{ου} εργαλείου.

Ειδικότερα παρουσιάζονται οι κατανομές ποσοστών των απαντήσεων των ποιοτικών μεταβλητών του εργαλείου ανά ομάδα.

Ταυτόχρονα, δεδομένης της μορφής των μεταβλητών οι οποίες είναι κατηγορικές στο σύνολό τους, γίνεται έλεγχος χ^2 προκειμένου να διαπιστωθεί πιθανή διαφορά στις κατανομές των απαντήσεων των παραπάνω μεταβλητών και άρα στην συμπεριφορά μεταξύ των ομάδων παρέμβασης και ελέγχου (στατιστική συμπερασματολογία).

A ενότητα

Έλεγχος αξιοπιστίας.

Η ανάλυση αξιοπιστίας επιτρέπει να μελετηθούν οι ιδιότητες των κλιμάκων μέτρησης και των στοιχείων που τους αποτελούν, και οι οποίες χρησιμοποιούνται προκειμένου να υπολογισθεί κάποιο χαρακτηριστικό της έρευνας. Ουσιαστικά αφορά και εφαρμόζεται σε ένα πλήθος μεταβλητών και εκτιμά τη συνέπεια των μεταβλητών αυτών στην καταμέτρηση του ίδιου χαρακτηριστικού.

Στο παρόν ερωτηματολόγιο υπάρχουν σαφείς ενότητες ερωτήσεων που χρησιμοποιούν κοινή κλίμακα μέτρησης και να οδηγούν στην μέτρηση ενός χαρακτηριστικού,

Οι περιπτώσεις όπου χρησιμοποιείται κοινή κλίμακα σε ομάδες ερωτήσεων οι οποίες προσδιορίζουν κάποιο χαρακτηριστικό είναι:

α) Συναισθηματική επάρκεια

β) Προβλήματα συμπεριφοράς.

γ) Κοινωνική επάρκεια.

Εφαρμόζοντας ανάλυση αξιοπιστίας (alpha Cronbach) στο σύνολο των μεταβλητών και στις 3 παραπάνω ομάδες ερωτήσεων και για τις χρονικές στιγμές Πριν και Μετά, προκύπτει:

Στιγμή ΠΡΙΝ

Συναισθηματική επάρκεια

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,593	18

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
	,606
ΣΕ.Α3. Θυμώνει με το παραμικρό-ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,511
ΣΕ.Α4. Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει	,595
ΣΕ.Α5. Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος-ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,534
ΣΕ.Α6. Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του	,524
ΣΕ.ΔΣ1. Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	,564
ΣΕ.ΔΣ2. Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του-ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,741
ΣΕ.ΔΣ3. Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται	,545
ΣΕ.ΔΣ4. Δείχνει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση συναίσθημα	,662
ΣΕ.ΔΣ5. Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του	,619
ΣΕ.ΣΤΡ1. Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	,592
ΣΕ.ΣΤΡ2. Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	,601
ΣΕ.ΣΤΡ3. Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	,522
ΣΕ.ΣΤΡ4. Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	,522
ΣΕ.Ε1. Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα	,509
ΣΕ.Ε2. Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι	,478
ΣΕ.Ε3. Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα-ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,547

Κοινωνική επάρκεια

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha ^a	N of Items
-,550	11

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΚΕ1. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	-2,454
ΚΕ2. Είναι συνεσταλμένο	,086
ΚΕ3. Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλικαρά	-1,067
ΚΕ4. Έχει πολλούς φόβους	-,705
ΚΕ5. Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό	,352
ΚΕ6. Έχει την τάση να απομονώνεται	-,115
ΚΕ7. Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του	-1,507
ΚΕ8. Φοβάται μήπως κάνει λάθη	-1,265
ΚΕ9. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	-1,601
ΚΕ10. Κλείνεται στον εαυτό του	-,115
ΚΕ11. Αντιδράει άσχημα	-1,067

Προβλήματα συμπεριφοράς.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,916	24

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΠΣ.ΔΣ1. Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής	,917
ΠΣ.ΔΣ2. Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	,903
ΠΣ.ΔΣ3. Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων	,903
ΠΣ.ΔΣ4. Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι	,903
ΠΣ.ΔΣ5. Συνομιλεί με άλλο παιδί	,903
ΠΣ.ΔΣ6. Συνομιλεί με την παιδαγωγό	,917
ΠΣ.ΔΣ7. Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα	,900
ΠΣ.ΔΣ8. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	,917
ΠΣ.Α1. Ακούει με προσοχή τι του λέει η παιδαγωγός	,917
ΠΣ.Α2. Ακούει τι του λέει ένα άλλο παιδί	,917
ΠΣ.Α3. Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι	,903
ΠΣ.Α4. Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις	,917
ΠΣ.Α5. Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης είναι καλός ακροατής	,903
ΠΣ.Σ1. Έχει πολλούς φίλους	,903
ΠΣ.Σ2. Κάνει εύκολα φίλους	,917

ΠΣ.Σ3. Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά	,964
ΠΣ.Σ4. Συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	,903
ΠΣ.Σ5. Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	,917
ΠΣ.Σ6. Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά	,917
ΠΣ.Σ7. Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	,903
ΠΣ.Σ8. Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά όταν δυσκολεύονται	,903
ΠΣ.Σ9. Ζητάει συγνώμη όταν χρειάζεται	,903
ΠΣ.Σ10. Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα	,900
ΠΣ.Σ11. Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	,903

Στιγμή META

Συναισθηματική επάρκεια

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,343	18

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΣΕ.Α1. Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ- ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,339
ΣΕ.Α2. Αντιδρά με το παραμικρό-ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,527
ΣΕ.Α3. Θυμώνει με το παραμικρό-ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,501
ΣΕ.Α4. Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει	,253
ΣΕ.Α5. Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος-ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,356
ΣΕ.Α6. Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του	,165
ΣΕ.ΔΣ1. Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	,334
ΣΕ.ΔΣ2. Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του- ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,128
ΣΕ.ΔΣ3. Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται	,521
ΣΕ.ΔΣ4. Δείχνει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση συναίσθημα	,252
ΣΕ.ΔΣ5. Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του	,255
ΣΕ.ΣΤΡ1. Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	,297
ΣΕ.ΣΤΡ2. Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	,206

ΣΕ.ΣΤΡ3. Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	,297
ΣΕ.ΣΤΡ4. Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	,327
ΣΕ.Ε1. Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα	-,228
ΣΕ.Ε2. Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι	,435
ΣΕ.Ε3. Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα-ΑΝΤΙΣΤΡΟΦΗ	,382

Κοινωνική επάρκεια

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,739	11

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΚΕ1. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	,667
ΚΕ2. Είναι συνεσταλμένο	,747
ΚΕ3. Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά , κάνει τον παλικαρά	,621
ΚΕ4. Έχει πολλούς φόβους	,672
ΚΕ5. Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό	,791
ΚΕ6. Έχει την τάση να απομονώνεται	,720
ΚΕ7. Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του	,689
ΚΕ8. Φοβάται μήπως κάνει λάθη	,720
ΚΕ9. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	,599

ΚΕ10. Κλείνεται στον εαυτό του	,810
ΚΕ11. Αντιδράει άσχημα	,734

Προβλήματα συμπεριφοράς.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,721	24

	Cronbach's Alpha if Item Deleted
ΠΣ.ΔΣ1. Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής	,723
ΠΣ.ΔΣ2. Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	,723
ΠΣ.ΔΣ3. Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων	,653
ΠΣ.ΔΣ4. Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι	,653
ΠΣ.ΔΣ5. Συνομιλεί με άλλο παιδί	,597
ΠΣ.ΔΣ6. Συνομιλεί με την παιδαγωγό	,723
ΠΣ.ΔΣ7. Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα	,653
ΠΣ.ΔΣ8. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	,723
ΠΣ.Α1. Ακούει με προσοχή τι του λέει η παιδαγωγός	,723
ΠΣ.Α2. Ακούει τι του λέει ένα άλλο παιδί	,723
ΠΣ.Α3. Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι	,723

ΠΣ.Α4. Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις	,864
ΠΣ.Α5. Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης είναι καλός ακροατής	,723
ΠΣ.Σ1. Έχει πολλούς φίλους	,653
ΠΣ.Σ2. Κάνει εύκολα φίλους	,795
ΠΣ.Σ3. Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά	,597
ΠΣ.Σ4. Συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	,795
ΠΣ.Σ5. Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	,723
ΠΣ.Σ6. Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά	,723
ΠΣ.Σ7. Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	,723
ΠΣ.Σ8. Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά όταν δυσκολεύονται	,653
ΠΣ.Σ9. Ζητάει συγνώμη όταν χρειάζεται	,597
ΠΣ.Σ10. Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα	,653
ΠΣ.Σ11. Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	,653

Κατά συνέπεια η αξιοπιστία των ομάδων στοιχείων είναι:

	Cronbach's Alpha ΠΡΙΝ	Cronbach's Alpha ΜΕΤΑ
Συναισθηματική επάρκεια	,593	,343
Κοινωνική επάρκεια	-,550	,739
Προβλήματα συμπεριφοράς.	,916	,721

Οι ομάδες των ερωτήσεων που διαθέτουν πολύ καλή αξιοπιστία είναι εκείνες των οποίων ο συντελεστής άλφα είναι μεγαλύτερος από 0,7 καθώς αυτός κρίνεται ικανοποιητικός.

Κατά συνέπεια ο συντελεστής αξιοπιστίας της συναισθηματικής επάρκειας κρίνεται μέτριος και στις 2 χρονικές στιγμές.

Ο συντελεστής αξιοπιστίας είναι πολύ ικανοποιητικός την χρονική στιγμή Μετά, ενώ δεν βελτιώνεται σε καμία περίπτωση με την αφαίρεση κάποιας μεταβλητής την χρονική στιγμή Πριν.

Τέλος ο συντελεστής αξιοπιστίας της προβληματικής συμπεριφοράς είναι πού ικανοποιητικής και στις 2 χρονικές στιγμές.

Παρουσίαση μεταβλητών τη χρονική στιγμή πριν:

Ταξινόμηση των μεταβλητών ανά φθίνουσα τιμή της μέσης τιμής.

	Mean	SD
ΣΕ.ΔΣ2. Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του	4,44	1,042
ΣΕ.Ε2. Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι	4,33	0,767
ΣΕ.Ε1. Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα	4,28	0,895
ΚΕ4. Έχει πολλούς φόβους	4	0,816
ΠΣ.Σ3. Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά	4	1,085
ΚΕ10. Κλείνεται στον εαυτό του	3,64	1,216
ΚΕ1. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	3,61	1,29
ΚΕ6. Έχει την τάση να απομονώνεται	3,56	1,209
ΚΕ2. Είναι συνεσταλμένο	3,44	1,338
ΣΕ.Α5. Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος	3,29	1,312
ΣΕ.Α1. Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	3,15	0,801
ΚΕ3. Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλικαρά	3,14	1,61
ΚΕ8. Φοβάται μήπως κάνει λάθη	3,14	1,574
ΚΕ11. Αντιδράει άσχημα	3,12	1,364
ΣΕ.Α3. Θυμώνει με το παραμικρό	3	1,369
ΚΕ7. Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του	2,86	1,574
ΠΣ.ΔΣ2. Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	2,69	0,793
ΚΕ5. Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό	2,67	1,283
ΣΕ.Α2. Αντιδρά με το παραμικρό	2,56	1,365
ΠΣ.Σ1. Έχει πολλούς φίλους	2,55	1,036
ΣΕ.ΣΤΡ1. Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	2,31	0,704
ΣΕ.Α4. Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει	2,3	0,823

ΣΕ.ΣΤΡ2. Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	2,3	0,483
ΠΣ.Σ7. Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	2,29	0,772
ΠΣ.Α1. Ακούει με προσοχή τι του λέει η παιδαγωγός	2,28	0,752
ΠΣ.Σ11. Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	2,25	0,577
ΣΕ.Ε3. Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα	2,2	0,941
ΣΕ.ΔΣ4. Δείχνει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση συναίσθημα	2,19	0,655
ΣΕ.ΣΤΡ3. Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	2,14	0,535
ΠΣ.ΔΣ6. Συνομιλεί με την παιδαγωγό	2,12	0,6
ΣΕ.ΣΤΡ4. Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	2,09	0,539
ΠΣ.ΔΣ5. Συνομιλεί με άλλο παιδί	2,08	0,76
ΣΕ.ΔΣ1. Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	2	0,791
ΠΣ.Σ4. Συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	2	0,594
ΠΣ.ΔΣ4. Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι	1,94	0,68
ΣΕ.ΔΣ5. Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του	1,88	0,719
ΠΣ.Α5. Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης είναι καλός ακροατής	1,88	0,6
ΠΣ.ΔΣ8. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	1,83	0,835
ΠΣ.Σ2. Κάνει εύκολα φίλους	1,8	0,789
ΠΣ.Σ10. Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα	1,8	1,033
ΣΕ.ΔΣ3. Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται	1,76	1,348
ΠΣ.Α2. Ακούει τι του λέει ένα άλλο παιδί	1,76	0,437
ΣΕ.Α6. Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του	1,75	0,707
ΠΣ.Α4. Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις	1,72	0,575
ΠΣ.Σ5. Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	1,71	0,588
ΠΣ.Σ6. Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά	1,7	0,675

ΚΕ9. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	1,69	0,855
ΠΣ.Σ8. Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά όταν δυσκολεύονται	1,64	0,505
ΠΣ.ΔΣ7. Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα	1,57	0,938
ΠΣ.ΔΣ1. Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής	1,5	0,786
ΠΣ.Α3. Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι	1,39	0,608
ΠΣ.ΔΣ3. Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων	1,36	0,745
ΠΣ.Σ9. Ζητάει συγνώμη όταν χρειάζεται	1,25	0,5

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές, προκύπτει ότι οι 10 μεταβλητές με τις υψηλότερες μέσες τιμές με βάση το εύρος τιμών 1 – 5 είναι οι ακόλουθες:

ΣΕ.ΔΣ2. Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του

ΣΕ.Ε2. Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι

ΣΕ.Ε1. Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα

ΚΕ4. Έχει πολλούς φόβους

ΠΣ.Σ3. Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά

ΚΕ10. Κλείνεται στον εαυτό του

ΚΕ1. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε

ΚΕ6. Έχει την τάση να απομονώνεται

ΚΕ2. Είναι συνεσταλμένο

ΣΕ.Α5. Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος

Όλες οι παραπάνω δηλώσεις, αφορούν χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες στην κοινωνικοσυναισθηματική τους κατάσταση.

Αντίστοιχα οι 10 μεταβλητές με τις χαμηλότερες μέσες τιμές με βάση το εύρος τιμών 1 – 5, την χρονική στιγμή πριν είναι οι ακόλουθες:

ΠΣ.Α4. Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις

ΠΣ.Σ5. Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας.

ΠΣ.Σ6. Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά

ΚΕ9. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει

ΠΣ.Σ8. Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά όταν δυσκολεύονται

ΠΣ.ΔΣ7. Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα

ΠΣ.ΔΣ1. Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής

ΠΣ.Α3. Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι

ΠΣ.ΔΣ3. Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων

ΠΣ.Σ9. Ζητάει συγνώμη όταν χρειάζεται

Όλες οι παραπάνω δηλώσεις, αφορούν θετικά στοιχεία συμπεριφοράς παιδιών και χαμηλές μέσες τιμές αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητα της ομάδας.

Παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών στην χρονική στιγμή META:

	Mean	SD
ΣΕ.Α1. Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	1,69	,630
ΣΕ.Α2. Αντιδρά με το παραμικρό	2,75	,931
ΣΕ.Α3. Θυμώνει με το παραμικρό	1,88	,600
ΣΕ.Α4. Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει	3,10	1,101
ΣΕ.Α5. Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος	1,76	,664
ΣΕ.Α6. Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του	3,13	,835
ΣΕ.ΔΣ1. Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	4,06	1,088
ΣΕ.ΔΣ2. Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του	3,67	1,283
ΣΕ.ΔΣ3. Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται	2,06	1,088
ΣΕ.ΔΣ4. Δείχνει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση συναίσθημα	3,75	1,065
ΣΕ.ΔΣ5. Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του	3,56	1,031
ΣΕ.ΣΤΡ1. Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	4,13	,885
ΣΕ.ΣΤΡ2. Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	4,10	,738
ΣΕ.ΣΤΡ3. Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	4,29	,726
ΣΕ.ΣΤΡ4. Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	4,09	,701
ΣΕ.Ε1. Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα	3,00	1,085
ΣΕ.Ε2. Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι	2,67	,970
ΣΕ.Ε3. Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα	3,47	,990
ΚΕ1. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	2,06	,873
ΚΕ2. Είναι συνεσταλμένο	2,06	,938
ΚΕ3. Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλικαρά	2,38	1,193

ΚΕ4. Έχει πολλούς φόβους	2,71	1,254
ΚΕ5. Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό	1,56	,856
ΚΕ6. Έχει την τάση να απομονώνεται	1,81	,911
ΚΕ7. Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του	1,50	,548
ΚΕ8. Φοβάται μήπως κάνει λάθη	1,43	,535
ΚΕ9. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	3,08	1,706
ΚΕ10. Κλείνεται στον εαυτό του	2,14	1,167
ΚΕ11. Αντιδράει άσχημα	1,71	,772
ΠΣ.ΔΣ1. Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής	2,72	1,526
ΠΣ.ΔΣ2. Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	4,50	,730
ΠΣ.ΔΣ3. Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων	2,14	1,512
ΠΣ.ΔΣ4. Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι	3,56	1,094
ΠΣ.ΔΣ5. Συνομιλεί με άλλο παιδί	3,54	1,127
ΠΣ.ΔΣ6. Συνομιλεί με την παιδαγωγό	3,82	,883
ΠΣ.ΔΣ7. Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα	2,50	1,698
ΠΣ.ΔΣ8. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	3,08	1,676
ΠΣ.Α1. Ακούει με προσοχή τι του λέει η παιδαγωγός	4,06	1,056
ΠΣ.Α2. Ακούει τι του λέει ένα άλλο παιδί	3,00	,791
ΠΣ.Α3. Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι	4,72	,575
ΠΣ.Α4. Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις	3,44	,984
ΠΣ.Α5. Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης είναι καλός ακροατής	3,71	,985
ΠΣ.Σ1. Έχει πολλούς φίλους	3,82	,874
ΠΣ.Σ2. Κάνει εύκολα φίλους	3,30	1,059
ΠΣ.Σ3. Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά	3,11	1,023
ΠΣ.Σ4. Συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	3,44	,984

ΠΣ.Σ5. Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	3,12	1,054
ΠΣ.Σ6. Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά	2,80	1,317
ΠΣ.Σ7. Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	3,94	,899
ΠΣ.Σ8. Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά όταν δυσκολεύονται	2,82	1,250
ΠΣ.Σ9. Ζητάει συγνώμη όταν χρειάζεται	1,50	1,000
ΠΣ.Σ10. Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα	3,30	1,567
ΠΣ.Σ11. Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	4,13	,806
Valid N (listwise)		

Ταξινόμηση των μεταβλητών ανά φθίνουσα τιμή της μέσης τιμής.

	Mean	SD
ΠΣ.Α4. Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι	4,72	0,575
ΠΣ.ΔΣ2. Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	4,5	0,73
ΣΕ.ΣΤΡ3. Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	4,29	0,726
ΣΕ.ΣΤΡ1. Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	4,13	0,885
ΠΣ.Σ11. Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	4,13	0,806
ΣΕ.ΣΤΡ2. Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	4,1	0,738
ΣΕ.ΣΤΡ4. Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	4,09	0,701
ΣΕ.ΔΣ1. Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	4,06	1,088
ΠΣ.Α1. Ακούει με προσοχή τι του λέει η παιδαγωγός	4,06	1,056
ΠΣ.Σ7. Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	3,94	0,899
ΠΣ.ΔΣ6. Συνομιλεί με την παιδαγωγό	3,82	0,883
ΠΣ.Σ1. Έχει πολλούς φίλους	3,82	0,874
ΣΕ.ΔΣ4. Δείχνει το κατάλληλο για κάθε περίπτωση συναίσθημα	3,75	1,065
ΠΣ.Α5. Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης είναι καλός ακροατής	3,71	0,985
ΣΕ.ΔΣ2. Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του	3,67	1,283
ΣΕ.ΔΣ5. Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του	3,56	1,031
ΠΣ.ΔΣ4. Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι	3,56	1,094
ΠΣ.ΔΣ5. Συνομιλεί με άλλο παιδί	3,54	1,127
ΣΕ.Ε3. Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα	3,47	0,99
ΠΣ.Α4. Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις	3,44	0,984
ΠΣ.Σ4. Συνεργάζεται με ενηλίκους στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	3,44	0,984
ΠΣ.Σ2. Κάνει εύκολα φίλους	3,3	1,059

ΠΣ.Σ10. Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα	3,3	1,567
ΣΕ.Α6. Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του	3,13	0,835
ΠΣ.Σ5. Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας	3,12	1,054
ΠΣ.Σ3. Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά	3,11	1,023
ΣΕ.Α4. Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει	3,1	1,101
ΚΕ9. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	3,08	1,706
ΠΣ.ΔΣ8. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	3,08	1,676
ΣΕ.Ε1. Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα	3	1,085
ΠΣ.Α2. Ακούει τι του λέει ένα άλλο παιδί	3	0,791
ΠΣ.Σ8. Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά όταν δυσκολεύονται	2,82	1,25
ΠΣ.Σ6. Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά	2,8	1,317
ΣΕ.Α2. Αντιδρά με το παραμικρό	2,75	0,931
ΠΣ.ΔΣ1. Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής	2,72	1,526
ΚΕ4. Έχει πολλούς φόβους	2,71	1,254
ΣΕ.Ε2. Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι	2,67	0,97
ΠΣ.ΔΣ7. Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα	2,5	1,698
ΚΕ3. Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλικαρά	2,38	1,193
ΚΕ10. Κλείνεται στον εαυτό του	2,14	1,167
ΠΣ.ΔΣ3. Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων	2,14	1,512
ΣΕ.ΔΣ3. Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται	2,06	1,088
ΚΕ1. Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε	2,06	0,873
ΚΕ2. Είναι συνεσταλμένο	2,06	0,938
ΣΕ.Α3. Θυμώνει με το παραμικρό	1,88	0,6
ΚΕ6. Έχει την τάση να απομονώνεται	1,81	0,911
ΣΕ.Α5. Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος	1,76	0,664
ΚΕ11. Αντιδράει άσχημα	1,71	0,772
ΣΕ.Α1. Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	1,69	0,63

ΚΕ5. Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό	1,56	0,856
ΚΕ7. Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος του	1,5	0,548
ΠΣ.Σ9. Ζητάει συγνώμη όταν χρειάζεται	1,5	1
ΚΕ8. Φοβάται μήπως κάνει λάθη	1,43	0,535

Εξετάζοντας τις μέσες τιμές τη χρονική στιγμή μετά την παρέμβαση με τα παραμύθια, προκύπτει ότι οι μεταβλητές με τις υψηλότερες μέσες τιμές με βάση το εύρος τιμών 1 – 5 είναι οι ακόλουθες:

Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους

Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων

Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος

Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων

Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι

Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει

Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο

Οι παραπάνω δηλώσεις, αφορούν θετικά στοιχεία παιδιών και η υψηλές μέσες τιμές που έχουν σημειωθεί υποδηλώνουν θετική επίπτωση της παρέμβασης.

Αντίστοιχα οι μεταβλητές με τις χαμηλότερες μέσες τιμές με βάση το εύρος τιμών 1 – 5, την χρονική στιγμή μετά είναι οι ακόλουθες:

Θυμώνει με το παραμικρό

Αντιδράει άσχημα

Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ

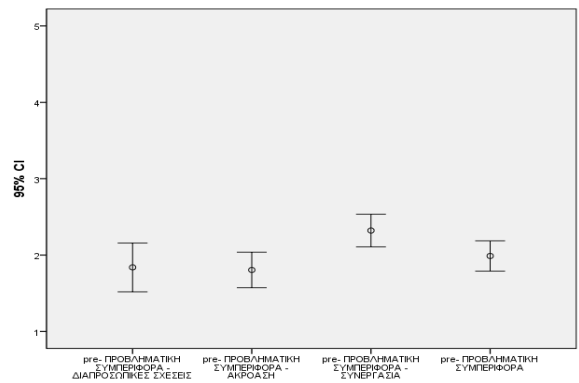
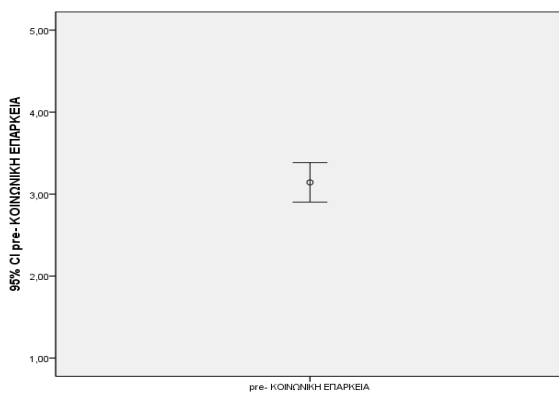
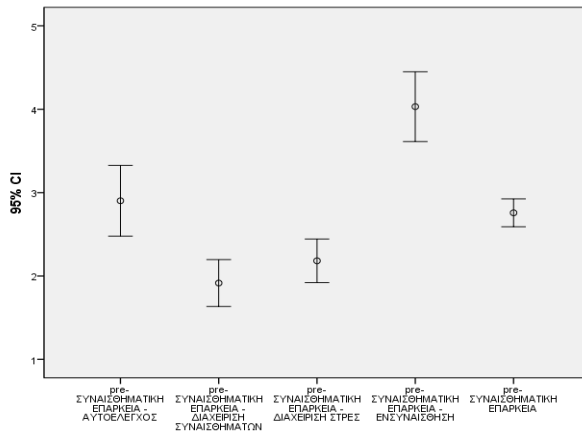
Οι περισσότερες από τις παραπάνω δηλώσεις, αφορούν στοιχεία μιας προβληματικής συμπεριφοράς και οι χαμηλές μέσες τιμές υποστηρίζουν την ένδειξη για αντιστροφή της τάσης που εμφανίζει η χρονική στιγμή Πριν.

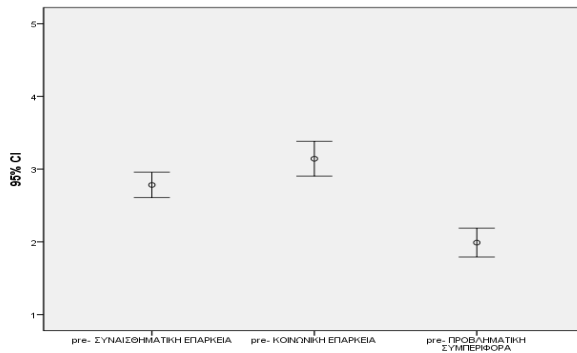
Παρουσίαση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών την χρονική στιγμή

ΠΡΙΝ:

	N	Mean	SD
pre- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	18	2,8852	,96168
pre- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	18	1,8361	,55168
pre- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ	16	2,1823	,48992
pre- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	18	4,1389	,80084
pre- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	18	2,7829	,35239
pre- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	18	3,1429	,48297
pre- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	18	1,8393	,64284
pre- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΑΚΡΟΑΣΗ	18	1,8056	,46618
pre- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	18	2,3217	,42633
pre- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	18	1,9888	,39861
Valid N (listwise)	16		

Γραφική παράσταση διαστημάτων εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των παραγόντων





Οι σύνθετες μεταβλητές προέκυψαν από την μέση τιμή των μεταβλητών των ομάδων τους κατά συνέπεια το εύρος των τιμών τους παραμένει η 5 βάρη κλίμακα Likert, με την τιμή 1 να δηλώνει χαμηλή συχνότητα και 5 υψηλή συχνότητα. Επίσης ερωτήσεις που έχουν αντίθετη κατεύθυνση βαθμολόγησης έχουν αντιστραφεί ώστε ανά παράγοντα και ανά υποκλίμακα κάθε παράγοντα, η βαθμολογία να έχει όμοια κατεύθυνση και να μετρά όμοια κάθε χαρακτηριστικό.

Οι μεταβλητές που αφορούν τον παράγοντα της συναισθηματικής επάρκειας και τις υποενότητες, που την συνθέτουν, αφορούν δηλώσεις που περιγράφουν υψηλή συναισθηματική επάρκεια. Συνεπώς υψηλή μέση τιμή του παράγοντα και των υποκλιμάκων της συναισθηματικής επάρκειας (που προσεγγίζει την τιμή 5) πρέπει να ερμηνεύεται ως υψηλό επίπεδο επάρκειας συνολικά και ανά υποκλίμακα, ενώ χαμηλή μέση τιμή (που προσεγγίζει την τιμή 1) πρέπει να συνδέεται με χαμηλό επίπεδο συναισθηματικής επάρκειας. Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα, το σύνολο των μεταβλητών που αφορούν την συναισθηματική επάρκεια αντιπροσωπεύονται από μέσες τιμές, οι οποίες είναι μικρότερες της τιμής 3, η οποία ορίζει το μέσο της κλίμακας αξιολόγησης. Αυτό φανερώνει την μέτρια προς χαμηλή αξιολόγηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των παιδιών της έρευνας. Η μικρότερη μέση τιμή ($\mu=1,83$) η οποία αντιστοιχεί στην διαχείριση των συναισθημάτων. Εξαίρεση εντοπίζεται στην κατηγορία Ενσυναίσθηση όπου η μέση τιμή $\mu=4,13$, ήταν η υψηλότερη της κλίμακας.

Εξετάζοντας την κοινωνική επάρκεια προκύπτει ότι η μέση τιμή είναι $\mu=3,14$ κάτι που φανερώνει την μέτρια αξιολόγηση του συγκεκριμένου παράγοντα.

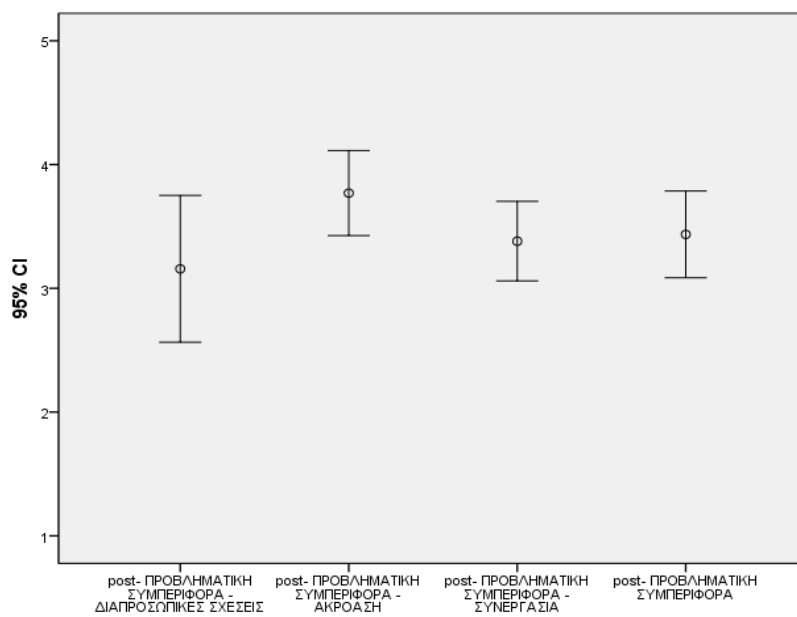
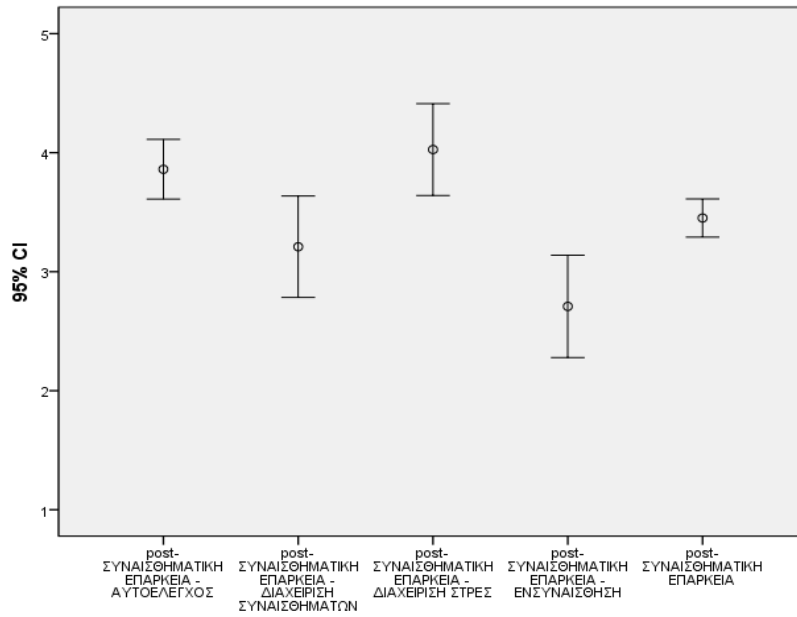
Πρέπει να σημειωθεί ότι οι μεταβλητές που συνθέτουν τον παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας αφορούν δηλώσεις που περιγράφουν χαμηλή κοινωνική επάρκεια. Συνεπώς υψηλή μέση τιμή του παράγοντα της κοινωνικής επάρκειας (που προσεγγίζει την τιμή 5) πρέπει να ερμηνεύεται ως χαμηλό επίπεδο κοινωνικής επάρκειας, ενώ χαμηλή μέση τιμή (που προσεγγίζει την τιμή 1) πρέπει να συνδέεται με υψηλό επίπεδο επάρκειας.

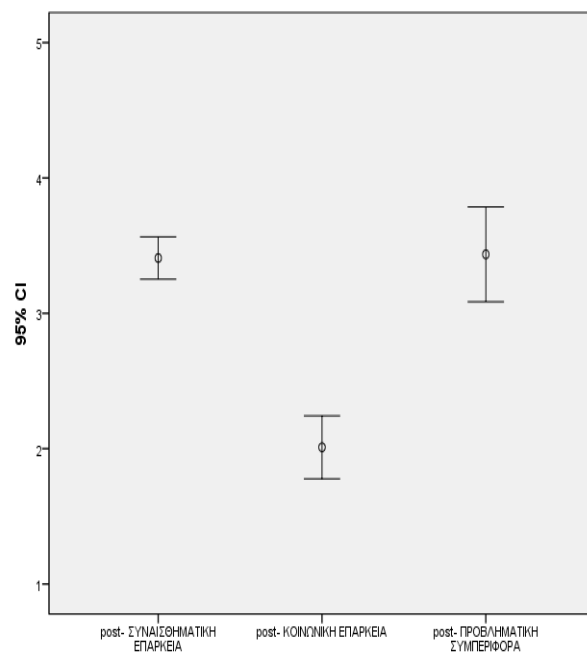
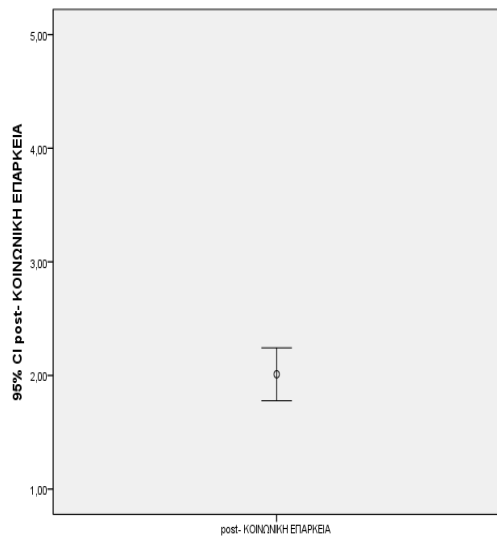
Οι μεταβλητές που αφορούν τον παράγοντα της προβληματικής συμπεριφοράς και τις υποενότητες που την συνθέτουν αφορούν δηλώσεις που περιγράφουν θετική συμπεριφορά συνολικά και ανά υποκλίμακα. Συνεπώς υψηλή μέση τιμή του παράγοντα και των υποκλιμάκων της προβληματικής συμπεριφοράς (που προσεγγίζει την τιμή 5) πρέπει να ερμηνεύεται ως θετικό εύρημα και άρα χαμηλό επίπεδο προβληματικής συμπεριφοράς συνολικά και ανά υποκλίμακα, ενώ χαμηλή μέση τιμή (που προσεγγίζει την τιμή 1) πρέπει να συνδέεται με υψηλό επίπεδο προβληματικής συμπεριφοράς. Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα, το σύνολο των μεταβλητών που αφορούν την προβληματική συμπεριφορά αντιπροσωπεύονται από μέσες τιμές, οι οποίες είναι μικρότερες της τιμής 3, η οποία ορίζει το μέσο της κλίμακας αξιολόγησης. Αυτό φανερώνει την ύπαρξη προβληματικής συμπεριφοράς για κάθε αξιολογούμενο χαρακτηριστικό και συνολικά. Η υψηλότερη μέση τιμή ($\mu=2,32$) αφορά την Συνεργασία η οποία εμφανίζει την καλύτερη συγκριτικά μέση τιμή.

**Παρουσίαση των τιμών των σύνθετων μεταβλητών την χρονική στιγμή
ΜΕΤΑ:**

	N	Mean	SD
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ -- ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	18	3,8343	,46686
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	18	3,0833	,84331
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ	16	4,0260	,72439
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ -- ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	18	2,7963	,81761
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	18	3,4083	,31460
post- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	18	2,0102	,46828
post- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	18	3,1571	1,19336
post- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ -- ΑΚΡΟΑΣΗ	18	3,7694	,69051
post- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ -- ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	18	3,3807	,64612
post- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	18	3,4358	,70391
Valid N (listwise)	16		

Γραφική παράσταση διαστημάτων εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των παραγόντων.





Με βάση τα αποτελέσματα του πίνακα, το σύνολο σχεδόν των μεταβλητών που αφορούν την συναισθηματική επάρκεια αντιπροσωπεύονται από μέσες τιμές, οι οποίες είναι μεγαλύτερες της τιμής 3, η οποία ορίζει το μέσο της κλίμακας αξιολόγησης. Αυτό φανερώνει την μέτρια προς υψηλή αξιολόγηση των συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των παιδιών της έρευνας. Η υψηλότερη μέση τιμή ($\mu=4,02$) αφορά την διαχείριση του στρες. Εξαίρεση εντοπίζεται στην κατηγορία Ενσυναίσθηση όπου η μέση τιμή $\mu=2,79$, ήταν η χαμηλότερη της κλίμακας.

Εξετάζοντας την κοινωνική επάρκεια προκύπτει ότι η μέση τιμή είναι $\mu=2,01$ κάτι που φανερώνει την χαμηλή αξιολόγηση του συγκεκριμένου παράγοντα και άρα, σύμφωνα με την κατασκευή της κλίμακας, το υψηλό επίπεδο κοινωνικής επάρκειας.

Τέλος, το σύνολο των μεταβλητών που αφορούν την προβληματική συμπεριφορά αντιπροσωπεύονται από μέσες τιμές, οι οποίες είναι ίσες ή υψηλότερες της τιμής 3, η οποία ορίζει το μέσο της κλίμακας αξιολόγησης. Αυτό φανερώνει την ύπαρξη μέτριου προς χαμηλού επιπέδου προβληματικής συμπεριφοράς για κάθε αξιολογούμενο χαρακτηριστικό και συνολικά. Την υψηλότερη μέση τιμή και άρα την θετικότερη αξιολόγηση ($\mu=3,76$) εμφανίζει η Ακρόαση.

Διαφοροποιήσεις των μεταβλητών ανάλογα με τον χρόνο εφαρμογής.

Για τον έλεγχο της ύπαρξης πιθανής διαφοροποίησης μεταξύ των τιμών των μεταβλητών του ερωτηματολογίου στις 2 χρονικές στιγμές γίνεται έλεγχος μέσω των τιμών κατά ζεύγη με εφαρμογή paired t test .

Επιπρόσθετα γίνεται εκτίμηση του πίνακα συσχέτισης και της τιμής Pearson R στην περίπτωση αναζήτησης σχέσης των σύνθετων μεταβλητών μεταξύ τους.

	pre	post	Διαφορά Μέσων τιμών	T	df	p
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	2,8852	3,8343	0,9491	-5,621	1 7	,000
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	1,8361	3,0833	1,2472	-10,739	1 7	,000
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ	2,1823	4,0260	1,8437	-16,892	1 5	,000
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ – ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	4,1389	2,7963	-1,3426	7,459	1 7	,000
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	2,7829	3,4083	0,6254	-7,031	1 7	,000
ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	3,1429	2,0102	-1,1327	14,707	1 7	,000
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	1,8393	3,1571	1,3178	-8,852	1 7	,000
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΑΚΡΟΑΣΗ	1,8056	3,7694	1,9638	-21,667	1 7	,000
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ – ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	2,3217	3,3807	1,059	-8,636	1 7	,000
ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ	1,9888	3,4358	1,447	-15,128	1 7	,000

Από τους παραπάνω ελέγχους προκύπτει ότι στο σύνολο των μεταβλητών, οι μέσες τιμές την χρονική στιγμή πριν και μετά μεταβλήθηκαν στατιστικά σημαντικά.

Ειδικότερα,

Στην περίπτωση του αυτοελέγχου η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(17)=-5,621$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=2,88$ και $\mu(\text{μετά})=3,83$) προκύπτει αύξηση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση του αυτοελέγχου.

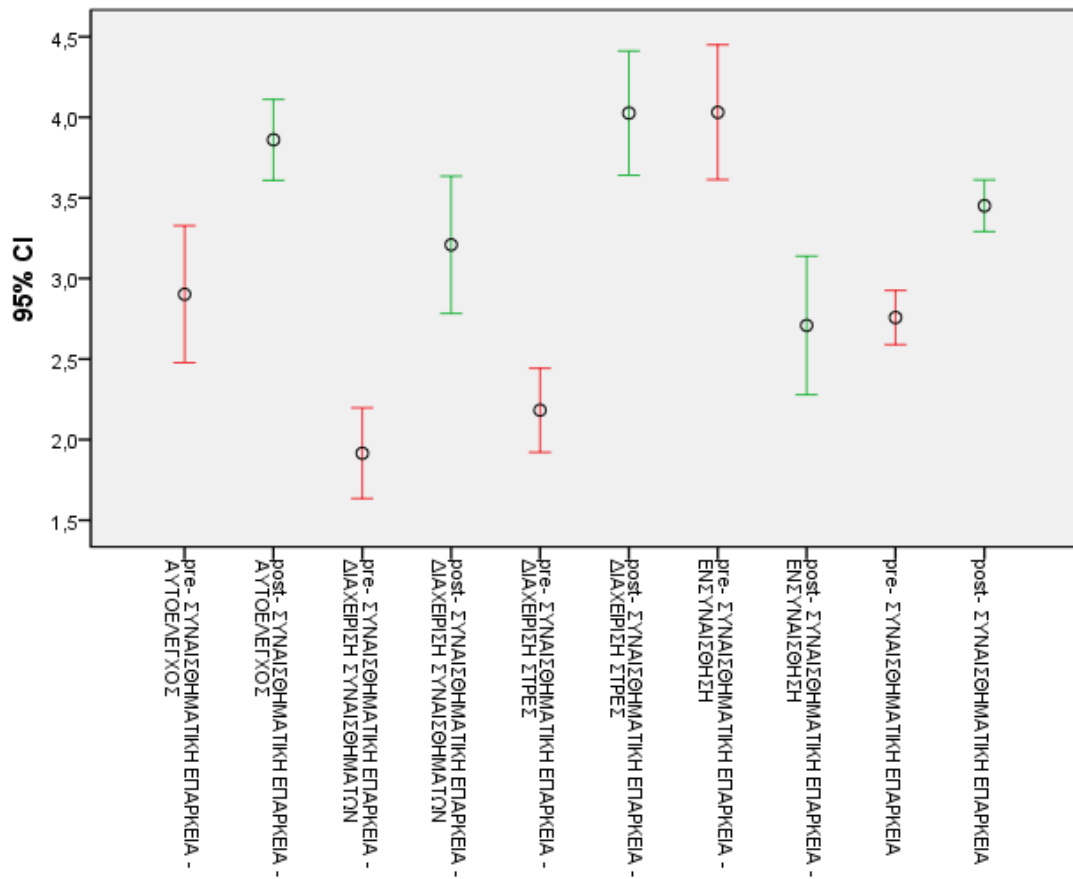
Στην περίπτωση της διαχείρισης συναισθημάτων η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(17)=-10,739$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=1,83$ και $\mu(\text{μετά})=3,08$) προκύπτει αύξηση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση της διαχείρισης των συναισθημάτων.

Στην περίπτωση της διαχείρισης στρες η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(15)=-16,892$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=2,18$ και $\mu(\text{μετά})=4,02$) προκύπτει αύξηση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση της διαχείρισης συναισθήματος. Παράλληλα εξετάζοντας την διαφορά των μέσων τιμών προκύπτει ότι η διαχείριση στρες εμφανίζει την μεγαλύτερη βελτίωση από τις παραμέτρους συναισθηματικής επάρκειας σε σχέση με την αρχική τιμή ΠΡIN.

Στην περίπτωση της ενσυναίσθησης η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(17)=7,459$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=4,13$ και $\mu(\text{μετά})=2,79$) προκύπτει μείωση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε μείωση του επιπέδου ενσυναίσθησης.

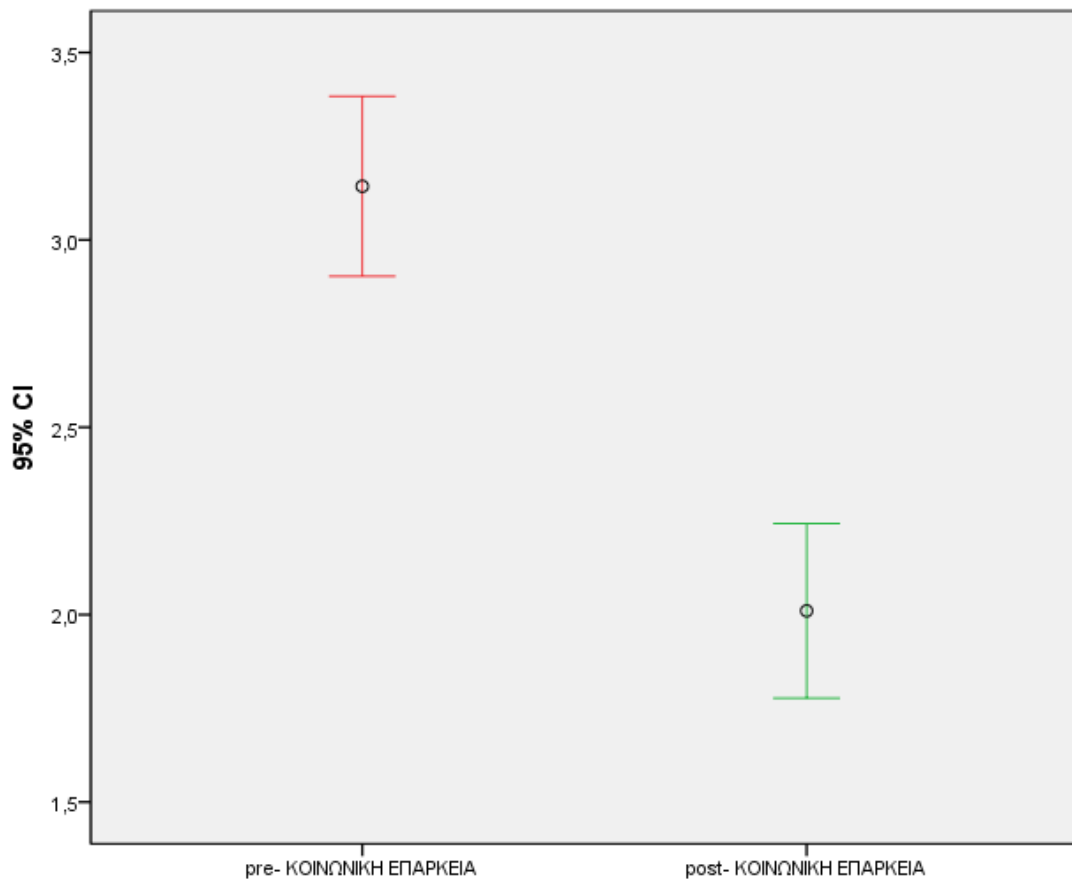
Συνολικά στην περίπτωση της συναισθηματικής επάρκειας η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(17)=-7,031$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=2,78$ και $\mu(\text{μετά})=3,40$) προκύπτει αύξηση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση της επάρκειας. Η αρχική μέση τιμή αξιολογείται μέτρια προς χαμηλή ενώ μετά την παρέμβαση αξιολογείται μέτρια προς υψηλή με βάση την 5 βάθμια κλίμακα.

Γραφική παράσταση διαστημάτων εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των παραγόντων συναισθηματικής επάρκειας πριν και μετά.



Συνολικά στην περίπτωση της κοινωνικής επάρκειας η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(17)=14,707$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=3,14$ και $\mu(\text{μετά})=2,01$) προκύπτει μείωση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Γραφική παράσταση διαστημάτων εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των παραγόντων κοινωνικής επάρκειας πριν και μετά.



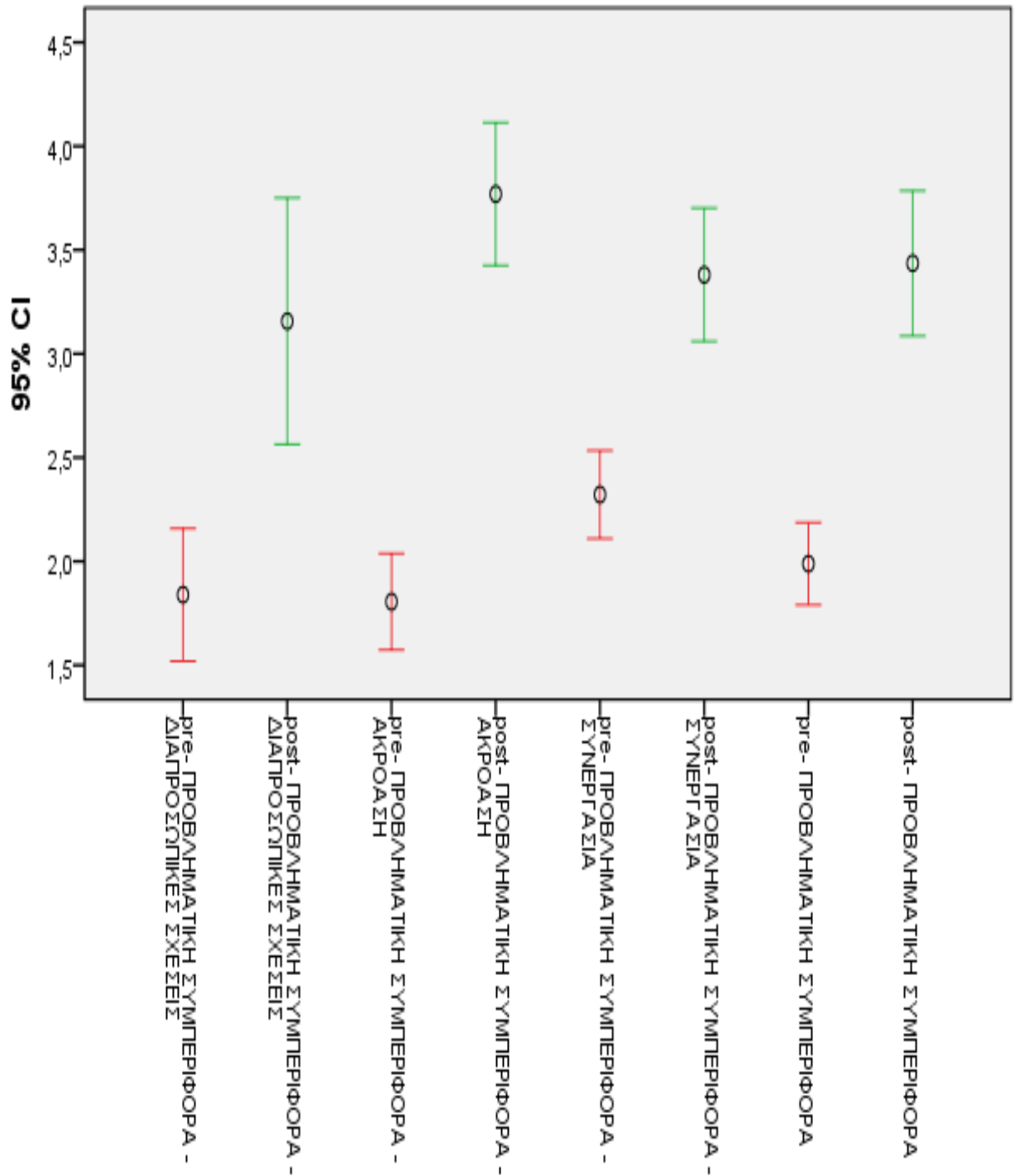
Στην περίπτωση των διαπροσωπικών σχέσεων η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(17)=-8,852$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=1,83$ και $\mu(\text{μετά})=3,15$) προκύπτει αύξηση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση του επιπέδου διαπροσωπικών σχέσεων.

Στην περίπτωση της ακρόασης η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(17)=-21,667$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=1,80$ και $\mu(\text{μετά})=3,76$) προκύπτει αύξηση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση του επιπέδου της ακρόασης.

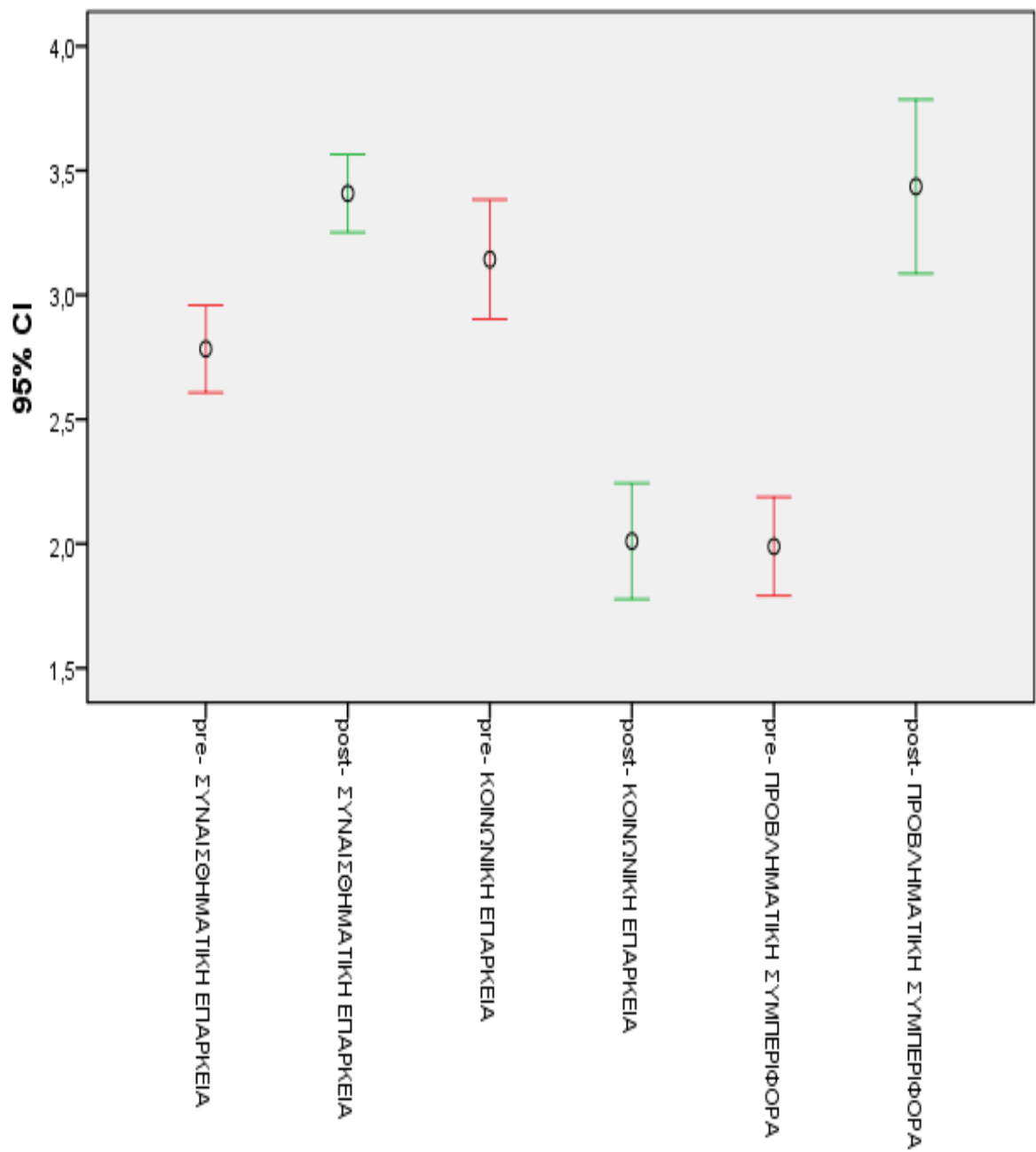
Στην περίπτωση της συνεργασίας η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(15)=-8,636$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=2,32$ και $\mu(\text{μετά})=3,38$) προκύπτει αύξηση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση της συνεργασίας. Παράλληλα εξετάζοντας την διαφορά των μέσων τιμών προκύπτει ότι η ακρόαση εμφανίζει την μεγαλύτερη βελτίωση από τις παραμέτρους της προβληματικής συμπεριφοράς σε σχέση με την αρχική τιμή ΠΡΙΝ.

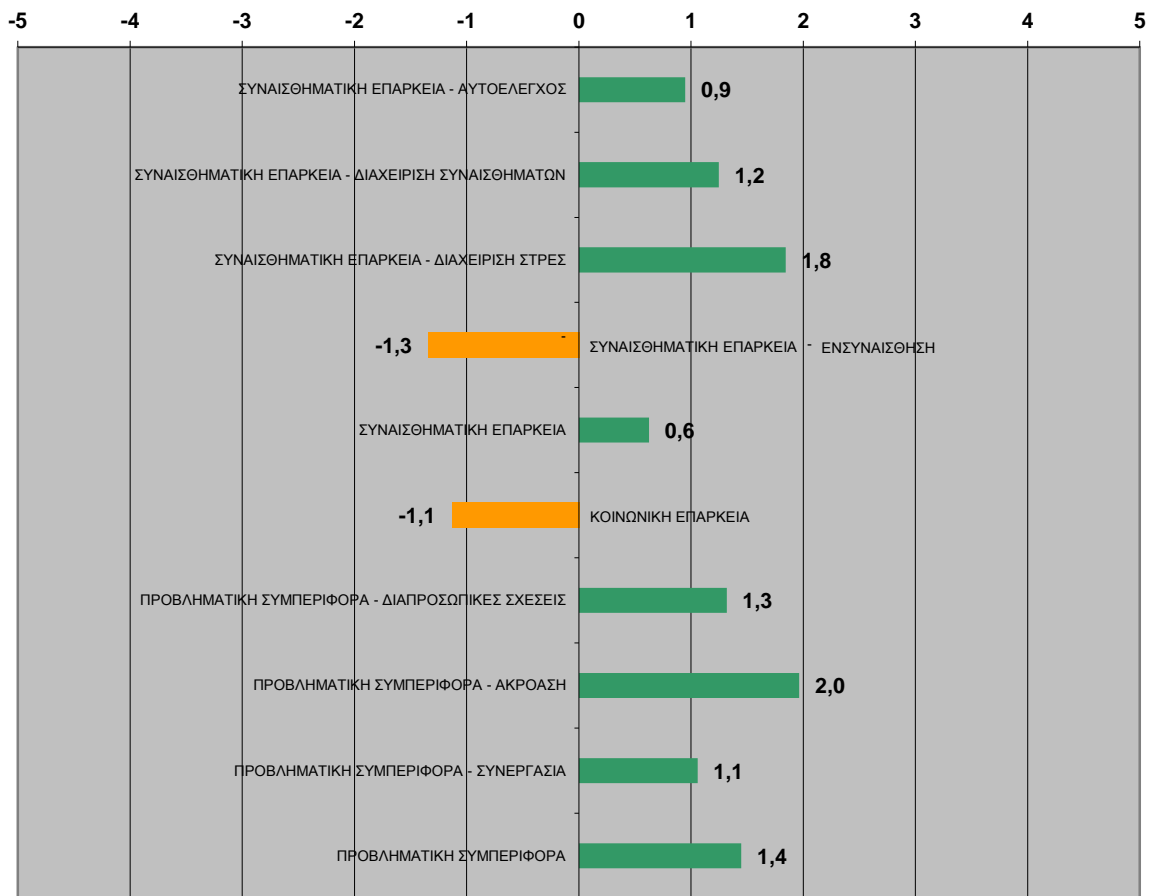
Συνολικά στην περίπτωση της προβληματικής συμπεριφοράς η μεταβολή ήταν σημαντική ($t(17)=-15,128$, $p=,000$). Εξετάζοντας τις μέσες τιμές ($\mu(\text{πριν})=1,98$ και $\mu(\text{μετά})=3,43$) προκύπτει αύξηση της μέσης τιμής και συνεπώς η μεταβολή αντιστοιχεί σε βελτίωση συνολικά των χαρακτηριστικών της προβληματικής συμπεριφοράς. Η αρχική μέση τιμή αξιολογείται ως χαμηλή ενώ μετά την παρέμβαση αξιολογείται μέτρια με θετική τάση με βάση την 5 βάθμια κλίμακα.

Γραφική παράσταση διαστημάτων εμπιστοσύνης των μέσων τιμών των παραγόντων προβληματικής συμπεριφοράς πριν και μετά



Γραφική παράσταση διαστημάτων εμπιστοσύνης των τριών βασικών κλιμάκων- παραγόντων πριν και μετά.





Διαφορές μέσω των τιμών ανά παράγοντα.

Έλεγχος συνάφειας μεταξύ των παραγόντων

Παρακάτω γίνεται εκτίμηση του πίνακα συσχέτισης και της τιμής Pearson R προκειμένου να αναζητηθεί η ύπαρξη σχέσης των σύνθετων μεταβλητών μεταξύ τους .

Χρονική στιγμή ΠΡΙΝ

		pre- ΣΕ - ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	pre- ΣΕ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	pre- ΣΕ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ	pre- ΣΕ - ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	pre- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	pre- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	pre- ΠΣ- ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	pre- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΑΚΡΟΑΣΗ	pre- ΠΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	pre- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
pre- ΣΕ - ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	R		-,208	,078	,231	,821**	-,317	-,248	,286	,344	,101
	p		,408	,775	,357	,000	,200	,322	,250	,162	,690
pre- ΣΕ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	R			,251	-,678**	-,154	-,174	,702**	,198	,066	,478*
	p			,348	,002	,541	,489	,001	,432	,794	,045
pre- ΣΕ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ	R				-,153	,448	-,230	,428	,353	,300	,470
	p				,571	,082	,392	,098	,180	,259	,066
pre- ΣΕ - ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	R					,486*	,136	-,624**	-,199	,173	-,352
	p					,041	,592	,006	,428	,493	,152
pre- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	R						-,213	-,207	,236	,467	,147
	p						,397	,410	,346	,051	,560
pre- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	R							-,296	-,116	-,379	-,340
	p							,233	,645	,120	,168
pre- ΠΒ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ	R								,492*	,376	,863**

Ελέγχοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις:

ακρόαση ($r=,492$) ασθενής και θετική.

Διαπροσωπικές σχέσεις ($r=,863$) ισχυρή και θετική.

Ελέγχοντας την ακρόαση προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις:

Προβληματική συμπεριφορά ($r=,759$) ισχυρή και θετική.

Συνεργασία ($r=,673$) μέτρια και θετική.

Χρονική στιγμή ΜΕΤΑ

		post- ΣΕ - ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	post- ΣΕ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	post- ΣΕ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ	post- ΣΕ - ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	post- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	post- ΠΣ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	post- ΠΣ - ΑΚΡΟΑΣΗ	post- ΠΣ - ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ	post- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΑΥΤΟΕΛΕΓΧΟΣ	R		,041	-,064	,100	,485*	-,726**	-,057	,393	,495*	,248
	P		,873	,815	,693	,042	,001	,823	,107	,037	,321
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ	R			,783**	-,713**	,699**	-,311	,832**	,481*	,497*	,780**
	P			,000	,001	,001	,209	,000	,043	,036	,000
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΣΤΡΕΣ	R				-,585*	,706**	-,106	,649**	,399	,571*	,654**
	P				,017	,002	,695	,007	,126	,021	,006
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ - ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ	R					-,151	,110	-,592**	-,324	-,349	-,547*
	P					,549	,665	,010	,189	,156	,019
post- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	R						-,577*	,570*	,518*	,619**	,681**
	P						,012	,013	,028	,006	,002
post- ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΠΑΡΚΕΙΑ	R							-,189	-,260	-,268	-,274
	P							,454	,297	,282	,272
post- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΔΙΑΠΡΟΣΩΠΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ	R								,447	,528*	,873**
	P								,063	,024	,000
post- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ - ΑΚΡΟΑΣΗ	R									,662**	,782**
	P									,003	,000

Ελέγχοντας την διαχείριση στρες προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις:

Ενσυναίσθηση ($r=-,585$) μέτρια και αρνητική.

Συναισθηματική επάρκεια ($r=,706$) ισχυρή και θετική

Διαπροσωπικές σχέσεις ($r=,649$) μέτρια και θετική.

Συνεργασία ($r=,571$) μέτρια και θετική

Προβληματική συμπεριφορά ($r=,654$) μέτρια και θετική

Ελέγχοντας την ενσυναίσθηση προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις:

Διαπροσωπικές σχέσεις ($r=-,592$ μέτρια και αρνητική.

Προβληματική συμπεριφορά ($r=-,547$) μέτρια και αρνητική

Ελέγχοντας την συναισθηματική επάρκεια προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις:

Κοινωνική επάρκεια ($r=-,577$) μέτρια και αρνητική άρα προς την θετική κατεύθυνση λόγω κατασκευής της κλίμακας της κοινωνικής επάρκειας.

Διαπροσωπικές σχέσεις ($r=,570$) μέτρια και θετική.

Ακρόαση ($r=,518$) μέτρια και θετική

Συνεργασία ($r=,619$) μέτρια και θετική

Προβληματική συμπεριφορά ($r=,681$) μέτρια και θετική.

Ελέγχοντας τις διαπροσωπικές σχέσεις προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις:

Συνεργασία ($r=,528$) μέτρια και θετική

Προβληματική συμπεριφορά ($r=,873$) ισχυρή και θετική.

Ελέγχοντας την ακρόαση προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις:

Συνεργασία ($r=,662$) μέτρια και θετική

Προβληματική συμπεριφορά ($r=,782$) ισχυρή και θετική

Ελέγχοντας την συνεργασία προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση με τις:

Προβληματική συμπεριφορά ($r=,821$) ισχυρή και θετική

Αναλυτική παρουσίαση των μεταβλητών κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας που παρουσίασαν τη μεγαλύτερη μεταβολή.

Κοινή παρουσίαση των τιμών στην χρονική στιγμή ΠΡΙΝ και ΜΕΤΑ

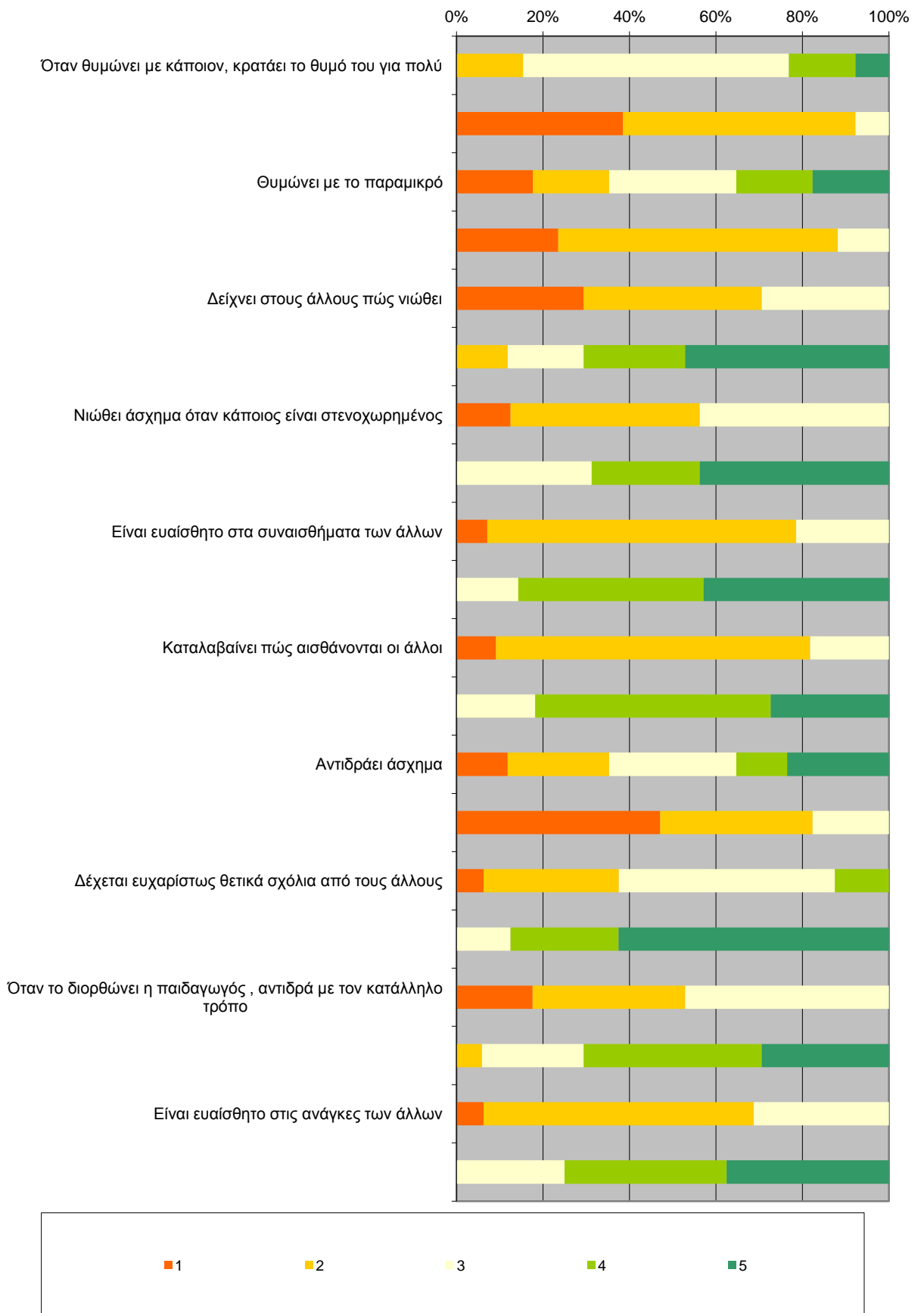
		1	2	3	4	5
		καθόλου				Πάρα πολύ
Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	Πριν		15,4	61,5	15,4	7,7
	Μετά	38,5	53,8	7,7		
Θυμώνει με το παραμικρό	Πριν	17,6	17,6	29,4	17,6	17,6
	Μετά	23,5	64,7	11,8		
Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	Πριν	29,4	41,2	29,4		
	Μετά		11,8	17,6	23,5	47,1
Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	Πριν	12,5	43,8	43,8		
	Μετά			31,3	25,0	43,8
Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	Πριν	7,1	71,4	21,4		
	Μετά			14,3	42,9	42,9
Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	Πριν	9,1	72,7	18,2		
	Μετά			18,2	54,5	27,3
Αντιδράει άσχημα	Πριν	11,8	23,5	29,4	11,8	23,5
	Μετά	47,1	35,3	17,6		
Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	Πριν	6,3	31,3	50,0	12,5	
	Μετά			12,5	25,0	62,5
Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	Πριν	17,6	35,3	47,1		
	Μετά		5,9	23,5	41,2	29,4

Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	Πριν	6,3	62,5	31,3		
	Μετά			25,0	37,5	37,5

Ο παραπάνω πίνακας περιλαμβάνει την συγκριτική κατανομή των ποσοστών επί των απαντήσεων της 5 βάθμιας κλίμακας likert μεταξύ των χρονικών στιγμών πριν και μετά την παρέμβαση.

Σε όλες τις περιπτώσεις παρατηρείται μεταβολή στα ποσοστά των απαντήσεων με αύξηση των θετικών επιλογών ή των αντίστοιχων αρνητικών στην περίπτωση αρνητικών διατυπώσεων. Σε όλες λοιπόν τις περιπτώσεις παρατηρείται βελτίωση των συμπεριφορών των ατόμων και άρα βελτίωση των χαρακτηριστικών της κοινωνικοσυναισθηματικής επάρκειας.

Το επόμενο γράφημα που ακολουθεί : συγκριτική αθροιστική κατανομή ποσοστών μεταξύ των χρονικών στιγμών



Προκειμένου να εξεταστεί αν η μεταβολή που παρατηρήθηκε είναι στατιστικά σημαντική, οι μεταβλητές αξιοποιούνται ως συνεχείς και εφαρμόζεται t test.

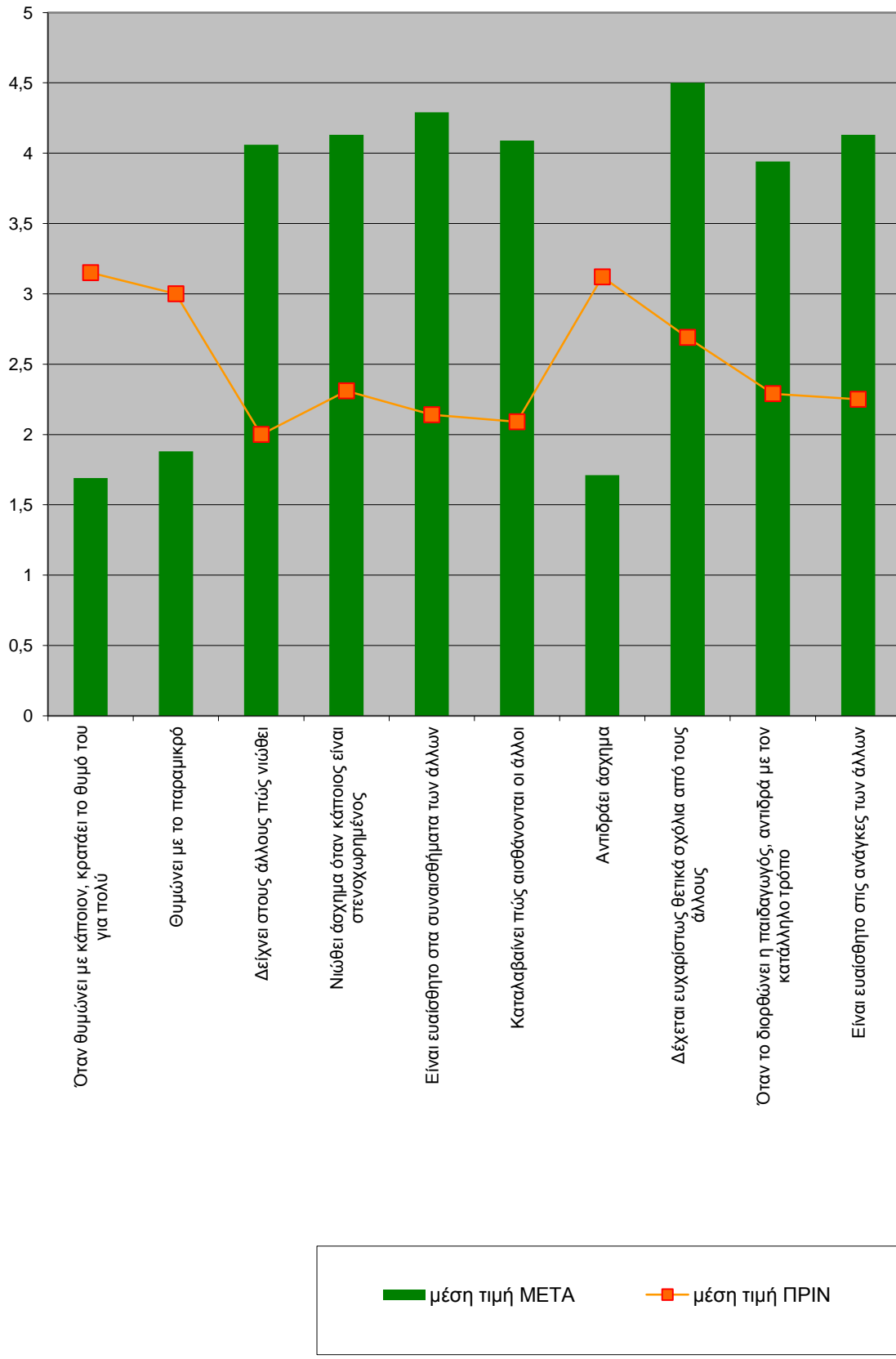
	Πριν		Μετά		Διαφορά			
	Mean	S. D.	Mean	S. D.	Μ-Π	t	βε	p
Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	3,15	,801	1,69	,630	-1,46	10,156	12	,000
Θυμώνει με το παραμικρό	3,00	1,369	1,88	,600	-1,12	4,146	16	,001
Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	2,00	,791	4,06	1,088	2,06	-10,265	16	,000
Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	2,31	,704	4,13	,885	1,82	-17,985	15	,000
Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	2,14	,535	4,29	,726	2,15	-15,000	13	,000
Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	2,09	,539	4,09	,701	2,00	-10,488	10	,000
Αντιδράει άσχημα	3,12	1,364	1,71	,772	-1,41	7,320	16	,000
Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	2,69	,793	4,50	,730	1,81	-17,985	15	,000
Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός, αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	2,29	,772	3,94	,899	1,65	-13,786	16	,000
Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	2,25	,577	4,13	,806	1,88	-12,114	15	,000

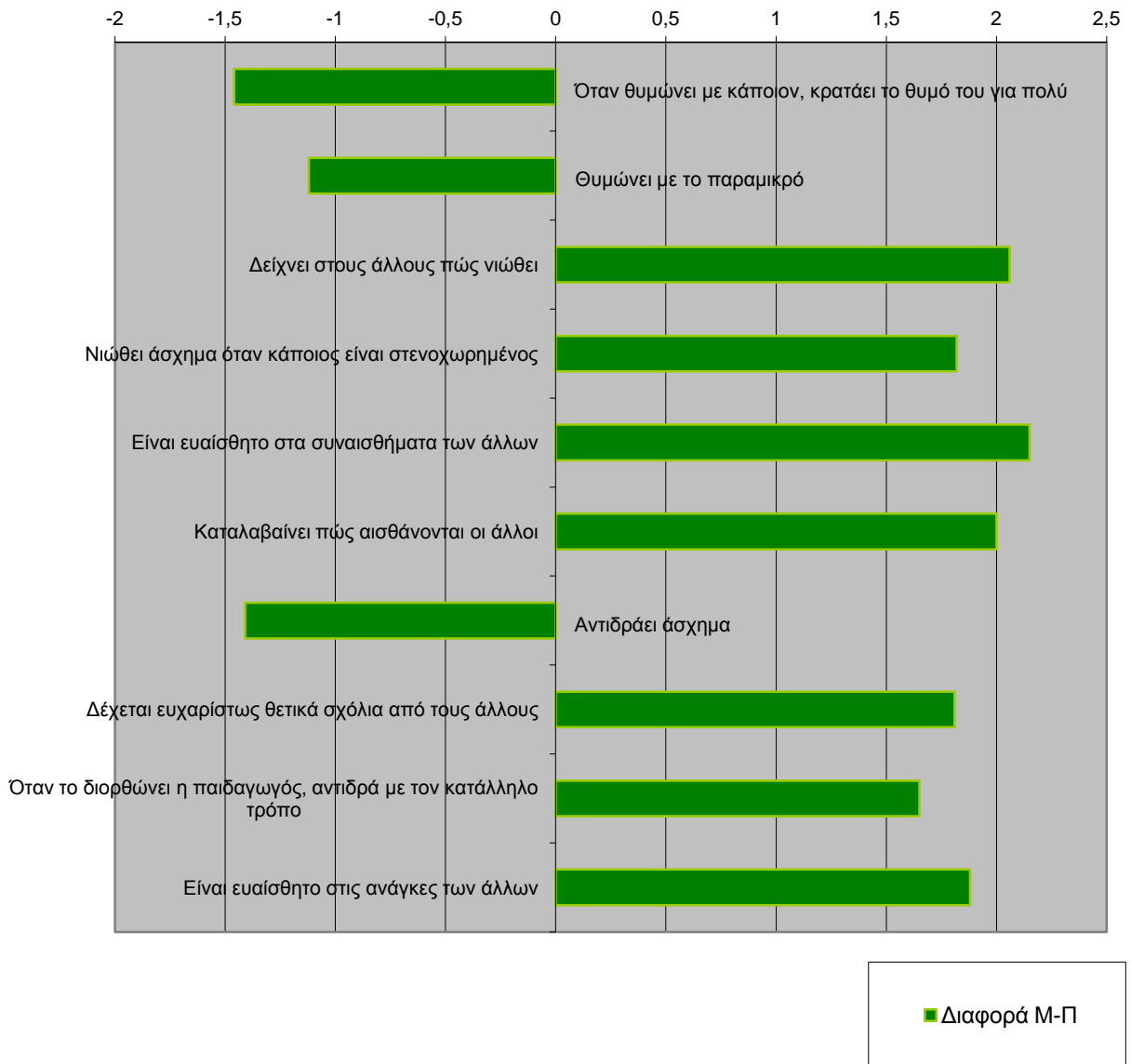
Εξετάζοντας τις τιμές σημαντικότητας του παραπάνω ελέγχου προκύπτει ότι σε όλες τις περιπτώσεις η διαφοροποίηση είναι στατιστικά σημαντική.

Παρατηρώντας τις διαφορές των μέσων τιμών μεταξύ των 2 χρονικών στιγμών προκύπτει ότι αυτές είναι μεγαλύτερες της μίας μονάδας σε όλες τις μεταβλητές με τις μεγαλύτερες μεταβολές να παρατηρούνται στις περιπτώσεις:

- Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει
- Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων
- Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι.

Γράφημα: συγκριτική μεταβολή των μέσων τιμών





Γράφημα: διαφορά μέσων τιμών μεταξύ των στιγμών μετά και πριν την παρέμβαση

Διαφοροποιήσεις των μεταβλητών ανάλογα με το είδος της αναπηρίας.

Για τον έλεγχο της ύπαρξης πιθανής διαφοροποίησης μεταξύ των τιμών των μεταβλητών του ερωτηματολογίου στις 2 χρονικές στιγμές γίνεται ανάλυση διασποράς ANOVA με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις και ανεξάρτητη μεταβλητή το είδος αναπηρίας.

Σε όλες τις περιπτώσεις των ελέγχων που περιλαμβάνονται στον παρακάτω πίνακα προκύπτει να υπάρχει στατιστική σημαντική διαφορά στις χρονικές στιγμές πριν και μετά ($p=,000<0,10$).

Αναφορικά με την αλληλεπίδραση της συναισθηματικής επάρκειας και του είδους της αναπηρίας προκύπτει έλλειψη σημαντικότητας στην αλληλεπίδραση καθώς το $p>0,10$.

Τέλος, αναφορικά με το είδος της αναπηρίας και τον έλεγχο για την επίδραση της αναπηρίας στις παρατηρήσεις προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστική σημαντική διαφοροποίηση συνολικά ($p<0,010$) εκτός της περίπτωσης «Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος» ($p=0,018$).

		Type III Sum of Squares	βε	Mean Sq.	F	p
Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	Πριν - Μετά Within	13,630	1	13,630	98,392	,000
	αλληλεπίδραση	,092	1	,092	,661	,433
	Έλεγχος Between	149,465	1	149,465	175,261	,000
	ΜΕΑ	1,465	1	1,465	1,718	,217
Θυμώνει με το παραμικρό	Πριν - Μετά Within	10,357	1	10,357	15,726	,001
	αλληλεπίδραση	,004	1	,004	,006	,941
	Έλεγχος Between	192,575	1	192,575	114,143	,000
	ΜΕΑ	,575	1	,575	,341	,568
Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	Πριν - Μετά Within	35,336	1	35,336	97,639	,000
	αλληλεπίδραση	,042	1	,042	,116	,738
	Έλεγχος Between	303,571	1	303,571	194,360	,000
	ΜΕΑ	,042	1	,042	,027	,872
Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	Πριν - Μετά Within	26,469	1	26,469	370,562	,000
	αλληλεπίδραση	,219	1	,219	3,062	,102
	Έλεγχος Between	337,612	1	337,612	398,626	,000
	ΜΕΑ	6,112	1	6,112	7,216	,018
Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	Πριν - Μετά Within	32,143	1	32,143	225,000	,000
	αλληλεπίδραση	,143	1	,143	1,000	,337
	Έλεγχος Between	289,286	1	289,286	467,308	,000
	ΜΕΑ	1,286	1	1,286	2,077	,175
Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	Πριν - Μετά Within	21,469	1	21,469	107,133	,000
	αλληλεπίδραση	,196	1	,196	,980	,348
	Έλεγχος Between	188,768	1	188,768	324,706	,000
	ΜΕΑ	,586	1	,586	1,008	,342

Αντιδράει άσχημα	Πριν - Μετά Within	16,472	1	16,472	48,858	,000
	αλληλεπίδραση	,002	1	,002	,005	,945
	Έλεγχος Between	188,613	1	188,613	83,563	,000
	ΜΕΑ	,378	1	,378	,168	,688
Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	Πριν - Μετά Within	25,560	1	25,560	308,821	,000
	αλληλεπίδραση	,060	1	,060	,725	,409
	Έλεγχος Between	413,477	1	413,477	399,438	,000
	ΜΕΑ	1,727	1	1,727	1,668	,217
Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	Πριν - Μετά Within	22,034	1	22,034	173,301	,000
	αλληλεπίδραση	,034	1	,034	,268	,612
	Έλεγχος Between	323,163	1	323,163	238,707	,000
	ΜΕΑ	,222	1	,222	,164	,691
Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	Πριν - Μετά Within	28,097	1	28,097	141,610	,000
	αλληλεπίδραση	,097	1	,097	,490	,495
	Έλεγχος Between	322,240	1	322,240	387,743	,000
	ΜΕΑ	,240	1	,240	,289	,599

ΜΕΑ			
αισθητηριακές φάσμα αναπηρίες και αυτισμού μαθησιακές δυσκολίες			
Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ	πριν	2,83	3,43
	μετά	1,50	1,86

Θυμώνει με το παραμικρό	πριν	2,86	3,10
	μετά	1,71	2,00
Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	πριν	2,00	2,00
	μετά	4,14	4,00
Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος	πριν	2,71	2,00
	μετά	4,71	3,67
Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων	πριν	2,29	2,00
	μετά	4,57	4,00
Καταλαβαίνει πώς αισθάνονται οι άλλοι	πριν	2,29	1,75
	μετά	4,14	4,00
Αντιδράει άσχημα	πριν	3,00	3,20
	μετά	1,57	1,80
Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους	πριν	3,00	2,44
	μετά	4,71	4,33
Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός , αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο	πριν	2,43	2,20
	μετά	4,00	3,90
Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων	πριν	2,29	2,22
	μετά	4,29	4,00

Ενότητα Β

Όπως έχουμε αναφέρει, η τρίτη φάση της ερευνητικής μας πορείας και ουσιαστικά η δεύτερη έρευνά μας, αφορά δύο (2) ομάδες παιδιών με τυπική ανάπτυξη, την ομάδα παρέμβασης και την ομάδα ελέγχου. Τα παιδιά φοιτούν στα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων όπου έγινε η πρώτη έρευνά μας (πρώτη και δεύτερη φάσεις) και στα τμήματα γενικής αγωγής νηπιαγωγείων που είναι πλησιέστερα προς τα τμήματα ένταξης.

Η παρέμβαση είναι πάλι αφηγηματική και γίνεται μόνο στην ομάδα παρατήρησης (ΟΠ) και η μεταβλητή μας είναι το λαϊκό παραμύθι. Στην ομάδα ελέγχου δεν έγινε αφηγηματική παρέμβαση μέσω του λαϊκού παραμυθιού, κι τα παιδιά ανεπηρέαστα έδωσαν τις εικρινείς απόψεις και εμπειρίες τους για τα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α. καθώς και τις θέσεις τους για την πιθανή ένταξη αυτών των παιδιών στο δικό τους σχολείο.

Όστόσο και στις 2 ομάδες δηλαδή ομάδα παρατήρησης και ομάδα ελέγχου, έγινε συζήτηση σε 4 άξονες και καταγράφηκαν οι απόψεις των μαθητών των 2 ομάδων ως προς τους αντίστοιχους άξονες συζήτησης.

Οι άξονες συζήτησης κοινοί και για τις δύο ομάδες ήταν οι εξής και απολύτως σύμφωνοι με το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε :

Εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες
Στάσεις των παιδιών απέναντι στην σχολική ενσωμάτωση
Απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία
Γνώσεις και διακρίσεις για τις διαφορετικότητες
Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα
Οι αντιλήψεις για την αιτία τους
Οι αντιλήψεις για τον αντίκτυπό τους
Παρανοήσεις για αναπηρίες, επιδράσεις, αιτίες

Οι προτάσεις σε κάθε άξονα, δηλαδή το αναλυτικό ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε είχε ως εξής:

- Στον 1^ο άξονα: “Εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες”, οι ερωτήσεις ήταν, Έχετε δει ποτέ ανάπηρο παιδάκι;

Πού έχετε δει;

Ήταν διαφορετικό από εσάς;

Ποια διαφορά είχε;

Ανάλογα στη συνέχεια με τις απαντήσεις των παιδιών για ειδικές κατηγορίες αναπηριών συνεχίζαμε,

Πώς ήταν το τυφλό παιδάκι; Ποιος το οδηγούσε;

Πώς κινιόταν το σωματικά ανάπηρο παιδάκι; Μπορούσε να τρέχει και να παίζει σαν εσάς στη παιδική χαρά; Μπορούσε να ζωγραφίζει και να γράφει;

Πώς επικοινωνεί το κωφό και το άλαλο παιδάκι με τους γονείς και τους φίλους του; Μπορεί να τραγουδάει και να χορεύει;

Τί περίεργο έκανε ή δεν έκανε το “διαφορετικό παιδάκι” (εννοώντας το νοητικά καθυστερημένο παιδί και το παιδί με αυτισμό) που δεν θα κάνατε εσείς;

- Στον 2^ο άξονα: “Στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση”, οι ερωτήσεις μας ήταν οι εξής: Θα θέλατε αυτά τα διαφορετικά παιδάκια (και αναλυτική αναφορά στις ειδικές αναπηρίες) να γίνουν συμμαθητές σας;

Θα παίζατε μαζί τους; Θα τα βοηθούσατε στις δυσκολίες τους και πώς;

- Στον άξονα 3^ο : Προσαρμόσιμες ερωτήσεις της συνέντευξης “Απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία”, οι ερωτήσεις μας κινήθηκαν στα πλαίσια της διαφοροποίησης των αναπηριών, όπως: Όλα τα ανάπηρα παιδάκια έχουν τα ίδια προβλήματα ; Έχουν τις ίδιες δυσκολίες;

Στη συνέχεια οι ερωτήσεις ήταν πιο ειδικές και προσαρμοσμένες στις απαντήσεις των παιδιών. Όπως, το τυφλό παιδάκι μπορεί να είναι και κωφό; Το κωφό παιδάκι μπορεί να μιλάει; Το παιδάκι που δεν μπορεί

να περπατήσει και είναι καθισμένο σε αναπηρικό αμαξίδιο, μπορεί να είναι τυφλό ή κωφό; Το παιδάκι που δεν καταλαβαίνει τους κανόνες του παιχνιδιού

ή που δεν σας χαιρετά δεν σας παίζει και δεν σας μιλάει

ή δεν μένει ποτέ ήσυχο να παίξετε ή να ακούσετε μια ιστορία, μπορεί να είναι τυφλό ή κωφό ή ανάπηρο σωματικά (στα χέρια ή στα πόδια του);

- Στον 4^ο άξονα: Ερωτήσεις για συγκεκριμένες αναπηρίες
“Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και την αναπηρία”, οι ερωτήσεις μας κινήθηκαν στο πλαίσιο της αντίληψης της αναπηρίας και της διαφορετικότητας εν γένει από τα παιδιά .

Όπως: Γιατί ένα παιδάκι λέτε πως είναι διαφορετικό από εσάς;

Πώς καταλαβαίνεται ότι είναι διαφορετικό;

Το κάθε παιδί δεν είναι διαφορετικό από το άλλο;

Ποιο είναι αυτό το χαρακτηριστικό που διακρίνεται στα ανάπηρα παιδιά και που δεν έχετε εσείς;

Στη συνέχεια οι ερωτήσεις μας έγιναν πιο ειδικές και προσαρμόστηκαν στις απαντήσεις των παιδιών.

Μήπως το ανάπηρο παιδάκι ή το παιδάκι που έχει κάποιες δυσκολίες στο σχολείο (ε.ε.α.), μπορεί να έχει άλλες δυνατότητες;

Μπορεί να βρει λύση σε προβλήματα ίσως καλύτερα κι από εσάς;

Μπορεί να είναι τυφλό αλλά να είναι και πολύ έξυπνο;

Μπορεί να είναι κωφό αλλά να είναι και πολύ καλός ποδοσφαιριστής ή χορεύτρια ή ζωγράφος ή να τελειώνει πρώτο τα παζλ ή να φτιάχνει τις πιο δύσκολες κατασκευές με τα τουβλάκια;

Μπορεί να είναι λίγο απόμακρο και να παίζει διαρκώς μόνο του αλλά να ξέρει απέξω όλα τα τραγούδια και να τελειώνει πρώτο τις εργασίες στα μαθηματικά και στη γλώσσα;

- Στον ίδιο άξονα: “Οι αντιλήψεις για την αιτία της αναπηρίας”, οι ερωτήσεις μας ήταν οι εξής:

Νομίζετε πως αυτά τα ανάπηρα παιδάκια ήταν πάντα σε αυτή την κατάσταση;

Γεννήθηκαν με τη δυσκολία τους; ή παρουσιάστηκε αργότερα;

Ανάλογα με τις απαντήσεις των παιδιών προχωρήσαμε σε ειδικότερες ερωτήσεις, όπως:

Τι μπορεί να έφταιξε και έμεινε ένα παιδάκι τυφλό, ή κωφό ή ανάπηρο σωματικά (από χέρι, πόδι) ή λίγο καθυστερημένο;
- Στον ίδιο άξονα: “Οι αντιλήψεις για το αντίκτυπο των αναπηριών”, οι ερωτήσεις που έγιναν στα νήπια ήταν:

Τι νομίζετε για τα ανάπηρα παιδάκια, έχουν φίλους; ή κάνουν εύκολα παρέα με άλλα παιδιά; στο σχολείο τους, στη γειτονιά τους, στο πάρκο, στο παιδότοπο;

Συμμετέχουν σε ομαδικά παιχνίδια ή σε παιχνίδια που απαιτούν ζευγάρια παιδιών;

Παίρνουν μέρος στις σχολικές εορτές; ή στις σχολικές παραστάσεις;

Επιθυμούν τα παιδιά για να καθίσουν δίπλα τους σε μια θεατρική παράσταση ή σε μια συναυλία;
- Στον ίδιο άξονα: “Παρανοήσεις, παρεξηγήσεις των παιδιών για τις αναπηρίες, επιδράσεις και αιτίες”.

Τι μπορεί να επέδρασε και είναι ανάπηρα αυτά τα παιδάκια;

Τα ίδια τα παιδιά έφταιξαν σε κάτι;

Ποια αναπηρία είναι η πιο δύσκολη;

Και γιατί;

Κάθε πρόταση του κάθε άξονα ερωτήσεων, αξιολογήθηκε με βάση την ύπαρξη σωστών ή όχι αντιλήψεων εκ μέρους των παιδιών με αποτέλεσμα την δημιουργία κατηγορικών – ποιοτικών μεταβλητών ανά άξονα συζήτησης.

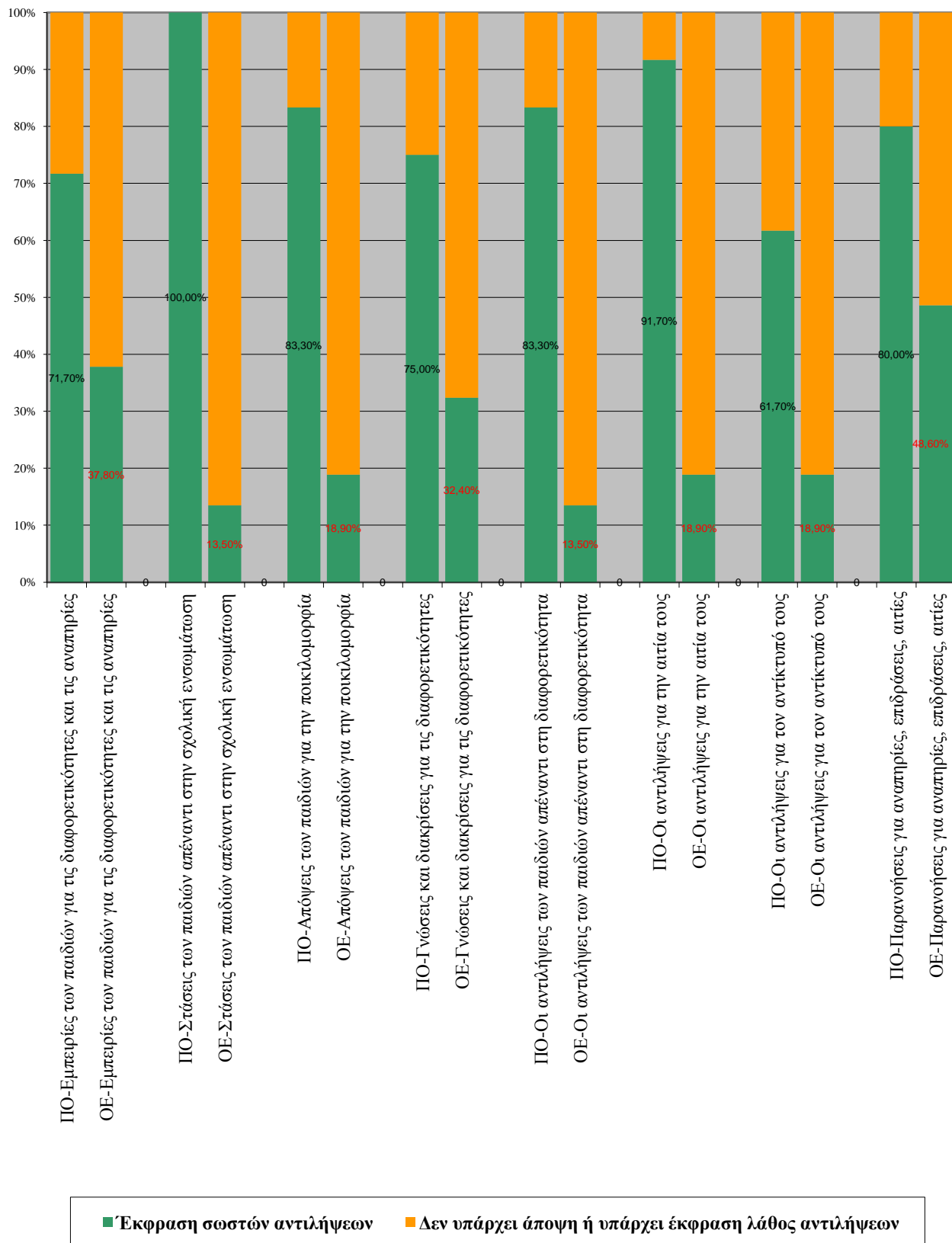
Προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη ομοιογένειας στην συμπεριφορά των 2 ομάδων αναφορικά με τις απαντήσεις στους άξονες συζήτησης παρατίθεται παρακάτω σύνθετος πίνακας διπλής εισόδου παρουσίασης των κατανομών των απαντήσεων των μεταβλητών της ενότητας ανά ομάδα παρέμβασης και ελέγχου ενώ παράλληλα εφαρμόζεται έλεγχος χ^2 .

Τους ελέγχους συνοδεύουν υποστηρικτικά ραβδογράμματα.

ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΟΜΑΔΑ		Χ ²	df	p
		ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ	ΕΛΕΓΧΟΥ			
Εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες	Έκφραση σωστών αντιλήψεων	71,7%	37,8%	10,808	1	,001
	Δεν υπάρχει άποψη ή υπάρχει έκφραση λάθος αντιλήψεων	28,3%	62,2%			
Στάσεις των παιδιών απέναντι στην σχολική ενσωμάτωση	Έκφραση σωστών αντιλήψεων	100,0%	13,5%	77,439	1	,00*
	Δεν υπάρχει άποψη ή υπάρχει έκφραση λάθος αντιλήψεων	0%	86,5%			
Απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία	Έκφραση σωστών αντιλήψεων	83,3%	18,9%	39,188	1	,000
	Δεν υπάρχει άποψη ή υπάρχει έκφραση λάθος αντιλήψεων	16,7%	81,1%			
Γνώσεις και διακρίσεις για τις διαφορετικότητες	Έκφραση σωστών αντιλήψεων	75,0%	32,4%	17,114	1	,000
	Δεν υπάρχει άποψη ή υπάρχει έκφραση λάθος αντιλήψεων	25,0%	67,6%			
Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα	Έκφραση σωστών αντιλήψεων	83,3%	13,5%	45,443	1	,000
	Δεν υπάρχει άποψη ή υπάρχει έκφραση λάθος αντιλήψεων	16,7%	86,5%			
Οι αντιλήψεις για την αιτία τους	Έκφραση σωστών αντιλήψεων	91,7%	18,9%	52,518	1	,000
	Δεν υπάρχει άποψη ή υπάρχει έκφραση λάθος αντιλήψεων	8,3%	81,1%			
Οι αντιλήψεις για τον αντίκτυπό τους	Έκφραση σωστών αντιλήψεων	61,7%	18,9%	16,874	1	,000
	Δεν υπάρχει άποψη ή υπάρχει έκφραση λάθος αντιλήψεων	38,3%	81,1%			
Παρανοήσεις για αναπηρίες, επιδράσεις, αιτίες	Έκφραση σωστών αντιλήψεων	80,0%	48,6%	8,793	1	,003
	Δεν υπάρχει άποψη ή υπάρχει έκφραση λάθος αντιλήψεων	20,0%	51,4%			

* p=,000 και με έλεγχο Fisher's Exact Test

Συγκριτικό ραβδόγραμμα κατανομής ποσοστών των απαντήσεων ανά άξονα συνέντευξης και ομάδα δείγματος.



Εφαρμόζοντας χ^2 με σκοπό την αναζήτηση διαφορετικών συμπεριφορών για τους υποπληθυσμούς, προκύπτουν τα ακόλουθα:

Εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες: Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=10,808$, $p=,000$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην πλήρη αντιστροφή των ποσοστών των θετικών απαντήσεων μεταξύ των ομάδων με την ομάδα παρέμβασης να δηλώνει τις περισσότερες ορθές απαντήσεις (71,70%).

Στάσεις των παιδιών απέναντι στην σχολική ενσωμάτωση: Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά (Fisher test $p=,000$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην ύπαρξη γνώσεων της ομάδας παρέμβασης η οποία δηλώνει σε απόλυτο ποσοστό θετικές απαντήσεις ενώ το αντίστοιχο ποσοστό ορθών δηλώσεων περιορίζεται στο 13,5% των μαθητών της ΟΕ.

Απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία: Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=39,188$, $p=,000$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην συμμετρική αντιστροφή των ποσοστών των θετικών απαντήσεων μεταξύ των ομάδων, με την ομάδα παρέμβασης να δηλώνει τις περισσότερες ορθές απαντήσεις (83,3%), σε ποσοστό όμοιο με το ποσοστό των λάθος θέσεων της ΟΕ (81,1%)

Γνώσεις και διακρίσεις για τις διαφορετικότητες: Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=17,114$, $p=,000$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι

η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων της ΠΟ (75%) έναντι του χαμηλού αντίστοιχου ποσοστού της ΟΕ (32,4%).

Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα: Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=45,443$, $p=,000$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην συμμετρική αντιστροφή των ποσοστών των θετικών απαντήσεων μεταξύ των ομάδων, με την ομάδα παρέμβασης να δηλώνει τις περισσότερες ορθές απαντήσεις (83,3%), όσο περίπου το ποσοστό των λάθος θέσεων της ΟΕ (86,5%)

Οι αντιλήψεις για την αιτία τους: Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=52,518$, $p=,000$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων της ΠΟ (91,7%) έναντι του χαμηλού αντίστοιχου ποσοστού της ΟΕ (18,9%).

Οι αντιλήψεις για τον αντίκτυπό τους: όμοια η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=16,874$, $p=,000$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων της ΠΟ (61,7%) έναντι του χαμηλού αντίστοιχου ποσοστού της ΟΕ (18,9%).

Παρανοήσεις για αναπηρίες, επιδράσεις, αιτίες: Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=8,793$, $p=,003$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων της ΠΟ (80%) ενώ στην περίπτωση της ΟΕ οι μαθητές εμφανίζονται σχεδόν μοιρασμένοι μεταξύ ορθών και λάθος αντιλήψεων με το ποσοστό των μαθητών που κατέγραψαν ορθές δηλώσεις και στάσεις να περιορίζεται σε σχέση με την ΠΟ στο 48,6%.

Η τέταρτη φάση της ερευνητικής μας πορείας, πραγματοποιήθηκε στα ίδια νήπια-υποκείμενα των τριών πρώτων φάσεων της έρευνας μας, που φοιτούν μόνο στα τμήματα ένταξης των νηπιαγωγείων (η παρέμβαση έγινε μαζί στο σύνολο των παιδιών, αναπήρων και μη) , τα οποία και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

Σε αυτή την ερευνητική φάση, εξετάσαμε τη σχέση του ερευνητή, του παιδιού και τα δεδομένα της έρευνας, επαληθεύοντας τα αποτελέσματα των δεδομένων των τριών πρώτων φάσεων της έρευνας.

Πρόκειται για μια παιδαγωγική παρέμβαση κατά την οποία αξιοποιήθηκε το δομικό μοντέλο του Propp για το λαϊκό παραμύθι ως εργαλείο έρευνας και , εφαρμόστηκε στο ψυχόδραμα ²⁶².

Οι στόχοι μας ήταν να αποδείξουμε την καταλυτική ψυχοκοινωνική επίδραση της αφήγησης με βάση το δομικό μοντέλο του Propp στα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α.. Καθώς και τη μέτρηση της αφηγηματικής ικανότητας των νηπίων με τυπική ανάπτυξη, χρησιμοποιώντας κι εδώ το αξιόπιστο εργαλείο για την αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών , τη δομή των λειτουργιών του VI. Propp.

Η παρέμβαση αυτή έγινε στο τέλος των τριών σταδίων της έρευνας και, τα δεδομένα που συλλέξαμε ελέγχουν και πιστοποιούν τα αποτελέσματα της.

²⁶² Με βάση έρευνα του M.Safouan με τίτλο *Reflexions sur le psychodrama analytique* (Σκέψεις για το αναλυτικό ψυχόδραμα) {"Bulletin de psychologie" 30 Νοεμβρίου 1963}, στην οποία εφαρμόστηκε σε ένα παιδί με έντονα ψυχολογικά προβλήματα, η ψυχοδραματική θεραπεία ως τεχνική για να προωθήσει την σταδιακή πραγμάτωση του αφηγηματικού μοντέλου του Propp ως την ολοκλήρωσή του. Δες Algirdas Greimas "Δομική Σημασιολογία" Πατάκη: 2005:341-390.

Θεωρητικό υπόβαθρο του δομικού μοντέλου του Propp ως ερευνητικού εργαλείου.

Σύμφωνα με τον Καψωμένο, Ερ. το δομικό μοντέλο του Propp εφαρμόστηκε με επιτυχία από τον Greimas στο αναλυτικό ψυχόδραμα και επιβεβαιώθηκε η καθολικότητα του μοντέλου καθώς και οι δυνατές εφαρμογές του.²⁶³ Ο συνδυασμός του δομικού μοντέλου στο ψυχόδραμα επιβεβαιώνει τη δύναμη του παραμυθιού, καθώς το παιδί με αναπηρία ταυτίζεται με τον ήρωα που το ίδιο προτείνει, αναλαμβάνει το ρόλο και περνά από τα στάδια μιας σειράς δοκιμασιών. Οι δοκιμασίες του ήρωα αποτελούν μεμονωμένες λειτουργίες, (σύμφωνα με τη συνταγματική ανάλυση του παραμυθιού κατά τον Propp), οι οποίες είναι ένας μεσολαβητικός σύνδεσμος ανάμεσα στην αρνητική και τη θετική σειρά των λειτουργιών. Είναι ο αγώνας, στον οποίο ελεύθερα επιλέγει ο ήρωας του παραμυθιού να δοκιμαστεί και μέσα από αυτόν να φτάσει στην τελική νίκη, η οποία φέρνει το λυτρωτικό αποτέλεσμα και αποκαθιστά την τάξη και τις αξίες. Η δοκιμασία (αγώνας), χρησιμεύει για να άρει τα αρνητικά μέλη και να τα υποκαταστήσει με τα θετικά. Επιβεβαιώνει έτσι, τη λειτουργική έκφραση (δυναμική και ανθρωπομορφική) μιας σύνθετης σημασιοδοτικής δομής, που περιλαμβάνει έναν αρνητικό και έναν θετικό πόλο, ένα παράγοντα που μετασχηματίζει τα αρνητικά περιεχόμενα σε θετικά: Σύμβαση-Αγώνας/Νίκη-Συνέπεια. Οι δοκιμασίες είναι τρεις: η δοκιμασία χαρακτηρισμού – η κύρια δοκιμασία- και η δοκιμασία δικαίωσης. Οι λειτουργίες του ήρωα μέσα σε μια διαδικασία δοκιμασιών είναι ελεύθερες, έχουν χαρακτήρα εκλογής και μη αντιστρεψιμότητας. Τα στοιχεία αυτά είναι προσδιοριστικά της ιστορικής δραστηριότητας του ανθρώπου. Έτσι αποκαλύπτεται ο μεσολαβητικός χαρακτήρας του παραμυθιού στο σύνολό του. Ο ρόλος του αυτός λύνει της αντιφάσεις ανάμεσα στη δομή και στα συμβάντα, ανάμεσα στο διηνεκές (αχρονία) και στην ιστορία, ανάμεσα στην κοινωνία και στο άτομο.

Σύμφωνα με την Τριάντου, Ι.(2010:35), “στα παραμύθια, ο ήρωας δοκιμάζεται ο ίδιος τρεις φορές. Ο ήρωας πρέπει να δοκιμαστεί και να επιτύχει και τις τρεις φορές στα πλαίσια της προκαταρκτικής δοκιμασίας, λαμβάνοντας ένα δώρο κάθε φορά, το οποίο θα του είναι χρήσιμο όταν τεθεί η κύρια δοκιμασία. Στα πλαίσια της απόλυτης αντιστοίχισης που έχουν τα επιμέρους στοιχεία του παραμυθιού, η κύρια δοκιμασία θα πρέπει να χωρίζεται σε μια τριπλή κλιμάκωση, όπου το δυσκολότερο μέρος έρχεται στο τέλος και χρησιμοποιείται το τρίτο στη σειρά μαγικό δώρο που αποδεικνύεται να είναι και το σημαντικότερο”

²⁶³Καψωμένος Ερατοσθένης, (1996) “Γλωσσολογία και Ανθρωπολογία.” Παν/μιο Ιωαννίνων: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.

Η μέθοδος του ψυχοδράματος, που είναι βασισμένη στο παιχνίδι των ρόλων (role play) επιδιώκει τη αφηγηματική στην περίπτωση μας, εκδραμάτιση (acting) των ψυχικών συγκρούσεων. Η αφηγηματική εκδραμάτιση θεωρείται ότι επιδρά ευνοϊκά στη θεραπευτική διαδικασία. Το ψυχόδραμα θα λέγαμε ότι έχει ένα χαρακτήρα κατ' εξοχήν λυτρωτικό, καθαρτικό.

Μεθοδολογία της έρευνας

Τα νήπια- υποκείμενα της έρευνας ,έχουν εξοικειωθεί πλέον με την αφηγηματική δομή των λαϊκών παραμυθιών, μέσα από τη τριβή τους με αυτά κατά τη διάρκεια των τριών πρώτων φάσεων της έρευνας. Προβήκαμε σ' αυτή την ερευνητική φάση, στηριζόμενοι στα δεδομένα της θεωρητικής βάσης του VI.Propp. (Δες σχετικά κεφάλαιο 3^ο).

Ανάλογες ερευνητικές προσπάθειες έχουν γίνει πλην όμως δεν αξιοποιήθηκαν στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Τούτο καταδεικνύει την πρωτοτυπία της έρευνας μας. Παραθέτουμε παρακάτω τις ανάλογες ερευνητικές δράσεις και θέσεις των επιστημόνων που στέφτηκαν με επιτυχία στη Γενική ωστόσο Αγωγή και, οι οποίες επιβεβαιώνουν και βιβλιογραφικά πλέον τη προσπάθειά μας.

Ο Gianni Rodari,²⁶⁴στη δημιουργία σύγχρονων παραμυθιών από παιδιά με το βιβλίο του η γραμματική της φαντασίας, εξηγεί πώς φτιάχνουμε ιστορίες για παιδιά εκμεταλλευόμενοι το δημιουργικό λάθος, ή το αυθαίρετο πρόθεμα και την τράπουλα του Propp η οποία απεικονίζει ζωγραφικές αφιερωμένες στις «λειτουργίες» του Propp. Τα πρωτότυπα δημιουργήματα είναι αποτελέσματα μιας δυναμικής διαδικασίας «ανοικείωσης»²⁶⁵ των πραγμάτων, των συμβάσεων και των αξιών των παραμυθιών, η οποία επινοεί νέες σχέσεις σημαίνοντος- σημαινόμενου²⁶⁶, νέα σχήματα και νέους κώδικες στην πλοκή των παραμυθιών.

Μια ανάλογη προσπάθεια , η οποία στέφτηκε με επιτυχία έγινε από τον καθηγητή Αυδικο Ευάγγελο στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο το 1999 , αφορούσε παιδιά όλων των τάξεων του Δημοτικού σχολείου και δημοσιεύτηκε με τίτλο “ *Μια φορά κι έναν καιρό... Αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης νέων παραμυθάδων*”. Σύμφωνα με τον Αυδικο, στόχος του ερευνητικού προγράμματος ήταν να διερευνήσει τον τρόπο που χρησιμοποιούν οι μαθητές- μέλη της αφηγηματικής κοινότητας το αφηγηματικό υλικό στη φάση της δημιουργίας παραδοσιακών λαϊκών παραμυθιών. Σύμφωνα με τον ίδιο: « *Σκοπός της προσπάθειας ήταν από τη*

²⁶⁴ Ο Ροντάρι αξιοποιεί την απορία των παιδιών « πώς μπορεί να φτιάξει κανείς ένα παραμύθι;» για να αποδομήσει το αφηγηματικό υλικό και να δημιουργήσει ιστορίες που υπερβαίνουν ή παραμορφώνουν τις αρχικές (Αυδίκος, Ε. *Μια φορά κι έναν καιρό αλλά μπορεί αν γίνει και τώρα*, σ.14).

²⁶⁵ Το όρο «ανοικείωση» της πραγματικότητας εισάγαγε ο Chklovsky, V. (Ρώσος φορμαλιστής) στην λογοτεχνία για να δηλώσει το συμβατικό και σημασιοδοτικό χαρακτήρα της. Μέσα από την πλοκή (αφηγηματική δομή) , σύμφωνα με τον Chklovsky, η υπόθεση ανοικειώνεται..

²⁶⁶ Βλ. Κατωμένος, Ε. «Αφηγηματολογία», Αθήνα: Πατάκης, 2004: 22.

μία να αποκτήσουν οι μαθητές επαφή με το λαϊκό παραμύθι ²⁶⁷ και από την άλλη να εξοικειωθούν με τις λειτουργίες , να γνωρίσουν δηλαδή την παραμυθιακή δομή».

Με τον τρόπο αυτό, αξιοποιήσαμε τη μορφολογική θεωρία του Propp, συγκεντρώσαμε εντυπωσιακά δημιουργικές αφηγήσεις παραμυθιών από τα νήπια- υποκείμενα της έρευνας καθώς και αναλύσαμε και αξιολογήσαμε τα αποτελέσματα του πρωτότυπου αφηγηματικού υλικού που συλλέξαμε. Η έρευνα έδειξε ότι η λεκτική εκδήλωση σε όλες τις αφηγηματικές προσπάθειες είναι μία και αντανakλά μία και μοναδική σημασιακή δομή, παρόμοια – αν όχι ταυτόσημη- με τη δομή του λαϊκού παραμυθιού. Τα παιδιά έχουν ωστόσο, αντιληφθεί τη δομή του λαϊκού παραμυθιού καθώς έχουν εξοικειωθεί στις προηγούμενες φάσεις της ερευνητικής πορείας, με τη πλοκή και τις λειτουργίες του.

Τα νήπια- δημιουργοί δούλεψαν ως ομάδα και ο ρόλος μας περιορίστηκε στο συντονισμό των αφηγηματικών τους προσπαθειών καθώς και, στην καθοδήγηση τους, ώστε να μη ξεφύγουν από τη συνταγματική οργάνωση των λειτουργιών και, ασφαλώς στην καταγραφή των αποτελεσμάτων των αφηγηματικών προσπαθειών τους.

Τα παιδιά συνεργάστηκαν μεταξύ τους ως αφηγηματική ομάδα κι, μέσα από αυτό το δούναι – λαβείν η αφηγηματική ομάδα τονώθηκε αισθητά η αυτοεκτίμησή τους καθώς ενισχύθηκε η έμφυτη αφηγηματική τους ικανότητα, και ταυτόχρονα καλλιεργήθηκε η φαντασία τους.

Παραθέτουμε ένα πίνακα των βασικών τριάντα ενός λειτουργιών, ξεκινώντας από την αφετηρία, δηλαδή την αρχική κατάσταση των δρώντων προσώπων, ωστόσο στην τέταρτη φάση της ερευνητικής μας πορείας δεν ήταν δυνατό να χρησιμοποιηθούν όλες οι λειτουργίες. Εκεί αναφέρεται η οικογενειακή κατάσταση του πρωταγωνιστή, απαριθμούνται τα μέλη της οικογένειας. Γίνεται λοιπόν μία σύσταση της οικογένειας: α) κατά την ονοματοθεσία και την κατάσταση, β) κατά τις κατηγορίες των δρώντων προσώπων (αποστολέας, αναζητητής, κ.τ.λ.). Εμφανίζεται μόνο ο πυρήνας της οικογένειας: ο πατέρας, η μητέρα, τα παιδιά. Κάποιο μέλος της παρουσιάζεται να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, κάποια απώλεια ή έλλειψη

²⁶⁷ Στις σύγχρονες κοινωνίες έχουν αλλάξει οι όροι ζωής τουτέστιν έχουν αλλάξει τα παραδοσιακά πλαίσια των κοινωνιών. Οι άνθρωποι έχουν χαθεί μέσα στις πόλεις, έχουν αποξενωθεί και αποκοπεί από τα στενά πλαίσια της κοινότητας και των κοινωνικών συνηθειών της (αγροτικές και κτηνοτροφικές συνήθειες). *Συμπαρέσυραν μαζί τους και τον παλιό κόσμο (Κιουρτσάκης, Γ., Το πρόβλημα της παράδοσης, Αθήνα 1989)*, κατά συνέπεια ξεχάστηκαν ή ακόμη και απαξιώθηκαν τα είδη του προφορικού λαϊκού πολιτισμού. Το αποτέλεσμα είναι η πλήρη άγνοια των σημερινών μαθητών για τα είδη του λαϊκού προφορικού λόγου (μύθοι, λαϊκά παραμύθια, λαϊκές αφηγήσεις). Δυστυχώς αποδεικνύεται πως ενισχύεται η τοποθέτηση των μαθητών με την συντριπτική απουσία λαϊκής λογοτεχνίας στις σχολικές βιβλιοθήκες (Βλ. Χατζοπούλου, Α., Παπακυριακίδου, Ο., Γαργανέλη, Ε., *Καταγραφή βιβλιοθηκών Νηπιαγωγείων*. Αλεξανδρούπολη 1999. Και Δημητρώλου, Μ., Μαλλιάρου, Π., Ζαχαριά, Στ. *Βιβλιοθήκες Νηπιαγωγείων*, Αλεξανδρούπολη 1999.

,ανάγκη και αυτές είναι οι κινητήριες αφορμές για την εναρκτήριο δράση του παραμυθιού .Ο πρωταγωνιστής που συνήθως αναχωρεί για να μπορέσει να βρει λύση στη προβληματική κατάσταση που επικρατεί, αναλαμβάνει μια αποστολή είτε αυτοβούλως είτε μετά από παράκληση. Στη διάρκεια της δράσης ο ήρωας θα δοκιμαστεί., θα ρωτηθεί, θα δεχθεί επίθεση. Πρόσωπα δωρητές μαγικών μέσων - βοηθοί θα του προσφέρουν βοήθεια. Συχνά στα μαγικά παραμύθια τα πρόσωπα αυτά είναι ζώα (λιοντάρι, άλογο, βατράχι, χέλι, γερακίνα, αητός, αλεπού , ψάρι, αγελάδα). Τα ζώα αυτά έχουν ανθρώπινες ιδιότητες, σκέφτονται, μιλούν, συμβουλεύουν τον ήρωα. Άρα ο ήρωας του μαγικού παραμυθιού είναι το πρόσωπο εκείνο, που είτε πάσχει άμεσα από τη δράση του κακοποιού στην αρχή της πλοκής ή αντίστοιχα , εκείνο που αισθάνεται κάποια ανεπάρκεια, είτε συμφωνεί να εξαλείψει τη δυστυχία ή την έλλειψη άλλου προσώπου. Στην πορεία της δράσης εφοδιάζεται με το μαγικό μέσο από τον μαγικό βοηθό²⁶⁸) και το μεταχειρίζεται ή υπηρετείται από αυτό.

Αρχική κατάσταση

Παρουσιάζονται τα μέλη μιας οικογένειας ή μιας κοινότητας και η κατάστασή τους. Ανάμεσα σ' αυτά βρίσκεται και ο πρωταγωνιστής, που θα γίνει ήρωας. Επίσης κάποια κρυφή στέρηση του ήρωα ή της ηρωίδας ή των ανθρώπων ενός χωριού ή μιας κοινότητας που δεν γίνεται αμέσως αντιληπτή αλλά αναδύεται μέσα στην πλοκή της παραμυθιακής εξέλιξης. Όπως για παράδειγμα οι άνθρωποι ενός χωριού που είχαν τα πάντα, έτρωγαν, έπιναν, διασκέδαζαν και είχαν πλούσια τα αγαθά αλλά το θεό δεν τον λογάριζαν, είχαν ασυνειδησία και ασέβεια. Το πιο σύνηθες μοτίβο είναι η αρχική παράβαση μιας εντολής .

1. Ένα από τα μέλη της οικογένειας απουσιάζει από το σπίτι ή η οικογένεια στερείται κάτι¹.
 - Προπαρασκευαστικό μέρος
2. Στον ήρωα προβάλλεται μια απαγόρευση.
3. Ο ήρωας παραβαίνει την απαγόρευση.
4. Ο ανταγωνιστής επιχειρεί να κάνει ανίχνευση.
5. Στον ανταγωνιστή δίδονται πληροφορίες για το θύμα του.
 - Αρχή της πλοκής

²⁶⁸ {Η παρουσία του βοηθού δίπλα στον ήρωα είναι ο κανόνας και όχι η εξαίρεση. Ο ήρωας δε θα έφτανε στην εκπλήρωση του έργου του χωρίς το βοηθό, αλλά και εκείνος δε θα δρούσε εάν δεν υπήρχε ο ήρωας. Ο ένας υπάρχει μέσω του άλλου. Με τη μελέτη αυτή αναδείχθηκε και ο « άλλος» μετά από τόσα χρόνια που όλοι ασχολούνται με τον «ένα» τον ήρωα}. Μωραΐτη, Τζένη, (2003) «Ο ρόλος του μαγικού βοηθού στην εξέλιξη του παραμυθιού» Αθήνα: Ταξιδευτής.

6. Ο ανταγωνιστής επιχειρεί να ξεγελάσει το θύμα του, για να γίνει αυτός κύριος των υπαρχόντων του ήρωα ή και να αιχμαλωτίσει τον ίδιο τον ήρωα.
7. Το θύμα πέφτει στην παγίδα και βοηθά άθελά του τον εχθρό.
8. Ο ανταγωνιστής αρπάζει κάτι και έτσι ζημιώνει ή προσβάλλει ένα από τα μέλη της οικογένειας¹. Αυτό συνήθως προκαλεί έντονη στέρση, είναι αντικείμενο επιθυμίας μέλους ή μελών της οικογένειας.
9. Η δυστυχία ή η έλλειψη γνωστοποιείται, απευθύνουν στον ήρωα παράκληση ή εντολή, αποφασίζεται να φύγει από το μέρος της οικογένειας.
10. Ο ήρωας-αναζητητής συμφωνεί ή αποφασίζει να αναλάβει δράση.
 - Δωρητές
11. Ο ήρωας εγκαταλείπει το σπίτι του και πηγαίνει προς τον δωρητή.
12. Ο ήρωας δοκιμάζεται από τον δωρητή, του υποβάλλει αυτός ερωτήματα, δέχεται επιθέσεις και προετοιμάζεται η λήψη μαγικού μέσου ή βοηθού.
13. Ο ήρωας αντιδρά στις πράξεις του μελλοντικού δωρητή.
14. Αντέχει στις δοκιμασίες του και προσφέρει ποικίλες υπηρεσίες για να αποδείξει ότι είναι ικανός.
15. Ο ήρωας παίρνει το μαγικό μέσο.
 - Δοκιμασίες-περιπέτεια
16. Ο ήρωας μεταφέρεται, παραδίδεται ή οδηγείται στον τόπο όπου βρίσκεται το αντικείμενο της αναζήτησης.
17. Ο ήρωας και ο ανταγωνιστής συναντώνται και παλεύουν..
18. Ο ήρωας σημαδεύεται.
19. Ο ανταγωνιστής νικιέται.
20. Η αρχική δυστυχία ή έλλειψη εξαλείφεται.
21. Ο ήρωας επιστρέφει.
22. Ο ήρωας καταδιώκεται.
23. Ο ήρωας σώζεται από την καταδίωξη.

VII. Πορεία προς την έκβαση

24. Ο ήρωας φτάνει αγνώριστος¹ στο σπίτι του ή σε άλλη χώρα.
25. Ο ψεύτικος ήρωας προβάλλει αβάσιμες απαιτήσεις.
26. Στον ήρωα τίθεται ένα δύσκολο πρόβλημα.¹
27. Το πρόβλημα λύνεται.
28. Αναγνωρίζεται ο ήρωας.
29. Αποκάλυψη του ψεύτικου ήρωα και του κακοποιού.
30. Ο ήρωας αποκτά νέα όψη (μεταμόρφωση).
31. Τιμωρία του εχθρού.
32. Ο ήρωας παντρεύεται και ανεβαίνει στο θρόνο.

Τα στάδια που ακολουθήσαμε είναι τα εξής:

Δίνουμε στα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α. την “αρχική κατάσταση” ενός παραμυθιού και καλείται να “επινοήσει” αφηγήσεις για το ψυχοδραματικό παιχνίδι. Από την αφηγηματική εξέλιξη του παραμυθιού από το παιδί θα διαπιστώσουμε την εξέλιξη ωρίμανσης και αυτοεκτίμησης του. Η αναγνώριση της στέρησης και η ταύτισή του με τον παραμυθιακό ήρωα, η εμφάνιση του αγώνα, η ανάπτυξη της δοκιμασίας του ήρωα, η ολοκλήρωση της δοκιμασίας, η αναγνώριση του ήρωα και η ανταμοιβή (και παράλληλα αποκάλυψη του αντιήρωα και τιμωρία) είναι η βασική δομή της αφηγηματικής εξέλιξης του λαϊκού παραμυθιού, στην οποία η δοκιμασία κατέχει την κεντρική θέση.

Η εναρκτήρια αφορμή για αφηγηματική δημιουργία μπορεί να είναι η αναφορά της αρχικής κατάστασης του παραμυθιού. Αυτή μπορεί να είναι (όπως ήδη ελέγχθη στο κεφάλαιο 1 της παρούσης διατριβής), μια κατάσταση απόλυτης ευδαιμονίας κι ευτυχίας μέσα σε ένα βασιλικό παλάτι που ξαφνικά συμβαίνει το αναπάντεχο (όπως θάνατος του πατέρα – βασιλιά ή της μητέρας – βασίλισσας, απαγωγή της βασιλοπούλας ή βαριά αρρώστια, καίγεται το παλάτι ή καταστρέφονται οι σοδειές ή οι καλλιέργειες κ.α.), ακόμη, μπορεί να είναι μια κατάσταση στέρησης, μια κατάσταση ένδειας (οικονομική εξαθλίωση) ή μια κατάσταση ατεκνίας του νέου ζευγαριού ή ακόμη ένα ηλικιωμένο ζευγάρι που δεν έχει συντροφιά δεν απέκτησε παιδιά ή η γριά που είναι ολομόναχη στον κόσμο και ζει σ’ ένα απομακρυσμένο καλύβι στο δάσος ή η πολύτεκνη οικογένεια που δεν έχει ούτε ψωμί να τείσει τα παιδιά της (όπως το κοντοροβυθούλη, που χρησιμοποιήσαμε ως ερευνητικό μέσο)²⁶⁹.

Όσον αφορά τα δρώντα πρόσωπα στα δημιουργημένα παραμύθια συνήθως ήταν ζώα ή ακόμη και αντικείμενα που υιοθετούν ανθρώπινες ιδιότητες και συμπεριφορές.²⁷⁰ Στην περίπτωση των ανθρώπων είναι ελεύθερη η ονοματοθεσία και η σκιαγράφηση των χαρακτήρων από την αφηγηματική κοινότητα. Και τη συνέχεια αναλαμβάνουν τα παιδιά- δημιουργοί αφηγητές. Στην όλη διαδικασία συμμετείχαν όλα τα νήπια, με αναπηρία και ε.ε.α. και τα τυπικής ανάπτυξης.

²⁶⁹ Από τα 64 αυθεντικά παραμύθια από τη Μάνη, εκδ. Ιχώρ Κυριάκος Κάσσης.

²⁷⁰ Ο παμψυχισμός είναι ένα από τα κύρια στοιχεία του παραμυθιού. Συχνότατα μιλούν και σκέφτονται τα πράγματα. Σε όλα τα παραμύθια του κόσμου, παρατηρεί ο Leyen, δέντρα και ξύλα αρχίζουν να μιλούν και να συμβουλεύουν, τα σκεύη του σπιτιού ταχτοποιούν μοναχά τους τις δουλειές, το ακόντιο δείχνει στον πολεμιστή το δρίμο, το βέλος στον τοξότη. Έτσι βλέπουμε συχνά μεταμορφώσεις, οι ήρωες αλλάζουν μορφή μπορεί να γίνουν ζώα ή αντικείμενα και αντίστροφα.

Το δεύτερο στάδιο της ερευνητικής μας πορείας σε αυτή την τέταρτη φάση της, αφού καταγράψαμε τις αφηγηματικές δημιουργίες των παραμυθιών από τα παιδιά, είναι η ποσοτική και ποιοτική ανάλυσή τους.

- Αρχίζοντας από την ποσοτική ανάλυση των αποτελεσμάτων , καταγράφουμε πόσες από τις λειτουργίες αξιοποίησαν τα παιδιά με αναπηρία ή μη στα παραμύθια που δημιούργησαν .
- Στη συνέχεια σε ένα πίνακα διπλής εισόδου, εισάγαμε τα δεδομένα της έρευνας, δηλαδή οι λειτουργίες που αξιοποίησαν τα παιδιά - τα υποκείμενα της έρευνας.
- Αναλύσαμε επί% τον αριθμό των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α., που συμμετείχαν στις αφηγηματικές δημιουργίες.
- Καταγράψαμε τις λειτουργίες με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης.
- Συγκρίναμε τις λειτουργίες που χρησιμοποίησαν τα παιδιά με αναπηρία και ε.ε.α. , με αυτές των παιδιών με τυπική ανάπτυξη.
- Και παρατηρήσαμε τη συμμετοχή της αναπηρίας στις λειτουργίες.

- Η καταγραφή των παραμυθιών από τα παιδιά έγινε με όλη τη δέουσα προσοχή και παραθέτετε παρακάτω.

Πρώτο παραμύθι.

«Μια φορά κι ένα καιρό, σ'ένα δάσος μεγάλο, σκοτεινό και πυκνό υπήρχε το βασίλειο των ζώων, όπου ζούσε, το λιοντάρι και η λιονταρίνα που ήταν βασιλιάδες. Κάποια μέρα όμως το λιοντάρι, ο βασιλιάς γέρασε και πέθανε, τότε η βασίλισσα λιονταρίνα έβγαλε διάταγμα που το μετέφερε η κουκουβάγια σε όλα τα ζώα του δάσους, μικρά και μεγάλα κι, έλεγε: «όποια ζώακια θέλουν να βάλουν υποψηφιότητα για τη θέση του βασιλιά να το δηλώσουν στην κουκουβάγια».

Πρώτο ζώο που έβαλε υποψηφιότητα ήταν (εδώ έχουμε διάφορες προτιμήσεις) η αρκούδα, ο λύκος, ο βούβαλος και η αγελάδα. (Τελικά κατέληξαν στον λύκο και μερικά στην αρκούδα). Επειδή όμως έβαλε ο λύκος υποψηφιότητα, φοβόντουσαν να βάλουν κι τα άλλα ζώα.

Το δεύτερο ζώακι που έβαλε υποψηφιότητα για τη θέση του βασιλιά ήταν: ο σκίουρος, το μικρό πουλάκι, η πεταλούδα, το μυρμήγκι και η χελώνα. (Τελικά κατέληξαν στην μικρή πεταλούδα και στο μικρό πουλάκι). (Πρέπει να σημειωθεί πως τα παιδιά περιέγραψαν την πεταλούδα ως μικρή, αδύναμη και απαλή).

Η λιονταρίνα τότε, τους έβαλε τρεις διαγωνισμούς- άθλους. Ο πρώτος άθλος ήταν να της φέρουν το πολύτιμο πετράδι από την κουφάλα του τεράστιου πεύκου που βρισκόταν στην κορυφή του χιονισμένου βουνού. (Παραλλαγή: κάποια παιδιά είπαν να βρουν την αετοφωλιά ψηλά στα χιονισμένα βουνά και να φέρουν το αυγό του αετού).

Νικήτρια ήταν η μικρή πεταλούδα, η οποία κατάφερε να πάρει το πολύτιμο πετράδι αν και έφτασε πολύ καθυστερημένη, επειδή ήταν πολύ μικρούλα και χωρούσε στην κουφάλα του δέντρου, ενώ το χέρι του λύκου δεν χωρούσε.

Τότε η λιονταρίνα έβαλε τον δεύτερο διαγωνισμό- άθλο, που ήταν να της φέρουν ένα γυαλιστερό πετράδι από την όχθη του ποταμού (ανέφεραν τις παραλλαγές: να φέρουν ένα αναμμένο κάρβουνο από το ηφαίστειο πριν αυτό σκάσει, είπαν ορισμένα, κάποια είπανε το στέμμα του βασιλιά που ήταν στη φωλιά του αητού ψηλά στο βουνό). Στο δρόμο για το ποτάμι όμως υπήρχε ένας κακός δράκος κι πολύ επικίνδυνος. Νικήτρια ήταν πάλι η μικρή πεταλουδίτσα, γιατί η καλή μάγισσα της έδωσε το μαγικό λουλούδι κι έτσι, κοίμισε τον κακό δράκο και κατέφερε να περάσει στην όχθη του ποταμού. Όμως η γυαλιστερή πέτρα ήταν ασήκωτη για τη μικρή πεταλουδίτσα και τότε, ο

λύκος βρήκε την ευκαιρία και την πήρε εκείνος. Αλλά εκείνη τη στιγμή ξύπνησε ο κακός δράκος από την φασαρία και βοήθησε την πεταλούδα να πάει ως το βασίλειο της λιονταρίνας. Γιατί το μαγικό λουλούδι είχε διπλή δράση, έφερνε ύπνο και καλοσύνη.

Τότε η λιονταρίνα έβαλε τον τρίτο και τελευταίο άθλο, που ήταν ένας αγώνας δρόμου (παραλλαγή: να τρέξουν μέχρι την κοντινότερη παραλία και να φέρουν ένα κοχυλάκι, ή να κάνουν ένα αγώνα δρόμου από τη σπηλιά μέχρι τη λίμνη και να επιστρέψουν κρατώντας ένα κεράσι στο στόμα). Ο λύκος έτριβε τα χέρια του από τη χαρά του, βέβαιος για τη νίκη του, αυτή τη φορά. Αλλά όμως νικήτρια ήταν πάλι η μικρή πεταλουδίτσα επειδή πήγε πετώντας κι όχι τρέχοντας και έτσι, δεν πάτησε τα μαγεμένα χορταράκια που γλιστράνε και σε πάνε πίσω. Ο λύκος πάλι την έπαθε και έσκασε από το κακό του.

Και η μικρή πεταλούδα πήρε τη θέση του βασιλιά και ήταν αγαπητή από όλα τα ζώα. Και κάθισε στο θρόνο του βασιλιά κι έδινε διαταγές μαζί με την λιονταρίνα.

Τα άλλα ζώακια ανέλαβαν να της φτιάξουν το στέμμα. Το στέμμα της ήταν από πέταλα μυρωδάτων και χρωματιστών λουλουδιών ή από μικρά κοχυλάκια. Τα χρώματα της πεταλουδίτσας ήταν κίτρινο και ροζ (δηλώσεις δύο παιδιών τα υπόλοιπα παιδιά την ήθελαν πολύχρωμη).

Και έζησαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!».

Δεύτερο παραμύθι.

«Μια φορά κι ένα καιρό, σ'ένα μακρινό χωριό ζούσε μια οικογένεια σε ένα φτωχικό σπιτάκι. Η οικογένεια αυτή είχε πέντε παιδάκια. Το πέμπτο²⁷¹, το μικρότερο ήταν ένα αγοράκι (μερικοί το ονόμασαν Τοσοδούλη), που είχε πάντα μαζί του ένα μαγικό σκυλάκι, τον Άρη, που ήταν ο βοηθός του.

Ο πατέρας τους δούλευε σκληρά όλη την ημέρα για να τα μεγαλώσει. Κάποτε όμως, ο πατέρας αρρώστησε βαριά και αναγκάστηκε η κουρασμένη και λυπημένη μητέρα να δουλεύει για να ζήσουν. Τότε, το μικρό αγόρι της οικογένειας αποφασίζει να φύγει από το σπίτι του παρέα με το σκυλάκι του, τον Άρη, για να βρούνε λύση στο πρόβλημα της οικογένειας. Ξεκίνησαν για το μαγικό παλάτι, καθότι είχαν ακούσει για αμύθητους θησαυρούς.

Στο δρόμο που πήραν, συνάντησαν λουλουδάκια και ο Άρη, είπε στο παιδάκι: *Μάζεψε ένα μπουκετάκι από αυτά τα λουλουδάκια, θα σου χρειαστούν! Και συνέχισαν το δρόμο τους ώσπου ξαφνικά εμφανίστηκε μπροστά τους ένας λύκος.*

Ο Άρης τότε λέει στον φίλο: *Μη φοβάσαι παιδάκι, ρίξε λίγη σκόνη από τα μαγικά λουλουδάκια και ο λύκος θα πέσει ξερός.*

Έτσι κι έγινε, και συνέχισαν την πορεία τους, ώσπου συνάντησαν ένα τεράστιο φίδι ένα βόα που τους έκλεισε το δρόμο και τους απειλούσε πως θα τους θανατώσει. Το παιδάκι και το σκυλάκι φοβήθηκαν πάρα πολύ αλλά βρήκαν το κουράγιο κι είπαν στον βόα:

Αν μας αφήσεις να περάσουμε, όταν θα επιστρέψουμε, σου υποσχόμαστε θα σου φέρουμε ένα (εδώ προτάθηκαν τα εξής: κοτοπουλάκι, γουρουνάκι, προβατάκι και κόκορας) κόκορα.

Ο βόας δέχτηκε την ανταλλαγή και τους άφησε να περάσουν. Στο δρόμο όμως, συνάντησαν ένα κλέφτη, πολύ πονηρό που ήθελα να κλέψει τον Άρη, επειδή ήταν ένα μαγικό σκυλάκι.

Τότε το παιδάκι είπε στον κλέφτη: *Κύριε κλέφτη, είμαι μόνο μου, μακριά από το σπίτι μου και την οικογένειά μου και μόνο αυτό το σκυλάκι έχω. Σε παρακαλώ, αφήστε το να με οδηγήσει στο μαγικό παλάτι και σας υπόσχομαι*

²⁷¹ Εδώ τα παιδιά επιλέγουν τον αριθμό πέντε για τα αδέρφια της οικογένειας, ίσως επηρεαζόμενα από την τάση που έχουν να κοιτάζουν τα πέντε δάκτυλα του χεριού τους, στην προσπάθειά τους να σκεφτούν έναν αριθμό. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε, συμφωνώντας με την άποψη της Τριάντου, Ι. ότι «ο νόμος του αριθμού τρία» είναι ένας από τους πιο σημαντικούς νόμους της λαϊκής ποίησης και αφήγησης. (Τριάντου, Ι., 2010. *Από τη θεωρία στην ερμηνεία της λογοτεχνίας*. Πάτρα: Διαπολιτισμός, σελ.33.)

πως όταν επιστρέψουμε θα σας δώσουμε δέκα διαμάντια (προσθέσανε κι ένα στέμμα).

Ο κλέφτης δέχθηκε και όρισε συνάντηση στο ίδιο μέρος σε τρεις μέρες.

Μετά από αρκετή ώρα φτάσανε στο μαγικό παλάτι. Το παλάτι αυτό ,μόνο ο Άρης μπορούσε να το βρει και να το δει επειδή ήταν μαγικό. Γι'αυτό κράτησε το παιδάκι από το χέρι και κατάφερε κι εκείνο να το θαυμάσει. Ήταν πανέμορφο, μαγεύτηκαν και τα δύο. Από την οροφή έπεφτε χρυσή νεραϊδόσκονη και νεράιδες πετούσαν κι χόρευαν γύρω- γύρω.

Μέσα στο παλάτι υπήρχαν, χρυσά φλουριά(τα ανάφεραν ως χρυσά λεφτά), βασιλικά στέμματα, διαμάντια , κοσμήματα και θησαυροί. Πολλά πλούτη.

Τότε, χωρίς να χάσουν καιρό μαζεύουν αρκετά χρυσά φλουριά για τον άρρωστο πατέρα και την κουρασμένη μητέρα και, τα δέκα διαμάντια κι το στέμμα που είχαν υποσχεθεί στον κλέφτη. Βγαίνοντας από το παλάτι, πήγαν στο μεγάλο κοτέτσι που υπήρχε στην αυλή του και πήραν και τον κόκορα που είχαν υποσχεθεί στον βόα.

Έτσι, ξεκίνησαν ικανοποιημένα για το ταξίδι της επιστροφής.

Μετά από τρεις μέρες όπως είχαν ορίσει συνάντησαν τον κλέφτη και του έδωσαν τα δέκα διαμάντια και το στέμμα, που τόσο τα περίμενε. Στη συνέχεια συνάντησαν τον βόα και έδωσαν κι σε εκείνον τον κόκορα που τόσο περίμενε.

Μετά όμως από λίγο, συνάντησαν πάλι τον λύκο που είχε ξυπνήσει, γιατί είχε περάσει η ενέργεια των μαγικών λουλουδιών. Όμως οι φίλοι μας αυτοί την φορά δεν φοβήθηκαν παρά τον ξανακοίμισαν.

Τελικά, έφτασαν στο ζεστό σπιτάκι τους και πήραν μεγάλη χαρά, καθώς ο πατέρας είχε γίνει καλά από την αρρώστια και χάρηκε πολύ που γύρισε το μικρό του παιδάκι που τόσο ανησυχούσε για αυτό, και, μαζί με τόσα πλούτη.

Τότε στο σπίτι έγινε μεγάλη γιορτή, και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα!».

Πίνακας δεδομένων της τέταρτης φάσης της έρευνας.

	Αρχική κατάσταση	Απουσία Αναχώρηση από το σπίτι	Πρώτη λειτουργία του δωρητή Υποβολή του ήρωα σε δοκιμασία	Ανταπόκριση του ήρωα με επιτυχία	Απόκτηση Μαγικού αντικειμένου	Μετατόπιση στο χώρο δράσης	Αγώνας	Νίκη	Εξάλειψη της στέρησης	Επιστροφή του ήρωα	Ανταμοιβή του ήρωα
1	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
2	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
4	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
5	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓
6	✓		✓	✓			✓	✓	✓	✓	✓

2. Σχολιασμός και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Η έρευνα στο χώρο του νηπιαγωγείου αποτελεί πάντα μια μεγάλη και διαρκή πρόκληση και ιδιαίτερα όταν πρόκειται για το πεδίο της Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Οι λόγοι είναι αυτονόητοι, στην παρούσα διατριβή θα αναφέρουμε τους βασικούς.

Το παιδί που βρίσκεται στην ευαίσθητη προσχολική ηλικία, βρίσκεται αντιμέτωπο με τεράστιες αναπτυξιακές μεταβολές που συμβαίνουν τόσο στη σωματική του διάπλαση, όσο και στη κοινωνικοσυναισθηματική και τη νοητική ανάπτυξη. Ωστόσο η νηπιακή ηλικία κρίνεται η πιο κατάλληλη ως εναρκτήριοις περίοδος για την παροχή συστηματικής αγωγής και εκπαίδευσης μέσα από το θεσμοθετημένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Παράλληλα, οι έρευνες τόσο στο χώρο της προσχολικής αγωγής όσο και στο χώρο της Ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης είναι περιορισμένες, γιατί στις τελευταίες μόλις δεκαετίες δόθηκε επιστημονική και ερευνητική βαρύτητα σε αυτό τον χώρο. Και ασφαλώς η μεγάλη ανάγκη της δημιουργίας ειδικών αναλυτικών προγραμμάτων και μεθόδων διδασκαλίας, μια νέα Παιδαγωγική επιστήμη, που να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ικανότητες και ανάγκες των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α..

Ανάγκες που για να ικανοποιηθούν χρειάζεται μια ιδιαίτερη αγωγή, αντιμετώπιση και στήριξη²⁷². Η εναρκτήριοις περίοδος είναι πάντα η προσχολική εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθούν η συνεχή εξέλιξη του παιδιού χωρίς να αλλοιωθεί ο χαρακτήρας του και ο εφοδιασμός του με τα κατάλληλα μέσα για μια αξιοπρεπή θέση και ένταξη στο κοινωνικό σύνολο, οπλίζοντας τη θέλησή του και ενεργοποιώντας το σύνολο των δυνάμεών του.

Η ερευνητική πορεία πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια της εγκεκριμένης εξωτερικής παρατηρήτριας (η οποία είχε εκπαιδευτεί κατάλληλα από την ερευνήτρια) και σε όλη την διάρκειά της κατέγραφε τις παρατηρήσεις.

Αρχίζουμε από **την πρώτη φάση** της έρευνάς μας, η οποία αξιολόγησε τα νήπια με αναπηρία και με ε.ε.α. ως προς τις βασικές κλίμακες: συναισθηματική επάρκεια, κοινωνική επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς.

Πρωτίστως, συλλέγουμε πληροφορίες σχετικά με τα άτομα- υποκείμενα της έρευνας που μας ενδιαφέρουν, από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό μπορεί να

²⁷² Στασινός, Δ. (1991) *Η Ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg, σελ.278.

αποβεί ιδιαίτερα χρήσιμο στην περίπτωση των παιδιών που δεν έχουν λόγο ή δεν τον χειρίζονται επαρκώς και δεν μπορούν να εκφράσουν ορισμένες εμπειρίες και συναισθήματά τους.(Breakwell, 1995).

Σύμφωνα με την παρουσίαση των τιμών των μεταβλητών- προτάσεων στην χρονική στιγμή πριν την αφηγηματική παρέμβαση με μέσο το λαϊκό παραμύθι, πως τα νήπια με αναπηρία και με ε.ε.α. παρουσιάζουν μεγάλη δυσκολία στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, καθώς επίσης μια απαθή συμπεριφορά (δύσκολα αναστατώνονται με κάτι) και παραμένουν ήρεμα όταν προκύπτουν προβλήματα. Είναι ασφαλώς αναμενόμενη αυτή η συμπεριφορά λόγω της κατάστασής τους και ιδιαίτερη στα νήπια που βρίσκονται στο αυτιστικό φάσμα. Συνήθως αδιαφορούν για την παρουσία μας, συνεχίζουν να παίζουν μόνα τους με το παιγνίδι που είχαν αρχίσει ή με τις πλαστελίνες, δίνουν σημασία μόνο στις εντολές της νηπιαγωγού του τμήματός τους και με δυσκολία και μετά από προτροπή των νηπιαγωγών συστήνονται μαζί μας.

Παράλληλα παρατηρούμε ότι κλείνονται στον εαυτό τους, απομονώνονται, είναι συνεσταλμένα, έχουν πολλούς φόβους και κατά συνέπεια έχουν δυσκολία να συνεργαστούν με τα συνομήλικα παιδιά. Ωστόσο, διακόπτουν τους άλλους (εκπαιδευτικούς και συνομήλικους) όταν μιλάνε και έχουν ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος λόγω των εσωτερικών πιέσεων που δέχονται. Παρατηρήσαμε πως τα νήπια είχαν ιδιαίτερη προσκόλληση στους νηπιαγωγούς τους μέχρι να φοβούνται, να γκρινιάζουν και να κλαίνε όταν αυτοί απομακρυνόταν από κοντά τους. Συγχρόνως δεν είχαν καμία επιθυμία να συνεργαστούν σε κάποια δραστηριότητα (συνήθως πάζλ, ζωγραφική ή πλαστελίνες) ή να παίξουν με τα άλλα παιδιά (ομαδικό παιγνίδι, κατασκευές με σφηνώματα ή τουβλάκια ή κολάζ). Εστιάζουν μόνο στις εσωτερικές τους επιθυμίες και πιέσεις και κατά συνέπεια, παρατηρούμε πως απαιτούν σε ανεξέλεγκτα και σε μη κατάλληλες στιγμές να ικανοποιηθούν οι επιθυμίες τους, λειτουργούν ηγετικά (να τους συνοδεύσει η νηπιαγωγός της ένταξης σε άλλη αίθουσα, να σταματήσει να ασχολείται με τους συμμαθητές τους γιατί κάτι θέλουν από εκείνη, διακόπτουν τη συζήτηση μεταξύ μας, όπως και των συμμαθητών τους αναπήρων και τυπικά αναπτυσσόμενων και, θυμώνουν κι φωνάζουν όταν δεν ικανοποιηθούν άμεσα ή ματαιωθούν οι απαιτήσεις τους).

Αντίστοιχα με τις άνωθεν καταγραφές, παρατηρούμε πως πριν την αφηγηματική παρέμβαση με το λαϊκό παραμύθι, τα νήπια με αναπηρία και με ε.ε.α. , δυσκολεύονται μέχρι που αδυνατούν : να ακούσουν με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις, να συνεργαστούν με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας, να προσφέρουν βοήθεια στα άλλα παιδιά, να έχουν τη δική τους άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζουν, να συμμετέχουν και να στηρίζουν τα συνομήλικα όταν εκείνα δυσκολεύονται, να περιγράφουν ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα, να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητές, και να ξεκινούν μια συζήτηση ζητώντας τη συμμετοχή των άλλων να ακούνε με προσοχή

παραμύθι και να ζητούν συγνώμη όπου χρειάζεται. Έτσι παρατηρούμε, πως εκδηλώνουν τις δυσκολίες που αναφέραμε και, συνέπεια αυτών είναι η ανικανότητά τους να ακούνε και να συμμετέχουν σε ομαδικές συζητήσεις ή και να συζητούν με ένα συμμαθητή τους. Δεν μπορούν να σταθούν ούτε ένα λεπτό στο κάθισμά τους, είναι συνήθως αεικίνητα και περιφέρονται μέσα στην αίθουσα, ενοχλώντας τους υπόλοιπους παρόντες (ιδιαίτερα τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, τα οποία συγκεντρώνονται στις δραστηριότητες που αναλαμβάνουν). Ασφαλώς δεν έχουν τη δυνατότητα να ακούσουν ένα παραμύθι μέσα σε αυτή την ψυχοκινητική αταξία που τα κυριαρχεί και βέβαια δεν δείχνουν πως δεν έχουν άποψη για θέματα που εξετάζονται στο αναλυτικό διαθεματικό πλαίσιο κι ούτε μπορούν ή επιθυμούν να την εκφράσουν.

Πολύ σημαντική είναι η μεταβολή των μεταβλητών μετά την αφηγηματική παρέμβαση με τα λαϊκά παραμύθια, όπου επιβεβαιώνονται οι παρατηρήσεις μας και από τη στατιστική ανάλυση, δηλαδή τη θετική επίπτωση της παρέμβασής μας. Η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων καταδεικνύεται με τη παράθεση των συντελεστών αξιοπιστίας Cronbach α , για τις χρονικές στιγμές πριν και μετά.

Κατά συνέπεια οι μεταβλητές που έχουν τις υψηλότερες τιμές και αντιστοιχούν σε ανάλογες συμπεριφορές των νηπίων με αναπηρία και με ε.ε.α. είναι: πως ακούνε με πολύ προσοχή ένα παραμύθι, δέχονται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους, είναι ευαίσθητα στα συναισθήματα των άλλων, μπορούν να διακρίνουν πότε κάποιος από τους φίλους τους είναι λυπημένος και νιώθουν άσχημα για αυτό το λόγο, είναι λοιπόν ευαίσθητα στις ανάγκες των άλλων και συνάμα καταλαβαίνουν πως αισθάνονται οι άλλοι. Δείχνουν στους άλλους πώς νιώθουν και ακούνε με προσοχή τι τους λέει η παιδαγωγός και αντιδρούν με τον κατάλληλο τρόπο όταν τα διορθώνει.

Παρατηρούμε λοιπόν σημαντική αλλαγή σε όλη την έκταση των συμπεριφορών τους. Οι νηπιαγωγοί των τμημάτων που παρευρίσκοντο στις συνεδρίες παρατήρησαν την αλλαγή των παιδιών και τη μαγική ικανότητα του λαϊκού παραμυθιού. Σε κάθε συνεδρία πριν ακόμη ξεκινήσουμε την αφήγησή μας με ένα καινούριο λαϊκό παραμύθι, μας περίμεναν με ανυπομονησία και χαρά, μας χαιρετούσαν με τα μικρά μας ονόματα, μας αγκάλιαζαν και μας φιλούσαν. Μας φώναζαν κοντά τους για να μας δείξουν τι φτιάχνουν ή αν η κατάστασή τους δεν τους επέτρεπε έδειχναν τη χαρά τους χτυπώντας τα χέρια τους (παλαμάκια) και στη συνέχεια καλύπτοντας τα μάτια τους με αυτά.

Τα παιδιά με διάχυτη αναπτυξιακή διαταραχή (αυτιστικό φάσμα) ήταν εξαιρετικά εκδηλωτικά, όπως για παράδειγμα ο Γ. ερχόταν κοντά μας, ενώ στην αρχή αδιαφορούσε για την παρουσία μας, μετά καθόταν διαρκώς και

επίμονα στα πόδια, αγκαλιάζοντάς με σφικτά και δήλωσε πως θέλει να ξαναέρθω. Η Ε. εκδηλώνει τη χαρά της με τη χαρακτηριστική χειρονομία, τα χέρια μπροστά από το στόμα και, ο Απ. ήταν προσκολλημένος πάνω μου και ιδιαίτερα μετά την αφήγηση. Ο Χ. επίσης δεν με έχανε από τα μάτια του, ήταν προσκολλημένος στην αφήγηση, βιώνοντας κάθε στιγμή και επαναλαμβάνοντας όπως και τα άλλα παιδιά τις κινήσεις και τους ήχους που απαιτούσε η αφηγηματική διαδικασία. Ο Δ. με παρακολουθούσε σα ναρκωμένος, ενώ στην αρχή ήταν αεικίνητος και γκρίνιαζε διαρκώς διότι πονούσε, καθώς η αναπηρία συνοδεύεται και από σοβαρό πρόβλημα στα οστά, κατά την αφήγηση καθηλώθηκε, μετά ξανάρχισε να γκρινιάζει. Ο Ι. μας δήλωσε πως θέλει να ξαναρθούμε και να πούμε παραμύθι καθώς και φίλησε την ερευνήτρια, όπως και η Α. δήλωσε καθαρά και με αυτοπεποίθηση μετά την πρώτη συνεδρία «εγώ κυρία θέλω να ξανάρθετε». Ο Α. μια σοβαρή μορφή αυτισμού, καθόλη τη διάρκεια της αφήγησης κοιτάει συνεχώς την ερευνήτρια και παρακολουθεί με προσοχή και στο τέλος ζωγραφίζει πρόθυμα και λέει «ζωγράφισα» χαρούμενος. Ο Γ. στο τέλος της δεύτερης συνεδρίας μετά την αφήγηση, για πρώτη φορά (σύμφωνα με την ειδική παιδαγωγό του) είπε δυνατά «και εμείς καλύτερα». Στο παραμύθι «ο κουτσοπετεινός» προσπαθούσαν να ομοιάσουν στον ήρωα, κουτσαίνοντας, ξεροβήχοντας, κουνώντας τα μαδημένα φτερά του (χέρια τους), ρουφώντας το μελίσι, το ποτάμι, τον λύκο, την αλεπού.

Επίσης επαναλάμβαναν τα ονόματα των ηρώων των προηγούμενων παραμυθιών όπως ο Ν. «κυρία πες το κοντοροβουθούλι» ψάχνοντας την τσέπη να βρει το ρεβιθάκι που χρησιμοποίησα στην προηγούμενη αφήγηση. Και συνάμα επέμεναν να ξανααφηγηθούμε τα παραμύθια. «*Το κοντοροβουθούλι*» είναι μια ελληνική παραλλαγή του γνωστού κοντορεβιθούλη, πλούσια σε δράση και διαλόγους. Ιδιαίτερη εντύπωση μας έκανε η επιμονή τους να «πούμε παραμύθι» και να επιβεβαιώσουμε την τελική νίκη του «ανάπηρου» ήρωα, όπως «κυρία, το κοντοροβουθούλι ξέφυγε από τον κακό δράκο», «κυρία, ο κουτσοπετεινός έβγαλε πολλά χρυσά (εννοούσαν φλουριά) στη γριά», «κυρία, το κουτάκι, να το κουτάκι, έγινε λιοντάρι και έφαγε τον κακό», τα κορίτσια συνήθως «κυρία, παντρεύτηκε τη βασιλοπούλα, ο Αχιλοπουτούρης».

Εδώ αναφέρονται στο λαϊκό παραμύθι *Ο Αχιλοπουτούρης*, πρόκειται για μια ελληνική παραλλαγή της σταχτοπούτας με αρσενική μορφή και η αφήγηση περιέχει ένα μαγικό δώρο, ένα κουτάκι, στην αφήγηση χρησιμοποίησα ένα τουβλάκι με δύο μάτια όσα τα κουμπιά του κουτιού .

Παράλληλα, παρατηρούμε πως οι μεταβλητές με τις χαμηλότερες τιμές μετά την αφηγηματικής μας παρέμβασης αφορούν στοιχεία μιας προβληματικής συμπεριφοράς και επιβεβαιώνουν τις παρατηρήσεις των νηπίων με αναπηρία και με ε.ε.α., καθώς υποστηρίζουν την ένδειξη για αντιστροφή της τάσης των συμπεριφορών που είχαν πριν την παρέμβασή μας. Ανάλογα παρατηρούμε

με τη σειρά των αποτελεσμάτων της ανάλυσης, αισθητή μείωση της τάσης να παρουσιάζονται συνεσταλμένα, να θυμώνουν με το παραμικρό, να απομονώνονται, να έχουν ξεσπάσματα κλάματος και θυμού, να αντιδρούν άσχημα, να κρατούν το θυμό τους για πολύ όταν θυμώνουν με κάποιον, να μοιάζουν θλιμμένα και μελαγχολικά, να ανησυχούν μήπως γελάσουν οι άλλοι εις βάρος του, να ζητάει συγνώμη όταν χρειάζεται και να φοβάται μήπως κάνει λάθη. Η συμπεριφορά των παιδιών άλλαξε ριζικά, ώστε οι νηπιαγωγοί να ενθουσιαστούν με τη συνεισφορά των αφηγήσεων και, να αποφασίσουν να τις περιλάβουν στα προγράμματά τους.

Αυτή η έντονη διαφοροποίηση στις συμπεριφορές των παιδιών, επιβεβαιώνει τις αρχικές υποθέσεις της έρευνάς μας, οι οποίες στόχευαν στην ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α., και στους ειδικότερους στόχους.

Η διαφορά οφείλεται κατά τη γνώμη μας στις ιδιότητες των παραμυθιών που δρύνε καθοριστικά στον ψυχικό κόσμο των παιδιών κι ιδιαίτερα των παιδιών με μειονεξίες κατά τη διάρκεια της αφήγησης και, συμβάλλουν έτσι ώστε να κινητοποιηθούν και να λειτουργήσουν αναστοχαστικά οι συμβολικές δραστηριότητες του νου τους, ώστε να βρίσκουν νόημα για τον εαυτό τους μέσα τους και ασφαλώς για τον κόσμο γύρω τους. Επομένως, η ταύτιση του παιδιού-ακροατή με τον ήρωα ή την ηρωίδα του παραμυθιού, οδηγεί το παιδί σε καθοριστικές ατραπούς στις οποίες ανακαλύπτει την πραγματική του αξία, να γνωρίσει τον εαυτό του καθώς ωριμάζει. Κι όλες αυτές οι διαδικασίες συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της παραμυθιακής αφήγησης συμμετέχοντας το ίδιο και ξεπερνώντας τις απαραίτητες δοκιμασίες- άθλους του ήρωα- του ίδιου του παιδιού, ώστε να υπερνικήσει τελικά τα εμπόδια και τις δυσκολίες να έρθει η νίκη κι να επιτευχθεί η τελική λύτρωση και κάθαρση. Αυτή η δικαίωση έρχεται πάντα με την ανάδειξη του ήρωα-νικητή με το πέρας των απαραίτητων δοκιμασιών και δείχνει το δρόμο προς την ανεξαρτησία.

Άρα, η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών αποδίδεται στις συμβολική και μυητική, λειτουργίες του παραμυθιού, ώστε μέσα από τη προβολή και την ταύτιση του παιδιού με τον ήρωα, διαμορφώνεται η προσωπικότητά του, αυτονομείται και παράλληλα εντάσσεται στο κοινωνικό σύνολο.

Επιβεβαιώνονται λοιπόν οι αρχικές υποθέσεις της έρευνάς μας, οι οποίες ανταποκρίνονται στους στόχους: α) το παραμύθι συμβάλλει ουσιαστικά στην αυτοαντίληψη και στην αυτοεκτίμηση του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. Η υπόθεση αντιστοιχεί στην πρώτη ερευνητική φάση: η σχέση του παιδιού με αναπηρία με τον εαυτό του.

Καθώς και β) το παραμύθι προάγει τις διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. Η υπόθεση αυτή αντιστοιχεί στη δεύτερη ερευνητική φάση: η σχέση του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α .. με το κοινωνικό του περιβάλλον- εγώ και οι άλλοι.

Σε μια δεύτερη σύνθετη παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, παρατηρούμε πιο αναλυτικά, τις σχέσεις των μεταβλητών μεταξύ τους.

Έτσι βλέπουμε μια σχέση αλληλεπίδρασης του αυτοελέγχου του παιδιού με αναπηρία και του παιδιού με ε.ε.α., με τη συναισθηματική επάρκεια και κατ'έπείκταση με την κοινωνική επάρκεια και τη συνεργασία.

Επίσης, η μεταβολή της μεταβλητής διαχείριση των συναισθημάτων έδειξε σημαντική σχέση με τη ικανότητα του παιδιού να διαχειρίζεται το στρες, την ικανότητα ενσυναίσθησης, τη συναισθηματική επάρκεια και, κατ'έπείκταση την αναμενόμενη βελτίωση στις διαπροσωπικές του σχέσεις, στην ακρόαση και τη συνεργασία. Αποτέλεσμα αυτής της σχέσης φαίνεται και στη μείωση των προβληματικών συμπεριφορών του.

Παράλληλα, παρατηρούμε πως η μεταβολή της μεταβλητής «διαχείριση του στρες» έχει άμεση σχέση αλληλεπίδρασης με τις μεταβλητές της ενσυναίσθησης, της συναισθηματικής επάρκειας και κατ'έπείκταση με τις διαπροσωπικές σχέσεις, τη συνεργασία και την προβληματική συμπεριφορά.

Η μεταβλητή «ενσυναίσθηση» έδειξε πως σχετίζεται σημαντικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις και την προβληματική συμπεριφορά. Όπως και από τη μεταβολή της μεταβλητής «συναισθηματική επάρκεια», προκύπτει σημαντική σχέση με την κοινωνική επάρκεια, τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ακρόαση και συνεπώς τη συνεργασία και την προβληματική συμπεριφορά.

Η μεταβλητή «διαπροσωπικές σχέσεις» σχετίζονται άμεσα με τη συνεργασία και την προβληματική συμπεριφορά και, η «ακρόαση» με τη συνεργασία και την προβληματική συμπεριφορά. Και ασφαλώς η συνεργασία έχει αλληλεπίδραση στην προβληματική συμπεριφορά.

Στην **τρίτη φάση της έρευνας**, η οποία πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με τυπική ανάπτυξη, αξιολογήθηκαν τα δεδομένα της έρευνας που συλλέχθηκαν με τη μορφή συζήτησης- συνέντευξης μαζί τους.

Σε αυτή τη φάση δουλέψαμε με δύο ομάδες: την ομάδα παρατήρησης(ΠΟ) και την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Η ομάδα παρατήρησης ήταν η πειραματική μας ομάδα στην οποία έγινε αφηγηματική παρέμβαση με τα ίδια λαϊκά παραμύθια που χρησιμοποιήθηκαν και στις δύο πρώτες φάσεις της έρευνας.

Οι μεταβλητές αντιστοιχούσαν στις οκτώ ερωτήσεις των τεσσάρων αξόνων της συνέντευξης οι οποίες είναι:

- 1) εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.
- 2) στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση.
- 3) προσαρμόσιμες ερωτήσεις της συνέντευξης.
 - απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία.
 - γνώσεις και διακρίσεις των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.
- 4) ερωτήσεις για συγκεκριμένες αναπηρίες.
 - οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και στην αναπηρία.
 - οι αντιλήψεις των παιδιών για την αιτία της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
 - οι αντιλήψεις των παιδιών για το αντίκτυπο της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
 - παρανοήσεις-παρεξηγήσεις των παιδιών για τις αναπηρίες, επιδράσεις και αιτίες.

Οι απαντήσεις- εκφράσεις των απόψεων και των αντιλήψεων των παιδιών (οι οποίες αποτελούν τα δεδομένα αυτής της ερευνητικής φάσης) και στις δύο ομάδες της έρευνας (ομάδα παρατήρησης και ομάδα ελέγχου), ταξινομήθηκαν με σε δύο κατηγορίες για να γίνει αξιόπιστα η στατιστική τους ανάλυση (δες το ερωτηματολόγιο- φύλλο παρατήρησης, στο παράρτημα Β). Η μία κατηγορία περιλαμβάνει τις σωστές αντιλήψεις και στάσεις των παιδιών απέναντι στην αναπηρία κι τη σχολική ενσωμάτωση, ένταξη. Και, η δεύτερη περιλαμβάνει τις εκφράσεις λανθασμένων αντιλήψεων και στάσεων απέναντι στην αναπηρία

και τη σχολική ενσωμάτωση, ένταξη και τις περιπτώσεις όπου τα υποκείμενα της έρευνας δεν έδωσαν καμιά απάντηση, δεν είχαν άποψη.

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε περίτρανα πως η αφηγηματική παρέμβασή μας με τα λαϊκά παραμύθια είχε καταλυτική επίδραση στα παιδιά που αποτελούσαν την ομάδα παρατήρησης, την πειραματική ομάδα. Παρατηρούμε λοιπόν ανάμεσα στις δύο ομάδες, παρατήρησης και ελέγχου πλήρη αντιστροφή των απαντήσεων. Για παράδειγμα αναφέρουμε πως στον άξονα ερωτήσεων σχετικά με τις εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες, παρατηρούμε μεγάλη διαφοροποίηση των απαντήσεων ανάμεσα στις δύο ομάδες ($\chi^2 = 10,808$, όπου το χ^2 αποτελεί το test ομοιογένειας στην συμπεριφορά των πληθυσμών). Η ομάδα παρατήρησης εκφράζει σωστές αντιλήψεις κατά 71,7% και το μόνο 28,3% των παιδιών δεν έχουν άποψη ή εκφράζουν λάθος αντίληψη, σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου όπου οι αντίστοιχες σωστές αντιλήψεις αποτελούν μόλις το 37,8% , ενώ το 62,2% δεν έχουν άποψη ή εκφράζουν λάθος αντίληψη.

Σημαντικά διαφοροποιημένη είναι η μεταβλητή «Στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση», όπου η ομάδα παρατήρησης με ποσοστό 100% δέχεται τα ανάπηρα παιδιά στο σχολείο τους, έναντι της ομάδας ελέγχου όπου μόνο 13,5% έδωσαν θετικές απαντήσεις ενώ το 86,5% δεν είχαν άποψη για το θέμα ή δεν εξέφρασαν σωστή άποψη.

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία» , τα παιδιά της ομάδας παρατήρησης είχαν κατά 83,3% σωστές αντιλήψεις και μόνο το 16,7% δεν απάντησαν ή δεν είχαν σωστές αντιλήψεις. Έναντι της ομάδας ελέγχου όπου μόνο το 18,9% των παιδιών εξέφρασαν σωστές απόψεις για το θέμα- μεταβλητή, ενώ το 81,1,% ή δεν είχαν άποψη ή είχαν λάθος αντιλήψεις.

Η μεταβλητή « Γνώσεις και διακρίσεις για τις διαφορετικότητες», είχε ποσοστό σωστών απόψεων στην ομάδα παρατήρησης 75,0%, έναντι 25,0% των λανθασμένων απόψεων και αντιλήψεων και όσων δεν απάντησαν. Η ομάδα ελέγχου είχε 32,4% των παιδιών με σωστές αντιλήψεις και 67,6% των παιδιών δεν είχαν άποψη ή είχαν λανθασμένη.

Αντίστροφα σχεδόν ποσοστά απαντήσεων έχουμε στη μεταβλητή «Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα». Έτσι παρατηρούμε τα παιδιά της ομάδας παρατήρησης να εκφράζουν σωστές απόψεις κατά 83,3% και τα παιδιά της ίδιας ομάδας που δεν είχαν άποψη ή είχαν λάθος αντιλήψεις και απόψεις αποτελούσαν το 16,7%. Έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου, όπου το ποσοστό των παιδιών που εξέφρασαν σωστές απόψεις αποτελούσε το 13,5% μόνο και τα παιδιά που δεν είχαν άποψη ή είχαν λανθασμένες αντιλήψεις και απόψεις αποτελούσαν το 86,5%.

Στη συνέχεια η μεταβλητή «Οι αντιλήψεις για την αιτία τους» είχε εντυπωσιακό ποσοστό σωστών αντιλήψεων από τα παιδιά της ομάδας παρατήρησης κατά 91,7%, ενώ μόνο 8,3% των παιδιών της ίδιας ομάδας δεν είχαν άποψη ή δεν είχαν σωστές αντιλήψεις και απόψεις. Έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου, όπου μόνο το 18,9% των παιδιών εξέφρασαν σωστές αντιλήψεις για το θέμα- μεταβλητή και το 81,1% των παιδιών δεν είχαν άποψη ή εξέφρασαν λανθασμένες αντιλήψεις.

Όσον αφορά τη μεταβλητή «Οι αντιλήψεις για τον αντίκτυπό τους», τα παιδιά της ομάδας παρατήρησης απάντησαν σωστά σε ποσοστό 61,7% ενώ το 38,3% των παιδιών αυτής της ομάδας δεν είχαν άποψη για το θέμα ή απάντησαν λάθος. Τα παιδιά της ομάδας ελέγχου απάντησαν σωστά κατά 18,9% ενώ το ποσοστό των παιδιών που δεν γνώριζε και δεν είχε άποψη αποτελούσε το 81,1%.

Τέλος, στη μεταβλητή «Παρανοήσεις για αναπηρίες, επιδράσεις, αιτίες», τα παιδιά της ομάδας παρατήρησης εξέφρασαν σωστές αντιλήψεις κατά 80,0% και μόνο το 20,0% των παιδιών αυτής της ομάδας ή δεν είχαν άποψη ή εξέφρασαν λάθος αντιλήψεις. Έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου, όπου το 48,6% των παιδιών εξέφρασαν σωστές αντιλήψεις για το θέμα- μεταβλητή και το 51,4% των παιδιών ή δεν είχαν άποψη και δεν απάντησαν ή εξέφρασαν λανθασμένες αντιλήψεις.

Ορισμένες από τις σωστές αντιλήψεις των παιδιών για την αναπηρία και τις διαφορετικότητες ήταν πως έχουν δει τυφλούς ανθρώπους, έχουν δει άνθρωπου ανάπηρους χωρίς χέρια ή πόδια σε αναπηρικό αμαξίδιο, είχαν εμπειρίες από κωφούς (τονίζοντας περισσότερο την αλαλία), είχαν δει στην

τηλεόραση ανάπηρους που χρησιμοποιούσαν τα άρτια μέλη τους για να ζωγραφίσουν όπως κρατώντας το πινέλο με τα πόδια ή το στόμα (μάλιστα ένα παιδί έδειξε με παντομίμα πως ζωγραφίζουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες με το στόμα), είπαν πως τα παιδιά που δεν μπορούν να μιλήσουν επικοινωνούν με το σώμα. Αντιλαμβάνονται τη διαφορά αποκατάστασης και μόνιμης βλάβης.

Όσον αφορά τις αντιλήψεις τους για τη σχολική ενσωμάτωση των αναπήρων παιδιών, αναφέρουν πως τα θέλουν αυτά τα παιδιά να είναι μαζί τους και να παίζουν, θα ήθελαν να έχουν μαζί τους μια ανάπηρη συμμαθήτριά τους, επίσης είχαμε έντονες διαθέσεις αλτρουισμού όπως ότι, τα θέλουμε αυτά τα παιδιά και μπορούμε και θέλουμε να τα βοηθήσουμε, να τους χαρίσουμε ένα χέρι, ένα μάτι. Δηλώνουν προθυμία να βοηθήσουν έναν ανάπηρο άνθρωπο είτε είναι η δασκάλα τους ή ένας συμμαθητής τους. Επίσης δηλώνουν ότι θα φροντίζανε το ανάπηρο παιδί, θα το πήγαιναν στο γιατρό και θα έκαναν τα πάντα για αυτό, θα του κρατούσαν το χεράκι για να πηδάει και θα ζωγράφιζαν αυτά αντί για εκείνο. Συμφωνούσαν πως πρέπει να φροντίζουν τα ντροπαλά και διστακτικά παιδιά. Και δήλωσαν ότι θα βοηθούσαν κάποιο τυφλό στο δρόμο.

Στη μεταβλητή που αναφέρεται στις απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία καθώς και τις γνώσεις και διακρίσεις της διαφορετικότητας και της αναπηρίας, παρατηρήσαμε πως τα παιδιά που το τμήμα του νηπιαγωγείου τους είναι κοντά σε τμήμα ένταξης νηπιαγωγείου (συνήθως συστεγαζόμενο), αντιλαμβάνονται εύκολα την διαφορετικότητα και δη την αναπηρία. Τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έφερναν στη συζήτησή τους ως παράδειγμα τους ήρωες των αφηγημένων λαϊκών παραμυθιών, όπως το κουτσό και τυφλό αγόρι, ο κουτσοπετεινός, ο αχιλοπουτούρης, το κοντοροβουθούλι. Πιστεύουν πως το κάθε παιδί είναι διαφορετικό, άλλο είναι καστανό, άλλο έχει γαλάζια μάτια, άλλο είναι κοντό σαν το κοντοροβουθούλι και άλλο είναι ψηλό σαν γίγαντας, ωστόσο διακρίνουν τη σωματική διαφορά από την αναπηρία. Εκτός από τις αισθητηριακές και σωματικές αναπηρίες αναφέρονται στη νοητική καθυστέρηση με τον όρο «χαζό» παιδί. Αντιλαμβάνονται τη νοητική καθυστέρηση ως δυσκολία να παίξει στο πάρκο ή στην αυλή του σχολείου ένα παιδί χωρίς να τραυματιστεί, καθώς και να

καταλαβαίνει το χώρο που βρίσκεται, να μη φεύγει μόνο του χωρίς τους γονείς του. Και να καταλαβαίνει τις εντολές της νηπιαγωγού σωστά και να συμμετέχει στις δραστηριότητες. Να φτιάχνει επίσης όμορφες ζωγραφιές και να είναι φρόνιμο και υπάκουο.

Οι απόψεις των παιδιών που αφορούν τη μεταβλητή «Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και την αναπηρία», ήταν επίσης εντυπωσιακές. Τα παιδιά εκφράζουν πως όταν κάποιος είναι κουφός, άλαλος ή τυφλός θα έβρισκε λύσεις για τα προβλήματά του γιατί δεν είναι «χαζός». Τα απιδιά με αναπηρία εν γένει δεν είναι «χαζά» παιδιά . Δηλώνουν πως αγαπούν τα παιδιά με αναπηρία και πως αυτά είναι έξυπνα παιδιά και θα τα παίζανε. Επίσης αναφέρονται στον «Αχιλοπουτούρη» (ένας από τους ήρωες των αφηγημένων λαϊκών παραμυθιών), και τα κορίτσια δηλώνουν ότι θα τον παντρευόντουσαν, καθώς και το κατόρθωμά του να πάει στο βασιλιά το κομμένο κεφάλι του δράκου, παρόλο που ήταν ένα περιφρονημένο, ντροπαλό και θεωρημένο ανάξιο παιδί.

Στη μεταβλητή «οι αντιλήψεις για την αιτία της αναπηρίας», έχουμε μια ποικιλία σωστών απόψεων των παιδιών. Όπως η τύφλωση σε ένα παιδί μπορεί να προήλθε από μια σοβαρή αρρώστια ή από κάποιο ατύχημα. Δηλώσαν επίσης ως αιτία της τύφλωσης κάποιο ατύχημα κατά τη διάρκεια της γέννησής του. Για τις σωματικές αναπηρίες, δηλώνουν πως γνωρίζουν παιδιά που από ατύχημα έμειναν στο «καροτσάκι» (εννοούν αναπηρικό αμαξίδιο). Αναφέρονται επίσης στις πιθανές αιτίες της αναπηρίας του «Κουτσοπετεινού» (ένας από τους ήρωες των αφηγημένων λαϊκών παραμυθιών), λέγοντας πως έμεινε κουτσός επειδή τον έφαγε μία κότα.

Όσον αφορά τις απόψεις των παιδιών για τη μεταβλητή «Παρανοήσεις – παρεξηγήσεις των παιδιών για τις αναπηρίες, επιδράσεις, αιτίες, ήταν διάφορες. Παρατηρήσαμε ωστόσο, πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας είχαν κατά ένα μεγάλο ποσοστό σωστές αντιλήψεις για αυτή τη μεταβλητή, έναντι των παιδιών της ομάδας ελέγχου όπου παρανόησαν τις αναπηρίες. Τα τελευταία παιδιά δήλωσαν πως κάποιος γίνεται κουφός όταν ακούει cd με ακουστικά σε υψηλή ένταση, ωστόσο δεν θεωρούν την κώφωση σοβαρή αναπηρία και την δηλώνουν ως «εύκολη». Επίσης τα περισσότερα παιδιά

δήλωσαν πως όλες οι αιτίες των αναπηριών είναι από ατυχήματα (καθώς αφηγήθηκαν και δικές τους εμπειρίες), ωστόσο δεν μπορούν να αντιληφθούν την έννοια της μονιμότητας της αναπηρίας. Για την τύφλωση δηλώνουν πως μπορεί να προκλήθηκε επειδή έβλεπε πολλή τηλεόραση ή πλησίαζε πολύ κοντά της, ή έπεσε φως από φακό στα μάτια του, ή μπορεί κάποιο παιδάκι να γεννήθηκε τυφλό αλλά τα μάτια θα βγουν μετά.

Όσον αφορά, τη σοβαρότητα της κάθε αναπηρίας και οι δύο ομάδες των παιδιών που συμμετείχαν στην τρίτη φάση της ερευνητικής μας πορείας, δήλωσαν πως η σοβαρότερη αναπηρία είναι η τύφλωση και στη συνέχεια οι σωματικές αναπηρίες (να μη έχει πόδια πρώτον και, να μην έχει χέρια δεύτερον) .Αξίζει να παρατηρήσουμε πως τα παιδιά της πειραματικής ομάδας τη δυσκολία σε κάθε αναπηρία την αντιλαμβάνονται με βάση τους ήρωες των παραμυθιών που, τους θαυμάζουν για τις ικανότητές του, (κατανοούν ωστόσο και τη σημασία του δωρητή και του μαγικού δώρου), χωρίς όμως να κατανοούν πως η θυσία είναι που τον κάνει ήρωα.

Κατά **την τετάρτη φάση** φάση της ερευνητικής μας πορείας, που είχε σαν σκοπό να αναδείξει μια οργανωμένη αφηγηματική διαδικασία, στηριγμένη στα παραμυθιακά επεισόδια που όρισε ο Vladimir Propp, καθώς και τον τρόπο που χρησιμοποιούν τα παιδιά – μέλη της αφηγηματικής ομάδας το αφηγηματικό υλικό, στη φάση της δημιουργίας παραμυθιών και πιο συγκεκριμένα του λαϊκού παραμυθιού, που μπορεί να ξαναζωντανέψει μέσα από τις αφηγήσεις των παιδιών.

Όσον αφορά το ερευνητικό μας μέρος παρατηρούμε αρχικά τη συμμετοχή των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. στις λειτουργίες των δρώντων προσώπων της παραμυθιακής αφήγησης. Έτσι βλέπουμε πως από το σύνολο των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α., συμμετέχουν ενεργά , εκφράζοντας την άποψή τους, στην αφηγηματική διαδικασία το 1/3 (33,3%) των παιδιών, πρόκειται για τα παιδιά που αφενός έχουν ικανότητα λόγου και ομιλίας και αφετέρου η αναπηρία τους, τους το επιτρέπει. Είναι λοιπόν τα παιδιά που

έχουν μια μορφή λειτουργικού αυτισμού και τα παιδιά που έχουν αισθητηριακές και, μαθητές με Δ.Ε.Π.Υ. (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα) και μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας ως πρωτεύον διαταραχή και ως συνοδό σύμπτωμα. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε πως το σύνολο των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. παρακολουθούσε με προσήλωση και μεγάλη χαρά την αφήγηση, συμμετέχοντας (όσα δεν μπορούσαν να εκφράσουν άποψη), με κινήσεις και χειρονομίες ενθουσιασμού κι επιβεβαίωσης ή και επαναλαμβάνοντας τα λεγόμενα των συμμαθητών τους.

Όσον αφορά τις λειτουργίες που χρησιμοποίησαν τα παιδιά είναι: η συμβολή τους στην αρχική κατάσταση είναι, η επιλογή των προσώπων καθώς και ο αριθμός τους, η ονοματοθεσία και η χωροθέτηση. Επίσης, η απουσία – η πρώτη λειτουργία του ήρωα – υποβολή του ήρωα σε δοκιμασία, η ανταπόκριση του ήρωα με επιτυχία, η απόκτηση του μαγικού αντικειμένου, η μετατόπιση στο χώρο δράσης, ο αγώνας, η νίκη, η εξάλειψη της στέρησης, η επιστροφή του ήρωα και η ανταμοιβή του ήρωα.

Από αυτές τις λειτουργίες, συμμετείχαν- δήλωσαν άποψη (πρόκειται για τις λειτουργίες με τη μεγαλύτερη εμφάνιση), όλο το ποσοστό των παιδιών δηλαδή έξι παιδιά, στις συμβολή στην αρχική κατάσταση, πρώτη λειτουργία του ήρωα – υποβολή του ήρωα σε δοκιμασία, ανταπόκριση του ήρωα με επιτυχία, αγώνας, νίκη, εξάλειψη της στέρησης, επιστροφή του ήρωα και ανταμοιβή του. Ενώ στις λειτουργίες: απόκτηση του μαγικού αντικειμένου και μετατόπιση στο χώρο δράσης συμμετείχαν τα τέσσερα παιδιά , ποσοστό 22,2%.

Ωστόσο παρατηρούμε, πως τόσο τα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α. που συμμετείχαν ενεργά στην έρευνα, όσο και τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη επιλέξανε και χρησιμοποίησανε για τις αφηγηματικές τους δημιουργίες κοινές λειτουργίες. Η μόνη εξαίρεση ήταν στο πρώτο παραμύθι, η αναφορά κάποιων παιδιών με τυπική ανάπτυξη (ένα μικρό ποσοστό) στην κατάληξη του λύκου.

Παρατηρούμε ότι, τα παιδιά επιλέξανε ήρωες με μη εμφανείς αναπηρίες, δηλαδή οι ήρωες τους ήταν ένα ζώο αδύναμο, ανίσχυρο και ευαίσθητο και ένα παιδάκι που ήταν το μικρότερο τόσο σε ηλικία, όσο και στο σώμα, είχε

ωστόσο μαζί του ένα μικρό ζώακι για βοηθό. Οι ήρωες μονολότι υστερούσαν σε σωματικά προσόντα, ήταν τολμηροί, διεκδικητικοί, είχαν αγαθούς σκοπούς και τελικά ξεπέρασαν τις δοκιμασίες και νίκησαν θριαμβευτικά.

3. Αξιολόγηση των ευρημάτων και καταληκτικές παρατηρήσεις.

Ο σκοπός της παρούσης έρευνας, ο οποίος ήταν να μετρηθεί κατά πόσο μπορεί να αξιοποιηθεί το αντιπροσωπευτικότερο είδος της λαϊκής λογοτεχνίας, το λαϊκό παραμύθι, στη κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. που φοιτούν σε τμήματα ένταξης Νηπιαγωγείων, καθώς επίσης και στην αποδοχή της διαφορετικότητας από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη για μια προοπτική της ένταξης.

Πρώτη ερευνητική φάση.

Υπόθεση έρευνας: Η συμβολή της παιδαγωγικής αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών στη σφαιρική αυτοαξία των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. δηλαδή την προαγωγή της αυτοαντίληψης και την ισχυροποίηση της αυτοεκτίμησής τους. Προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή της παιδαγωγικής της αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών στη σφαιρική αυτοαξία των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α., χρησιμοποιήσαμε την κλίμακα που δημιουργήθηκε για αυτό το σκοπό και αντιστοιχεί στην κλίμακα του ερευνητικού μας εργαλείου: Συναισθηματική επάρκεια: η σχέση του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. με τον εαυτό του και, τις υποκλίμακες αυτών που είναι: ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και η διαχείριση του στρες.

Από την ανάλυση της κλίμακας συναισθηματική επάρκεια των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. διαπιστώθηκε με σαφήνεια η καταλυτική θετική επίδραση της αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού στα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α. που φοιτούν σε τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων.

Ειδικότερα, από το δείγμα της έρευνας προέκυψε ότι, α) ο αυτοέλεγχος έχει σημαντική μεταβολή πριν και μετά την αφηγηματική παρέμβαση στα παιδιά, κατά $-5,621$ (διαφορά μέσων τιμών).

Επίσης β) η υποκλίμακα: διαχείριση συναισθημάτων έχει μεταβληθεί σημαντικά θετικά πριν και μετά την αφηγηματική παρέμβαση κατά -10,739 (διαφορά μέσω των τιμών).

Κατά τον ίδιο τρόπο γ) στην υποκλίμακα: διαχείριση του στρες μεταβλήθηκε η μέση τιμή της κατά -16,892. Καθώς και δ) η υποκλίμακα της ενσυναίσθησης μεταβλήθηκε θετικά σημαντικά κατά 7,459.

Συνολικά η κλίμακα: Συναισθηματική επάρκεια μεταβλήθηκε σημαντικά κατά -7,031, που αντιστοιχεί σε βελτίωση της. Αυτά τα ευρήματα επιβεβαιώνουν τις θεωρητικές θέσεις για το παραμύθι καθώς και τις δυνατότητες χρησιμοποίησης και εφαρμογής του στην Ειδική Παιδαγωγική επιστήμη. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφέρουμε πως στην Γερμανία επινοήθηκε και εφαρμόζεται μια νέα διδακτική στρατηγική Märchen – Combi του παιδαγωγού Alfred Baumgärtner, για την αγωγή και μάθηση, που στοχεύει στη συναισθηματική, ψυχοκινητική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 4-8 ετών, η οποία στηρίζεται στο συνδυασμό έξι ή περισσότερων παραμυθιών. Η τεχνική συνδυάζει ακρόαση με διάφορους τρόπους του παραμυθιού, παρατήρηση εικόνων του παραμυθιού σε διάφορους συνδυασμούς, παρώθηση για επαναδιήγηση του παραμυθιού, εικαστική απεικόνιση προσώπων και σκηνών από το παραμύθι – ασματική συμμετοχή της ομάδας, παιχνίδια κινητικότητας, έκφρασης κ.α., υποδεικνύοντας συνολικά 15 εκπαιδευτικές δραστηριότητες²⁷³.

Δεύτερη ερευνητική φάση.

²⁷³ Παπάς, Α. στο Μαλαφάντης, Κ. Η παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: 398,399.

Υπόθεση έρευνας: Η συμβολή της παιδαγωγικής αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών στη βελτίωση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α., δηλαδή στη προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων τους, στη δημιουργία συνεργατικού και ομαδικού πνεύματος. Προκειμένου να εξεταστεί η συμβολή της παιδαγωγικής της αφήγησης των λαϊκών παραμυθιών στη προαγωγή των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. που φοιτούν στα τμήματα ένταξης Νηπιαγωγείων, χρησιμοποιήσαμε τις κλίμακες που δημιουργήθηκαν για αυτό το σκοπό και αντιστοιχούν στις κλίμακες του ερευνητικού μας εργαλείου: α) Κοινωνική επάρκεια και β) Προβλήματα συμπεριφοράς: η σχέση του παιδιού με αναπηρία και με ε.ε.α. με το κοινωνικό του περιβάλλον – εγώ και οι άλλοι. Οι υποκλίμακες αυτών των βασικών κλιμάκων είναι: α) για την κοινωνική επάρκεια έχουμε μόνο ερευνητικές προτάσεις. Για την υποκλίμακα β) προβλήματα συμπεριφοράς οι υποκλίμακες είναι: διαπροσωπικές σχέσεις- επικοινωνία- συζήτηση, ακρόαση και συνεργασία.

Από την ανάλυση των κλιμάκων: κοινωνική επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. διαπιστώθηκε με σαφήνεια η καταλυτική θετική επίδραση της αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού στα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α. που φοιτούν σε τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων.

Ειδικότερα, από το δείγμα της έρευνας προέκυψε ότι, η κοινωνική επάρκεια έχει σημαντική μεταβολή πριν και μετά την αφηγηματική παρέμβαση στα παιδιά, κατά 14,707 (διαφορά μέσων τιμών), που αντιστοιχεί σε βελτίωση.

Όσον αφορά την κλίμακα Προβλήματα συμπεριφοράς, προέκυψε από το δείγμα της έρευνας πως έχουμε σημαντική θετική μεταβολή συνολικά κατά – 15,128 στη μέση τιμή πριν και μετά την αφηγηματική παρέμβαση. Ειδικότερα για την περίπτωση των διαπροσωπικών σχέσεων- επικοινωνία- συζήτηση, μετά την εξέταση των μέσων τιμών προκύπτει μεταβολή κατά – 8,852 που αντιστοιχεί σε βελτίωση του επιπέδου διαπροσωπικών σχέσεων.

Επίσης η μεταβολή στη μέση τιμή της υποκλίμακας: Ακρόαση εμφανίζει τη μεγαλύτερη βελτίωση από τις υποκλίμακες της έρευνας και είναι – 21,667.

Για την υποκλίμακα : Συνεργασία η μεταβολή ήταν σημαντικά θετική κατά – 8,636.

Τρίτη ερευνητική φάση.

Τα υποκείμενα της τρίτης ερευνητικής φάσης ήταν νήπια με τυπική ανάπτυξη, που φοιτούν τόσο σε τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων όσο και σε τμήματα νηπιαγωγείων γενικής αγωγής.

Υπόθεση έρευνας: Υποθέτουμε ότι η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών βοηθά μέσα από τη γνωριμία των παιδιών με τυπική ανάπτυξη με τα παιδιά με αναπηρία και με ε.ε.α.- (οι άλλοι και εγώ):

α) στην άμβλυνση των αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων που πιθανών να υπάρχουν εστιάζοντας στην ενημέρωση των προβλημάτων-αδυναμιών καθώς και των ιδιαίτερων ικανοτήτων-δυνατοτήτων των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. και,

β) στην ευαισθητοποίηση και εξοικείωση των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντι στην κατηγορία αυτή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με την άρση της φοβίας τους και τη δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και με την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά αυτά και ειδικότερα στην ανάπτυξη συμπεριφορών επικοινωνίας και αλληλοαποδοχής.

Προκειμένου να εξεταστούν οι προαναφερόμενες ερευνητικές υποθέσεις δημιουργήθηκαν τέσσερις άξονες ερωτήσεων- συνεντεύξεων, αυτές είναι:

- 1) εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.
- 2) στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση.
- 3) προσαρμόσιμες ερωτήσεις της συνέντευξης.

- απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία.
- γνώσεις και διακρίσεις των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.

4) ερωτήσεις για συγκεκριμένες αναπηρίες.

- οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και στην αναπηρία.
- οι αντιλήψεις των παιδιών για την αιτία της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
- οι αντιλήψεις των παιδιών για το αντίκτυπο της διαφορετικότητας και της αναπηρίας.
- παρανοήσεις-παρεξηγήσεις των παιδιών για τις αναπηρίες, επιδράσεις και αιτίες.

Από την ανάλυση των αξόνων ερωτήσεων- συνεντεύξεων διαπιστώθηκε με σαφήνεια η καταλυτική θετική επίδραση της αφήγησης του λαϊκού παραμυθιού στα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ως προς τη μεταστροφή των αντιλήψεων τους, όσον αφορά την αποδοχή και την ένταξη των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. στο σχολικό και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Ειδικότερα από το δείγμα της έρευνας προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση των θετικών απαντήσεων μεταξύ των ομάδων με την ομάδα παρέμβασης να δηλώνει τις περισσότερες ορθές απαντήσεις. Και συγκεκριμένα κατά άξονα έχουμε: Εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες: Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά κατά 10,808. Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην πλήρη αντιστροφή των ποσοστών των θετικών απαντήσεων μεταξύ των ομάδων με την ομάδα παρέμβασης να δηλώνει τις περισσότερες ορθές απαντήσεις (71,70%).

Στον άξονα: Στάσεις των παιδιών απέναντι στην σχολική ενσωμάτωση: η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά κατά 77,439 και εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην ύπαρξη

γνώσεων της ομάδας παρέμβασης η οποία δηλώνει σε απόλυτο ποσοστό θετικές απαντήσεις ενώ το αντίστοιχο ποσοστό ορθών δηλώσεων περιορίζεται στο 13,5% των μαθητών της ΟΕ (ομάδα ελέγχου).

Στον άξονα: Απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία Η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά κατά 39,188, ωστόσο εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην συμμετρική αντιστροφή των ποσοστών των θετικών απαντήσεων μεταξύ των ομάδων, με την ομάδα παρέμβασης να δηλώνει τις περισσότερες ορθές απαντήσεις (83,3%), σε ποσοστό όμοιο με το ποσοστό των λάθος θέσεων της ΟΕ (81,1%)

Επίσης στον άξονα: Γνώσεις και διακρίσεις για τις διαφορετικότητες η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά 17,114. Και εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων της ΠΟ (75%) έναντι του χαμηλού αντίστοιχου ποσοστού της ΟΕ (32,4%).

Όσον αφορά τον άξονα: Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά 45,443. Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται στην συμμετρική αντιστροφή των ποσοστών των θετικών απαντήσεων μεταξύ των ομάδων, με την ομάδα παρέμβασης να δηλώνει τις περισσότερες ορθές απαντήσεις (83,3%), όσο περίπου το ποσοστό των λάθος θέσεων της ΟΕ (86,5%)

Για τον άξονα: Οι αντιλήψεις για την αιτία τους διαπιστώνουμε πως η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά 52,518. Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων της ΠΟ (91,7%) έναντι του χαμηλού αντίστοιχου ποσοστού της ΟΕ (18,9%).

Επίσης για τον άξονα: Οι αντιλήψεις για τον αντίκτυπό τους διαπιστώνουμε όμοια η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά 16,874. Εξετάζοντας δε την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων της ΠΟ (61,7%) έναντι του χαμηλού αντίστοιχου ποσοστού της ΟΕ (18,9%) διαπιστώνουμε πως η κατανομή των απαντήσεων και άρα η συμπεριφορά μεταξύ των 2 ομάδων διαφέρει στατιστικά σημαντικά ($\chi^2=8,793$, $p=,003$). Εξετάζοντας την κατανομή των απαντήσεων φαίνεται ότι η διαφοροποίηση αυτή οφείλεται υψηλό ποσοστό των θετικών απαντήσεων της ΠΟ (80%) ενώ στην περίπτωση της ΟΕ οι μαθητές εμφανίζονται σχεδόν μοιρασμένοι μεταξύ ορθών και λάθος αντιλήψεων με το ποσοστό των μαθητών που κατέγραψαν ορθές δηλώσεις και στάσεις να περιορίζεται σε σχέση με την ΠΟ στο 48,6%.

Από τα ευρήματα που προαναφέρθηκαν διαπιστώνεται η παιδευτική σημασία του παραμυθιού ως μέσο για την ανάπτυξη της κοινωνικοσυναισθηματικής πλευράς των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α., καθώς και τη συμβολή του στην καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας από τη πλευρά των παιδιών με τυπική ανάπτυξη. Ο Ανδρεάδης, Δ. διερμηνεύοντας την παιδευτική σημασία της διδασκαλίας του παραμυθιού, πρόσθετε στους γλωσσικούς στόχους και την αξία του περιεχομένου του παραμυθιού, το οποίο ανταποκρίνεται στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών και συμβάλλει στην καλλιέργεια του ηθικού φρονήματός τους. Ανάλογα ψυχολογικές αναλύσεις από τη πλευρά της παιδαγωγικής για τη συμβολή του παραμυθιού πρότειναν ο Νουάρος, Α.Μ. και ο Σούρλας, Ε.

Προτάσεις και μελλοντικές ερευνητικές προεκτάσεις.

Με δεδομένο από τη μια πλευρά ότι τα λαϊκά παραμύθια αποτελούν άριστο παιδαγωγικό μέσο με πολλές δυνατότητες αξιοποίησης και από την άλλη πλευρά πως τα παιδιά με αναπηρία με ε.ε.α. ολοένα και αυξάνεται ο πληθυσμός τους, θεωρούμε υποχρέωσή μας να προτείνουμε ορισμένες ενέργειες από τη πλευρά των εκπαιδευτικών, της γενικής και της ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Πρωτίστως, επιβάλλεται να φροντίσουν ώστε στα σχολεία τους να δημιουργήσουν ή και να εμπλουτίσουν τις βιβλιοθήκες τους με συλλογές λαϊκών παραμυθιών (υπάρχουν εξαιρετικές δες στο σχετικό κεφάλαιο της παρούσης διατριβής), κατάλληλες για τη προσχολική ηλικία και ασφαλώς να αξιοποιήσουν κατάλληλα αυτό τον πλούτο.

Ωστόσο η συμβολή των εκπαιδευτικών δε μένει μόνο εκεί, αλλά και στην συστηματική ένταξη και αποδοτική αξιοποίηση των παραμυθιών μέσω της αφήγησης, η οποία μπορεί να υλοποιηθεί, να προσαρμοστεί και να εφαρμοστεί μέσα στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Και ασφαλώς να υπάρχει η δυνατότητα της διαρκούς αναπροσαρμογής του παιδαγωγικού προγράμματος ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται.

Απαραίτητη επίσης, είναι η ενημέρωση- εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (εκπαίδευση για τους εκπαιδευτικούς), μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης και επιμόρφωσης, πάνω σε θέματα παιδαγωγικής αντιμετώπισης, που αφορούν τη συμβολή του παραμυθιού στην ειδική αγωγή και σε θέματα ένταξης, ώστε να οδηγηθούν στην υιοθέτηση μιας θετικής στάσης απέναντι στην παιδαγωγική της αφήγησης. Μια τέτοια εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πρέπει να δίνει έμφαση στο επίπεδο της επικοινωνιακής εφαρμογής των δυνατοτήτων του παραμυθιού, ώστε να αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες προς την κατεύθυνση της συναισθηματικής- ψυχικής έκφρασης και εκδήλωσης των παιδιών και ως προς την κατεύθυνση της επικοινωνιακής εφαρμογής με ανάπτυξη δημιουργικών, φανταστικών και εικαστικών

δραστηριοτήτων. Ασφαλώς δε πρέπει να περιορίζεται το παραμύθι, ως γλωσσικό μάθημα με συγκεκριμένους επικοινωνιακούς στόχους.

Επίσης να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους ως παιδαγωγοί είτε στη γενική είτε στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση, ώστε να προσλαμβάνει ευρύτητα σε θέματα επιτυχούς ένταξης των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. στο γενικότερο κοινωνικό σύνολο.

Καθώς επίσης, προτείνουμε να ενισχύεται η συμβουλευτική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών με τη βοήθεια αναλυτικών προγραμμάτων που διέπονται από αφηγηματικά στοιχεία παραμυθιών, ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν την ικανότητα να εφαρμόσουν και να αναπροσαρμόζουν ανάλογα με τις ανάγκες που παρουσιάζονται, τις αφηγηματικές στρατηγικές στο νηπιαγωγείο.

Περιορισμοί της έρευνας.

Η παρούσα έρευνα οδηγείται σε συμπεράσματα που ευελπιστεί για τη χρησιμότητά τους όσον αφορά τη συμβολή του λαϊκού παραμυθιού στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Εντούτοις υφίσταται οι παρακάτω περιορισμοί:

1. Με δεδομένο ότι το δείγμα της έρευνας δεν είναι αντιπροσωπευτικό όλων των παιδιών με αναπηρία και με ε.ε.α. που φοιτούν στα τμήματα ένταξης των Νηπιαγωγείων όλης της επικράτειας, τα ευρήματα από τη στατιστική ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων δε μπορούν να έχουν καθολική ισχύ, ωστόσο από τα αποτελέσματα της έρευνας διαφαίνεται η σημαντική συμβολή του λαϊκού παραμυθιού απέναντι στα προαναφερόμενα ζητήματα και προβάλλονται ερεθίσματα για περαιτέρω προβληματισμό. Το δείγμα μας περιλάμβανε όλη την περιοχή του διαμερίσματος της Ηπείρου, επειδή όμως το δείγμα ήταν μικρό σε μέγεθος τα αποτελέσματα ελέγχονται με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach α .

2. Πρέπει, ωστόσο να σημειώσουμε πως δεν εξετάστηκε από την ερευνήτρια η τυχόν παρέμβαση από το γονεϊκό περιβάλλον (ο ρόλος της οικογένειας) κατά τη διάρκεια της ερευνητικής πορείας, ως προς την αλλαγή των στάσεων και αντιλήψεων των παιδιών για την αναπηρία και την ενταξιακή πορεία.

Μελλοντικές έρευνες.

Μια εκτενής και πολυεπίπεδη εργασία όπως η παρούσα, όσο καλή και αν είναι δεν μπορεί ποτέ να θεωρηθεί πλήρης και κλειστή σε επεκτάσεις, εξελίξεις και προσαρμογές αλλά επιβεβαιώνει την πεποίθηση ότι μια έρευνα γεννά ευρύτατα ερωτήματα από αυτά που απαντά. Άλλωστε κατά τη διάρκεια σχεδιασμού και υλοποίησης της έρευνας και κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των ευρημάτων αναδύθηκαν αρκετά ερωτήματα καθώς και παρατηρήσαμε σημεία τα οποία χρήζουν ανάγκη επί μέρους έρευνας, δηλαδή θα μπορούσαν να αποτελέσουν προτάσεις για την υλοποίηση μελλοντικών ερευνών. Θα αναφερθούμε στα σημεία αυτά διεξοδικότερα.

1. Από τα δεδομένα της έρευνας θα μπορούσε να επεκταθεί η μελέτη στη συμβολή του λαϊκού παραμυθιού σε σχέση με το είδος της αναπηρίας, π.χ. στα αυτιστικά παιδιά (τα οποία αποτελούν και την πλειοψηφία), στα τυφλά παιδιά, στα παιδιά με σύνδρομο Down, στα παιδιά με Δ.Ε.Π.Υ. κ.α.

2. Επίσης, πολύ ενδιαφέρουσα θα είναι η ανάπτυξη μιας μελέτης σε σχέση με το φύλο, όπως επίσης με την ηλικία των παιδιών (προνήπια, νήπια ή και πρωτοσχολική ηλικία), ή και με τις δύο μεταβλητές μαζί φύλο και ηλικία.

3. Θα μπορούσε να επεκταθεί η μελέτη σε ένα διπλό συσχετισμό των Νηπιαγωγών με το λαϊκό παραμύθι όσο και με την αναπηρία. Πώς και πόσο δηλαδή χρησιμοποιούν οι Νηπιαγωγοί στην εκπαιδευτική διαδικασία το λαϊκό παραμύθι. Αν και πόσο θεωρούν ότι συμβάλλει στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με αναπηρία, καθώς και ξεχωριστά για κάθε αναπηρία.

4. Επίσης, θα μπορούσε να διερευνηθεί η σχέση αποδοχής των παιδιών με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που προέρχονται από

οικογένειες μεταναστών, τόσο από τους Νηπιαγωγούς όσο και από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη που συμφοιτούν σε τμήματα ένταξης.

5. Ο ρόλος της οικογένειας στην εξέλιξη της ικανότητας αποδοχής της διαφορετικότητας από τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη, καθώς και οι μεταβλητές όπως η σύσταση της οικογένειας, η ύπαρξη μέλους με αναπηρία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και η ανάπτυξη συνεργασίας σχολείου-οικογένειας.

6. Ενδιαφέρουσα θα ήταν η μελέτη της επίδρασης του προσώπου του «μαγικού βοηθού» ή «δωρητή» που υπάρχει στα λαϊκά παραμύθια στο παιδί με αναπηρία.

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδης Ηλίας – Καλύβα Ευφροσύνη. (2006) Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή- θεωρία και εφαρμογές,. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αζίζι- Καλαντζή, Α. – Ζώνιου- Σιδέρη, Α.- Βλάχου, Α. (1996). Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπιση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ Γενική γραμματεία λαϊκής επιμόρφωσης.
- Αλεξιάδης, Α.Μ. (1979) Σχόλια στα Καρπαθιακά παραμύθια της συλλογής του , στο Καρπαθιακά Μελέται , Ι.: 213-215.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Β.-Λιάπης, Κ. (1995). Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες στην Ελλάδα. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Β. (1999) Λαϊκοί θρύλοι και παραδόσεις για παιδιά. Ανθολογία, Β' έκδοση, Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Β.(1997). Η τέχνη και τεχνική του παραμυθιού. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αριστοτέλης (1982). Ποιητική (μτφ. Στ. Δρομάζος). Αθήνα: Κέδρος
- Αυδίκος, Ευ. (2009). Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού. (Λαογραφίες, λαϊκοί πολιτισμοί, ταυτότητες). Αθήνα: Κριτική.
- Αυδίκος, Ευ. (1999 β'). Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά μπορεί να γίνει και τώρα- η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης παραμυθάδων. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Αυδίκος, Ε. (1994 1^η έκδοση). (1997 2η έκδοση). Το λαϊκό παραμύθι, Θεωρητικές προσεγγίσεις., ΠΤΝ του ΔΠΘ. Αθήνα : Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε.-(επιμ.-εισ.) Μερακλής Μ.Γ.(1996). Από το παραμύθι στα κόμικς – παράδοση και νεοτερικότητα. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Αυδίκος, Ε. (2002). Η αφηγηματική κοινότητα στο Δ. Προύσαλης (επιμ.): Κουβεντιάζοντας για τα παραμύθια. Πρακτικά διημερίδας 31/3-1/4/2001. Τάυρος: Εκδόσεις Μολύβιος Νιάου.

- Bruner, J. (1997). Πράξεις νοήματος (μτφ. Η. Ρόκου-Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Bruner, J. (2002). Δημιουργώντας ιστορίες (μτφ. Β. Τσούρτου-Κ. Πολυδάκη-Γ. Κουγιουμτζάκης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Vidal- Naquet, P. (1983). Ο Μαύρος Κυνηγός : μορφές σκέψης και μορφές κοινωνίας στον ελληνικό κόσμο. Αθήνα: Νέα Σύνορα.
- Vygotsky, L. (1997). Νους και Κοινωνία. (μτφ. Α. Μπίμου - Στ. Βοσνιάδου). Αθήνα: Gutenberg.
- Vygotskii, L.S. (Lev Semenovich)(1983). Σκέψη και γλώσσα. Αθήνα: Γνώση.
- Γενά, Α. (2001). Προγράμματα ένταξης παιδιών με αυτισμό στο νηπιαγωγείο και στην πρώτη δημοτικού βάσει κανονιστικών δεδομένων. Ψυχολογία, τχ. 8(1).
- Γεώργας, Δ.Δ., Παρασκευόπουλος, Ι.Ν., Μπεζεβέγκης, Η.Γ., & Γιαννίτσας, Ν.Δ. (2003). Ελληνικό WISC-III. Wechsler D. “Wechsler Κλίμακες Νοημοσύνης για Παιδιά”. Ελληνικά γράμματα.
- Georgas, J.G. (1971). Το Georgas Τεστ Νοημοσύνης για παιδιά. Αθήνα: Κέδρος.
- Γκότοβος, Α. (1985). Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.
- Γκότοβος, Α. (1989). Η ποιοτική έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Goleman D. (1998). Η συναισθηματική νοημοσύνη . Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Greimas J. Algirdas (2005) επιμ. Καψωμένος, Ερ. μτφρ. Παρίσης, Γ. Δομική σημασιολογία .Αναζήτηση μεθόδου Αθήνα: Πατάκης.
- “Διαβάζω” περιοδικό (1985),τ.130 (6/11/1985).
- Δελλασούδας, Γ.Λ. (2005) Εισαγωγή στην ειδική παιδαγωγική: Σχολική ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αθήνα: Ιδιωτική έκδοση.

- Δροσινού, Μ. (1999). Παιδική Παραβατικότητα σε μικρές ηλικίες (4,6-10 χρόνων) και ο παράγων «τηλεόραση». Νέα Κοινωνιολογία..
- Δροσινού, Μ. (1999). Το πρόβλημα της Παιδικής Παραβατικότητας στις μικρές ηλικίες. Παιδαγωγικό Βήμα Αιγαίου..
- Δροσινού, Μ. (2003). Η ανάπτυξη επικοινωνίας σε παιδιά με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες, «πνευματική αναπηρία» και «βαρύ» αυτισμό. Νέα Παιδεία..
- Δροσινού, Μ. (2003). Μερικά οπτικοποιημένα χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτισμό. Σημείωμα σε θέματα ειδικής αγωγής. Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο.
- Δροσινού, Μ. (2003). Άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση και εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα στον Αυτισμό. Σύγχρονο νηπιαγωγείο, αφιέρωμα στην ειδική αγωγή, μέρος 2ο.
- Δροσινού, Μ. (1999). Συζήτηση, πάνω σε μια περίπτωση ενσωμάτωσης αυτιστικού νηπίου, σε δημόσιο νηπιαγωγείο. (Καταγραφή της εκπαιδευτικής παρέμβασης στην προσπάθεια υποστήριξης του προφορικού λόγου). Σύγχρονο νηπιαγωγείο.
- Δροσινού, Μ. (Επιμλ.).(1993). Παιδιά στο Αυτιστικό φάσμα. Πρακτικές οδηγίες για ενσωμάτωση.
- Eliade, Μ. (1999). Πραγματεία πάνω στην Ιστορία των Θρησκειών (μτφ. Ε. Τσούτη). Αθήνα: Χατζηνικολής.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α., (2000). Η αναγκαιότητα της ένταξης: προβληματισμοί και προοπτικές, στο Ζώνιου-Σιδέρη Α. (επιμ) Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζώνιου-Σιδέρη Α.,(1998). Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.(γ΄).
- Ημέλλου, Όλγα (2003α). Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο. Αθήνα: Ατραπός.
- Καΐλα, Μ.- Πολεμικός, Ν, και Φιλίππου, Γ.(επιμέλεια). (1994) Άτομα με ειδικές ανάγκες, Διεπιστημονικό Ευρωπαϊκό Συμπόσιο, τ.: Α΄ και Β΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κακριδής, Θ.Ι. (1986). Ελληνική μυθολογία, εισαγωγή στο μύθο. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κακριδής, Θ.Ι. (1988). Αρχαία ελληνικά παραμύθια, στο Επιθεώρηση της παιδικής λογοτεχνίας. Τόμος 3. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Campbell, J. (1990). Μύθοι και παραδόσεις. Μια βαθύτερη προσέγγιση. Μετάφραση: Χριστίνα Μιχαλίτση, Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Καπλάνογλου, Μ. (1998). Ελληνική Λαϊκή Παράδοση . Τα παραμύθια στα περιοδικά για παιδιά και νέους 1836-1922. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καπλάνογλου, Μ. (2002). Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή. Το παράδειγμα των αφηγητών από τα νησιά του και από τις προσφυγικές κοινότητες των Μικρασιατών Ελλήνων. Αθήνα: Πατάκης.
- Καψωμένος, Γ.Ε. (2004) 4η έκδ. Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας. Αθήνα: Πατάκης.
- Καψωμένος, Γ.Ε. (1997) Γλωσσολογία και Ανθρωπολογία. Πανεπιστημιακές σημειώσεις.
- Κλιάφα, Μ. (1977) Παραμύθια της Θεσσαλίας, Αθήνα: 11-16.
- Κόμπος Χ., (1992) Ο θεσμός της ένταξης παιδιών με Ε.Α. στα Δημοτικά σχολεία και οι υποχρεώσεις της κοινωνίας και του κράτους. Αθήνα: Βιβλία για όλους.
- Connor M. (1999). Children on the autistic spectrum: Guidelines for mainstream practice. Support for Learning, 4(2):80-86. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 108-109:59-69.
- Κουρκούτας Η. (2010). Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα .
- Cohen, L.- Manion, L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας Αθήνα: Μεταίχμιο- Επιστήμες.
- Cooper, J.C. (1983). Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών: αλληγορίες της εσωτερικής ζωής, πορεία προς την ωριμότητα. Αθήνα : Θυμάρι.
- Κρουσταλλάκης, Γ. Παιδιά με ιδιαίτερες ανάγκες. Αθήνα:

- Κυπριωτάκης, Α. (1995) Τα αυτιστικά παιδιά και η αγωγή τους. Ηράκλειο: Γ.Κ. Παπαγεωργίου.
- Κυπριωτάκης, Α. (2001) Μια παιδαγωγική, ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κυριακίδης, Στ., (1η έκδ. 1922) Ελληνική λαογραφία, Μέρος Α΄, Μνημεία του λόγου, Αθήνα .
- Κώδικας για τη Δίκαιη Εφαρμογή των Ψυχομετρικών Δοκιμασιών στον Τομέα της Εκπαίδευσης. Code of Fair Testing Practices in Education (1988). Washington, DC: Joint Committee on Testing Practices.
- Λουκάτος, Δ. (1957) Νεοελληνικά λαογραφικά κείμενα. Αθήνα.
- Μακρή – Μπότσαρη Ε. Δομή και προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοαντίληψης των ελληνόπουλων. Μελέτη-έρευνα στο περιοδικό: Παιδαγωγική επιθεώρηση).
- Μαλαφάντης, Δ. Κ. Η παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (19^{ος} – 20^{ος} αι.). Μελέτη-έρευνα στο περιοδικό: Παιδαγωγική επιθεώρηση).
- Μαλαφάντης, Δ.Κ. , Μερακλής, Μ. (2006) Το Παραμύθι στην εκπαίδευση : ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση. Αθήνα: Ατραπός.
- Μάτσας ,Ν. (1979). Το περιβόλι με τα χαμένα παραμύθια: Ελληνικός λαϊκός πολιτισμός και παράδοση. Β΄ έκδοση, βιβλιοπωλείο της Εστίας Ι.Δ.Κολλάρου κ. σια Α.Ε., Αθήνα.
- Μέγας, Γ. (1967). Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν, Αθήναι 1967.
- Μερακλής, Μ.(197-). Τα παραμύθια μας. Αθήνα: Μελέτη & Εκδόσεις Κωνσταντινίδη.
- Μερακλής, Μ.(1988). Τι είναι λαϊκή λογοτεχνία. Αθήνα :Σύγχρονη εποχή.
- Μερακλής, Μ. (1992) Λαϊκή Τέχνη – Ελληνική Λαογραφία, τόμος Γ΄ Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Μερακλής, Μ.(1993). Έντεχνος λαϊκός λόγος. Αθήνα: Καρδαμίτσα .

- Μερακλής, Μ. (1999). Το λαϊκό παραμύθι. Κείμενα Παραμυθολογίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Κριτική Διεπιστημονική βιβλιοθήκη.
- Μερακλής, Μ.(2004). Ελληνική λαογραφία, κοινωνική συγκρότηση, ήθη και έθιμα, λαϊκή τέχνη. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Mircea, El. (1999). Πραγματεία πάνω στην Ιστορία των θρησκειών. Αθήνα: Χατζηνικολής,
- Mitchell, P. (2003). Η κατανόηση του νου στην παιδική ηλικία. Αθήνα: Εκδ. Τυποθήτω – Γ. Δαρδάνος.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998), Θεωρητική Γλωσσολογία. Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία . Αθήνα.
- Μπενέκος Α. (1981). Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπέτελχαϊμ Μπ. (1995). Η γοητεία των παραμυθιών, μια ψυχαναλυτική προσέγγιση. Αθήνα : Γλάρος.
- Μπουσκάλια, Λ. (1993). «Άτομα με ειδικές ανάγκες και οι γονείς τους» Αθήνα: Γλάρος.
- Μωραΐτη, Τζ. (2003). «Ο ρόλος του μαγικού βοηθού στην εξέλιξη του παραμυθιού (Παραμυθολογική μελέτη)». Εκδ. Ταξιδευτής: Αθήνα.
- Νέο πρόγραμμα νηπιαγωγείου (2011) ΕΣΠΑ 2007-13\Ε.Π. Ε&ΔΒΜ\Α.Π. 1-2-3. «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών , Οριζόντια Πράξη» MIS: 295450 Με την συγχρηματοδότηση της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε. Κ. Τ.)
- Νόμος 3699/2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρία ή με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες», ΦΕΚ Α 199/02.10.2008.
- Greimas, J.A. επιμ. Ερατοσθένης Καψωμένος, μεταφρ. Γιάννης Παρίσης (2005). Δομική σημασιολογία Αναζήτηση μεθόδου .Αθήνα: Πατάκης.
- Παπανούτσος Ε. (1980). “Το Παραμύθι” Εφήμερα, Επίκαιρα, Ανεπίκαιρα, Αθήνα: Ίκαρος.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν.(1983). Εξελικτική ψυχολογία: ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση. Αθήνα.

- Παρασκευόπουλος, Ι., Καλαντζή, Α., Γιαννίτσας, Ν., Μαυρομμάτη, Θ., & Παϊζη, Μ. (1996). Αθηνά Τεστ. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Piaget, J. (1976) Ψυχολογία και Παιδαγωγική. Αθήνα: Νέα σύνορα, Χελιδόνι.
- Piaget, J. (1979). Προβλήματα γενετικής ψυχολογίας. Αθήνα: Υποδομή.
- Piaget, J. (1988). Η ψυχολογία της νοημοσύνης. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Porpodas, C. (2001). Cognitive processes in first grade reading and spelling of Greek. Ψυχολογία, τχ. 8(3).
- Πολυχρονοπούλου, Στ.(2001). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες., Δ' έκδοση Αθήνα.
- Propp, VL. (1991). Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλώντ Λεβί-Στρώς και άλλα κείμενα. (Μτφρ: Παρίση, Αρ.) Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου. Μ. Καρδαμίτσα .
- Προύσαλης, Δ. (2006). Ανιχνεύοντας τα κρυμμένα μονοπάτια της ανθρώπινης ψυχής. Λόγια Παιδαγωγών, 4 .
- Ράλλη Ασημίνα , Μαριδάκη – Κασσωτάκη Αικατερίνη (2012) Κλίμακα αξιολόγησης δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Αθήνα: Διάδραση.
- Σακελλαρίου Χ. (1995). Το παραμύθι χθες και σήμερα. Η ψυχοπαιδαγωγική και κοινωνική λειτουργία του. Αθήνα: Πατάκη.
- Σάλμοντ, Ε. άρθρο: Η παιδαγωγική σημασία και αξιοποίηση του λαϊκού παραμυθιού για το παιδί με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. www.eipe.gr/praktika/praktika/salmond.pdf.
- Σηφρακάκη, Πολ. & Δροσινού, Μ. (2003). Εξατομικευμένο διδακτικό πρόγραμμα ειδικής αγωγής στην υποστήριξη της συναισθηματικής οργάνωσης, Μαρασλειακό Βήμα, περιοδική έκδοση του συλλόγου μετεκπαιδευομένων Μαρασλείου Διδασκαλείου τχ. 2.
- Schemann, A., (2005). Μεγάλη Σαρακοστή, πορεία προς το Πάσχα, Ακρίτας Α' έκδοση 1981, Θ' έκδοση .
- Σούλης Σ.Γ. (2006) άρθρο στο περιοδικό: Παιδαγωγική- Θεωρία και Πράξη, τ.1.

- Σούλης Σ.Γ. (2002). Παιδαγωγική της ένταξης, Αθήνα: Τυποθήτω, Γιώργος Δαρδάνος.
- Σούλης Σ.Γ.-Τσάκαλης Π., Αναπαραστάσεις των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης για την οριοθέτηση της έννοιας της “διαφορετικότητας” και πιθανές επιδράσεις στην διαμόρφωση του ρόλου τους. Στο Η έρευνα στα σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, πρακτικό συνεδρίου, Ρέθυμνο, 21-23/10/1999.
- Σταύρου, Αικ. (2009) Τα λαϊκά παραμύθια και η σημασία τους στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του φυσιολογικού παιδιού και του παιδιού με αναπηρία. Η θετική τους ενίσχυση στην ένταξη του παιδιού με αναπηρία στο σχολείο γενικής αγωγής. Επιστημονικό άρθρο στο περιοδικό: Δείκτες Εκπαίδευσης.
- Σταύρου, Αικ. (2010) «Η δημιουργική αξιοποίηση της μορφολογικής θεωρίας του Vladimir Propp στη διδακτικό παιδιών προσχολικής ηλικίας». 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα 10/2010.
- Σταύρου, Αικ. (2010) «Η επίδραση της λαϊκής λογοτεχνίας στα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και η αξιολόγηση της αφηγηματικής τους ικανότητας». 2ο Διεθνές Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα 10/2010.
- Σταύρου, Α. (2002). Ψυχοπαιδαγωγική αποκλινόντων. Αθήνα: Άνθρωπος.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. & Ρούσση, Π. (2002). Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Σταλίκας, Α. (2001). Η κατασκευή της κλίμακας ισχύος του συναισθήματος και οι εφαρμογές της στην έρευνα της ψυχοθεραπευτικής διαδικασίας. Ψυχολογία, τχ. 8(2).
- Στασινός Δ.(1991), Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, θεσμοί και πρακτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989). Αθήνα: Gutenberg.
- Τάφα, Ε. (1998). Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τζουριάδου, Μ. (1995) Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη :Προμηθεύς.
- Τριάντου Ιφιγένεια (2010). Από τη θεωρία στην ερμηνεία της λογοτεχνίας. Πάτρα: Διαπολιτισμός.

- Τσιτσλοσπέργκερ Χ. (1995). Τα παιδιά παίζουν παραμύθια, Αθήνα: Πατάκης.
- ΥΠΕΠΘ- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ Δροσινού, Μ. «Δραστηριότητες Μαθησιακής ετοιμότητας- βιβλίο του δασκάλου». Αθήνα : ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ Μ.Τζουριάδου «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών- Ενημέρωση- Ευαισθητοποίηση» Θεωρητικό πλαίσιο Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009α). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Βιβλίο για τον δάσκαλο. Εκδ. Δ' Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ-Π.Ι. (2009β). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας. Βιβλιοτετράδια για το μαθητή: α) Προφορικός λόγος, β) Ψυχοκινητικότητα, γ) Νοητικές Ικανότητες, δ) Συναισθηματική Οργάνωση. Εκδ. Γ' Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο : [www.pi-schools.gr/Τμήμα Ειδικής Αγωγής](http://www.pi-schools.gr/) και Εκπαίδευσης / Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας, Βιβλίο Εκπαιδευτικού Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης / Βιβλιοτετράδια μαθητή.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ Χ.Καρακασνάκη, Ε.Αναγνωστοπούλου. «Αναλυτικά Προγράμματα Μαθησιακών Δυσκολιών- Ενημέρωση- Ευαισθητοποίηση» Δραστηριότητες ψυχοκινητικής και γνωστικής ανάπτυξης- προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για το Νηπιαγωγείο.
- Φίλιας Β.Ι. (1996). Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Αθήνα: Gutenberg.
- Φλουρής, Γ. (1989). Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων: μια πανελλήνια έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φλουρής, Γ., Κουλοπούλου, Α., Σπυριδάκης, Ι.(1981). Το αυτοσυναίσθημα και η παιδαγωγική του αντιμετώπιση: παράγοντες που επηρεάζουν τη διαμόρφωση του αυτοσυναίσθηματος. Αθήνα: Αλκυών.

- Φράγκος, Χ.Π. (1993). Παιδαγωγικές έρευνες και εφαρμογές. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- FRAZER, J.G. (1990- 1994) Ο χρυσός κλώνος: μελέτη για τη μαγεία και τη θρησκεία. Αθήνα: Εκάτη.
- Frith, U. (1994). Αυτισμός, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραμής, Π. (2000) « Ένταξη παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση: το ζήτημα της αξιολόγησης» στο Ζώνιου- Σιδέρη, Α. (εις.-επιμ.), Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Πρακτικά επιμορφωτικών συνεδρίων. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρούπιας, Α.Π. (1997). *Ειδική Αγωγή- Θεωρία και πράξη: Τόμος Ι: Νέες Τεχνολογίες Πληροφορικής στο Σχολείο για Όλους.* Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζητάκη- Κατωμένου, Χ. (2002). (Εισαγωγή και επιλογή των κειμένων). Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι. Θεσ/κη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών { Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη}.
- Χατζηχρήστου, Χ. και Diether Hopf Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μελέτη- έρευνα στο περιοδικό: Παιδαγωγική επιθεώρηση.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2004^α) Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών/ Τυποθήτω.
- Χατζηχρήστου, Χ. Εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από τους συνομιλήκους τους. Μελέτη- έρευνα στο περιοδικό: Παιδαγωγική επιθεώρηση.
- Χρυσαφίδης, Κ. (1994) Η βιωματική – επικοινωνιακή διδασκαλία. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσαφίδης Κ. (2003). Βιωματική Επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή στη μέθοδο Project στο σχολείο. Παιδαγωγική σειρά. Αθήνα: Gutenberg.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- AaTh (2004) The types of Folktale. A classification and Bibliography. International folktales Uther, Hans- Jörg. Part 1: Animal tales, Tales of magic, Religions and realistic tales. Helsinki. F.F.C. 284
- AaTh (2004) The types of Folktale. A classification and Bibliography. International folktales Uther, Hans- Jörg Part 2: Tales of stupid ogre, anecdotes and jokes and formula tales. Helsinki. F.F.C. 285
- AaTh (2004) The types of Folktale. A classification and Bibliography. International folktales Uther, Hans- Jörg (2004). Part 3: Appendices. Helsinki. F.F.C. 286
- Achenbach, T.M. (1984). Child Behavior Checklists for ages 2-3 (CBCL). Burlington: University of Vermont, Department of Psychiatry. and the challenge of inclusion. British Journal of special education, 30(4), 175-179.
- Austin, J.J., Lafferty, J.C. (Eds.) (1968). Ready or not? The School Readiness Checklist Handbook. Muskegon, Michigan: Research Concepts Test Maker, Inc.
- Avramidis, E. (2005) .Developing inclusive schools: changing teacher's attitudes and practices though critical professional development.
- Baron- Cohen, S. (1988). Social and pragmatic deficits in autism: Cognitive or affective? Journal of Autism and Developmental Disorders.
- Barrera, M. (2003). Curriculum-based dynamic assessment for new- and second-language learners with learning disabilities in secondary education settings. Assessment of Effective Intervention, 29, 69-84.
- Bartlett, L. (2000). Medical services: The disputed related service. The Journal of Special Education, vol. 33, (4), p. 215-247.
- Basset, René: Contes arabes et orientaux. 4: Le Mythe d' Orion et une fable de Florian. In: Revue des Traditions Populaires 4 (1889) 616- 621.

- Bauman, M.L. (1991) Microscopic neuroanatomic abnormalities in autism. *Pediatrics* (supplement).
- Baumgartner, Walter. (1915). "Jephtas Gelübde". *Archiv für Religionswissenschaft* 18: 240-249.
- Bear, D.R., Invernizzi, M., Templeton, S., & Johnston, F. (2004). *Words their way: Word study for phonics, vocabulary, and spelling instruction* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Beccadelli, Antonio: *Alfonsi regis dictorum ac factorum memoratu dignorum Libri 4*. Pisa 1485.
- Bender, W. (1996). *Teaching students with mild disabilities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bender, W. N. & Larkin, M. (2003). *Reading strategies for students with learning disabilities*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities. Characteristics, identification and teaching strategies*. (5th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.
- Bettelheim, Br. (2002): *Kinder brauchen Märchen*. Verlag: Beltz, Stuttgart.
- Blau, Arno: *Der Taubstumme im Spiegel der Presse*. In: *Neue Blätter für Taubstummenebildung* 19 (1965) 190-200.
- Boccaccio, Giovanni: *II Decameron 1-2*. Ed. Charles S. Singleton . Bari 1955.
- Bolte, Johannes: *Die markische Sage von der keuschen Nonne*. In: *ZfVkr.* 35 (1925) 98-103.
- Bolton, P./ Rutter, M.: (1990) *Genetik influences in autism*. *International Review Psychiatry*.
- BP Bolte, Johannes/ Polivka, Georg: *Anmerkungen zu den Kinder- und Hausmärchen der Brüder Grimm 1-5*. Leipzig 1913- 1932 (Nachdr. Hildesheim 1963).
- Bundschuh, M. (2000): *Heilpädagogische Psychologie*. Verlag: Reinhardt, München.

- Bilken, D. (1985) *Achieving the Complete School: Strategies for Effective Mainstreaming*, Teachers College, Columbia University.
- Bishop, D.V.M. & Snowling M.J. (2004) Developmental dyslexia and specific language impairment: same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858-886.
- Blamires, M. & Moore, J. (2004). *Support Services and Mainstream Schools*. David Fulton Publishers.
- Boas, Franz (2009) «Η σκέψη του πρωτόγονου ανθρώπου και η πρόοδος του πολιτισμού» Αθήνα: Εκδ. Printa α΄ έκδοση.
- Boulton, M., Καρέλλου, I., Λανίτη, I., Μανούσου, Β., & Λεμόνη, Ουρ. (2001). Επιθετικότητα και θυματοποίηση ανάμεσα στους μαθητές των ελληνικών Δημοτικών σχολείων. *Ψυχολογία*, τχ.8,1, σελ. 12-29.
- Bryant, D. P. (2005). Commentary on early identification and intervention for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 340-345.
- Busch, T., Pederson, K., Espin, C. & Weissenburger, J. (2001). Teaching students with learning disabilities:
- Byers, R. & Rose, R. (2004). *Planning the Curriculum for Pupils with Special Educational Needs*. A
- Capper, S. (2002). *SENT AHEAD: the IPSEA Guide to the Special Educational Needs Tribunal*. Woodbridge: Independent Panel for Special Education Advice (IPSEA), ISBN 0 9537779 IX.
- Chevigny, Hector/ Braverman, Sydell (1950): *The Adjustment of the Blind*. New Haven.
- Cirino, P.T., Fletcher, J.M., Ewing-Cobbs, L., Barnes, M.A, & Fuchs, L.S (2007). Cognitive arithmetic differences in learning difficulty groups and the role of behavioral inattention. *Learning Disabilities Research and Practice*, 22 (1), 25-35.
- Compton, D.L.(2002). The relationships among phonological processing, orthographic processing, and lexical development in children with reading disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. drastiriotites mathisiakis etoimotitas_bibliou daskalou_2_teliko_1:Layout 1 9/3/09 13:23 Page 230.

- Cook, B. (2001). A comparison of teachers' attitudes towards their included students with mild and severe disabilities. *The Journal of Special Education*, vol. 34,4, p. 203-213.
- Cooper, P., & Sea, T. (1998). Pupils' perceptions of ADHD. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 3, 36-48.
- Coopersmith, S. (1997) *The antecedent of self-esteem*. San Francisco: Freeman.
- Cronbach, L.J. (1951) Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*.
- Dawkins, Richard M{cGillivray}: (ed): *Forty- Five Stories from the Dodekanese*. Cambridge 1950.
- Dawkins, Richard M{cGillivray}: *Modern Greek Folktales*. Oxford 1953.
- Dederich, M.(2000): *Behinderung-Medicin-Ethik*. Verlag: Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Dittmann, M. (1983) Behinderte .Kinder in der Gruppe. *Theorie und Praxis d. Sozialpäd* 137-140.
- Dowker, A. (2005). Early Identification and Intervention for students with Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (4), 324-332.
- EM Enzyklopädie der Märchens. Handwörterbuch zur historischen und vergleichenden Erzählforschuhg. Herausgegeben von Kurt Ranke, Hermann Bausinger Wolfgang Brückner, Max Lüthi, Lutz Röhrich, Rudolf Schenda. Berlin/ New York 1977 sqq.
- EM- Archiv Texte im Archiv der Arbeitsstelle "Enzyklopädie der Märchens" im Seminar für Volkskunde, Göttingen.
- Esser, Albert: *Das Antlitz der Blindheit in der Antike. Die kulturellen und medizinhistorischen Ausstrahlungen des Blindenproblems in den antiken Quellen*. Leiden 1961.
- Evans, J. & Lunt, I. (2002) Inclusive education: are there limits? *European Journal of special education*, 28(1), 3-9.

- Eberwein, H.(1995) Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Eberwein, H. (1996) Handbuch Lernen und Lern- Behinderungen. Weinheim/Basel: Beltz Handbuch, Beltz Verlag
- Eysenk, H.J. & Eysenck, M.W. (1975). Manual of the Eysenck Personality Questionnaire. San Diego: Educational and Industrial Testing Service.
- Fagan, J.F. & Detterman, D.K. (1992). The Fagan Test of Infant Intelligence: A technical summary. Journal of Applied Developmental Psychology, vol. 13, p. 173-193.
- Fink, A. (1995b). How to ask survey questions. London. Sage.
- Fink, A. (1995c). How to design a survey. London. Sage.
- Fink, A. (1995d). How to sample in survey. London. Sage.
- Fink, A. (1995e). How to analyse survey data. London. Sage.
- Fink, A. (1995f). How to report survey. London. Sage.
- Florian, L., Rouse, M., Black-Hawkins, C. & Jull, S. (2004). What can national data sets tell us about inclusion and pupil achievement? British Journal of Special Education. vol. 31(3), p. 115-121.
- Frobenius, Leo. 1898. “ Die Weltanschauungder Naturvölker, Weimar: E. Felber.
- Fromm, E.(1980): Märchen, Mythen, Träume. Eine vergessene Sprache. Verlag: Rowohlt, Stuttgart.
- Fulcher, G. (1998) “Integration: Inclusion or Exclusion”. In: Slee, R. Discipline and Schools: A Curriculum Perspective, Australia, Mac-milan.
- Fuchs, P. (1961) Afrikanisches Dekamerone. Erzählungen aus Zentralafrika. Stuttgart.
- Garcia, A. I., Jimnez, J. E., & Hess, S. (2006). Solving Arithmetic Problems: An Analysis of Difficulty in Children Arithmetic LD. Journal of Learning Disabilities, 39 (3), 270-281.

- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1999), *Intelligence reframed. Multiple Intelligences for the 21st century*. New York: Basic Books.
- Gellert, C., F.1966): *Fabeln und Erzählungen. Historisch- kritische Ausgabe, bearbeitet von Siegfried Scheibe*. Tübingen.
- Gersie, A. (1992). *Earth tales. Storytelling in times of change*. London: Green Print.
- Greimas, J.A. (1983) *Structural Semantics: An attempt at a method*. Lincoln: University of Nebraska press.
- Gunkel, H.(1921) *Das Märchen im Alten Testament*. Tübingen.
- Günter, H. (1949) *Psychologie der Legende. Studien zur einer wissenschaftlichen Heiligen- Geschichte*. Freiburg.
- Goffman, E. (2003). *Στίγμα. Σημειώσεις για τη διαχείριση της φθαρμένης ταυτότητας*. Μτφρ. Μακρυνιώτη Δ., Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Gombert, J. & Peerean, R. (2001). *Training children with artificial alphabet*. *Ψυχολογία*, τ.8,3, σελ. 338-357.
- Goodenough, F.L. (1926). *The Measurement of Intelligence by Drawings*. New York: World Books.
- Grandin, T.(1991a).*Autistic perceptions of the world*. Indianapolis IN:ASA :Proceedings of the Autism Society of America Conference.
- Grandin, T.(1992a). *An inside view of autism*. In E.Schopler &G.B. Mesibou (Eds.), 1974. *The musical life of an autistic boy*. *Journal og Autism and Childhood Schizophrenia*.
- Gray, B. & Jackson, R. (2002). *Advocacy and learning Disability*. London Jessica Kingsley Publishers, ISBN 1 85302 942 4.
- Gubernatis, A. (1872) *Zoological Mythology of the Legends of Animals*. New York: Macmillan, London: Trübuer.

- Hallowell, D.M. & Ratey, J. (2003). Ζώντας με τη διάσπαση. Αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντας τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠ) στα παιδιά και τους ενήλικες. Μτφρ. Περαντάκου Κούκ Μ., Αθήνα: Ελληνική Παιδεία.
- Hammill, D. & Bartel, N.R. (1990). Teaching Students with Learning and Behavior Problems. Boston: Allyn and Bacon.
- Harter, S. (1982) The Perceived Competence Scale for Children. Child Development.
- Haskell S.H. & Barrett E. (2001). The education of children with physical and neurological disabilities. London: Chapman & Hall.
- Hackman, O.(1904) Die Polyphemsage in der Volksüberlieferung. Helsingfors.
- Holländer, Eu.(1921). Wunder, Wundergeburt und Wundergestalt in Einblattgedichten des 15 bis 18. Jahrhunderts. Stuttgart.
- Huefner D.S. (2000). The risks and opportunities of the IEP requirements under IDEA '97. The Journal of Special Education. Vol. 33, 4, p. 195-204.
- Hunt, N. & Marshall, K. (2005). Exceptional children and youth. (4th ed.) Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Hofstaetter P. “Einführung in die quantitative methoden der Psychologie”, Muenchen, D.T.V 1953.
- Innerhofer, P./ Klicpera, Chr.(1988) Die Welt des frühkindlichen Autismus. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Kazdin, A.E. (2001). Behavior Modification in Applied Setting. Sixth Edition. N. York: Wadsworth Thomson Learning.
- Kast, V. (1987): Wege aus Angst und Symbiose. Verlag: DTV, München.
- Kast, V. (1987): Mann und Frau im Märchen. Verlag: DTV, München.
- Kast, V. (1988): Märchen als Therapie. Verlag: Patmos, München.
- Kast, V. (1996): Märchen. Verlag: Walther, Stuttgart.

- Kehrer, H.-E. (1989). Autismus. Heidelberg: Roland Asanger Verlag.
- Keller, W. (1929) Italienische Marchen, Jena.
- King-Sears, M. E. (2008). Facts and fallacies: differentiation and the general education curriculum for students with special educational needs. *British Journal of Learning Support*, 23, 2 55-62.
- Klafki, M.- A. (1991). Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik Weinheim/Basel: Zeitgemäss Allgemeinbildung und kritische- konstruktive Didaktik.
- Klee, Ernst: Behinderten – Report. Frankfurt (1974) 1976.
- Klee, Ernst: Behinderten – Report II. “Wir lassen uns nicht abschieben”. Bewußtwerdung und Befreiung der Behinderten. Frankfurt 1976.
- Kretschmer, Reinhold: Geschichte des Blindenwesens vom Altertum bis Beginn der allgemeinen Blindenbildung. Ratibor 1925.
- Kusch, M./ Petermann, F.(1990). Entwicklung autistischer Kinder. Bern/ Stuttgart/ Toronto: Verlag Hans Huber.
- Liungman, Waldemar: Die schwedischen Volksmärchen. Berlin 1961.
- Livo, N. & Sandra Rietz (1986). Storytelling. Process & practice. Colorado: Libraries Unlimited.
- Lotz, E. (1966) Den versiegelten Blick in die Ferne gerichtet... Der Blinde als Gestalt und Metapher in der modernen deutschsprachigen Literatur. 1945-1965. In: *Begegnung. Zeitschrift für Kultur und Geistesleben* 21 ,85- 90.
- Lewis, A. & Norwich, B. (2005) Special teaching for special children? Pedagogies for inclusion. Buckingham: Open University Press.
- Liljeblad, Sven. (1927). Die Tobiasgeschichte und andere Märchen mit toten Helfern. Lund: P.Lindstedts Univ.-bokhandel.
- Lindsay, G.A. (1980). The infant Rating Scale. *British journal of Educational Psychology*.
- Lindsay, J. (2003). Inclusive education: a critical perspective. *British Journal of special education*, 30(1), 3-12.

- Lunt, I. & Norwich, B. (1999). *Com effective schools be inclusive schools?* London: Institute of Education.
- Lüthi, Max. (1975) *Das Volksmärchen als Dichtung. Ästhetik und Anthropologie.* Düsseldorf/ Köln.
- Lüthi, Max. (1978) *Das Märchen.* Stuttgart.
- Lüthi, Max. (1970) *Gebrechliche und Behinderte im Volksmärchen.* In: id.: *Volksliteratur und Hochliteratur.* Bern/ München.
- Lüthi, Max (1943) *Die Gabe im Märchen und in der Sage.* Diss. Bern.
- Mackensen, L. (1923). *Die singende Knochen. Ein Beitrag zur vergleichenden Märchenforschung.* Folklore Fellows Communications no 49: Helsinki: Suomalainen tiedeakatemia.
- Marx, K. (1962). Preface to “The Critique of Political Economy” In Karl Marx and Friedrich Engels, *Selected Works in Two Volumes, vol.1 5th impression.* Moscow. Russian text “Predislovie. K kritike političeskoj ékonomii”. In K Marx and F. Engels, *Sočinenija {Works}, 2nd ed. Vol 13, 5-9.* Moscow: *Političeskaja Literatura, 1959.* German text: “Vorwort. Zurkritik der politischen Oekonomie”. In Karl Marx, Friedrich Engels, *Werke, vol 13, 7-11.* Berlin: Dietz, 1974.
- Mayntz R. (1972). “Einfuehrungin die Methoden der empirischen Sosiologie”. Opladen Westdeutscher Verlag.
- MacDonald, V. & Speece, D. (2001). *Making time: A teacher’s report on her first year of teaching children with emotional Disabilities.* *The Journal of Special Education, vol. 35, 2, p. 84-91.*
- Maddison A. (2002). *A study of curriculum development in a new special school.* *British Journal of Special Education, vol. 29,1, p.20-28.*
- Male, D. & May, D. (1997). *Stress, burnout and workload in teachers of children with special educational needs.* *British Journal of Special Education, vol. 24,3, p.133-140.*
- Merrel, I C. & Tymms, P.B. (2001). *Inattention, Hyperactivity and impulsiveness: Their impact on academic achievement and progress.* *British Journal of Educational Psychology, vol. 71, p. 43-56.*

- Meijer, C.J.W. (1997) Integration in Europe: Provision for pupils with Special Educational Needs. Trends in 14 European Countries. European Agency for Developmental in Special Needs Education. British Educational Research Journal.
- Meyer- Probst, B. & Teichmann, H.(1984). Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter. Leipzig: Thieme Verlag.
- Mertens, D.M. & McLaughlin, J.A. (1995). Research methods in special education. London: Sage.
- Mertens, D.M. (1998). Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches. London: Sage.
- Mertens, D.M. (2004). Research methods in education and psychology: Integrating diversity with quantitative and qualitative approaches. London: Sage.
- Mount, S. (1997). A survey into the teaching of science in pupil referral units. Emotional and Behavioral Difficulties, 2, 37- 40.
- Nikiforov, A.I. 1926. Review of “Kaiser und Abt” by Walter Anderson. Investija russkogo jazyka I slovesnosti Akademii nauk SSSR, vol.31, 353-361.
- Norwich, B. & Lewis, A. (2001). A critical review of evidence concerning teaching strategies for pupils with special educational needs. British Research Journal, 27(3), 313-329.
- Norwich, B. (1997). A Trend towards Inclusion: statistics on special schools placements in Ordinary schools. England 1992-1996. Bristol: CSIE.
- Norwich, B. (1999). Inclusion 1996-1998: a continuing trend. Bristol: CSIE.
- Norwich, B. (2001). The relationship between attitudes to the integration of children with special needs and wider socio-political views? A US-English comparison. European Journal of Special Needs Education, 9, 91-106.
- Norwich, B. 9 (2002 a) LEA inclusion trends in England 1997-2001. Statistics on special school placements & pupils with statements in special schools. Bristol: CSIE.

- Norwich, B. (2002 b). Education, inclusion and individual differences: Recognizing and resolving dilemmas. *British journal of Educational studies*, 50 (4), 482-502.
- Oerter, R. & Montada, L. (1995) *Entwicklungspsychologie*. Verlag: Beltz, Weinheim.
- Oesterley, H. (1872) *Gesta Romanorum*. Berlin ((Nachdr. Hildesheim 1963).
- Piaget, J. (1950). *The Psychology of Intelligence*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Piaget, J. (1992): *Psychologie der Intelligenz*. Verlag: Klett Cotta, Stuttgart.
- Piaget, Vygotsky and beyond. (1997). *Future issues for developmental psychology education*. New York: Routledge.
- Piaget, Vygotsky. (1996) *The social genesis of thought*. East Sussex, UK: Psychology Press.
- Polívka, Jiří. (1924). “Cichám člověčinu - ruský dech, ruskou ‘ kost’ ” *Narodopisný sborník československý* 17: 3-19. Prague: Nákladem Společnosti národopisného muzea československého.
- Porter, J., & Lacey, P. (2004). *Researching learning difficulties*. London: Sage.
- Propp, Vl. (1984). *Theory and history of folklore*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Raeggel, M. & Sackmann, C. (1997): *Freiarbeit mit Geistigbehinderten*. Verlag: Modernes Lernen, Dortmund.
- Radermacher, L. (1906). “Walfi scmythen”. *Archiv für Religionswissenschaft* 9: 248-252.
- Reidel, K. (1996) Was kann Didaktik zur Integration von Behinderten und Nichtbehinderten in der Regelschule beitragen, In : Eberwein, 109-137.
- Reiss, A.- L./ Feistein, C./ Rosenbaum, K.-N. (1986). Autism and genetic disorders. Special Issue. *Psychiatric rehabilitation, Schizophrenia Bulletin*.

- Ritvo, E.-R./ Ritvo, R./ Freeman, B.- J. (1991). Genetic factors in child psychiatry disorders: II. Empirical findings. *Journal of Child psychology and Allied Disciplines*.
- Rock, K. (2001) *Sonderpaedagogische Professionalität under der Leitidee der Selbstbestimmung*. Verlag: Klinkhardt, Bad Heilbrunn.
- Rutter, M. (1985). The treatment of autistic children. *Journal of Child psychologie and Psychiatry*.
- Rutter, M./ McDonald, H./Ie-Couteur. (1991). A. Genetic factors in child psychiatric disorders. II Empirical findings. *Journal of child-psychology and psychiatry and Allied Disciplines*.
- Senckel, B. (1998) *Du bist ein weiter Baum*. Verlag: Beck, München.
- Shepard, L.A. (1979) Self acceptance: The evaluative component of the self-concept construct. *Journal of Educational Research*, 16, 139-160.
- Skidmore, D. (1996). Towards an integrated theoretical frame-work for research into special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11, 33-47.
- Skidmore, D. (1999) Continuities and developments in research into the education of pupils with learning difficulties. *British Journal of Educational Studies*, 41, 3-16.
- Speranskij, M.N. 1917 “Russkaja ust naja slovesnost” {Russian oral literature}. Moscow: Mixajlov. (Reprinted as *Slavisti Printings and Reprintings*, 182 .The Hauge: Mouton, 1969).
- Skidmore, D. (2004) *Inclusion: The dynamic of school development*. Buckingham: Open University Press.
- Slee, R. (2001). Driven to the margins: disabled students, inclusive schooling and the politics of disability. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 385-397.
- Sommer, R., & Sommer, B. (2002). *A practical guide to behavioral research: Tools and techniques* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Swann, W. (1985) “Is the integration of children with special needs happening:: an analysis of recent statistics of pupils in special schools”, *Oxford Review of Education*.

- Theunissen, G. (2002) Die Staerken- Perspektive. Impulse fuer die Pädagogische und therapeutische Arbeit mit Menschen, die als geistig behindert gelten. Geistige Behinderung, 41, 191-202.
- Thompson, S. (1955- 1958) Motif- Index of Folk- Literature. Revised and Enlarged Edition. Copenhagen (Bloomington/ London 1975 {Third Printing}).
- Perceptions of a first year teacher. The Journal of Special Education, vol. 35,2, p. 92- 99.
- Tilstone, C., Lacey, P., Porter, J. & Robertson, C. (2000) Pupils with learning difficulties in mainstream schools. London: David Fulton.
- Tomas, G. & Loxley, A. (2001). Deconstructing special education and constructing inclusion. Buckingham: Open University Press.
- Uther Hans- Jorg (1981) Behinderte in popularen Erzählungen- studien zur historischen und vergleichenden erzählforschung, Walter de Gruyter. Berlin. New York.
- Vaselovskij, A.N.(1938) Sravnitel' naja mifologija I ee metod {Comparative mythology and its method}. In Sobranie sočinenij {Works} 16. Stat' I o skazki, 1868-1890, 83-128. Leningrad: Akademija nauk SSSR.
- Wechsler, D. (1987). Wechsler Memory Scale-Revised. Manual. New York: Psychological Corporation.
- Westwood, P. (2004). Numeracy and Learning Difficulties. Approaches to teaching and assessment. London: David Fulton.
- Wilson, J. (2000). Doing Justine to inclusion. European Journal of Special Needs Education.

ΜΕΡΟΣ Γ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

Παράρτημα Α

1) Το αφηγηματικό υλικό που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα σκαναρισμένο όπως είναι στο αντίστοιχο βιβλίο συλλογής παραμυθιών. Συγκεκριμένα τα λαϊκά παραμύθια :

- Το Κοντοροβουθούλι, από τα 64 αυθεντικά παραμύθια από τη Μάνη, εκδ. Ιχώρ Κυριάκος Κάσσης. Αθήνα, 1993.
- Ο Κουτσοκοκοτάκος, από τα λαϊκά παραμύθια της Στερεάς Ελλάδας, συλλογή- διασκευή: Αυγή Παπάκου- Λάγου. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ο Αχιλοπουτούρης, παραμύθι Νο. 30 από το βιβλίο της Μαριάνθης Καπλάνογλου “ Κόκκινη κλωστή κλωσμένη, λαϊκά παραμύθια και αφηγητές του Αιγαίου”. Αθήνα: Πατάκης, 2004.
- Το παραμύθι με αριθμό 258, τόμος Γ. “Ο βασιλιάς και η βασίλισσα που ήσαν άτεκνοι” από τα παραμύθια της Σάμου Μ.Γ.Μερακλής- Μ.Βαρβούνης Α',Β',Γ' τόμοι, οι οποίοι εκδόθηκαν από το Πνευματικό ίδρυμα Σάμου “Νικόλαος Δημητρίου” 21 Α –Βιβλιοθήκη επιστημονικών εκδόσεων.

2) Τα φύλλα παρατήρησης για τις πρώτη και δεύτερη φάσεις της έρευνας και τα ερωτηματολόγια της τρίτης φάσης της έρευνας.

3) Κατάλογος και σκαναρισμένες αφηγήσεις με επιλεγμένα παραμύθια που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα.

Τὸ Κοντοροθυθούλι τ' ἄκουε... Δὲν ἐκοιμάτου... Τ' ἄλλὰ ἐκοιμούνται!

«— Σηκωθείτε, καθουτσάκια μου, νὰ φύγομε!...».

Πάει στὸ πάτουμα πού ἐκοιμούνται σὴ Δρακοπούλες καὶ τὸνε θγάνει τὰ τσεμιπεράκια καὶ τὸνε θάνει τὶς σκουφίτσες τῶν ἀδερφχιούνε του καὶ τὴ δική του. Φεύγουσι... Δρόμο παίρνουσι - δρόμο ἀφήνουσι...

Φτάνουσι σὲ ἓνα πλάτωμα μεγάλο... Εἶχε κι ἓνα σπήλιο...

«— Ἐπὶ θὰ κρυφτοῦμε!...». Κι ἐκάτσασι νὰ ξεκουραστοῦσι.

Ὁ Δράκοντας σηκώνεται ἀξημέρευτο ὁ ὄρεκλοακιάρης, ὅπως εἶχε πει, νὰ ντὰ φάει... Ἐτήραζε ἐκεῖ πού ἐκοιμούνται... Εἶδεν τι σκοφχίες... Βγάνει τὸ μαχαίρι του... Κάθε καπέλλο ἐκόθε τὸ κεφάλι... Πρῶτο... Δεύτερο... Τρίτο... Ἐξή! Ἐνόμιζε ὅτι τᾶσφαξε... Ἐγύρισε στὴ γυναῖκα του.

«— Ποῦ εἶχες πάει;»

«— Ἐσφαξα τὰ παιδία!...».

«— Τί λέεις, θρὲ θρεκόλακα!...».

«— Νὰ πάεις νὰ ντὰ μαγερέψεις, νὰ ντὰ φάου!...».

Πάει... Σαναγυρίζει ξαγριεμένη... ἐστρίλλιαζε:

«— Τί! ἔκαμες, θρε; Ἐξέρανες τὰ παιδία μας!...».

Τὰ λέπει κι ἐκεῖνος, ἐκατάλαβε τὴ γελατζία... Ἐντρελλάθη!...

Εἶχε μία παπούτσα κι ἄμα τὴν ἐφόρρη κι ἐλάχτα ἢ κάθε του λαχ (ι) τιά ἔφτανε στ' ἀπέναντι θονό...

«— Ὄπου καὶ νὰ 'νιε θὰ ντὰ θροῦ!... Αὐτὸ πού μὲ κάμασι!...».

Δώνει μία λαχ (ι) τιά... ἄλλη λαχ (ι) τιά... Φτάνει σ' ἐκεῖνο τὸ πλατὺ μέρος... Εἶχε κουραστεῖ... Ἐκεῖ ἦτα κι ἓνα σπήλιο πού ἦτα κρυμμένα τὰ παιδίακια... Μπαίνει μέσα...

«— Γιά* νὰ ξεκουραστοῦ...». Ἐπεσε... ἐρουχάλιζε... Τὰ παιδία νὰ τρέμουν: σάν τὰ κλάμνια ἀπὸ τὸ φόβο τους...

Τὸν ἀφήκασι νὰ ντόνε πχιάσει ὁ ὕπνος καλὰ καμμία ὦρα. Πάει τὸ Κοντοροθυθούλι τοῦ λύνει τὰ φελίγγια τὴ παπούτσας, τοῦ τήνε θγάνει... τοῦ τήνε παίρνει...

«— Σιγά - σιγά νὰ θγοῦμε ὄξου μὲ τὴ γ κοιλιά!...».

Βγαίνουσι ἓνα - ἓνα... Ἐφύγασι παρακάτου.

Ἐχαρέθησα (ν) ... Προχωροῦνε... Μπροστὰ μὲ τὸ παπούτσι τὸ Κοντοροθυθούλι... Γυρίζουσι πίζου στὸ σπίτι τοῦ Δράκοντα... Πᾶσι στὴ Δρακοντίνα μὲ ἓνα τσουβάλι...

«— Μᾶς εἶπε νὰ μᾶς τὸ γιομίσεις λεφτὰ κι ἂν δὲ μ πιστεύεις, νὰ κι ἡ παπούτσα του...».

Τὸ γιομίζει καὶ τοὺς τὸ δώνει... Μπροστὰ τὸ Κοντοροθυθούλι πίζου τ' ἄλλα, φτάνουσι στὸ σπίτι τους... Ἡύρασι τοῦ γονιάτε τους κι ἐκλαίασι γιατί εἶχασι κι οἱ ὄος ματανώσει πού τ' ἀφήκασι... Μόλις τὰ εἶδισασι, τ' ἀγκαλιάσασι κι ἐκλαίασι, ἀλλὰ ἀπὸ τὴ χαρὰ τους...

Ὁ Δράκοντας σηκώνεται: καὶ προχωρᾷ στὴν ἀκρὴ τοῦ ἀγκρεμοῦ χωρὶς νὰ καταλάβει ὅτι τοῦ 'λειπε ἡ μεγάλη παπούτσα... Πάει νὰ πηδῆσει τὸν ἀγκρεμὸ — ἐνόμιζε ὅτι φορεῖ καὶ τὴ μ παπούτσα — καὶ πάει κάτω... ἐγκρεμίστη...

Τὰ παιδία μὲ τοῦ γονιάτε τους ἐπεράσασι πλοῦσια καὶ καλὰ. Κι ἐμεῖς καλύτερα...

* Δηλαδή «Γιὰ ἄς ξεκουραστοῦ».

ο Κουτσοκοκοτάκος

Μια φορά ήταν ένα γέρικο αντρόγυνο. Ήταν αγαπημένο και παρόλη τη φτώχεια του, ήταν ευτυχισμένο. Όμως ένας καημός τους βασάνιζε. Δεν είχαν παιδιά.

Μια μέρα έξω από το περιβολάκι τους, βρέθηκε ένας κοκοράκος. Ήταν στα κακά του χάλια. Μαδημένα τα φτερά του, βραχνολαλούσε, αδύνατος, μην τα ρωτάτε. Η γριούλα όμως με το γεράκο τον συμπάθησαν. Όσο φτωχοί κι αν ήταν, ξεχώριζαν και για κείνον λίγο καλαμπόκι. Κι ο καιρός περνούσε, κι όλο πιο πολύ τον αγαπούσαν τον κοκοράκο. Τον είχαν σαν παιδί τους. Μάλιστα χαϊδευτικά τον φώναζαν «Κουτσοκοκοτάκο».

Μια μέρα, όπως ο κουτσοκοκοτάκοςτσιμπολογούσε στην κοπριά, έξω από το περιβόλι, βρήκε ένα φλουρί. Ολόχαρος τότε, άρχισε να φωνάζει:

«Κικιρίκου, βρήκα ένα φλουρί! Κικιρίκουσου, βρήκα ένα φλουρί.»

Πετάχτηκαν έξω από το σπίτι τα γεροντάκια. Σε λίγο έφτασαν εκεί και όλοι οι χωριανοί. Κι ο Κουτσοκοκοτάκος συνέχιζε πάντα:

«Κικιρίκου, βρήκα ένα φλουρί.»

Εκείνη την ημέρα έτυχε να περνά από τα μέρη τους ο βασιλιάς με την ακολουθία του. Έμαθε τα νέα κι άκουσε κι ο ίδιος τον Κουτσοκοκοτάκο να διαλαλεί το φλουρί του. Ο βασιλιάς ήταν φιλοχρήματος πολύ και δεν ήθελε κανείς άλλος εκτός απ' αυτόν να 'χει φλουριά. Πήρε, λοιπόν, αμέσως την απόφασή του. Θα ζητούσε το φλουρί, για να πληρώσουν τα χρέη του στρατού. Κι έστειλε αμέσως ένα στρατιώτη να πάρει από τον Κουτσοκοκοτάκο το φλουρί. Ο ίδιος με την ακολουθία του απομακρύνθηκε.

Όσπου να τον βρει ο στρατιώτης τον Κουτσοκοκοτάκο, που δε στεκόταν σ' ένα μέρος, πέρασαν πολλές ώρες. Τέλος σαν τον βρήκε, του ζήτησε το φλουρί, για να πληρώσει ο βασιλιάς το στρατό.

– Καλά, είπε ο Κουτσοκοκοτάκος. Μα δε γίνεται να σου το δώσω εσένα. Θα το πάω μόνος μου στο βασιλιά.

Κίνησε αλήθεια για το παλάτι ο Κουτσοκοκοτάκος, και στο δρόμο του συναντά μια αλεπού. Αυτή πολύ τον λιγουρεύτηκε, μα έκανε την περιέργη και τον ρώτησε:

– Για πού το 'βαλες, Κουτσοκοκοτάκο;

– Όπως σκάλιζα στην κοπριά, της εξήγησε αυτός, βρήκα ένα φλουρί. Ο βασιλιάς μου μίλησε πως το θέλει, για να πληρώσει το στρατό. Πηγαίνω, λοιπόν, στο παλάτι να του παραδώσω το φλουρί μοναχός μου.

– Να 'ρθω κι εγώ; τον ρώτησε αθώα.

– Και δεν έρχεσαι; της απάντησε ο Κουτσοκοκοτάκος.

Φυσικά η αλεπού σκεφτόταν πως μόλις ο Κουτσοκοκοτάκος κουραστεί θα τον έκανε μια χαψιά. Όμως κι ο Κουτσοκοκοτάκος δεν ήταν χαζός και κατάλαβε τις πονηρές της σκέψεις. Έτσι μόλις στάθηκαν λίγο να ξεκουραστούν. Έκανε πως τον πήρε ο ύπνος. Η αλεπού όρμησε τότε πάνω του. Αντί όμως να τον φάει εκείνη, τη ρούφηξε από το πίσω μέρος του στα γρήγορα αυτός. Αφού δεν ήταν δε ένας συνηθισμένος κόκορας. Ύστερα, συνέχισε ήρεμος το δρόμο του.

Πιο κάτω, συναντά ένα λύκο, πολύ πεινασμένο.

μέσα του το λύκο, και πάνε όλα τα όμορφα άλογα του βασιλιά.

– Στο φούρνο, φώναξε τότε ο βασιλιάς. Στο φούρνο να καεί και να ησυχάσω απ' αυτόν.

Άναψαν οι υπηρέτες το φούρνο και τον πέταξαν μέσα, σίγουροι πως θα γινόταν στάχτη. Ο φίλος μας όμως έβγαλε από μέσα του το ποτάμι, λέγοντας:

«Βγάλε, Κουτσοκοκοτάκο, το νερό. Βγάλε, Κουτσοκοκοτάκο, το νερό.»

Όχι μονάχα τη φωτιά στο φούρνο έσβησε, αλλά πλημμύρισε κι ο τόπος ένα γύρο. Οι άνθρωποι φοβισμένοι φώναζαν:

– Λυπήσου μας, βασιλιά, θα πνιγούμε όλοι.

Ο βασιλιάς για να ησυχάσει τον κόσμο είπε:

– Καλά. Θα τον κανονίσω εγώ αυτόν μοναχός μου. Θα του δείξω πως δεν μπορεί ένας Κουτσοκοκοτάκος να τα βάζει με το βασιλιά. Και χωρίς να χάσει καιρό, τον έβαλε στο βρακί του.

Βγάζει όμως ο Κουτσοκοκοτάκος το μελίτσι που έκανε κόσκινο τα οπίσθια του βασιλιά. Έτσι, που κυλίστηκε κάτω από τους πόνους, φωνάζοντας:

– Βάλτε τον γρήγορα στο θησαυροφυλάκιο. Γρήγορα γιατί θα πεθάνω από τα τσιμπήματα. Κι ας πάρει όσα φλουριά θέλει. Γρήγορα.

Έτσι ο Κουτσοκοκοτάκος βρέθηκε μέσα στο βασιλικό θησαυροφυλάκιο, που είχε μέσα βουνό τα φλουριά. Σαν μαγικός Κουτσοκοκοτάκος που ήτανε, ρούφηξε, από το πίσω του πάντα μέρος πολλά φλουριά κι ολόχαρος και περιήφανος, πήρε το δρόμο της επιστροφής. Ξαναγύρισε στα καλά του αφεντικά και τους είπε:

– Ζουπήστε με πολύ-πολύ και θα γεμίσετε φλουριά.

Ο γέρος με τη γριούλα χαρούμενοι που ξανάβλεπαν τον Κουτσοκοκοτάκο τους έκαναν όπως τους είπε. Κι έβγαζαν, έβγαζαν φλουριά...

Έτσι έγιναν πλούσιοι κι έζησαν ευτυχισμένα τα υπόλοιπα χρόνια τους.

Αφηγείται η Ευφροσύνη Ράλλη, Νέα Κούταλη Λήμνου

Ισως όχι τόσο γνωστό όσο το θηλυκό παράλληλό του («Η Στακτοπούτα»), το αγόρι που κάθεται μέσα στη στάχτη («Ο Στακτοπούτσος», «Ο Στακτοπιταράς» ή «Ο Αχιλοπούτσος») οποσδήποτε είναι ένα εξίσου διάδεδωμένο αφηγηματικό πρόσωπο. Το αγόρι είναι ουκάνο ένα τεμπέλικο παιδί, το οποίο, σε πλήρη αντίθεση με την αρχική του αβρότητα, μπλέκει στη συνέχεια στις πιο φοβερές περιπέτειες. Έτσι αναδεικνύονται με τον καλύτερο τρόπο οι εσωτερικές αντιφάσεις ενός προσώπου που δεν είναι πάντα αυτό που φαίνεται, που πίσω από την αβρότητα του μπορεί να κρύβει μοναδικά χαρακτηριστικά.

Η αγάπη του λαϊκού παραμυθιού γι' αυτούς τους αδύναμους ή περιφρονημένους ήρωες βρίσκει εδώ μια ενδιαφέρουσα οντότητα σε μίαν αφήγηση που συγκεκριμένα δημοφιλής στοιχείο από διαφορετικές υποθέσεις: το μαγικό αντικείμενο που πραγματοποιεί τις επιθυμίες, την ικανότητα του ήρωα να μεταμφιώνεται σε ζώο, την εξόντωση ενός δράκου που κρατά το νερό και δεν αφήνει τους ανθρώπους να πιουν κ.ά.

Ανάμεσα στα παραμύθια και τους αφηγητές που περιλαμβάνονται σε αυτό το βιβλίο, τα παραμύθια της Ευφροσύνης Ράλλη, με την οποία διατηρούσα αλληλογραφία για αρκετά χρόνια, κατέχουν μια ιδιαίτερη θέση. Η κ. Ευφροσύνη καταγόταν από το Ρεϊσιότερό της Μικράς Ασίας, ζούσε στη Νέα Κούταλη Λήμνου και αποτελούσε έναν από τους κύριους φορείς της μικρασιατικής παράδοσης, όχι μόνο για την τοπική κοινωνία της, αλλά και για κάθε επισκέπτη

όγκινη κλωστή δεμένη στην ανέμη γυρισμένη,
δώς' της κλότσο να γυρίσει, παραμύθι ν' αρχινήσει.
Καλησπέρα, παιδιά, και καλώς ορίσατε, και πολύ
αργήσατε.

Μια φορά κι έναν καιρό ήτανε ένα ανδρόγυνο με τρία αγόρια.

Ήταν αγαπημένη οικογένεια, φτωχοί άνθρωποι, οι γονείς δούλευαν και οι δυο για να τα φέρουν βόλτα. Σε λίγο διάστημα ο πατέρας πέθανε, έτσι ήταν το γραφτό του, κι άφησε τη μάνα και τα τρία ορφανά στο έλεος του Θεού. Τα δυο μεγαλύτερα παιδιά πήγαιναν στο σχολείο, το πιο μικρό ήταν τεμπέλικο. Όλη μέρα καθόταν στο μαγκάλι, κράταγε τη μασιά και ανακάτευε την αχιλιά!

Γι' αυτό τον έλεγαν Αχιλοπούτση.

Ένα θράδυ, εκεί που σκάλιζε τη στάχτη, βρίσκει ένα φουντούκι, το παίρνει στο χέρι του, το σπάει και τι βγαίνει από μέσα:

Ένα παλικάρι με ολόχρυσα ρούχα, που ήταν το ριζικό του Γιάννη.

— Πάρε, Γιάννη, του λέει, αυτό το κουτάκι, έχει μέσα δυο κουμπάκια. Όταν πατάς το κόκκινο, θα ζητάς ό,τι θέλεις,

που αναζητούσε πληροφορίες, από το τοπικό τηλεοπτικό κανάλιο έως ερευνητές από την Αμερική, που συγκεντρώνον συνταγές της μεσογειακής κουζίνας. Έκοντας μάθει ότι εκείνη την εποχή ασκολιάρουν με τη συλλογή και μελέτη λαϊκών παραμυθιών, προσφέρθηκε να καταγράψει κι ίδιο παραμύθιο όπως το θυμόταν από τις αφηγήσεις Ρειοντεριανών συγγενών της. Παρα το πρόβλημα υγείας που αντιμετώπιζε και τη δυσκόλευσαν στο γραφείο, μου το έστειλε χειρογράφο μαζί με το νέο της, διάφορες πληροφορίες για το τοπικό συμβάντα, ευχές και καιρετισμούς. Αν και θεωρούσε τον εαυτό της έναν άνθρωπο της μνήμης («έγιναι πενήντα παιδιά της Μικρας Ασίας» μου έγραφε στα γραμμάτια της), τα παραμύθια της περιέκουν ένα σημαντικό ποσοστό προσωπικής επινοητικότητας, ενώ κάποια μου έστειλε και πληροφορίες από την ίδια παραμυθιακή ιστορία.

Ός ένα δείγμα της αφηγηματικής της τέχνης ασπράσσομε τις καταληκτικές φράσεις που χρησιμοποιεί στα παραμύθια της, οι οποίες είτε εμπλέκουν τον ίδιο τον παραμύθιο στα δρώμενα (στην παραλλαγή μας: «Αν έχεις τύχη θάβουαι και ριζικό περπατά, έτσι είν' το παραμύθιο, ψέματα κι αλήθεια, ουτε έμενα να πιστέψετε, ουτε και κορμα αλλα, ουτε την κυρα-Φραούνα που το λέει») είτε συγκροτούν παροιμίες που συμπυκνώνουν το διάγραμμα της ιστορίας (προφητικό τελεώνει το παραμύθιο της για την καλή και την κακή γριά –ΑΤ 480– με τις παρακάτω φράσεις: «Η γλώσσα κόκαλο δεν έχει και κόκαλο τσακίζει. Ο καλός ο λόγος βγάζει το φιδιά από την τρύπα»).

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Ιταλοπούτης, τεμπέλικα παιδι, Ρειοντεριανοί πρόφυγες στη λήμνα, καταληκτικές φόρμουλες των παραμυθιών, παροιμίες.

λεφτά, φαγητό, ρούχα. Κι όταν λες «Μέριμγκας τη χάρη μου», θα γίνεσαι μυρμήγκι, «Αετός τη χάρη μου», θα γίνεσαι αετός να πετάς. Το άλλο το κουμπί θα το πατάς και θα λες «Άνθρωπος τη χάρη μου» και θα γίνεσαι όπως είσαι τώρα. Πρόσεξε μην το χάσεις και μην πεις τίποτα σε κανέναν. Ο Αχιλοπουτούρης έκανε τη μεγάλη απόφαση να φύγει από το σπίτι του, να βγει πιο πέρα να δει τον κόσμο. Δρόμο παίρνει δρόμο αφήνει, περνώντας έξω από ένα παλιό σπίτι ακούει μέσα και μάλωναν. Πάτησε το κουμπάκι, λέει: «Ποντικός τη χάρη μου», έγινε ένα ποντικάκι και τρύπωσε μέσα σε μια γωνιά. Αυτοί εκεί μέσα ήταν ληστές και καθγάδιζαν για τα μερίδια που δικαιούνταν ο καθένας τους από τις ληστείες. Σαν έφυγαν οι ληστές με τη λεία τους, ξανάγινε άνθρωπος. Πείνασε ο δόλιος, πατάει το κουμπί, λέει: «Θέλω ένα τραπέζι με διάφορα φαγητά». Στην ώρα παρουσιάστηκαν τα φαγητά, έφαγε με μεγάλη όρεξη και μετά τράβηξε πάλι το δρόμο του. Βρέθηκε κοντά σε θάλασσα. Πατάει το κουμπί και λέει: «Αετός τη χάρη μου», έγινε ένας αετός και πέταξε στον ουρανό. Σαν πέταξε κάμποσο, είδε από ψηλά κάτι παλάτια, λέει: «Ας κατεβώ, εδώ θα είναι μεγάλη πολιτεία». «Άνθρωπος τη χάρη μου» είπε και πάτησε στη γη. Πήγε σ' ένα καφενείο και κάθισε για να μάθει πού βρισκόταν. Εκεί έμαθε ότι σε μια σπηλιά υπήρχε ένα θηρίο με δυο κεφάλια και δεν άφηνε τον κόσμο να πάρει νερό από τις βρύσες και τα πηγάδια. Όλοι οι κάτοικοι κλειδωνόντουσαν στα σπίτια τους νωρίς νωρίς και ήταν σε μεγάλη απόγνωση τι θα απογίνουν χωρίς νερό. Έμαθε κιόλας ότι ο βασιλιάς θα έδινε την κόρη του σε αυτόν που θα σκότωνε το θηρίο και θα του πήγαινε για απόδειξη το κεφάλι του. Πήρε την απόφαση ο Αχιλοπουτούρης να πάει για το θηρίο.

Σαν έφτασε κοντά στη σπηλιά, άκουσε το θηριό να ροχαλίζει και σείόταν όλος ο τόπος. Πατάει το κουμπάκι, λέει «Μέρμηγκας τη χάρη μου», έγινε ένα μερμήγκι και μπαίνει μέσα στη σπηλιά. Μόλις μπήκε μέσα, το θηριό ξύπνησε και λέει «Ανθρώπινο κρέας μού μυρίζει». Δεν είδε όμως κανέναν και ξανακοιμήθηκε.

Το παιδί φοβήθηκε, λέει «Έλα, ευχή της μάνας μου». Πατάει το κουμπάκι, λέει «Λέοντας τη χάρη μου», γίνεται λιοντάρι και σχίζει το θηριό. Έπειτα γίνεται πάλι άνθρωπος, κόβει το κεφάλι του θηριού και το βάζει στον τορβά. Πατάει το κουμπί, ζήτησε χρυσά ρούχα. Έτσι ντυμένος σαν βασιλόπουλο, μια και δυο πάει στο βασιλιά και του δείχνει το κεφάλι του θηριού.

Ο βασιλιάς, μόλις το είδε, δέχτηκε να τον κάνει γαμπρό του. Πριν γίνουν οι γάμοι, στέλνει ο Αχιλλοπούτουρης τη βασιλική άμαξα και φέρνει τη μάνα του και τα αδέρφια του στο παλάτι.

Ο γάμος κράτησε σαράντα μέρες και σαράντα νύχτες, φάγανε και χορτάσανε όλοι οι πεινασμένοι του βασιλείου. Και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

Ψέμα-τα κι αλήθεια, έτσι είν' τα παραμύθια, ούτε εμένα να πιστέψετε, ούτε και καμία άλλη, ούτε την κυρα-Φροσύνη, που τα λέει.

¹ στάχτη

ΜΙΑ ΦΟΡΑ κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα. Είχαν καημό που δεν έκαναν παιδιά. Μια μέρα ήρθε η μοίρα τους, σαν γριά, και τους είπε:

«Μη μου πείτε τον πόθο σας γιατί τον ξέρω. Θέλετε να κάνετε παιδιά. Λοιπόν, βασίλισσα, άκου καλά αυτό που θα σας πω. Κάθε χρόνο θα σου φέρνω ένα μήλο. Αυτό το μήλο θα το τρως και θα κάνεις παιδιά».

Έτσι κι έγινε. Τον πρώτο χρόνο βρήκαν το μήλο μέσα στην ταμπακέρα της βασίλισσας. Η βασίλισσα έφαγε όλο το μήλο και σε λίγο καιρό γέννησε.

Αυτό το παιδί όσο μεγάλωνε, τόσο ομορφότερο γινόταν. Έγινε άριστος ξιφομάχος και του άρεσε να παίρνει μέρος σ' όλες τις βασιλικές δηλώσεις.

Οι μέρες περνούσαν και έφτασε ο καιρός να φάει το δεύτερο μήλο. Ήταν στο ντουλάπι της κουζίνας και καθώς το είδε η υπηρέτρια, το λέχτηκε και το δάγκωσε λίγο. Το πήγε στη βασίλισσα, το έφαγε και σε λίγο καιρό γέννησε και το δεύτερο παιδί, ένα αγοράκι. Αυτό όμως ήταν ανάπηρο και όσο μεγάλωνε του άρεσε το διάβασμα.

Ο καιρός περνούσε και ήρθε η ώρα για το τρίτο μήλο. Σ' ένα καλαθάκι που βρισκόταν το είδε πάλι η υπηρέτρια, το λέχτηκε και αυτή τη φορά το έφαγε όλο. Άφησε τα κουκούτσια και τα πήγε στη βασίλισσα. Η βασίλισσα νόμισε ότι το μήλο χάλασε κι έφαγε τα κουκούτσια.

Σε λίγο καιρό γέννησε ένα αγοράκι, αλλά ήταν κουτσό και τυφλό. Όσο μεγάλωνε έδειξε ότι του άρεσε πάρα πολύ η λύρα.

Τα παιδιά μεγάλωναν, προόδευαν καθένα στην κλίση του και τακτικά τους άρεσε να επισκέπτονται το γείτονά τους: έναν ισχυρό δούκα που είχε και μια όμορφη κόρη.

Κάποια μέρα η κόρη, κάνοντας βόλτα στο δάσος, είδε μια σπηλιά, μπήκε μέσα, όλο κατέβαινε, και στο τέλος έφτασε στο βασίλειο των νεκρών. Θέλησε να γυρίσει πίσω, αλλά ο κάτω άρχοντας δεν την άφησε.

Ο δούκας, όταν είδε ότι η κόρη του χάθηκε, έπεσε σε βαθιά λύπη. Ο μεγάλος γιος θέλησε να πάει να βρει την κόρη. Ρώτησε μια σοφή γριά και του είπε ότι αν κατεβεί στη σπηλιά του δάσους θα τη βρει.

Έτσι έκανε, κατέβηκε στη σπηλιά, αλλά κι αυτός βρέθηκε παγιδευμένος από τον κάτω άρχοντα.

Μετά ξεκίνησε ο δεύτερος αδερφός, αλλά και αυτός τα ίδια έπαθε.

Σε λίγο καιρό ξεκίνησε και ο τρίτος ο κουτσός και ο τυφλός αλλά σπουδαίος μουσικός με τη λύρα του. Κατέβηκε κι αυτός, αλλά το ίδιο αποτέλεσμα. Παρά το ότι στο παλάτι του άρχοντα έπαιζε παθητικά κομμάτια με τη λύρα του, ο άρχοντας κράτησε μόνο αυτόν για να παίζει τη λύρα του και άφησε ελεύθερους τους δυο αδερφούς και την κόρη.

Λέγεται ότι οι γονείς του παιδιού τρελάθηκαν από τη λύπη τους που δε γύρισε ο μικρός αδερφός και από τότε γυρίζουν και τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα φωνάζοντας τ' όνομά του.

Πηγή: Συλλογή μαθητών, Σάμος 1980.

2) Το φύλλο παρατήρησης συμπληρώθηκε για κάθε υποκείμενο της έρευνας και σε δύο αντίγραφα πριν και μετά την αφηγηματική παρέμβαση και ασφαλώς κρατήσαμε και τα ποιοτικά στοιχεία των δεδομένων.

Α ΦΑΣΗ – Κλίμακα: Συναισθηματική επάρκεια

	Υποκλίμακα: Αυτοέλεγχος				
	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
1 Όταν θυμώνει με κάποιον, κρατάει το θυμό του για πολύ.					
2 Αντιδρά με το παραμικρό.					
3 Θυμώνει με το παραμικρό.					
4 Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει.					
5 Έχει ξεσπάσματα θυμού ή κλάματος.					
6 Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του και να ελέγξει το θυμό του.					
	Υποκλίμακα: Διαχείριση συναισθημάτων				
	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
1 Δείχνει στους άλλους πως νιώθει.					

2Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του.					
3Μπορεί εύκολα να μιλήσει για το πώς αισθάνεται.					
4 Δείχνει το κατάλληλο για περίπτωση συναίσθημα.					
5Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του.					

	Υποκλίμακα: Διαχείριση στρες				
	1Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4Πολύ	5Πάρα πολύ.
1Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος.					
2 Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος.					
3 Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων.					

4 Καταλαβαίνει πως αισθάνονται οι άλλοι.					
	Υποκλίμακα: Ενσυναίσθηση.				
	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ
1 Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα.					
2 Δύσκολα αναστατώνεται με κάτι.					
3 Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα.					

Β ΦΑΣΗ– Κλίμακα: Κοινωνική επάρκεια.

	Η κλίμακα Κοινωνική επάρκεια έχει μόνο ερευνητικές προτάσεις.				
	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ.
1 Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε.					
2 Είναι συνεσταλμένο.					
3 Βάζει τις φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλικαρά.					
4 Έχει πολλούς φόβους.					
5 Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό.					
6 Έχει την τάση να απομονώνεται.					
7 Ανησυχεί μήπως γελάσουν οι άλλοι εις βάρος του.					
8 Φοβάται μήπως κάνει λάθη.					
9 Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει.					
10 Κλείνεται στον εαυτό του.					
11 Αντιδράει άσχημα.					

Β ΦΑΣΗ- ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

	Υποκλίμακα: Διαπροσωπικές σχέσεις- Επικοινωνία- Συζήτηση.				
	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ.
1 Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις ως συζητητής.					
2 Δέχεται ευχαρίστως θετικά σχόλια από τους άλλους.					
3 Ξεκινά μια συζήτηση και ζητάει τη συμμετοχή των άλλων.					
4 Απαντάει όταν το ρωτούν κάτι.					
5 Συνομιλεί με άλλο παιδί.					
6 Συνομιλεί με την παιδαγωγό.					
7. Περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα.					
8. Έχει τη δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει.					

Β ΦΑΣΗ– Κλίμακα: Προβλήματα συμπεριφοράς.

	Υποκλίμακα: Ακρόαση				
	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ.
1 Ακούει με προσοχή τι του λέει η παιδαγωγός.					
2 Ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί.					
3 Ακούει με προσοχή ένα παραμύθι.					
4 Ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις.					
5 Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είναι καλός ακροατής.					

Β ΦΑΣΗ– Κλίμακα: Προβλήματα συμπεριφοράς.

	Υποκλίμακα: Συνεργασία.				
	1 Καθόλου	2 Λίγο	3 Μέτρια	4 Πολύ	5 Πάρα πολύ.

1. Έχει πολλούς φίλους.					
2 Κάνει εύκολα φίλους..					
3. Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά.					
4. Συνεργάζεται με ενήλικους στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας.					
5. Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια μιας σχολικής δραστηριότητας.					
6 . Προσφέρει βοήθεια στα άλλα παιδιά.					
7 . Όταν το διορθώνει η παιδαγωγός αντιδρά με τον κατάλληλο τρόπο.					
8 . Συμμετέχει και στηρίζει τα παιδιά όταν δυσκολεύονται.					
9 Ζητάει συγγνώμη όταν χρειάζεται.					
10. Έχει καλές ιδέες, όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα.					
11 Είναι ευαίσθητο στις ανάγκες των άλλων.					

Γ ΦΑΣΗ – Συμπληρώθηκαν δύο ερωτηματολόγια: ένα για την ομάδα παρατήρησης (ΟΠ) και ένα για την ομάδα ελέγχου (ΟΕ). Και ασφαλώς κρατήσαμε και τα ποιοτικά στοιχεία των δεδομένων.

ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ - ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ		
	ΟΡΘΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
1 Εμπειρίες των παιδιών για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.		
2 Στάσεις των παιδιών απέναντι στη σχολική ενσωμάτωση.		
3 Προσαρμόσιμες ερωτήσεις της συνέντευξης: Απόψεις των παιδιών για την ποικιλομορφία.		
Γνώσεις και διακρίσεις για τις διαφορετικότητες και τις αναπηρίες.		
4. Ερωτήσεις για συγκεκριμένες αναπηρίες: Οι αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και στην αναπηρία.		
Οι αντιλήψεις τους για την αιτία τους.		
Οι αντιλήψεις τους για το αντίκτυπό της.		

Παρανοήσεις- παρεξηγήσεις των παιδιών για τις αναπηρίες, επιδράσεις και αιτίες.		
--	--	--

Κατάλογος προτεινόμενων παραμυθιών για την έρευνα.

Αρχικά για πιλοτική έρευνα μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε ένα από τα κλασικά παραμύθια όπως, Το ασχημόπαπο του Χ. Αντερσεν.²⁷⁴

- Ο Φάβας. Παραμύθι Νο.36, σελ.213.Μαριάνθη Καπλάνογλου, Κόκκινη κλωστή κλωσμένη, λαϊκά παραμύθια και αφηγητές του Αιγαίου. Εκδόσεις Πατάκη 2004.
- Το ρεβιθάκι, Νο. 23, σελ.143 Μαριάνθη Καπλάνογλου. Κόκκινη κλωστή κλωσμένη, λαϊκά παραμύθια και αφηγητές του Αιγαίου. Εκδόσεις Πατάκη 2004.
- Ο Γιαννάκης, σελ.255.Νο.43 Μαριάνθη Καπλάνογλου, Κόκκινη κλωστή κλωσμένη, λαϊκά παραμύθια του Αιγαίου.
- Ο σκυλοκάμπουρος. Παλιά Μυκονιάτικα παραμύθια, Ευαγγελία Βερώνη-Κάμμη, Μύκονος 1992.
- Ο μισοκοκοράκος .Παραμύθια της Στερεάς Ελλάδας, συλλογή Ελένη Αντωνίου-Αντωνάκου ,εκδ. Πατάκη 1991, σελ.67. Επιλογή –Επιμέλεια Μ.Μερακλής.
- Ελληνικά παραμύθια ,Johann Georg von Hain, επιλογή, μετάφραση Δημοσθένης Κούρτοβικ, εκδ.opera1991. ο άνθρωπος που ήταν μισός.
- Ο Ακίνητος Παραμύθια της Κύπρου, εκδ. Ακρίτας Παιδικά 2007.
- Η Ασχημούλα. Αρετή Νάκου –Το παραμύθι στην προσχολική ηλικία, 1992.σελ.46, 47.
- Η κουφή. Παραμύθια των βλαχόφωνων Ελλήνων, Αργοναύτες Αθήνα 1985, σελ.144.
- Η τσεβδή. Λεσβιακά παραμύθια, Φρόσω Μ.Ζούρου. Πρόλογος και σχόλια Μ.Μερακλής. Αθήνα 1978. σελ.153.
- Οι δύο κουντουράδες, σελ. 471.Το νεοελληνικό παραμύθι, Χρυσούλα Χατζητάκη-Καψωμένου. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Τριανταφυλλίδη) 2002.

²⁷⁴ Αρχίζουμε με ένα γνωστό παραμύθι ,στο οποίο ο ήρωας διαφέρει από την κοινότητα στη οποία ζει , για την πρώτη επαφή και εξοικείωση των νηπίων με το είδος.

- Ο Τσιτσιμπρής. Παραμύθια της Στερεάς Ελλάδας, συλλογή Ελένη Αντωνίου-Αντωνάκου ,εκδ. Πατάκη 1991, σελ.67. Επιλογή – Επιμέλεια: Μερρακλής, Μ.
- Η Μαρούσια. Παραμύθια των βλαχόφωνων Ελλήνων, Γιώργης Έξαρχος, σελ.59. Εκδ.Αργοναύτης Αθήνα 1985 .
- Ο τεμπέλης αλλά πολύ έξυπνος. Σελ.267, Νο.62, Τόμος Α. Τα παραμύθια της Σάμου.
- Ο Τσιλιβήθρας Αρετή Νάκου –Το παραμύθι στην προσχολική ηλικία, 1992.σελ. 47.
- Βασιλιάς και τζουτζές. Παραμύθια της Σάμου. __Μ.Γ.Μερρακλής-Μ.Βαρβούνης Α',Β',Γ' τόμοι. Εκδόθηκαν από το Πνευματικό ίδρυμα Σάμου “Νικόλαος Δημητρίου” 21 Α –Βιβλιοθήκη επιστημονικών εκδόσεων.

ια φορά κι έναν καιρό ήταν δυο φίλοι. Ένας χαζός
κι ένας έξυπνος. Λέει ο έξυπνος:

– Πάμε στην πόλη να βρούμε την τύχη μας,

να δουλέψουμε, να κάνουμε λεφτά;

– Πάμε, λέει ο χαζός.

Βάζουν σε ένα σακούλι λίγο ψωμί και παίρνουν δρόμο.

Η πολιτεία ήταν μακριά. Πήγαιναν, πήγαιναν, βραδιάστηκαν στο
δρόμο. «Τι να κάνουμε; Πού να πάμε;» αναρωτιόνταν.

Εκεί που περπατούσαν, βλέπουν στο βάθος ένα φως. «Θα πάμε
εκεί» λένε «κάποιο σπίτι είναι. Θα μας φιλοξενήσουν να
ξημερωθούμε και φεύγουμε το πρωί».

Πάνε λοιπόν, χτυπούνε την πόρτα. Εκεί ήταν ένας παπάς.

– Καλώς τα παιδιά, τους λέει. Πώς βρεθήκατε εδώ;

– Πάμε στην πόλη να βρούμε την τύχη μας και θέλουμε
να μας φιλοξενήσεις.

– Ελάτε μέσα, μην είστε νύχτα στο δρόμο.

Τους βάζει μέσα ο παπάς και τους λέει:

– Καθίστε να σας βάλουμε να φάτε. Έχουμε φάβα.
Για να μη γίνουν βάρος στους νοικοκυραίους, οι δύο φίλοι τού λέν

– Εμείς δεν την τρώμε τη φάβα. Δε μας αρέσει.
– Τι να σας κάμω, λέει ο παπάς. Εγώ αυτό έχω, αν δε σας αρέσει, μη φάτε.
– Δεν πειράζει, πάμε να κοιμηθούμε.
Τους στρώνει η παπαδιά ένα κρεβάτι, πέφτουν να κοιμηθούνε.
Τη νύχτα όμως πεινάσαν, αφού δεν είχαν φάει.
Λέει ο χαζός στον έξυπνο:
– Πεινάω, τι να κάνω;
– Πήγαινε σιγά σιγά μέσα στην κουζίνα να φας φάβα και φέρε μου κι εμένα μια κουταλιά.
Πάει ο χαζός στην κουζίνα, τρώει κάμποση φάβα, παίρνει και την κουτάλα, όπως ήταν γεμάτη, να την πάει στο φίλο του για να φάει κι αυτός.
Αλλά, αντί να πάει στην κάμαρα που κοιμόταν ο φίλος του, πήγε στην κάμαρα που κοιμόταν ο παπάς με την παπαδιά.
Λέει στα σκοτεινά:
– Έλα, σου 'φερα να φας.
Ο παπάς κοιμόταν και δεν κατάλαβε.
– Φάει βρε, του λέει.
Κι αφού δεν ξυπνούσε ο παπάς, νευρίασε ο χαζός και κάνει παφ!, μέσα στη μούρη του παπά, και τον κάνει όλο φάβα! Ξυπνάει ο παπάς και βάζει τις φωνές:
– Παλιόπαιδα, τι μου κάνατε εδώ! Τώρα θα δείτε!
Πάει στο φίλο του, είχε ακούσει τις φωνές ο άλλος, και του λέει:
– Βρε, τι έκανες;
– Έτσι κι έτσι. Εγώ σου 'φερα φάβα κι αντί για σένα ήταν ο παπό
– Πάμε να φύγουμε τώρα, γιατί αλίμονό μας! Θα μας δείρει ο παπάς με τέτοια που του 'κανες.

Φεύγοντας λέει ο έξυπνος στον χαζό:

– Τράβα την πόρτα.

Εννοούσε να κλείσει την πόρτα. Ο χαζός όμως δεν κατάλαθε και βγάζει την πόρτα από τα μάνταλα¹, την παίρνει στον ώμο και φεύγει!

Ήταν νύχτα ακόμα. Ο έξυπνος προχωρούσε μπροστά. Ο χαζός, φορτωμένος με την πόρτα, δεν μπορούσε να προχωρήσει γρήγορα και του είπε:

– Μην τρέχεις, γιατί δεν μπορώ να σε φτάσω.

– Γιατί δεν μπορείς;

– Μα σηκώνω την πόρτα.

– Βρε χαζέ, την πόρτα σηκώνεις; Εγώ σου είπα να την κλείσεις, όχι να την πάρεις μαζί σου!

– Μου 'πες τράβα την πόρτα, κι εγώ τραβώ την πόρτα.

Ήταν ακόμα νύχτα. Φτάνουν σε ένα μέρος που 'χε δέντρα, λένε «Να καθίσουμε εδώ να ξεποστάσουμε λίγο», γιατί είχαν κουραστεί στο δρόμο. «Μόνο ν' ανεβούμε πάνω στο δέντρο, μην έρθει κανένας λύκος, κανένα τσακάλι και μας φάει!». Ο χαζός λέει:

– Εγώ θα ανεβάσω και την πόρτα, δεν την αφήνω εδώ πέρα.

Ανεβαίνουν πάνω στο δέντρο, ανεβάζουν και την πόρτα, την έβαλαν έτσι απάνω και κάθονταν.

Ξαφνικά, εκεί που κάθονταν, ακούνε φασαρία από κάτω. Στη ρίζα του δέντρου είχαν έρθει κάτι κλέφτες.

Είχαν κλέψει κάμποσα λεφτά και χρυσαφικά και είχαν έρθει να τα μοιράσουν κάτω από το δέντρο.

Έσπρωξε λίγο ο έξυπνος τον χαζό και του λέει σιγά:

– Μη βγάλεις μιλιά, γιατί αλίμονό μας, αν μας πάρουν χαμπάρι, θα μας φάνε.

Ο χαζός δε μίλησε. Σε λίγη ώρα όμως ήθελε να κατουρήσει. Λέει στον έξυπνο:

– Κατουριέμαι!

– Μην κατουρήσεις, θα μας σκοτώσουν! Εδώ από κάτω είναι κακοί άνθρωποι.

– Δεν μπορώ, θα σκάσω.

Άντε λοιπόν, κατουρούσε. Οι κλέφτες από κάτω είδαν τα νερά να πέφτουν και λένε:

– Τι γίνεται, βρέχει;

– Όχι, λέει ένας από αυτούς, τα πουλιά του ουρανού κατουράνε.

Δε γύρισαν να δουν απάνω. Ήταν και νύχτα.

Τελείωσε αυτό. Όσο κάθονταν όμως οι δυο φίλοι πάνω στο δέντρο, η πόρτα κουνιόταν

και τη βαστούσαν να μην πέσει. Λέει ο χαζός:

– Εγώ θα αφήσω την πόρτα. Δεν μπορώ να τη βαστώ πια για να μην πέσει κάτω.

– Όχι, λέει ο άλλος, θα μας σκοτώσουν! Έκανες την πρώτη βλακεία, θα κάνεις και τη δεύτερη;

– Δεν μπορώ, την αφήνω, επιμένει ο χαζός, κι αφήνει την πόρτα και πέφτει μπαμ! κάτω.

Οι κλέφτες τρώμαξαν. Δεν ήξεραν τι γινόταν. Αφήνουν τα κλεμμένα, αφήνουν τα χρυσαφικά κι όπου φύγει φύγει.

Κατεβαίνουν οι δυο φίλοι από το δέντρο, μαζεύουν τα χρυσαφικά, τα βάζουν σε μια σακούλα που είχαν για τα φαγιά τους και πήγαν στην πόλη, και ζήσαν αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

ια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας γέρος και μια γριά.
Αυτοί δεν είχανε παιδιά και καθημερινά παρακαλούσαν
το Θεό να τους στείλει ένα παιδάκι, κι ας είναι
σαν ρεβιθάκι.

Ο Θεός άκουσε λοιπόν την προσευχή τους και μια μέρα βλέπουνε
στο σπίτι μέσα να χοροπηδά ένα παιδάκι που ήταν μικρό
σαν ρεβιθάκι.

Τι χαρά είχανε αυτοί οι γέροι μόλις το είδανε! Αλλά το ρεβιθάκι
αυτό ήταν πολύ ζωντανό παιδί. Σάρτα πάνω σάρτα κάτω, μια μέρα
πέφτει μέσα στην κατσαρόλα που 'βραζε η γριά τα χόρτα.

Η κακομοίρα, ακούγοντας τις φωνές του ρεβιθιού, τρέχει αμέσως,
παίρνει μια κουτάλα, το θγάζει έξω.

Μετά από λίγο καιρό τού λέει:

– Τώρα, ρεβιθάκι μου, περάσαν τα χρόνια και πρέπει να μάθεις
γράμματα.

– Ναι, καλέ μάνα, θα πάω στο σχολείο, αλλά ποιος θα μου φέρνει
τα βιβλία, που εγώ δεν μπορώ να τα σηκώσω;

– Μωρέ ποιος φωνάζει;

Βλέπει τώρα το γάιδαρο να μιλεί:

– Δράκε, ε δράκε! Βάλε μου χόρτο να φάω.

Ο δράκος σου λέει «Αυτός ο γάιδαρος είναι μαγεμένος», γιατί δεν έβλεπε το ρεβιθάκι που ήταν μες στη μύτη του χωμένο.

Πάει κατευθείαν, φέρνει χόρτο, βάζει του γαιδάρου, τρώει.

Αφού έφαγε καλά καλά ο γάιδαρος, αρχίζει πάλι το ρεβιθάκι να φωνάζει από μέσα:

– Τώρα, δράκε, θέλω να με φορτώσεις με χρυσό. Βάλε μου δυο τσουβάλια χρυσό και να πηγαίνω.

Ο δράκος λοιπόν, που φοβόταν –σου λέει «Αυτός είναι μαγεμένος γάιδαρος»–, πάει κατευθείαν, φέρνει δυο τσουβάλια χρυσό, φορτώνει το γάιδαρο και του δίνει μια στον κώλο, κι άρχισε ο γάιδαρος να περπατεί και να απομακρύνεται.

Φτάνει στο χωριό, άρχισε το ρεβιθάκι να φωνάζει:

– Μάνα, καλέ μάνα!

Βγαίνει η μάνα έξω.

– Μωρέ τι είναι αυτά, παιδάκι μου, που μου 'φερες;

– Έλα, κι από δω και μπρος, δε θα ξανακουραστείς πια.

Πάει κοντά η γριά, βλέπει τα τσουβάλια με το χρυσό.

– Μωρέ που τα 'βρες, παιδί μου, αυτά;

– Το και το. Πήγα στο μέρος που 'ναι οι δράκοι και έφερα αυτό το χρυσό.

– Μωρέ παιδάκι μου, δε φοβήθηκες;

– Όχι, μάνα, δε φοβήθηκα. Εμένα δε με είδαν.

– Ξέρεις όμως, παιδί μου, ο βασιλιάς είπε ότι όποιος καταφέρει να φέρει τους δράκους κάτω στην πόλη, αυτόν θα τον κάνει πολύ πλούσιο.

Την άλλη μέρα το ρεβιθάκι μια και δυο πάει πάλι στο δάσος.

Φτάνει στο μέρος των δράκων, αρχίζει πάλι να φωνάζει:

– Μη χολιάς, παιδί μου. Εγώ θα σ' αποκινώ κάθε πρωί κι εσύ θα 'ρχεσαι.

Πάει η καλή σου η γριά, βρίσκει ένα γάιδαρο, βάζει πάνω τα βιβλία, βάζει πάνω και το ρεβιθάκι και κατευθείαν το ρεβιθάκι ξεκίνησε να πάει στο σχολείο. Σαν έφτασε, άρχισε να φωνάζει από μακριά:

– Δασκάλα, ε δασκάλα!

Βγαίνει έξω η δασκάλα, βλέπει μόνο ένα γάιδαρο.

– Δασκάλα, εδώ είμαι, πάνω στο γάιδαρο. Είμαι το ρεβιθάκι.

Έλα, σήκωσέ μου τα βιβλία και βάλ' τα μέσα στο σχολείο κι εγώ θα κατέβω να 'ρθω να μάθω γράμματα.

Η καλή σου η δασκάλα πάει στο γάιδαρο, παίρνει τα βιβλία, τα βάζει πάνω στο θρανίο. Το καλό σου το ρεβιθάκι πάει, μπαίνει μέσα στο βιβλίο και άρχισε να διαβάζει. Ήταν πολύ έξυπνο παιδί. Αλλά οι γέροι ήταν πολύ φτωχοί άνθρωποι και δεν μπορούσαν να ζήσουνε. Μια μέρα λοιπόν το ρεβιθάκι έκατσε, σκέφτηκε, ξανασκέφτηκε, άκουσε για κάτι δράκους που ζούσαν πάνω στο βουνό και λέει στον εαυτό του: «Θα κάμω άλλη δουλειά εγώ!». Ξεκίνησε λοιπόν το πρωί με το γάιδαρο να πάει στο σχολείο, έκανε το μάθημά του, αλλά μετά τι κάνει; Αφού το φόρτωσε η δασκάλα στο γάιδαρο, για να ξαναγυρίσει πίσω, μπαίνει μες στη μύτη του γαϊδάρου και του λέει:

– Ντε, θα περάσουμε πρώτα από εδώ.

Ο γάιδαρος, αφού ήταν μες στη μύτη του και τον γαργαλούσε, φοβήθηκε. Αντί να γυρίσει πίσω στο χωριό, πάει λοιπόν κατευθείαν στο δάσος, που ζούσαν οι δράκοι. Σαν έφτασε, το ρεβιθάκι άρχισε να φωνάζει:

– Δράκε, δράκε!

Να σου παρουσιάζεται ένας δράκος δέκα μέτρα ψηλός. Κοίταξε από εδώ, κοίταξε από εκεί, δεν ήταν κανείς.

- Δράκε, ε δράκε!
- Βγαίνει έξω ο δράκος, λέει:
- Μα τι συμβαίνει εδώ πέρα; Αυτός ο γάιδαρος να μιλά και να 'ρχεται να μας παραγγέλνει!
- Άκου να δεις, λέει το ρεβιθάκι. Εγώ, σαν μαγεμένος γάιδαρος που είμαι, θέλω να σας δοκιμάσω, να δω εσείς οι δράκοι έχετε δύναμη; Θα φέρεις όλους τους αδερφούς σου και θα φτιάξετε βαρέλια. Έπειτα θα μπειτε μέσα και θα τα καρφώσετε, να δούμε μπορείτε μετά να βγείτε έξω;
- Τι να κάνει ο δράκος, άρχισε να φωνάζει τον ένα, τον άλλο. Μαζεύονται όλοι οι δράκοι, κόβουν δέντρα, κάνουν βαρέλια και ο ένας κάρφωνε τον άλλο μέσα. Ο τελευταίος που απόμεινε ακούει το γάιδαρο να του λέει:
- Τώρα κύλησέ τα όλα τα βαρέλια, να κατεβαίνουν κάτω.
- Τι να κάμει ο δράκος; Δίνει μια μπουνιά. άρχισαν να κυλούν κάτω όλα τα βαρέλια. Πού έφτασαν κυλώντας; Έξω απ' το παλάτι του βασιλιά. Ο γάιδαρος άρχισε βέβαια να τρέχει κι αυτός μαζί με το ρεβιθάκι. Φτάνουν στο παλάτι:
- Βασιλιά μου, ε βασιλιά μου!
- Ποιος φωνάζει;
- Εγώ είμαι, το ρεβιθάκι! Έλα που σου φέρνω τους δράκους κάτω.
- Μόλις ο βασιλιάς είδε τους δράκους, τρελάθηκε από τη χαρά του.
- Παιδί μου, του λέει, έσωσες το χωριό και την πολιτεία ολόκληρη από τους κακούς δράκους, που μας έκλεβαν όλα τα πλούτη και τα φαγητά και δεν μπορούσαμε να ζήσουμε.
- Κι έτσι λοιπόν ο βασιλιάς γέμισε με πλούτη το ρεβιθάκι και ζούσανε αυτοί καλά κι εμείς καλύτερα.

1. Ο Σκυλοκάμπουρος

Ήτανε μια φορά κι έναν καιρό ένα αντρόγυνο, που είχενε πολλά πολλά παιδιά. Ήτανε κι ένα όμως, το τελευταίο, που 'χενε βγει σημειωμένο - με μια καμπούρα στην πλάτη - και άσκημο, μα πολύ άσκημο - αφού να σκεφτείτε σαν του σκύλου πως ήμοιαζε η μούρη του - γι' αυτό κιόλας από μικρό παιδί αντί να το λένε με τ' όνομά του, το λένε, Σκυλοκάμπουρο!

Ο Σκυλοκάμπουρος το λοιπόν, μπορεί να 'τανε ότι ήτανε, αλλά σου 'χενε κι ένα μυαλό που ήπερνε χίλιες στροφές το λεπτό. Ξουράφι και πονηρός. Κανέννας δεν του 'βγαινε ομπροστά στην εξυπνάδα και την αξιοσύνη. Κι έτσι επερνούσανε καλά, ούλοι μαζί στο σπιτικό τωνε.

Ήρθενε όμως και μια μέρα, που κοι βρήκενε μεγάλη φτώχεια. Παίρνει το λοιπόν ο Σκυλοκάμπουρος τ' αδέρφια του, παίρνει κι εφτά δραπάνια και βγαίνουνε όξω απ' τη πολιτεία τη δικιά τωνε, να βρούνε μεροκάματο σε κάνα χωράφι που ήτανε Μάης, κι είχενε ο κόσμος θερίσματα.

Πραγματικώς, όπως πασάινανε, βρήκανε ένα χωράφι - τί χωράφι δηλαδή - σαν ούλη τη Μύκονο ήτανε μεγάλο, και μεστό του σταριού, κι αρχινούνε πάραυτας να το θερίζουνε.

Εκείδα κατά το μεσημέρι, νά 'σου και ρουβάρει ένας Δράκαρος, ίσαμε κει απάνω μεγάλος:

- Τί κάνετε εδώ μέσα στο χωράφι μου; αρωτά κοι μικροί με τη βροντερή φωνή του.

- Να, αφεντικό, του λέει ο Σκυλοκάμπουρος, δουλειά δεν είχαμε, και πούσαμε να πιάσουμε να το θερίσουμε ετούτο το χωράφι, κι οποιανού θα 'ναι - είπαμε - θα 'ρθει να το διεί, κι άμα θέλει μας πλερώνει. Ευτά σκεφτήκαμε εμείς. Εσύ, τώρα, κάμε ότι σου πει η καρδιά σου.

Του Δράκου, του καλάρωσε που βρέθηκε αργατιά από κει που δεν την περίμενε, γιατί, εδώ που τα λέμε, το 'χενε έννοια, ποιός θα του την κάμει τη δουλειά, γιατί σ' όσοι είχενε πει δεν ήθελε κανέννας απ' το φόβο του. Αλλά κιόλας, ερεούντανε και κανέναν απ' κοι μικροί για μεζεδάκι. Αρωτά το λοιπόν τον Σκυλοκάμπουρο:

- Βρε σύ, ξέρεις γράμματα;

– Όχι, του λέει εκείνος.

Του δίνει το λοιπόν ένα γραμματάκι και του λέει να το πάει στη γυναίκα του τη Δράκαινα, που κη γράφει να φέρει φαγιά, για να φάνε οι άνθρωποι που του δουλεύουνε.

Ο Σκυλοκάμπουρος, παίρνει το χαρτί, το βάνει στον κόρφο του και σαν πάει πιο κάτω, βρίσκει ένα παπά και τον παρακαλεί να του το διαβάσει. Και διαβάζει ο παπάς:

– «Ευτόνε που σου στέλνω γυναίκα, να μου τότε κάμεις ψητό, και γω που θα 'ρθω ίσαμε το βράδυ, να 'ναι έτοιμος για να τότε φάου».

– Ευτά λέει παπά μου;

– Ευτά, τέκνο μου!

– Τώρα παπά μου, του ξαναλέει ο Σκυλοκάμπουρος, κάμε μου και συ ένα χαρτί, που να λέει:

«Ευτόνε γιου σου στέλνω γυναίκα, βάλτονε να φάει και να πιεί καλά, και δώστου και φαγιά, να φέρει στο χωράφι».

Εσεδά που τα βολέψανε, εγενίκανε κιόλας. Ο Δράκος, βέβαια, επήαινε να σκάσει απ' το κακό του, αλλά λέει: Ασ' τότε, κι ως αύριο, βλέπω και κάνω.

Για σήμερα το λοιπόν, εφάνε κι επιούσανε καλά καλά, και το βράδυ ο Δράκος για να κοι καλοπιάσει να μη του φύ'ουνε, κοι πλέρωσε κιόλας. Την άλλη μέρα, πριν να φύ'ει ο Δράκος απ' το σπίτι, λέει κη Δράκαινας, πώς, ό,τι και να λέει το χαρτί που θα κη στείλει να τονε πιάσει τον μικρό και να του τονε κάμει ψητό.

Παίρνει πάλι ο Σκυλοκάμπουρος το χαρτί με τα γραμμένα, στο χέρι, βρίσκει τον παπά και του διαβάζει: «Δράκαινα, στείλε φαγιά στο χωράφι για μένα και γι' αυτοί που δουλεύουνε».

– Α, λέει ο Σκυλοκάμπουρος, κάτι άλλο θα 'χει στο νου του ο Δράκος και καλά θα κάμω να φυλάσμε.

Σαν πάει στο σπίτι, η Δράκαινα είχενε αναμμένο το φούρνο και του λέει:

– Για έλα να διεις που είσαι και σβέλτος, γιατί το φαϊ μου, επήαινε μέσα μέσα και δεν το βλέπω, και λογάριαζενε βέβαια, να του δώκει μια σκουντιά και να πάει μέσα.

Ο Σκυλοκάμπουρος όμως τα κατάλαβε, κι ώσπου να γυρίσεις να διεις, κη δίνει εκείνος εκείνος μιά, τηνε βάνει μες στο

φούρνο, κλείνει και την πλάκα γλήγορα γλήγορα, κι αφήνει τη Δράκαινα να ψήνεται.

Το βράδυ που γύρισενε ο Δράκος αργά στο σπίτι, βγάνει το ψητό απ' το φούρνο, και κάθεται ευχαριστημένος για να φάει. Αφού τρώει καλά καλά, εννοιάστηνε και για την γυναίκα του που δεν την έβλεπε τόσην ώρα να λατρεύεται πουθενά. Αφού ήψαξενε γύρω γύρω το σπίτι, και μέσα κι όξω, κατάλαβαινε πώς θα 'χανε γίνει τα πράγματα, και λύσσαξε απ' το κακό του.

– Να δίνεις ίντα θα του κάμω, φώναξε!

Έτσι επέρασενε και η άλλη μέρα και κει κατά ο βράδυ, τωνε λέει:

– Πού να πααίνετε και να 'ρχόστε κακόμερα, κάθε μερα απ' την πολιτεία ως εδώ, και να περνά η μέρα σας στο δρόμο; Δεν ερχόστε λέω γω να κοιμηθείτε στο σπίτι μου;

Κι επήανε... Λέει ο Σκυλοκάμπουρος τότε στ' αδέρφια του:

– Όλο να 'χετε το νου σας, γιατί ευτός θέλει να μασε ξεκάμει αλλά θα τονε ξεκάμομε εμείς πρώτα, για να ησυχάσει κι ο τόπος.

Πάνε το λοιπόν το βράδυ και κοιμόνται στο σπίτι του Δράκου. Ο Δράκος, τα που λέτε είχενε κι ευτός παιδιά και ούλα τωνε κορίσια. Και τί πιάνει και κάνει η διαόλου κάρσα, ευτός ο Σκυλοκάμπουρος; Σκώνεται απ' το κρεβάτι του, πάει εκεί που κοιμόντανε τα κορίσια, τωνε κόβει τα μαλλιά τωνε και τα βάνει σκοι κεφαλές κοι δικές τωνε!

Σ'κώνεται κι ο Δράκος τα πιο ύστερα, παίρνει μια σπάθα, κι ήπιανε μια μια κεφαλή: όποια ήτανε χωρίς μαλλιά, κι ήδινε μια με το σπαθί και την εχώριζε! Εσεδά σκότωσενε μοναχός του και τα εφτά του παιδιά.

Και πριν σκάσει ο ήλιος, ο Σκυλοκάμπουρος, παίρνει τ' αδέρφια του, και πανταπάνε. Το τί εγίνηκε σαν επήρηνε χαμπάρι ο Δράκος τί του σκάρωσενε το παλιοζάζαλο, να μη τα συζητούμε. Τότες ήτανε που απ' το κακό του, εβγήκενε όξω κι εξεριζωσενε τα βουνά, και γέμισενε βράχοι ο τόπος απ' τα σπασίδια. Κι από τότες ήτανε που εγίνηνε πιο κακός παρέ πού 'τανε.

Ο Σκυλοκάμπουρος όμως, το χαβά του. Τό 'χενε βάλει αμέτη μουχαμέτη, να τονε ξεκάμει το Δράκο. Πάει το λοιπόν την άλλη μέρα στο βασιλιά και του λέει:

– Τι μου δίνεις, για να σου τονε φέρω ζωντανό το Δράκο, μες στα χέρια σου;

Και του λέει κι ο βασιλιάς:

– Προκειμένου να γλιτώσει ο τόπος απ' το κακό, κι άμα μου τονε φέρεις όπως λες, θα σου δώκω το μισό μου βασίλειο και τη βασιλιοπούλα για γυναίκα.

– Και φτο θα γίνει, του λέει ο Σκυλοκάμπουρος, αλλά πρώτα για να σου δείξω πως τ' αξίζω και το βασίλειο και τη βασιλιοπούλα σου, θα πάου να σου φέρω το μεταξωτό πάπλωμα με τα χίλια χρυσά κουντουνάκια, που τα 'χει για να μην τυχόν και του το κλέψουνε, και που σκεπάζεται μ' αυτό κάθε νύχτα.

– Μπορείς; του λέει ο βασιλιάς.

– Μπορώ, του λέει ευτός.

Μια και δυο, πάει ο καλός σου από νωρίς την άλλη μέρα, την ώρα που ήλειπενε ο Δράκος απ' το σπίτι, και χώνεται κάτω απ' το κρεβάτι του, μαζί μ' ένα σουβάλι μπαμπάκι, που 'χενε παρμένο. Αφού γύρισενε ο Δράκος, κι ήπεσε για να κοιμηθεί, απάνω στον βαρύ του ύπνο, βγαίνει σιγά σιγά, κι αρχινά να γεμώζει τα κουντουνάκια με το μπαμπάκι για να πάψουνε να χτυπούνε. Εντωμεταξύ τα μέτρανε κιόλας, μην τυχόν και του ξεφύγει κανένα.

Θα 'χενε γεμώσει τα που λέτε, τα 999 κι εκεί πού 'ψαχνε για να βρει και το τελευταίο, μισοξυπνά ο Δράκος! 'Αιντε πάλι να περμένει να τονε ξαναπάρει ο ύπνος... Κι άμα τονε πήρενε καμιά φορά, βουλώνει και το τελευταίο, που με το κούνημα εκαταλάβενε από ποιά μεριά ήτανε. Τονε σκεπάζει με μια άλλη κουβέρτα, αρπά το μεταξωτό πάπλωμα με τα χίλια χρυσά κουντουνάκια και γένεται μπουχός!

Τούρκος εγίνηκε ο Δράκος με το πάθημά του, αλλά του 'χενε γενεί και φόβος πια ο Σκυλοκάμπουρος, τη μια με το 'να, την άλλη με τ' άλλο. Τώρα, ούτε στον ύπνο του δεν έβρισκε ησυχία, όσο σκεφτουτανε πως, ευτό το ζιζάνιο εμπόριενε να του κάμει ό,τι κακουργία ήθελε!

– Τώρα βασιλέ μου, ήρθενε η σειρά, να πάου να σου φέρω τ' άλογό του, που έχει ανθρωπινή λαλιά και τρέχει σαν τον άνεμο.

– Μπορείς; του λέει ο βασιλιάς.

– Μπορώ του λέει εκείνος.

Πάει το λοιπόν πάλι με το βράδιασμα και κάνει ένα λάκκο βαθύ, κοντά όπου ήξερε πως βάνει τ' άλογό του ο δράκος, γιατί πια, είχενε γενεί του σπιτιού και ήξερενε ούλα τα κατατόπια. Κοντοζυγώνει το λοιπόν τ' αλό'ου, και μόλις πάει για να το λύσει, βάνει ευτό κοι φωνές:

– Αφεντικό, με κλέβουνε! Αφεντικό, με κλέβουνε!

Δίνει μια ο Σκυλοκάμπουρος, πηδά μες στο λάκκο που 'χενε ανοιμένο. Βγαίνει όξω ο Δράκος, ξανοίει από δω, ξανοίει από κει, κανένανε δε βλέπει. Λέει:

– Θα του φάνηνε του αλόγου..., και ξαναμπαίνει μέσα.

Σε λιάκι ο Σκυλοκάμπουρος, πάει στ' άλογο, κάνει να το λύσει, κι αρχινά εκείνο να φωνάζει:

– Αφεντικό, με κλέβουνε! Αφεντικό, με κλέβουνε!

Ξαναβγαίνει ο Δράκος, ξανοίει καλά, καλά, τίποτα... κανέναν...

– Άι να χαθείς παλιάλο'ο! Τί σ' έπιασε και φωνάζεις απόψε στα καλά του καθουμένου; Άμα ξαναφωνάξεις δεν ξαναβγαίνω όξω, και να το ξέρεις! Και δίνει μια στην πόρτα, και μπαίνει μέσα.

Άλλο που δεν ήθελε ο Σκυλοκάμπουρος: πάει τώρα με την ησυχία του, το λ'εί, το καβαλκεύει, του δίνει και μια, και πάει τ' άλογο σαν τον άνεμο, που λέγαμε.

Το πρωί, άλλες ανέγκασες ο Δράκος. Να φάει το κόσμο, ήθελε απ' το θυμό και τη στεναχώρια του. Εντωμεταξεί ο Σκυλοκάμπουρος, πάει στο βασιλιά και του λέει:

– Τώρα βασιλιά μου, ήρθενε και η ώρα του, του Δράκου.

– Μπορείς; του λέει ο βασιλιάς.

– Μπορώ και παραμπορώ του λέει ευτός.

Πιάνει το λοιπόν και ντύνεται αλλαξιμιά, σαν ξυλοκόπος: παίρνει εργαλεία, τεκούρια, σκεπάρνια, καρφιά και πάει στο δάσος, που ήξερε πως από κει θα πέρνανε ο Δράκος. Πραγματικώς, σε καμπόση ώρα, να τονε!

✓

Ο μισοκοκοράκος

Σ' ένα φτωχό καλύβι ζούσε μια φορά μια γριά. Αυτή είχε έναν κοκοράκο που, επειδή ήταν νάνος, τον έλεγαν μισοκοκοράκο. Ήταν πολύ έξυπνος και βοηθούσε τη γριά σ' όλες τις δουλειές.

Μια μέρα που είχε πέσει πολύ βαρύς χειμώνας κι όλη η φύση είχε ντυθεί στ' άσπρα, η γριά δεν είχε προμηθευτεί τροφές γι' αυτήν και για το μισοκοκοράκο. Βλέποντας λοιπόν τη φτώχεια της εκείνος, μια μέρα της είπε:

— Γιαγιά, εγώ θα πάω να σου φέρω λεφτά, πολλά λεφτά, και μ' αυτά θ' αγοράσεις τρόφιμα για τους δυο μας.

Πήγε στο κέντρο του χωριού, που ήταν το σπίτι ενός άρχοντα. Αυτός είχε τρεις κόρες. Ανέβηκε στο πεζούλι της τσάτσας κι άρχισε να φωνάζει:

– Θα κλέψω του άρχοντα την κόρη, τη μια και την άλλη και τις τρεις κι απανωτάρι.*

Όταν τον άκουσε ο άρχοντας, είπε στους υπηρέτες του:

– Ποιος είν' αυτός ο αναιδής που φωνάζει με τέτοιο θάρρος πως θα κλέψει τις κόρες μου;

– Ένας κόκορας είναι, άρχοντα, του είπαν οι υπηρέτες.

– Να τον πιάσετε και να τον κλείσετε στη στέρνα με τις λίρες.

Ο κόκορας, μόλις τον βάλανε στη στέρνα, άρχισε να κακαρίζει από τη χαρά του: «Ποπό! Λεφτά με ουρά!» Κι άρχισε να τρώει, να τρώει και να γεμίζει την κοιλιά του λίρες.

Την άλλη μέρα, μόλις πήγαν οι υπηρέτες να δούνε τι κάνει, ξεφτούρισε** κι έφυγε.

Πάει γρήγορα στη γριά και της λέει:

– Γιαγιά, στρώσε ένα σεντονάκι και πιάσε κι άρχισε να με χτυπάς μ' ένα ραβδί.

Κι αμέσως ο κοκοράκος άρχισε να κουτσουλάει λίρες.

Η γριά πήρε δύο λίρες και πήγε στο μανάβη και στον μπακάλη ν' αγοράσει τρόφιμα.

* τη μια ύστερα από την άλλη.

** τίναξε τα φτερά του.

Μόλις αυτοί είδαν τις λίρες, υποψιάστηκαν τη γριά πού τις βρήκε και στείλανε τις γυναίκες στο σπίτι της να τη ρωτήσουν. Εκείνη δεν πονηρεύτηκε καθόλου και τους είπε την αλήθεια.

Τότε κι οι δυο είπαν: «Θα στείλουμε κι εμείς τις κότες μας».

Στείλανε τις κότες τους στου άρχοντα το σπίτι. Κι οι υπηρέτες, σαν τις είδαν ξένες από τις δικές τους, τις διώξανε.

Όταν πήγαν στο σπίτι, οι κυράδες τους τις πιάσανε και τις δείρανε να ξεράσουν λίρες· αλλά αντί λίρες κάνανε κάτι κουτσουλιές, μα τι κουτσουλιές!

Και έτσι η γριά έζησε με το μισοκοκοράκο της κι είχαν όλα τ' αγαθά του κόσμου. Κι οι άλλες γυναίκες τιμωρήθηκαν για την κακία και τη ζήλια τους.





Ο άνθρωπος που ήταν μισός

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια γυναίκα που δεν έκανε παιδιά και στενοχωριόταν τόσο, που μια μέρα παρακάλεσε το Θεό: «Θεέ μου, στείλε μου ένα παιδί, κι ας είναι μισό». Ο Θεός τότε της χάρισε ένα αγόρι με μισό κεφάλι, μισή μύτη, μισό στόμα, μισό κορμί, ένα χέρι κι ένα πόδι. Καθώς ήταν τόσο κακοφτιαγμένο, η μητέρα του το κρατούσε πάντα σπίτι και δεν το έστελνε στη δουλειά. Μια μέρα, όμως, το αγόρι βαρέθηκε κι είπε στη μητέρα του: «Μάνα, δεν θέλω να μείνω άλλο στο σπίτι. Δώσε μου ένα τσεκούρι κι ένα μουλάρι, να πάω στο δάσος να κόψω ξύλα». Αλλά η μητέρα του αποκρίθηκε: «Πώς θα κόψεις ξύλα, παιδί μου; Εσύ είσαι μισός άνθρωπος». Το παιδί όμως παρακάλεσε και παρακάλεσε, ώσπου στο τέλος η μητέρα του του έδωσε ένα τσεκούρι κι ένα μουλάρι. Τα πήρε λοιπόν αυτά και πήγε στο δάσος, έκοψε ξύλα, τα έφερε στο σπίτι κι επειδή την έκανε μια χαρά αυτή τη δουλειά, η μητέρα του το άφησε να συνεχίσει.

Μια μέρα που πήγαινε για ξύλα, πέρασε μπροστά απ' το παλάτι της βασιλοπούλας, και σαν τον είδε αυτή καβάλα στο μουλάρι μ' ένα πόδι κι ένα χέρι, έβαλε τα γέλια και φώναξε τις δούλες της: «Ελάτε να δείτε ένα μισό άνθρωπο!». Σαν τον είδαν οι δούλες, ξεκαρδίστηκαν στα γέλια. Ο μισός

τα έχασε τόσο, που του έπεσε κάτω το τσεκούρι. Κοντοστάθηκε τότε κι αναρωτήθηκε: «Να ξεπεζέψω και να το σηκώσω ή να μην ξεπεζέψω;». Στο τέλος δεν ξεπέζεψε, άφησε το τσεκούρι και συνέχισε το δρόμο του. Η βασιλοπούλα τότε είπε στις δούλες της: «Δέστε τον μισό, του πέφτει το τσεκούρι κι αυτός ούτε κατεβαίνει για να το σηκώσει». Ο μισός τότε τα έχασε ακόμα πιο πολύ και του έπεσε και το σκοινί. Κοντοστάθηκε πάλι κι είπε μέσα του: «Να ξεπεζέψω και να μαζέψω το σκοινί ή να μην ξεπεζέψω;». Στο τέλος όμως συνέχισε το δρόμο του κι άφησε και το σκοινί. Η βασιλοπούλα τότε φώναξε στις δούλες της: «Δέστε τον μισό, του πέφτουν το τσεκούρι και το σκοινί του κι αυτός ούτε ξεπεζεύει για να τα σηκώσει».

Ο μισός τράβηξε για το μέρος όπου έκοβε ξύλα κι όταν έφτασε εκεί είπε μέσα του: «Πώς θα κόψεις τώρα ξύλα και πώς θα τα δέσεις;». Εκεί όμως ήταν μια λίμνη. Καθώς λοιπόν ο μισός κοιτούσε συλλογισμένος το νερό, είδε να κολυμπάει κοντά στην όχθη ένα ψάρι. Έριξε γρήγορα την κάπα του και το έπιασε. Τότε το ψάρι τον παρακάλεσε να του χαρίσει τη ζωή και του είπε: «Άφησέ με ελεύθερο, μισέ, κι εγώ θα σου μάθω μια τέχνη. Σαν τη μάθεις, θα γίνεται πάντα ό,τι θέλεις εσύ». Τότε ο μισός είπε: «Φόρτωσέ μου λοιπόν το μουλάρι με ξύλα, για να δω αν λες αλήθεια». Και το ψάρι είπε: «Στον πρώτο λόγο του Θεού και στον δεύτερο του ψαριού, να φορτωθεί το μουλάρι με ξύλα!». Και πριν αποσώσει τα λόγια του, το μουλάρι ήταν φορτωμένο με ξύλα. Σαν το είδε αυτό ο μισός, είπε στο ψάρι: «Αν μου μάθεις αυτή την τέχνη, θα σ' αφήσω ελεύθερο». Και το ψάρι είπε: «Όταν θέλεις να γίνει κάτι, να λες: “Στον πρώτο λόγο του Θεού και στον δεύτερο του ψαριού, αυτό κι αυτό να γίνει”, και τότε θα γίνεται ό,τι επιθυμείς». Ο μισός τότε άφησε το ψάρι, πήρε το φορτωμένο μουλάρι απ' το χαλινάρι του και πέρασε πάλι μπροστά απ' το παλάτι της βασιλοπούλας. Σαν τον είδε αυτή, φώναξε στις δούλες της: «Ελάτε γρήγορα να

δεείτε τον μισό, φόρτωσε το μουλάρι του χωρίς μπαλτά και χωρίς σκοινί». Κι έσκασαν όλες στα γέλια. Ο μισός όμως θύμωσε τόσο, που είπε: «Στον πρώτο λόγο του Θεού και στον δεύτερο του ψαριού, η πριγκίπισσα να μείνει έγκυος!». Και σαν ήρθε η ώρα της, γέννησε ένα παιδί χωρίς κανείς να ξέρει από ποιον ήταν. Την περιέλαβε τότε ο πατέρας της και τη ρωτούσε, αυτή όμως απαντούσε ολοένα: «Ούτε που μίλησα με άντρα. Δεν ξέρω πώς έγινε το παιδί».

Σαν μεγάλωσε κάπως το παιδί, ο βασιλιάς πρόσταξε να μαζευτεί όλος ο λαός στην πρωτεύουσά του, κι όταν μαζεύτηκε έδωσε στο παιδί ένα μήλο και του είπε: «Πήγαινε και δώσ' το στον πατέρα σου». Καθώς το παιδί έτρεχε πέρα-δώθε κι έπαιζε με το μήλο, αυτό του έπεσε και κύλησε στο πάτωμα, κι όπως το παιδί έτρεξε ξοπίσω του, έφτασε σε μια γωνιά όπου στεκόταν ο μισός. Μπροστά του σταμάτησε το μήλο. Το παιδί έσκυψε να το πιάσει κι όπως σήκωσε το κεφάλι του, αντίκρισε τον μισό και του είπε: «Πάρε το μήλο, πατέρα».

Σαν το άκουσαν αυτό οι άλλοι, έπιασαν τον μισό και τον πήγαν στο βασιλιά. Ο βασιλιάς τότε είπε: «Αφού το έκανε ο μισός, πρέπει να τους σκοτώσουμε όλους, κι αυτόν και την πριγκίπισσα και το παιδί».

Αλλά οι συμβουλάτορές του του είπαν: «Αυτό που λες είναι άδικο. Γιατί η πριγκίπισσα είναι κόρη σου και δεν έχεις δικαίωμα να χύσεις το ίδιο σου το αίμα. Βάλε λοιπόν καλύτερα να φτιάξουν ένα σιδερένιο βαρέλι, να κλείσουν σ' αυτό την πριγκίπισσα, τον μισό και το παιδί και να το ρίξουν στη θάλασσα, και μην τους δώσεις τίποτ' άλλο έξω από μια αρμαθιά σύκα για το παιδί, για να μην πεθάνει πολύ γρήγορα».

Αυτή η συμβουλή άρεσε στο βασιλιά. Πρόσταξε λοιπόν να φτιάξουν το βαρέλι, να βάλουν μέσα τους τρεις και να τους ρίξουν στη θάλασσα. Εκεί που καθόντουσαν μέσα στο βαρέλι, η βασιλοπούλα είπε στον μισό: «Εγώ δεν σ' έχω δει

ποτέ μου. Πώς γίνεται να είμαστε εδώ μαζί;». «Δώσε μου ένα σύκο», της αποκρίθηκε ο μισός, «και θα σου πω». Η βασιλοπούλα τού έδωσε ένα σύκο, απ' αυτά που είχε για το παιδί. Σαν το έφαγε ο μισός, είπε: «Θυμάσαι μια φορά που πέρασα έξω απ' το παλάτι σου κι εσύ με κορόιδευες, επειδή μου έπεσε το τσεκούρι και το σκοινί;». «Ναι, θυμάμαι», απάντησε η βασιλοπούλα. «Λοιπόν, ξέρω κάτι μαγικά λόγια κι όταν τα λέω γίνεται ό,τι θέλω. Αυτά τα λόγια είπα τότε και ζήτησα να μείνεις έγκυος, γι' αυτό γκαστρώθηκες». Τότε η βασιλοπούλα είπε: «Αν ξέρεις τέτοια λόγια, πες τα τώρα για να βγούμε απ' αυτό το βαρέλι και να πατήσουμε στη στεριά». Ο μισός απάντησε: «Δώσε μου ένα σύκο και θα τα πω». Η βασιλοπούλα τού έδωσε ένα σύκο κι όταν αυτός το έφαγε, είπε κρυφά: «Στον πρώτο λόγο του Θεού και στον δεύτερο του ψαριού, το βαρέλι να βγει στη στεριά και ν' ανοίξει για να βγούμε έξω». Αμέσως τότε το βαρέλι άραξε στην αμμουδιά, άνοιξε κι οι τρεις τους βγήκαν έξω. Μόλις βγήκαν, τους έπιασε βροχή. Η πριγκίπισσα τότε παρακάλεσε τον μισό: «Πες τα μαγικά σου λόγια για να βρούμε μια σπηλιά και να μη βραχούμε». Ο μισός τής είπε: «Δώσε μου ένα σύκο και θα τα πω». Η πριγκίπισσα του έδωσε ένα σύκο κι αυτός είπε σιγανά: «Στον πρώτο λόγο του Θεού και στον δεύτερο του ψαριού, να γίνει εδώ μια σπηλιά». Και στη στιγμή έγινε μια σπηλιά και μπήκαν μέσα.

Η βασιλοπούλα τότε είπε στον μισό: «'Ως εδώ καλά τα κατάφερες. Τώρα όμως πες τα μαγικά λόγια σου για ν' αποκτήσουμε έναν μεγάλο πύργο, που όλες οι πέτρες και τα δοκάρια κι όλα τα σκεύη να έχουν μιλιά». Ο μισός απάντησε: «Δώσε μου ένα σύκο και θα τα πω». Η βασιλοπούλα τού έδωσε άλλο ένα σύκο κι αυτός, αφού το έφαγε, είπε σιγανά: «Στον πρώτο λόγο του Θεού και στον δεύτερο του ψαριού, να γίνει ένας πύργος κι όλες οι πέτρες, τα δοκάρια και τα σκεύη του να έχουν μιλιά». Κι αμέσως ξεπρόβαλε ένας πύργος όπου όλα είχαν μιλιά, κι οι τρεις τους μπήκαν μέσα κι

άρχισαν να ζουν εκεί, κι ο μισός έφερνε ό,τι ήταν απαραί-
τητο κι ό,τι τραβούσε η καρδιά της βασιλοπούλας.

Μια μέρα ο βασιλιάς βγήκε για κυνήγι κι αντίκρισε από
μακριά έναν πύργο που δεν τον είχε ξαναδεί. Αναρωτήθηκε
τότε με περιέργεια σε ποιον τάχα ν' ανήκε. Έστειλε λοιπόν
δυο υπηρέτες και τους είπε: «Πάρτε αυτές τις πέρδικες, πη-
γαίνετε στον πύργο και ψήστε τις εκεί και κοιτάξτε να δείτε
τι πύργος είναι, γιατί έχω κυνηγήσει εδώ πολλές φορές και
ποτέ δεν τον είχα προσέξει».

Οι υπηρέτες πήραν τις πέρδικες και πήγαν στον πύργο.
Σαν έφτασαν στην πύλη, αυτή τους ρώτησε: «Τι θέλετε
εδώ;». Οι υπηρέτες απάντησαν: «Μας έστειλε ο βασιλιάς να
ψησουμε κάτι πέρδικες». Αλλά η πύλη αποκρίθηκε: «Περι-
μένετε, πρώτα πρέπει να ρωτήσω την κυρά μου». Τότε η
πύλη το είπε στην πρώτη πόρτα κι αυτή στη δεύτερη κι
αυτή στην τρίτη, κι έτσι η ερώτηση πήγε από πόρτα σε
πόρτα, ώσπου έφτασε στην οικοδέσποινα. Αυτή πρόσταξε
ν' αφήσουν τους ξένους να μουν, και στη στιγμή όλες οι
πόρτες άνοιξαν κι οι δυο υπηρέτες πέρασαν μέσα. Απόρη-
σαν πολύ σαν άκουσαν ώς και τα δοκάρια και τις πέτρες να
τους καλωσορίζουν. Πήγαν έπειτα στην κουζίνα, κι όταν ο
ένας είπε στον άλλο: «Πού θα βρούμε ξύλα;», τα πελεκούδια
φώναξαν: «Εδώ είμαστε!». Κι όταν πάλι ο ένας είπε στον
άλλο: «Δεν έχουμε αλάτι και βούτυρο», το αλάτι και το βού-
τυρο φώναξαν: «Εδώ είμαστε!».

Αφού λοιπόν μάδησαν, σούβλισαν κι έβαλαν στη φωτιά
τις πέρδικες, θέλησαν να δουν αν υπήρχαν στον πύργο κι
άλλα πράγματα που μπορούσαν να μιλήσουν. Αλλά βρήκαν
τόσο πολλά κι έλειψαν τόση ώρα απ' την κουζίνα, που σαν
θυμήθηκαν τις πέρδικες κι έτρεξαν στην κουζίνα αυτές εί-
χαν γίνει κάρβουνο. Βρέθηκαν τότε σε μεγάλη αμηχανία
και δεν ήξεραν πώς να δικαιολογηθούν στο βασιλιά. Στο
τέλος αποφάσισαν να πάνε και να του πουν τι είχαν δει.

Αλλά ο βασιλιάς δεν τους πίστεψε κι έστειλε άλλους

υπηρέτες. Τα ίδια έγιναν και μ' αυτούς, και σαν τους άκουσε ο βασιλιάς να λένε ό,τι κι οι πρώτοι, αποφάσισε να πάει ο ίδιος στον πύργο και να βεβαιωθεί με τα ίδια του τα μάτια και με τα ίδια του τ' αυτιά.

Σαν έφτασε μπροστά στην πύλη, αυτή του είπε: «Καλωσόρισες, κυρ-βασιλιά!». Κι όταν μπήκε μέσα, όλες οι πέτρες κι όλα τα δοκάρια τον καλωσόρισαν κι αυτός απόρησε πολύ που σ' αυτό το μέρος μιλούσαν τα ξύλα κι οι πέτρες.

Σαν άκουσε η πριγκίπισσα πως είχε έρθει ο ίδιος ο βασιλιάς, βγήκε να τον προϋπαντήσει. Τον οδήγησε στα λαμπρά της δώματα, αλλά δεν του φανέρωσε ποια ήταν, κι ο βασιλιάς απόρησε πολύ για το αρχοντικό της φέρσιμο και τον όμορφο τρόπο που μιλούσε.

Στο μεταξύ οι υπηρέτες στην κουζίνα έψηναν τις πέρδικες που είχε φέρει μαζί του ο βασιλιάς. Αλλά έπαθαν ό,τι κι οι προηγούμενοι, γιατί ήταν τόση η κατάπληξή τους για όσα έβλεπαν κι άκουγαν, που ξέχασαν τις πέρδικες κι αυτές έγιναν κάρβουνο.

Σαν το είπαν στον βασιλιά, αυτός θύμωσε πολύ, γιατί πεινούσε και δεν είχε πια τίποτα να φάει. Αλλά η βασιλοπούλα είπε: «Κυρ-βασιλιά, σε παρακαλώ να μας καταδεχτείς και να φας στο φτωχικό μας». Κι όταν δέχτηκε ο βασιλιάς, πήγε να βρει τον μισό, που είχε κρυφτεί, και του είπε: «Κάλεσα το βασιλιά για φαγητό. Πες τα μαγικά σου λόγια, για να γίνει ένα τρικούβερτο γλέντι, μ' υπηρέτες, μουσικούς, χορευτές κι ό,τι άλλο χρειάζεται». Ο μισός τότε είπε: «Δώσε μου ένα σύκο και θα τα πω». Η πριγκίπισσα του έδωσε ένα σύκο κι αυτός, σαν το έφαγε, είπε να γίνει η επιθυμία της βασιλοπούλας, κι αμέσως πρόβαλε ένα τραπέζι στρωμένο μ' όλα τ' απαραίτητα. Σαν κάθισαν η βασιλοπούλα με το βασιλιά και τους υπηρέτες, οι μουσικοί άρχισαν να παίζουν κι έπαιζαν τόσο όμορφα, που ο βασιλιάς τα έχασε κι είπε: «Είμαι βασιλιάς, αλλά τέτοια μουσική δεν έχω στο παλάτι μου». Έπειτα άρχισαν να χορεύουν οι χορεύτριες, και χό-

ρευαν τόσο όμορφα που ο βασιλιάς είπε στην πριγκίπισσα: «Είμαι βασιλιάς, αλλά τέτοιες χορεύτριες δεν έχω στο παλάτι μου. Πες μου πού τις βρήκες». Κι η βασιλοπούλα αποκρίθηκε: «Μου τις άφησε κληρονομιά ο πατέρας μου». Έπειτα απ' αυτό η πριγκίπισσα πήγε στον μισό και του είπε: «Πες άλλη μια φορά τα μαγικά σου λόγια, γιά νά κρυφτεί ένα κουτάλι στο στιβάλι του βασιλιά». Ο μισός άπάντησε: «Δώσε μου ένα σύκο και θα τα πω». Η πριγκίπισσα του έδωσε ένα σύκο κι αυτός είπε να γίνει η επιθυμία της, κι αμέσως ένα κουτάλι πήγε και κρύφτηκε στο στιβάλι του βασιλιά.

Σαν σηκώθηκε ο βασιλιάς για να φύγει, η βασιλοπούλα είπε: «Περίμενε λίγο, μου φαίνεται πως λείπει κάτι». Ο βασιλιάς τότε αγρίεψε κι είπε: «Όχι, αποκλείεται, δεν είμαστε τέτοιοι άνθρωποι εμείς». Αλλά η βασιλοπούλα δεν τα έχασε και φώναξε: «Είστε εδώ όλες οι πιατέλες;». «Ναι!». «Είστε εδώ όλα τα πιάτα;». «Ναι!». «Είστε εδώ όλα τα κουτάλια;». Τότε το κουτάλι που ήταν στο στιβάλι του βασιλιά φώναξε: «Είμαι στο στιβάλι του βασιλιά!». Τότε η πριγκίπισσα μάλωσε το βασιλιά και του είπε: «Εγώ σας δέχτηκα στο σπίτι μου, σας έκανα το τραπέζι και σας τίμησα με κάθε τρόπο, κι εσείς μου κλέβετε ένα κουτάλι. Δεν ντρέπεστε;». Ο βασιλιάς φώναξε: «Αυτό είναι αδύνατο! Κάποιος έκρυψε το κουτάλι στο στιβάλι μου. Μ' αδικείς βαριά». Τότε η βασιλοπούλα είπε: «Έτσι μ' αδίκησες κι εσύ, όταν μ' έκλεισες μαζί με τον μισό στο βαρέλι, χωρίς να έχω φταιξει σε τίποτα». Ο βασιλιάς τα έχασε τόσο, που δεν μπορούσε να μιλήσει. Αλλά η βασιλοπούλα τού έφερε τον μισό κι αυτός του διηγήθηκε τι είχε συμβεί.

Ο βασιλιάς άκουσε κατάπληκτος αυτή την ιστορία. Έπειτα πήρε την κόρη του στην αυλή του και την πάντρεψε μ' έναν απ' τους άρχοντές του. Τον μισό τον διόρισε πρώτο σωματοφύλακά του και του έδωσε για γυναίκα την ωραιότερη σκλάβα του.



Μια φορά κι έναν καιρό ήταν ένας βασιλιάς και μια βασίλισσα. Είχαν απ' όλα, μα δεν εγεννούσαν παιδιά. Πέρασαν δέκα χρόνια από τον καιρό που παντρεύτηκαν και δεν είδαν παιδί. Είχαν μεγάλο καημό.

Μια μέρα αποφάσισαν να κάμουν ένα τραπέζι, να καλέσουν όλους τους προεστούς του βασιλείου τους να φάνε και να τους ευχηθούν. Ίσως τους στείλει ο Θεός κανένα παιδί.

Έκαμαν το τραπέζι, κι όλοι οι καλεσμένοι έπιναν στην υγεία του βασιλέα και της βασίλισσας και τους εύχονταν να τους στείλει ο Θεός ό,τι επιθυμεί η καρδιά τους.

Σαν έφυγε ο κόσμος, η βασίλισσα έκαμε τρεις μετάνοιες κι είπε: — Αγαπώ την αρετή, αγαπώ τη σοφία, αγαπώ την ευτυχία.

Σε εννέα μήνες η βασίλισσα εγέννησε μια κόρη. Την ονόμασαν Αρετή. Τον άλλο χρόνο εγέννησε άλλη κόρη. Την είπαν Σοφία. Τον τρίτο χρόνο εγέννησε κι άλλη κόρη. Αυτή την είπαν Ευτυχία. Ο βασιλιάς αγαπούσε την Ευτυχία πιο πολύ από τις άλλες και την εσπούδασε. Μόλις έγιναν είκοσι χρόνων αποφάσισε να τις παντρέψει και τις τρεις με τη σειρά. Επρόσταξε και τους έκτισαν τρία παλάτια, ένα για την καθεμιά. Μόλις τέλειωσαν τα παλάτια, μήνυσε στην Αρετή να πάει που τη θέλει. Επήγε:

— Τι με θέλεις, αφέντη;

— Τελείωσε το παλάτι σου. Θέλω να μου πεις πόσο με αγαπάς.
— Όση γλύκα έχει το μέλι, τόση γλύκα έχει η αγάπη μου. αφέντη μου, για σένα.

Γλυκάθηκε η καρδιά του βασιλιά και, να μην τα πολυλογούμε, της είχε και το γαμπρό έτοιμο και την πάντρεψε.

Στον καιρό της κάλεσε τη Σοφία να πάει. Επήγε:

— Τι με θέλεις αφέντη;
— Τελείωσε το παλάτι σου. Θέλω να μου πεις πόσο με αγαπάς.
— Όση γλύκα έχει η ζάχαρη, τόση γλύκα έχει η αγάπη μου. αφέντη μου, για σένα.

Του άρεσε ο λόγος της και την επάντρεψε κι αυτή.

Στον καιρό της κάλεσε και την Ευτυχία να πάει. Πήγε αυτή:

— Τι με θέλεις αφέντη;
— Τελείωσε το παλάτι σου. Θέλω να μου πεις πόσο μ' αγαπάς.
— Όση γλύκα έχει το άλας, τόση γλύκα έχει η αγάπη μου. αφέντη μου, για σένα.

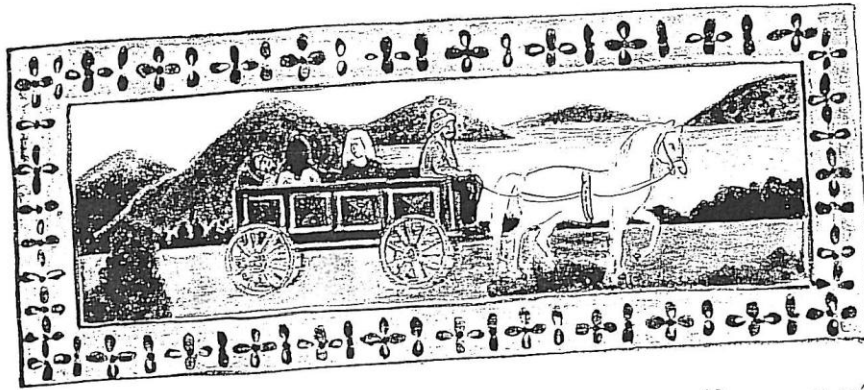
Ο βασιλιάς μόλις του 'πε έτσι, έγινε έξω φρενών:

— Τσακίσου από μπροστά μου και να μη σε ξαναδούν τα μάτια μου.

Η κοπέλα έφυγε. Ο βασιλιάς πρόσταξε να την κυνηγήσουν και να την αποκεφαλίσουν. Το μάθανε οι προεστοί, πάνε και του λένε:

— Βασιλιά μας, για το χατίρι μας, μην κάμεις τέτοιο πράγμα. Τι





θα πει ο κόσμος ν' ακούσει πως ο βασιλιάς αποκεφάλισε την κόρη του, επειδή του είπε πως τον αγαπά σαν το άλας;

Αποφασίζει ο βασιλιάς να μην την αποκεφαλίζει, παρά μόνο να την παντρεύει μ' έναν άντρα, που να μην μπορεί να τη ζήσει. Να δουλεύει εκείνη για να τον ταΐζει.

Στο βασίλειό του ήταν κι ένας νέος, είκοσι χρόνων, παράλυτος μέρα νύχτα στο κρεβάτι. Έστειλε και τον εφέρανε. Κάλεσε και τους παπάδες και τους εστεφάνωσαν. Το νέο τον έλεγαν Α κ ί ν η τ ο. Μετά το γάμο ο βασιλιάς πρόσταξε την κόρη του να πιάσει τον άντρα της και να πάει στο σπίτι του. Δεν της δίνει τίποτα, ούτε παλάτι ούτε προίκα.

Η βασίλισσα λυπήθηκε την κόρη της και της έδωσε κρυφά λίγες λίρες. Τέλος πάντων η Ευτυχία ήθελε δεν ήθελε — προσταγή βασιλική — πήρε τον Ακίνητόν της και ξεκίνησε. Ξάπλωσάν τον στην άμαξα, έκατσε κι η Ευτυχία με τη μάνα του Ακίνητου, και μπήκαν στο δρόμο.

Έλαμναν, πήγαιναν, έφτασαν σε μια πολιτεία. Η Ευτυχία πρόσταξε τον αμαξά να σταματήσει στο μαγαζί ενός φαρμακοτρίφτη. Κατεβαίνει, αγοράζει μια οκά καφουρόλαδο. Πάνε πιο κάτω, πάλι σταματά, αγοράζει μια οκά λίπος του χοίρου και μια οκά λίπος της χελώνας. Σε κάμποσην ώρα έφτασαν στο σπίτι του Ακίνητου. Έφτασαν να ξεκουραστούν και να φάνε. Η Ευτυχία αρπάζει μετά

μια κατσαρόλα, ρίχνει μέσα το καφουρόλαδο, το λίπος της χελώνας και του χοίρου. Τα βάζει στη φωτιά, ώσπου να λιώσουν. Ύστερα μ' αυτά έτριψε τον Ακίνητο. Τον έτριβε πολύ συχνά από τα πόδια ως το κεφάλι. Σε λίγες μέρες ο Ακίνητος άρχισε να κάθεται μες στο κρεβάτι. Σε άλλες λίγες μέρες κατέβηκε από το κρεβάτι. Τον έβαλε και πήγαινε με τα τέσσερα στην κάμαρα. Επιτέλους ο Ακίνητος έγινε τελείως καλά κι ήταν ένας νέος όμορφος και χαριτωμένος.

Η Ευτυχία σκέφτηκε τι δουλειά να κάνει ο άντρας της, τώρα που έγινε καλά. Ο κύρης της της τον έδωσε επίτηδες να δουλεύει αυτή και να τον ταΐζει, μα αυτή τον έκανε καλά να δουλεύει αυτός. Είχε μείνει κιόλας έγκυος και σκεφτόταν και το μωρό που θα γεννούσε. Εκεί στη γειτονιά τους ήταν ένας αμαξάς. Πάει στο σπίτι του. Του λέει:

— Ε, γείτονα. βάζεις εσύ την άμαξα, να βάλω και γω τα χρήματα ν' αγοράσωπραμάτειες, να γυρίζετε με τον Ακίνητόν μου να τις πουλάτε;

— Εντάξει. λέει ο αμαξάς.

Τους έδωσε χρήματα κι εφύγανε. Εκείνες τις μέρες είχε έρθει ένα καράβι στο λιμάνι φορτωμένοπραμάτειες. Φόρτωσαν την άμαξα κι επιάσαν τους δρόμους. Πήγαιναν, πήγαιναν, έφτασαν σ' έναν ερημότοπο. Εκεί ηύραν σαράντα ανθρώπους και κάθονταν γύρω σ' ένα πηγάδι. Ήταν σχεδόν λιπόθυμοι από τη δίψα και δεν μπορούσαν να βγάλουν νερό να πιουν, γιατί ήταν όλοι τους χοντροί. Ο ελαφρύτερος ήταν εκατό οκάδες. Πώς να τον δέσουν να κατεβεί να βγάλει νερό; Φώναξαν τον Ακίνητο που ήταν ελαφρύς να τους βγάλει νερό.

— Σας βγάζω νερό, αλλά να μου δώσετε από ένα χρυσό.

— Σου δίνουμε, του λένε, κι ένας- ένας του μέτρησαν τα χρυσά.

Ο Ακίνητος έπιασε τα χρυσά, τον έδεσαν, κατέβηκε μέσα στο

πηγάδι και γέμισε τ' αγγεία τους νερό. Του λένε:

— Ε, Ακίνητε, να χαρείς ό.τι αγαπάς, μείνε λίγη ώρα κάτω, ώσπου να φάμε να μας ξαναγεμίσεις τ' αγγεία μας.

— Καλά, τους λέει ο Ακίνητος.

Όσπου να φάνε, ηύρε ένα πεζούλι κι έκατσε εκεί να περιμένει. Όπως καθόταν, βλέπει μια τρύπα να προχωρεί προς τα μέσα. Σηκώνεται, παρατηρεί, βλέπει φως. Μπαίνει μέσα, προχωρεί κάμποσο, βρίσκει έναν και ξάπλωνε στη γωνιά.

— Γεια σου πατέρα, του λέει.

— Μεγάλο χαιρετισμό μου έκαμες γιε μου, αλλιώς θα σ' έτρωγα αμέσως. Πώς ως εδώ;

— Έκαμα μια καλοσύνη. Επότισα σαράντα διψασμένους και ακόμα θα τους ποτίσω.

— Αφού είσαι τόσο καλός, θα σου χαρίσω κι εγώ ένα πράγμα. Εκεί στη γωνιά είναι κάτι καρπούζια, δέκα οκάδες το καθένα. Πιάσε τέσσερα να τα πάρεις μαζί σου.

Ο Ακίνητος έπιασε τα καρπούζια, αποχαιρέτησε το γέρο και



Η Ασχημούλα

Μια φορά κι έναν καιρό, σ' ένα μακρινό χωριό γεννήθηκε ένα κοριτσάκι, που ασχημότερο δεν είχαν δει οι άνθρωποι ποτέ. Γι αυτό και το έβγαλαν Ασχημούλα. Κανείς δεν το πλησίαζε και μόνο η μαμά του το φρόντιζε, το χάιδευε και το φιλούσε.

– Μικρό μου, του έλεγε, μη σε νοιάζει για τίποτα. Για μένα είσαι το πιο όμορφο παιδάκι και πάντα θα σ' αγαπώ και θα σε φροντίζω.

Την τρίτη νύχτα από την ώρα που γεννήθηκε, ήρθαν αργά οι μοίρες να το μοιράνουν. Στάθηκαν πάνω από την κούνια του, ακούμπησαν η κάθε μια με τη σειρά το χρυσό τους ραβδί στο κεφαλάκι του μωρού, και είπαν με τη σειρά τους:

– Όταν θα γίνεις είκοσι χρονών, Ασχημούλα, χώμα να πιάνεις και χρυσάφι να γίνεται.

– Όταν θα γίνεις είκοσι χρονών, Ασχημούλα, θα συναστήσεις το πιό όμορφο αρχοντόπουλο του κόσμου.

Και η τρίτη Μοίρα είπε:-

– Όταν κλείσεις τα είκοσι χρόνια σου, Ασχημούλα, θα γίνεις η πεντάμορφη του κόσμου.

Κανείς δεν τ' άκουσε βέβαια αυτά τα λόγια, ούτε η ίδια η μαμά του μωρού, που κοιμόταν πλάι του, κουρασμένη και λυπημένη. Το μικρό μεγάλωνε μα όσο περνούσε ο καιρός, τόσο και ασχήμιζε. Όλοι το κοροϊδεύαν, όλοι γελοούσαν μαζί του. Κι αυτό όλο έκλαιγε κι έτρεχε στη μαμά του, βρίσκοντας παρηγοριά στη ζεστή αγκαλιάς της.

Η Ασχημούλα, λοιπόν, μεγάλωσε, έγινε κοπέλα και έφτασε στα είκοσι χρόνια της. Την ημέρα των γενεθλίων της, σηκώθηκε όπως κάθε πρωί και πήγε στην αυλή του σπιτιού της να πλυθεί. Τράβηξε νερό από το πηγάδι, μα καθώς έσκυψε και καθρεφτίστηκε στα νερά, σάσισε. Δεν ήταν πια αυτή. Ξαφνικά, είχε γίνει μια πεντάμορφη κοπέλα. Έτρεξε αμέσως στη μητέρα της.

– Μάνα μου, της λέει, κοίταξέ με.

Η μητέρα της, όταν είδε την Ασχημούλα τόσο όμορφη, νόμιζε πως ονειρευόταν. Δεν πίστευε στα μάτια της. Κι η πονεμένη μάνα, σαστισμένη, γονάτισε και πρόσκύνησε το Θεό.

– Παιδί μου, πως έγινε τούτο το θαύμα; έλεγε και ξανάλεγε.

Και δεν ήταν μόνο αυτό. Όταν η Ασχημούλα θέλησε να παραμερίσει ένα τσουβάλι χώμα, που ήταν εκεί κοντά, για να στρώσουν την αυλή, ξαφνικά το τσουβάλι άνοιξε και ξεχύθηκε τόσο χρυσάφι από μέσα, που γέμισε όλο το δωμάτιο.

– Θεέ μου! Ξεφώνισαν και οι δυο γυναίκες.

– Σίγουρα οι μοίρες έδωσαν τούτες τις ευχές, είπε η μητέρα.

Το νέο μαθεύτηκε αμέσως στο χωριό, και σε λίγο είχαν μαζευτεί έξω

από το σπίτι της Ασχημούλας. Κι αυτή, αντί να τους περιφρονήσει για τ' αυτό, που είκοσι χρόνια της είχαν κάνει, τους μοίραζε χρυσάφι με απλόχερα και καλοσύνη. Γίνανε όλοι πλούσιοι. Κανείς πια δεν δυστυχούσε. Και όλοι ευλογούσαν το καλό κορίτσι.

Η φήμη της Ασχημούλας έφτασε στην άκρη του κόσμου, κι ερχόντουσαν από παντού να τη γνωρίσουν και να τη δούνε. Όλα τα παληκάρια ζητούσαν να την παντρευτούν, αλλ' αυτή δεν ήθελε κανέναν. Μόνο όταν έφτασε ένα αρχοντόπουλο στο χωριό, που κι αυτό είχε την ίδια με εκείνη μοίρα, που άλλαξε όταν έγινε κι εκείνο είκοσι χρονών, μόνο τότε η Ασχημούλα δέχτηκε να παντρευτεί. Έγινε ο γάμος με χαρές και πανηγύρια και μάθανε και οι άλλοι πως ποτέ δεν πρέπει να κοροϊδεύουν την ασχήμια.

Αντιγόνης Μεταξά, Η θεία Λένα στα μικρά παιδιά. σελ. 162, Εκδ. Πεχλιβανίδης και ΣΙΑ.

Η ΚΟΥΖΙΝΑ



"Ήταν καί τί δέν ἦτανε!...

Ἡ ἐκκλησιά ἦταν γεμάτη κόσμο, κι ὅλοι φόραγαν τά πιό καλά τους ροῦχα. Ἦταν Πάσχα καί Λαμπρή καί ὁ καθένας γεμάτος ἀπό χαρά. Ὅλοι κράταγαν τίς μεγάλες τους ἄσπρες λαμπάδες κι οἱ ἀρραβωνιασμένες τίς λουλουδάτες μέ τίς πλουμιστές κορδέλες, δῶρα τῶν πεθερικῶν τους.

Εἶναι ἀλήθεια, ὅτι στό χωριό ὅλοι τους ξέρανε, πῶς τή Λαμπρή πᾶνε στήν ἐκκλησία γιά νά δείξουν τά καινούρια τους ροῦχα καί συνάμα νά ἰδωθοῦν οἱ νέοι, μπάς καί γίνει κάνα προξενιά.

Ὅλοι τους ξέρανε, ἐπίσης, ὅτι ὁ παπάς, τέτοιες μέρες περίμενε γιά νά βγάλει μεγαλύτερο μπαξίσι μέ τόν «δίσκου» του, πουλώντας... καπνό!... Γι' αὐτό καί λέγανε ὅλοι στό χωριό:

— Τί κάνει ὁ παπάς; Νά καπνό καί δῶστε παρά καί πισινό!

Νά λές τέτοια λόγια καί νά κολάζεσαι.

Κάποια στιγμή, πού ο παπάς βγήκε από τό ιερό του λέγοντας τ' ἅγια γράμματα καί κουνούσε τήν κουδουνίστρα του, τό θυμιατήρι του, πού σκόρπιζε ζερβά-δεξιά καπνό, μπήκε μέσα στήν ἐκκλησιά ἡ Κουφή. Ἦταν τό κορίτσι πού ἔχε τό σπίτι της στήν ἄκρια τοῦ χωριοῦ, πού δέν εἶχε μάνα καί πατέρα ἢ ἄλλον δικό της σ' αὐτόνε τόν κόσμο, παρά μόνο ἓνα παλικάρι πού τήν ἀρραβώνιασε κάποτε κι εἶπε πώς θά τήν πάρει, ἀλλά μετὰ ἔφυγε κι ἐξαφανίστηκε.

Ἡ Κουφή, ἀντί γιά λαμπάδα, κράταγε στό χέρι της δαδί. Δέν εἶχε φορέσει τά καλά της, ἀλλά δέν τήν ἔνοιαζε καί πολύ. Εἶχε πιάσει μιᾶ θέση κοντά στά στασίδια πού κάθονται οἱ ἐπιτρόποι.

Ὁ παπάς, γύρα ἀπ' ἐδῶ, γύρα ἀπ' ἐκεῖ καί νά λόγια ἅγια καί νά καπνός καί ντρίγκ-ντρίγκ ἡ κουδουνίστρα, ἔφτασε κοντά καί στήν Κουφή καί τότε εἶδε πώς εἶχε καί τό δαδί μέχρι τόν πάτο. Σταμάτησε τόν ψαλμό καί τῆς λέει:

*Ἄκου σύ, κόρη κουφή,
θά καίς μέ τό δαδί.*

Τό κορίτσι δέν τοῦ ἔφριξε οὔτε ἓνα βλέμμα.

Τότε, ὅλος ὁ κόσμος γύρισε τό κεφάλι του γιά νά δεῖ τήν Κουφή. Μόλις εἶδαν πώς τά δάχτυλά της εἶχαν ἀρπάξει φωτιά ἄχρισαν νά σκούζουν:

*Ἄκου σύ, κόρη κουφή,
θά καίς μέ τό δαδί.*

Ἄλλά αὐτή τίποτα! Καίγονταν τά δάχτυλά της χωρίς νά βγάξει μιλιὰ. Ὁ κόσμος πάλι τά ἴδια:

"Ακου σύ, κόρη κουφή
θά καίς μέ τό δαδί.

"Ε, τότε ή Κουφή, δέν άντεξε άλλο και τούε γύρισε τού-
τα τά λόγια:

Κι άν καῶ κι άν δέν καῶ
Δέν πειράζω και δέν ένοχλῶ
Κι άν καῶ γιατί σᾶς κόφτει
Παπακλέφταρε κι άνθρώποι
Ή Λαμπρή θέλει αγάπη
Στόν φτωχό και στόν διαβάτη
Ή Λαμπρή χαρά σημαίνει
Κι ή Κουφή καταλαβαίνει...
Νά ν' καλά τό παλικάρι
Πού θά 'ρθει για να μέ πάρει
Κι άν ή δάδα καίει τό χέρι
Μόνον κείνονε τόν μέλει...

"Έτσι τέλειωσε ή Λαμπρή στό χωριό του παραμυθιού
μας.

Ἡ τσεβδὴ

*Παραμυθᾶς ἐπέρασε
δὲ μᾶς ἐχαιρέτησε
μύξα εἶχε στή μύτη του
ψείρες στό σαράκι του*

Μιά φορά ζῶσε μιὰ κοπέλα ὀρφανή. "Ὀμορφη, νά τήν πειεῖς μέσ στό ποτήρι. Καλή, ἄγγελος. "Ἀξια, νοικοκυρά. "Ὅλες τίς χάρες τίς εἶχε. Μόνο ἓνα ἐλάττωμα μεγάλο τῆς ἔδωσ' ὁ θεός: ἦταν τσεβδὴ. Κι ἐπειδὴ τήν κορόιδευαν καί τὸ καταλάβαινε, προτιμοῦσε νά μείνει δουδὴ. Γι' αὐτὸ τὸ κουσοῦρι δὲν τήν παντρευόταν κανένα παλικάρι.

Τῆ λιμπιζόταν πολὺ καί λυπόταν γιὰ τὸ ἐλάττωμά της ὁ πιὸ λεβέντης τοῦ χωριοῦ. Κάποτε ἀποφάσισε νά τήν παντρευτεῖ. Καί εἶπε σ' ἓνα φίλο του ν' ἀναθέσει στή μάνα του νά κάνει προξενιά. «Τὸ σκέφτηκες καλά, φίλε. τοῦ λέει ὁ ἄλλος, νά μπλεχτεῖς μὲ μιὰ βουδὴ; Δὲ λυπᾶσαι τὰ νιάτα σου καί λυπᾶσαι αὐτή;». «Ἐγὼ τ' ἀποφάσισα. Θά τήν πάρω». «Δὲ θά μπουρεῖς νά συνεννοηθεῖς». Τίποτα δὲν τὸν ἄλλαξε, γιατί τήν ἀγαποῦσε πολὺ.

Πηγαίνει ὁ ἴδιος, τῆ ζητάει ἀπὸ τὴ μάνα της καί τῆ στεφανώνεται σὲ τρεῖς μέρες, γιὰ νά μὴν τοῦ μιλοῦν γι' αὐτὸ καί τὸν κρυώνουν.

Τῆς ἔλεγε δὰ τοῦτο, τῆς ἔλεγε κείνο, αὐτὴ μόνο τοῦ γελοῦσε καί τὸν χαιδεύε. Ἀπὸ μιλιὰ ὅμως, οὔτε γρί. Τῆς ἔλεγε: «Ἐγὼ, γυναίκα μου, θά σ' ἀγαπῶ ὅπως κι ἂν μιλάς». Αὐτὴ οὔτε ἀνεσαμιά.

Μιά μέρα σκέφτηκε ν' ἀγοράσει καί νά τῆς πάει πολὺ μικρὰ παπουτσάκια, ἴσως τοῦ πεῖ στενά εἶναι. Τῆς τὰ πάει: «Σοῦ ἔφερα παπούτσι». Τὰ πήρε στὰ χέρια της, χαμογέλασε καί τὰ ἔβαλε κάτω ἀπὸ τὸν καναπέ. Δίχως μιλιὰ. Σὰν αὔριο τῆς πάει ἓνα κόκαλο μέσα στό χαρτί: «Κρέας σοῦ ἔφερα, νά μαγειρέψεις». Κούνησε χαμογελαστὴ τὸ κεφάλι της, σὰ νά τοῦ εἶπε: «Κατάλαβα». Τὸ ἔθρασε, πήρε τὸ ζουμί κι ἔκανε ἓνα πιλάφι πολὺ πετυχημένο. «Μπράβο γυναίκα». Αὐτὴν τὸν κοίταξε καί χαμογέλασ' εὐχαριστήμενη. «Ποῦ θά μοῦ πᾶς», ἔλεγε αὐτὸς μέσ στό νοῦ του.

"Ἄλλη μέρα τῆς πήγε ἓνα κοιμάτι μάρμαρο μέσ στό χαρτί: «Τυρί σοῦ ἔφερα». Τὸ παίρνει, τὸ θάζει μέσα σὲ πιάτο, θάζει στό ντουλάπι τὸ πιάτο. Δίχως νά μιλήσει.

Ὁ ἄντρας της ἄρχισε νά στενοχωριέται. Νά τὴ χωρίσει δὲν ἤθελε, γιατί τήν ἀγαποῦσε καί τὴ λυπόταν. Ἦταν καλή. Ἦξερε πὼς ἦταν τσεβδὴ. "Ὅχι ὅμως νά μὴ θγάξει ἄχνα, ἀφοῦ ἄκουγε! «Μωρὲ θά σὲ κάνω ἐγὼ νά μιλήσεις, νά πεῖς κι ἓνα τραγούδι». Τὸ ἔβαλε πείσμα. Μιά μέρα τραῶ τὸ γάιδανο ἔξω ἀπ' τὸ ντάμι καί τῆς λέει: «Ἄν δὲ μιλήσεις, θά φωνάξω τὸ χασάπη νά τὸν σφάζει». Τὸν κοιτάζει μὲ μάτια γεμάτα παράκληση, σὰ νά τοῦ ἔλεγε: «Γιὰ τὸ θεό! Μὴν τὸ κάνεις!». «Θά μιλήσεις», τῆς λέει. Μιλιὰ ἢ πέτρα; Πηγαίνει, φέρνει τὸ χασάπη. Τοῦ εἶπε πὼς εἶναι ἄρρωστο τὸ ζῶο καί θά ψοφήσει. «Ἄς τὸν σφάζουμε, νά μὴν τυραννιέται». Τὸν σφάζουν. παίρνουν τὴν προθιά καί τὸν χώνουν στή γῆ. Αὐτὴ μιλιὰ.

Τὴν ἄλλη μέρα τῆς λέει: «Θά μιλήσεις ἢ θά σφάξω καί τὸ γουρούνη». Ἐπιασε καί τὰ δυὸ του χέρια καί τὸν ἔδλεπε μὲ δουρκωμένα μάτια, πολὺ παραπονεμένη, δίχως μιλιὰ. Φέρνει, σφάζουν καί τὸ γουρούνη. Ἐκλαιγε κι ἀναρροφούσε κείνη. Ὁ ἄντρας της ὅμως εἶχε πεισματωθεῖ πιά. «Θά μιλήσεις», μονολογοῦσε.

Πάει κι αγοράζει μιὰ φούσκα. Παίρνει και κόκκινη μπογιά, σαν τὸ αἷμα. Γεμίζει τὴ φούσκα νερομπογιά, τὴ δένει καλά, τὴ βάζει κάτω ἀπὸ τὸ γιλέκι του, στὸν τόπο τῆς καρδιάς. Ἀγοράζει κι ἓνα μαχαίρι μυτερό, και νάτος μπροστά της: «Μίλα, μωρὴ γυναίκα, γιατί θὰ σφαγῶ μπροστά σου, ἂν δὲ μιλήσεις». Τὸν ἀγκαλιάζει, τὸν χαϊδεύει και τὰ δάκρυα της τρέχαν ποτάμι. Τραβιέται τότε ἀπὸ κοντά της, βγάζει τὸ μαχαίρι, τὸ σηκώνει, τὸ κατεβάζει ἀπάνω στὴ φούσκα, πέταξε ἡ μπογιά πέρα, γεμίσαν και τὰ ρούχα του. Ἀφήνει νὰ πέσει τὸ μαχαίρι ἀπὸ τὸ χέρι του, πέφτει κι αὐτὸς σαν πεθαμένος κάτω και σφάδαζε σὰ νὰ ξεψυχοῦσε.

Βάζει αὐτὴ μιὰ τσιρίδα, πέφτει δίπλα του κι ἀρχίζει τὸ καταλόγι:

Ἄντλα μου, γουλούνι μου, γάιδαρέ μου
και ποιὸ νὰ πλωτοκλάτσω:
τὰ παπούτσια τὴ (σ)τενὰ
ἢ τὸ κόκαλο τσιτσι (κρέας)
ἢ τὸ μάμαλο τυτί (τυρί)!

Πετιέται αὐτὸς, τὴν ἀγκαλιάζει και τῆς λέει: «Νὰ πὺ μπορεῖς και μιᾶς, μωρὴ γυναίκα! Ἔχεις κι ὀμορφὴ φωνή! Μίλα μου λοιπὸν ἀπὸ δῶ και μπρός, γιατί ἀλλιῶς θὰ μὲ κάνεις νὰ σκοτωθῶ στ' ἀλήθεια, γιὰ νὰ μὴ σκοτώσω ἐσένα, πὺ ἄδικα μὲ τυραννεῖς, ἀφοῦ σ' ἀγαπῶ».

Ἀπὸ τότες, μιὰ κι ἄκουσε ὁ ἄντρας της τὴ μιλιὰ της, — τῆς εἶπε κιόλας πὺς ἔχει ὀμορφὴ φωνή, — ξεθάρρεψε και μιλοῦσε μὲ ὄλους.

Ζοῦσαν ἀγαπημένοι. Κάνανε πολλὰ παιδιὰ. Κι ἡ χαρὰ τους ἦταν μεγάλη πὺ κανένα παιδί τους δὲν κληρονόμησε τὸ φυσικὸ ἐλάττωμα τῆς μάνας του.

ΟΙ ΔΥΟ ΓΚΟΥΝΤΟΥΡΑΔΕΣ

Καλησπέρα, κι αρχή του παραμυθιού.

ΜΙΑ φορά ήτανε δυο γκουντουράδες αδέρφια, μα πολλά φτωχοί. Λοιπόν, για να κερδίσουν το ψωμί ντωνε εποφασίσανε κι είπασι να πάνε στη ξενιτειά να δουλέψου.

Του 'νους η γυναίκα ήτανε γνωστική και προκομμένη κι ηδιαρμήνεψε τον άντρα να δουλεύει όσο βρει, και δέκα παράδες, και πέντε, κάλλια παρά να κάθεται.

Τ' αλλονού ήτανε μπαντιέρα και του 'πε: «Θωρείς, ευτού που θα πας έχε το στο νου σου να πας να χάνεις το καιρό σου μ' ένα και δυο γρόσια! Α δε βρίσκεις πέντε ή έξι γρόσια, να μη δουλεύεις!»

Ηφύανε οι αντράδες τώνε κι ηπήανε στη ξενιτειά. Ο ένας, λοιπόν, ηγύρευε πέντε γρόσια και, σα δεν του τα δίνανε, δεν ήθελε να δουλέψη, κι έτσι δεν ηπρόκοψε. Ο άλλος ηγύρευε κι εκείνος τα πέντε γρόσια μα, σα δεν τα 'βρισκε, ηδούλευγε ό,τ' ημπόρειε κι έτσι, με τη βοήθεια του Θεού, ήκαμε ρούχα καλά και τρακόσια γρόσια. Οτότες τρακόσια γρόσια ήτανε μεγάλο πράμα.

Μια μέρα ηνταμωθήκασι τα δυο αδέρφια.

Ο ακαμάτης, σαν είδιε τον αδερφό ντου καλοσυγυρισμένο, λέει: «Κάνεις, αδερφέ; Ηκέρδεψες τίμποτας;»

Λέει: «Από λιάκι λιάκι ήκαμα τρακόσια γρόσια.»

«Μι εγώ, τι να σου πω, που ημοίρα μου 'τανε να μη μπορώ νά βρω γρόσια.»

Του 'δωκεν ο αδερφός χαρτζιλίκι κι ηρχούντανε στη Σύρα.

Ο ηπήανε κάμποσο δρόμο, λέει ο ακαμάτης: «Βάνομε 'να στοίχη-

νομε.»

«Ποιο νικά, η αλήθεια για το ψέμα;»

«Ποιο η αλήθεια!»

«Όχι, το ψέμα. Αν νικά η αλήθεια, να σου δίνω εκατό γρό-

σια νικά το ψέμα, να μου δίνεις εκατό.»

Τ' αλλονού δεν του 'ρχούντανε το στοίχημα, μα, να μη χα-

λάτιρι τ' αδερφού του, λέει: «Καλά.»

Κι ηστιάζεται όξανα το πονηρό με μορφή αθροπινή.

(ΣΥΡΟΣ). — J. Pío, *Νεοελληνικά παραμύθια. Contes populaires grecs*,
1879, 227-230.

ΟΙ ΔΥΟ ΓΚΟΥΝΤΟΥΡΑΔΕΣ

Τον αρωτού: «Ποιο νικά, η αλήθεια γιά το ψέμα;»

Λέει: «Το ψέμα.»

Λέει: «Δω μου τα εκατό γρόσια.»

Ιντά 'χε να κάμει; Βγάνει και του τα δίνει.

Να τα κοντολοούμε, με τις σερετιές τού παίρνει και τ' άλλα διακόσια, και στα ύστερα του βγάνει και τα μάτια του και τονε ξαπολά μέσα σε μια σπηλιά κι ήφνε.

Πα στη χώρα.

Τον αρωτά τ' αδερφού του η γυναίκα: «Αμ ο άντρας μου;»

Λέει: «Ουφ! Κείνος είν' ένας μεθύστακας, ένας ντεμπέλης. Δεν ήθελε να δουλέψει μ' ό,τι ήβρισκε, μόν' ήθελε πέντε γρόσια.»

Λέει: «Μπρε, εγώ του 'χα παραγγελιά να δουλεύει μ' ό,τι εύρει.»

Ας αφήκομε τώρα ευτόν στη Σύρα κι ας πιάσομε τον αδερφό ντου, που 'τανε στραβός μες στη σπηλιά. Ηκαθούντανε, ήκλαιε, ήκλαιε... Σαν ηβράδιαξε, μες στα μεσάνυχτα ακούει 'να σαματά, 'να βουισμό, 'να κακό, και μπαίνου μέσα στη σπηλιά 'νας σωρός ανεράιδες και καθίζουν, γιατί αυτή ήταν η σπηλιά τωνε. Κι ηρχέψανε, λοιπόν, να κοντάρουν τις παλληκαριές τωνε.

Ήλεε, λοιπόν, η μιά: «Εγώ ξέρετε ιντά 'καμα σήμερα; Ηπήα νηλούβιασα το βασιλέ της Πόλης. Αμ εσύ;»

«Εγώ 'καμα μια μάνα να ρίξει το παιδί ντης ζωντανό σ' ένα καίρι νι βραστό. Αμ εσύ;»

«Εγώ ήκαμα έναν αδερφό να πάρει τρακόσια γρόσια τ' αδερφού του και να του βγάλει και τα μάτια. Αμ εσύ;»

«Εγώ ήκαμά 'ναν αδερφό να σκοτώσει τον αδερφό ντου.»

Κι έτσι η μια ήλεγε το δικό ντης κι η άλλη το δικό ντης.

Κείνη που 'καμε τη μάνα κι ήριξε το παιδί ντης στο νερό τού στό λέει: «Εγώ 'καμα καλή δουλειά!»

Λένε της εκείνες που η μια ηλούβιασε το βασιλέ κι η άλλη τον αδερφό να βγάλει τα μάτια τ' αδερφού του: «Όμορφη, καλή δουλειά μάς ήκαμες! Ήκαμες έναν άνθρωπο να πάει στον ουρανό και να καυκιάσει κιόλας! Να πεις δα εμείς, που τις εκάμαμε να τινάξουνται...»

Λέει κείνη που 'καμε τον ένα αδερφό να σκοτώσει τον αδερφό ντου: «Καλά τις εκάμετε να τυραννιούνται! Αν ηξέρασι να πάνε απόξω στη βρύση να λουστού, ήθελε να γιάνει ο λουβιασμένος να δει το φως του ο στραβός.»

Ηξακλουθήσανε όλη τη νύχτα και λέασι. Την αυγή και φεύγου.

Ο καημένος ο στραβός, που η παραχώρηση του Θεού ήκαμε να μην τονε νιώσουν οι ανεράιδες, σηκώνεται το πρωί και ψάχνοντας βρίσκει τη βρύση, πιάνει και πλύνει τα μάτια του και βλέπει το φως του.

Οτότες εσυλλογίστηκε και το βασιλέ της Πόλης. Πιάνει ένα γλαστράκι από το δρόμο, βάνει μέσα το νερό και πάει στην Πόλη.

Πάει στο παλάτι κι ηζήτηξε να διει το βασιλέ, γιατί ήξερε πως ο βασιλές ήταν άρρωστος κι ήθελε να τονε γιατρέψει.

Πάνε οι βάρδιες, αρωτούνε το βασιλέ.

Λέει: «Ας έμπει μέσα.»

Μπαίνει μέσα, λέει του βασιλέ: «Βασιλέα μου, πλάγιασε.»

Ηπλάγιασε ο βασιλές. Πιάνει και τονε πλύνει, και πέφτει η λούβα, κι ήγιανε.

Τονε 'γκαλιάζει ο βασιλές, τονε φιλεί, του λέει: «Να σου δώσω το μισό μου βασίλειο! Να σε κάμω βιζίρη!»

«Όχι, βασιλέα μου, σ' ευκαριστώ, μόν' εγώ 'χω παιδιά και γυναίκα, και θέλω να πάω να τ'ς εύρω.»

Ο βασιλές, σα δεν ήθελε, του φορτώνει δώδεκα καμήλες φλουρι και τονε στέρνει στο σπίτι ντου. Σαν τον έδιδε πια η γυναίκα του, ηκόντευγε να κατουρηθεί από τη χαρά ντης.

Λέει: «Μπρε, π' εμένα μου 'πασι πως ήσουνα γρουσουζης κι ακαμάτης.»

Λέει: «Ε, δεν πειράζει. Ο αδερφός θα σου χωράτεψε.»

Μα δεν της είπε τίμποτας άλλο.

Τώρα ο αδερφός του ηπήαινε στις καφενέδες και στις ταβέρνες, δεν ηδούλευγε πια, ήφασε τα τρακόσια γρόσια. Του 'δωκε πάλι ο αδερφός του καμπόσα δυο τρεις φορές.

Οτότες ησυλλογιάστηκε και λέει: «Μπρε, ετούτος που μου δίνει μένα πρέπει πως έχει. Μόνου πού τα 'βρε;»

Πάει μια μέρα, βρίσκει τον αδερφό ντου και του λέει: «Εσύ ξέρεις τι σου 'καμα. Δε μου λες, πώς είδιδες το φως σου κι ηύρες τις παράδες;»

Καθίζει και του το κοντάρει.

Λέει: «Δε μου κάνεις τη χάρη να πάμε στο ίδιο μέρος, να μου βγάλεις τα μάτια, μπας και πλουτώνω κι εγώ;»

Πάνε, λοιπόν, και του τα βγάνει, μα όχι πως το 'καμεν από κακιά ντου. Τον αφήνει μες στην ίδια σπηλιά και φεύγει.

Τη νύχτα πάνε πάλι οι ανεράιδες. Ηρχέψανε να λένε η μια το ένα, η άλλη το άλλο.

Σκαρφίζεται μια και λέει: “ Μπρεε ξέρετε πως ο στραβός εκείνος είδισε το φως του κι ήγiane και το βασιλέ της Πόλης; Πρέπει πως είναι κανείς και μας αφικράται. Γί’ας ψάξομε.”

Ψάχνου και σου τονε βρίσκου τον καλό σου και σου τότε κάνου παρτσάδια.

Κι ηπόμεινε ο αδερφός με τη γυναίκα ντου, κι ήζειε καλά κι εμείς καλύτερα.

✱

Ο Τσιτσιμπρής

Μια φορά κι έναν καιρό ήταν έν' αντρόγυνο που δεν είχαν παιδιά και παρακάλεσαν το Θεό να τους δώσει ένα παιδάκι κι ας ήταν ποντικάκι. Ο Θεός τούς άκουσε και τους έδωσε ένα παιδάκι μικρό σαν ένα ποντικάκι. Οι γονείς του φεύγανε κάθε πρωί, πήγαιναν στη δουλειά τους, αφήναν το παιδάκι στο σπίτι τους. Του λέγανε:

— Τσιτσιμπρή, πρόσεξε γιατί έχουμε βάλει το φαγητό να μαγειρέψουμε. Να προσέχεις να μη σβήσει η φωτιά.

Το παιδάκι ήταν μικρό, έτρεχε, πηδούσε από τη μια μεριά στην άλλη. Και καθώς ήταν μικρό, όπως πηδούσε, έπεσε στην κατσαρόλα που έβραζε το φαγητό. Τι να κάνει το παιδί; Έβραζε η κατσαρόλα κι αυτό τσουρουφλίστηκε. Φούσκωσε, φούσκωσε από το νερό κι έγινε διπλό στο ανάστημα.

Όταν γύρισαν οι γονείς, του μίλησαν. Τσι-

τσιμπρή εδώ, Τσιτσιμπρή εκεί, πουθενά. Ψάχνουν όλο το σπίτι, στην κουζίνα, τον βρίσκουν στην κατσαρόλα. Ο πατέρας θύμωσε γιατί δεν είχε σκουπίσει το σπίτι. Νόμιζε πως κοιμότανε και δεν έκανε τις δουλειές.

Τον άρχισε στα σκαμπίλια. Δε συγύρισες το σπίτι, δε σκούπισες. Δεν έκανες το φαγητό. Το παιδί δε μιλούσε, πρησμένο από το νερό. Η φωτιά είχε σβήσει, γιατί αλλιώς θα καιγότανε το παιδί στην κατσαρόλα.

Ύστερα φωνάζουνε μια γειτόνισσα, γιατί είδαν πως το παιδί είχε γίνει διπλό. Έρχεται η γειτόνισσα.

— Γιατί μεγάλωσε τόσο πολύ το παιδί;

— Αυτό το παιδί που μεγάλωσε, έχει πει πολύ νερό. Κρεμάστε το ανάποδα να φύγουν τα νερά, να συνέλθει.

Τον πήραν, τον κρέμασαν ανάποδα κι έφυγε το νερό. Συνήλθε το παιδάκι από τα πολλά σκαμπίλια που του δώσανε.

Όταν συνήλθε, οι γονείς ευχαρίστησαν το Θεό που σώθηκε ο Τσιτσιμπρής και θα είχαν κάποιον στα γεράματα να τους περιποιηθεί.

νερό, κάνανε βόλτα στον ουρανό και βρέγανε τους κάμπους και τις λαγκαδιές. Πότε-πότε καλύπτανε και τὰ βουνά με χιόνι. Τότε τὰ γένια του γέρο "Ολυμπου άσπρίζανε νωρίς. "Ε, όταν βρέχει κι εἶσαι στή σπορά, εἶναι και ἡ δουλειά δύσκολη αλλά και ἡ άδικία μεγάλη, άμα δέν ἔχεις τί άλλο νά κάνεις.

Τήν "Ανοιξη, πάλι στά σπαρτά για νά βγάλουνε τὰ άγριόχορτα, νά δυναμώσουν τὰ στάρια και τὰ κριθάρια. Δέν έπρεπε νά μείνει χόρτο για χόρτο. Και για νά κάνεις σωστή δουλειά έπρεπε τὰ μάτια σου νά τὰ ἔχεις όρθάνοιχτα.

"Όταν ἔφτανε τό Καλοκαίρι —άλλη κατάρα κι αὐτή— θέρος καιρός ἦταν κι έπρεπε νά δουλέψει τό δρεπάνι, τό δεμάτιασμα και τ' άλώνι. Γιατί άλλιώς, σοδειά δέν εἶχε.

Αὐτή τή δουλειά ἔκανε τό άντρόγυνο όλο τό χρόνο, και γιατί μεροκάματο, λέτε; Για ἕνα κομμάτι ψωμί!...

Ἦρθε και ὁ καιρός πού άποκτήσανε κι αὐτοί ἕνα παιδί.

Ἦταν ἕνα κορίτσι, ἡ Μαρούσια, πού ὅσο μεγάλωνε, τόσο και πιό ὁμόρφη γινότανε.

"Ελα ντέ, ὁμως, πού ἔτσι πού δουλεύανε, από νύχτα σέ νύχτα, δέν εἶχανε καιρό νά τό αναθρέψουν και νά του μάθουν καλούς τρόπους, ἡ τελοσπάντων νά του μιλήσουν... Δέν περίσσευε οὔτε μιá στιγμή, για τίποτα. Φτώχεια, δουλειά και φτώχεια!

"Όταν ἡ Μαρούσια ἔφτασε σέ ἡλικία πού νά μπορεῖ νά μιλάει, δέν ἤξερε νά πεῖ τίποτα. Τῆς μίλαγες και αὐτή άπαντοῦσε «κρίιιιιτς»...

- Πῶς σέ λένε κορίτσι μου;
- Κρίιιιιτς...
- Τή μαμά σου τήν άγαπάς;
- Κρίιιιιτς...
- Λέγε, μαμάααα.

ΜΙΑ ΦΟΡΑ κι έναν καιρό ζούσε ένας τεμπέλης, που όμοιός του δεν υπήρχε σε Ανατολή και Δύση. Τον έλεγαν Χατζή. Αλλά μη νομίσαι κανείς πως, επειδή ήταν τεμπέλης, ήτανε βλάκας. Όχι, ο Χατζής ήταν πολύ έξυπνος, μόνο που όταν τον έπιαναν οι μεγάλες τεμπελιές, βαριότανε και να κουνηθεί. Και θα ήταν από καιρό πεθαμένος από την πείνα, αν δεν είχε μια κατσίκια που θήλαζε το γάλα της. Κι έτσι ζούσε μ' εκείνο το γάλα.

Στην ίδια σπηλιά με τον τεμπέλη έμενε και μια γριά αλεπού. Το έξυπνο αγρίμι είχε προσέξει πως ο Χατζής, μόλο που ήταν άπλutos και βρώμικος, ήταν ένας ωραίος νέος, κι αν πρόσεχε λιγάκι τον εαυτό του θα μπορούσε να καλοπαντρευτεί.

«Άκουσε, γείτονά μου. Σχέφτηχα πως αν ψοφήσει η γίδα σου, θα πεθάνεις από την πείνα. Λοιπόν, από τον κίνδυνο αυτό μπορώ να σε βγάλω εγώ, αρκεί να κινηθείς λιγάκι. Θα σε κάνω πάμπλουτο, να τριγυρνάς με το αμάξι, να έχεις όλα τα καλά της γης χωρίς κόπο. Θα μου

ορχιστείς όμως πως όταν γίνεις άρχοντας μεγάλος και τρανός, θα μου δίνεις κάθε μέρα δύο τετράπαχα κοτόπουλα».

«Ορχίζομαι στο Θεό και στο κεφάλι μου», της απάντησε ο τεμπέλης.

Αμέσως η αλεπού έφερε νερό και τον έπλυνε, όμορφα ρούχα και τον έντυσε, κουρέα και τον ξύρισε έτσι, που έλαμψε η ομορφιά του.

Ύστερα, αφού τον ετοίμασε, πήγε στον άρχοντα του τόπου και του είπε πως ο πιο πλούσιος και ο πιο όμορφος νέος ζητούσε την κόρη του για γυναίκα.

«Αν δε με πιστεύεις», του είπε στο τέλος, «έλα μαζί μου».

Ο άρχοντας δέχτηκε και σε λιγάκι, μπαίνοντας σ' ένα χρυσό αμάξι, βγήκαν σε περιοδεία.

Στο μεταξύ η αλεπού είχε τρέξει στους χωρικούς και τους είχε πει:

«Αν δε θέλετε να μαζέψω τις πεινασμένες αδελφές μου και να σας ρημάξω τα κοτέτσια σας, θα κάνετε αυτό που θα σας πω. Σε λίγο, όταν θα περάσει ο άρχοντας και σας ρωτήσει τίνος είναι τα χτήματα εδώ γύρω, εσείς να του πείτε: “Όλα είναι του αφέντη μου του Χατζή”».

«Σύμφωνοι».

Πραγματικά λοιπόν έτσι κι ο άρχοντας καταχάρηκε. Ωστόσο ήθελε να δει αν ο πλούσιος γαμπρός που του προξένεφε η αλεπού ήταν και παλληκάρι. Γι' αυτό το λόγο κάλεσε τον πιο αντρειωμένο της χώρας του να συναγωνιστεί με τον Χατζή.

«Άρχοντά μου», του είπε τότε η πονηρή αλεπού που είδε τα σκούρα, «αν ο Χατζής παλέψει με τον αντρειωμένο σου, είναι τόσο δυνατός, ώστε θα τον λειώσει ανάμεσα στα χέρια του και θα 'ναι κρίμα. Λέω να τους δώσουμε καλύτερα από μια πέτρα, κι όποιος τη σφίξει και της βγάλει ζουμί, θα είναι ο νικητής».

Ο άρχοντας συμφώνησε. Έδωσε τότε η αλεπού μια πέτρα στον αντρειωμένο και μια χλομή μυτζήθρα στον Χατζή. Σφίγγει, ξανασφίγγει ο αντρειωμένος, ιδρώνει, κουράζεται αλλά η πέτρα δεν παθαίνει τίποτα. Σφίγγει κι ο Χατζής και κάνει τη μυτζήθρα λειώμα.

«Ας δούμε τώρα και ποιος πετάει την πέτρα πιο ψηλά», είπε ο άρχοντας.

Παίρνει ο αντρειωμένος μια πέτρα, την πετάει ψηλά, χάνεται για λίγο και ύστερα ξαναπέφτει στη γη. Βάζει τότε κρυφά ένα πουλάκι η α-

αλεπού στο χέρι του Χατζή. Παιρνει εκείνος ψοφο, το πεταει ψηλά και του να ξαναφανεί πια το πουλί.

Η αλεπού ξαναπαίρνει το λόγο και λέει στον αντρειωμένο αν μπορεί να πηδήσει από το βράχο κι εκεί που θα πέσει να βγάλει καπνό. Ο αντρειωμένος πειστωμένος που νικήθηκε δυο φορές ως τώρα πηδάει, αλλά στο μέρος που έπεσε δεν σηκώθηκε πάρα λίγη σκόνη. Την ώρα που όλοι κοίταζαν προς τα εκεί, η αλεπού έστειλε τον Χατζή να ρίξει λίγη στάχτη σ' ένα άλλο μέρος. Έτσι όταν πηδήσε σε λίγο, σηκώθηκε σύννεφο η στάχτη κι όλοι νόμισαν πως ήταν καπνός.

Ο Χατζής κέρδισε το στοίχημα κι ο άρχοντας καταχαρούμενος που θα έκανε τέτοιο γαμπρό τον αγκάλιασε και τον φίλησε. Η αλεπού χάρισε κι εκείνη, γιατί με την πονηριά της έκανε τον τεμπέλη γαμπρό του άρχοντα.

Έτσι, όταν ο Χατζής παντρεύτηκε, την άλλη μέρα πήγε να πάρει τα δυο κοτόπουλα που της είχε τάξει. Αλλά ο Χατζής διάταξε τους υπηρέτες να την πετάξουν έξω από το σπίτι του. Η αλεπού δεν του συγχώρεσε όμως την αχαριστία του. Βρήκε τον άρχοντα και του είπε πόσο τεμπέλης ήταν ο γαμπρός του.

Εκείνος στην αρχή δεν την επίστεψε. Αλλά γρήγορα κατάλαβε πως η αλεπού του είχε πει την αλήθεια. Γιατί ο γαμπρός του τεμπέλιαζε όλη τη μέρα και βαριότανε να σηκωθεί από το κρεβάτι του.

«Εσύ παιδί μου», του είπε, «δεν θα γίνεις άνθρωπος, αν δεν μάθεις να δουλεύεις».

Και τον έβαλε στα χτήματά του να τα φυλάει. Βρήκε τότε την ευκαιρία η αλεπού κι έφαγε όλες τις κότες απ' όλα τα κοτέτσια.

Όταν είδε εκείνο το κακό ο άρχοντας, κατάλαβε ότι ο γαμπρός του ο Χατζής ήταν ένας αδιόρθωτος τεμπέλης. Έβαλε λοιπόν ένα φρουρό και τον πέταξε με τις κλοτσιές έξω από το σπίτι του. Η αλεπού που βρισκόταν εκεί κοντά είδε το πάθημα του Χατζή και κρατούσε την κοιλιά της από τα γέλια και τη μεγάλη χαρά της.

Ο Τσιλιβήθρας



Ήταν κάποτε ένα παιδάκι, τόσο μικροσκοπικό κι αδύνατο, που δεν το φώναζαν με το πραγματικό του όνομα, αλλά με το παρατσούκλι «Τσιλιβήθρας».

Βέβαια έφταιγε κι αυτό, γιατί ποτέ δεν άδειαζε όλο το πιάτο του. Κι όταν ένα παιδί είναι τόσο αδύνατο, είναι φυσικό να μένει πάντα τελευταίο και όταν παραβγαίνει με τ' άλλα παιδιά στο τρέξιμο, αλλά να μένει τελευταίο και στα μαθήματά του στο σχολείο.

Έτσι ο καημένος ο Τσιλιβήθρας ερχόταν σ' όλα τελευταίος. Όσο κι αν προσπαθούσε η καλή του δασκάλα να τον βοηθήσει, δεν κατάφερνε τίποτα.

Ο Τσιλιβήθρας, που ήταν παιδί φιλότιμο, το είχε καημό που δεν μπορούσε, μια φορά κι αυτός, να πάρει ένα μπράβο, να ξεχωρίσει από τους άλλους, να έρθει σε κάτι πρώτος.

Εκείνο τον καιρό κοντά στο σχολείο άρχισε να χτίζεται ένα μεγάλο εργοστάσιο. Όλοι αναρωτιόνταν τι πράγματα θα έφτιανε άραγε το εργοστάσιο αυτό, κι ο καθένας έλεγε, ό,τι του ερχόταν στο νου. Όσπου στο τέλος μαθεύτηκε η αλήθεια. Το εργοστάσιο τελείωσε κι άρχισε να δουλεύει, κι όταν ετοιμάστηκαν οι πρώτες ποσότητες από τσίχλες και τσιχλόφουσκες, οι διευθυντές του εργοστασίου άρχισαν να σκέφτονται, με ποιόν τρόπο θα διαφήμιζαν το εμπόρευσμά τους.

- Να κάνουμε ετούτο, έλεγε ο ένας.
- Να κάνουμε εκείνο, έλεγε ο άλλος.

Στο τέλος, ο τρίτος διευθυντής κοιτώντας από το παράθυρο του εργοστασίου την αυλή του γειτονικού σχολείου όπου παίζαν τα παιδιά που είχαν εκείνη τη στιγμή διάλειμμα, φώναξε με ενθουσιασμό.

- Το βρήκα. Θα φέρουμε ένα κινηματογραφικό συνεργείο κι αφού μοιράσουμε στα παιδιά του σχολείου τις καινούργιες τσιχλόφουσκες, θα τα βάλουμε να παραβγούν ποιό θα κάνει τη μεγαλύτερη φούσκα. Καθώς τα παιδιά θα παραβγαίνουν στο φτιάξιμο της τσιχλόφουσκας, εμείς θα κινηματογραφούμε κι ύστερα θα δώσουμε στην τηλεόραση αυτή την ταινία να την παρουσιάσει.

Η ιδέα αυτή ενθουσίασε και τους άλλους διευθυντές του εργοστασίου. Την ίδια μέρα κιόλας βάλαν σε ενέργεια το σχέδιό τους.

Σαν άκουσαν τα παιδιά τι επρόκειτο να γίνει, έκαναν σαν τρελλά από τη χαρά τους. Και το κάθε παιδί ευχόταν από μέσα του να κάνει εκείνο τη μεγαλύτερη φούσκα.

Ο Τσιλιβήθρας πήρε κι αυτός τη δική του τσίχλα κι είπε μέσα του. «Αχ! Να μπορούσα να κάνω εγώ τη μεγαλύτερη φούσκα και να μου έλεγαν: μπράβο Τσιλιβήθρα!!!»

Κι όπως όλα τα παιδιά άρχισε κι αυτός να τη μασά και να προσπαθεί να φτιάξει τη φούσκα του. Μα για κοίτα τι περίεργο πράγμα! Η φούσκα του. Η φούσκα του Τσιλιβήθρα, μικρή στην αρχή σαν ρεβίθι, μεγάλωσε, έγινε σαν κουκί, ύστερα σαν καρύδι κι όλο μεγάλωνε κι όλο μεγάλωνε ώσπου έφτασε να γίνει σαν ένα μεγάλο πορτοκάλι. Τα άλλα παιδιά σταμάτησαν να φυσούν τη δική τους τσιχλόφουσκα. Μαζεύτηκαν γύρω από τον Τσιλιβήθρα και τον κοιτούσαν σα μαγεμένα. Οι κινηματογραφιστές κρατούσαν κι αυτοί την αναπνοή τους. Η φούσκα όλο και μεγάλωνε όλο και μεγάλωνε ώσπου έγινε σαν μπαλόνι. Ύστερα σα δέκα μπαλόνια μαζί και τέλος σαν αερόστατο.

Και τότε, μπρος στα έκπληκτα μάτια των παιδιών, των δασκάλων και των κινηματογραφιστών, η τσιχλόφουσκα άρχισε ν' ανεβαίνει ν' ανεβαίνει ψηλά σηκώνοντας μαζί της και τον μικρό Τσιλιβήθρα.

– Ζήτω, ζήτω! φώναζαν τα παιδιά.

– Κινηματογραφίζετε, κινηματογραφίζετε, φώναζαν οι διευθυντές του εργοστασίου στους τεχνικούς, όλο ενθουσιασμό.

Όσο για τον Τσιλιβήθρα, η χαρά του ήταν απερίγραπτη. Με την τσιχλόφουσκα κολλημένη στα χείλη του, πετούσε τόσο όμορφα, τόσο ανάλαφρα που ένιωθε σα νάναι συννεφάκι.

Όταν βάρεθηκε να πετά, αγκάλιασε με τα δυο του χέρια την φούσκα, έβγαλε το στόμα από την τρύπα της κι ενώ εκείνη σιγά σιγά ξεφούσκωνε, αυτός άρχισε να κατεβαίνει ανάλαφρα.

Ένα σωρό χέρια απλώθηκαν για να τον πιάσουν. Σε λίγο βρισκόταν στους ώμους του διευθυντή του σχολείου, που παίρνοντάς τον στην αγκαλιά του, του έδωσε δυο φιλιά στα μάγουλα.

– Μπράβο, αγόρι μου, του είπε. Ήρθες πρώτος και καλύτερος. Την άλλη μέρα όλες οι τηλεοράσεις της χώρας, παρουσίασαν την καινούργια διαφήμιση της νέας τσιχλόφουσκας με τον Τσιλιβήθρα που πετούσε.

Οι διευθυντές του εργοστασίου ενθουσιάστηκαν τόσο με την επιτυχία της διαφήμισης αυτής, που αμέσως άρχισε να τους φέρνει παραγγελίες, ώστε κάλεσαν τον πατέρα του παιδιού και του έδωσαν ένα μεγάλο χρηματικό ποσό να αγοράσει ό,τι θέλει για το παιδάκι του.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.

Άδειες διεξαγωγής της έρευνας.

(Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Υ.Π.Ε.Π.Θ., Δηλώσεις συναίνεσης των γονέων και των εκπαιδευτικών) .

Σκαναρισμένα τα ψυχομετρικά εργαλεία της έρευνας.



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ

ΕΝΙΑΙΟΣ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟΣ ΤΟΜΕΑΣ
ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΣΠΟΥΔΩΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΑΥΤΟΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ταχ. Δ/ση: Α. Παπανδρέου 37
Τ.Κ. – Πόλη: 151 80 Μαρούσι
Ιστοσελίδα: <http://www.minedu.gov.gr>
Πληροφορίες: Ρ. Γεωργακόπουλος
Τηλέφωνο: 210 344 2248
Fax: 210 344 3288
e-mail: epudopre@yparh.gr

Να διατηρηθεί μέχρι
Βαθμός ασφαλείας

Μαρούσι, 22 - 2- 2011

Αριθ.Πρωτ. Βαθμός Πρωτερ.
Φ15/ 226 / 15330 /Γ1

ΠΡΟΣ: κα Αικατερίνη Σταύρου
Πεδινή Ιωαννίνων
Τ.Θ. 513, Τ.Κ. 45 500

ΚΟΙΝ: 1. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
Μεσογείων 406
153 41 Αγ. Παρασκευή
2. Αρμόδιους Συμβούλους Πρωτοβάθμιας
Αγωγής (Μέσω των Δ/σεων Π.Ε Άρτας,
Ιωαννίνων & Πρεβέζης)
3. Διευτ. Εκπαίδευσης Π.Ε Άρτας,
Ιωαννίνων & Πρεβέζης.

Θέμα: Έγκριση έρευνας

Απαντώντας σε σχετικό αίτημά σας και έχοντας υπόψη την αριθμ. 1/2011 πράξη του Τμήματος Ε.Τ.Ε.Τ. του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, σας κάνουμε γνωστό ότι εγκρίναμε τη διεξαγωγή της έρευνάς σας με θέμα: «*Η λαϊκή λογοτεχνία και η συμβολή της στην αγωγή κι εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες*», η οποία θα πραγματοποιηθεί στα σχολεία του συνημμένου πίνακα με τις ακόλουθες επισημάνσεις:

1. Η άδεια χορηγείται για μια τριετία.
2. Πριν από τις επισκέψεις σας στα σχολεία να υπάρχει συνεννόηση με τους Διευθυντές τους, το Σχολικό Σύμβουλο και συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, ώστε να εξασφαλίζεται η ομαλή λειτουργία των σχολικών μονάδων.
3. Τα αποτελέσματα της έρευνάς σας να κοινοποιηθούν στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, στα τμήματα Πρωτοβάθμιας και Ειδικής Αγωγής & Εκπαίδευσης, και στη Δ/ση Σπουδών Π.Ε.
4. Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην έρευνα είναι πάντα προαιρετική, γίνεται με δική τους ευθύνη και εφόσον το επιθυμούν.
5. Για την διεξαγωγή της έρευνάς σας στους μαθητές θα πρέπει να προηγηθεί ενημέρωση των γονέων και των εκπαιδευτικών, ώστε να υπάρχει **ενυπόγραφο-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων έχοντας υπόψη ότι για όλες τις περιπτώσεις η συμμετοχή στην έρευνα δεν είναι υποχρεωτική.

6. Να γίνει ενημέρωση των εκπαιδευτικών και των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου και να συμμετέχουν οι μαθητές μετά από **ενυπόγραφη-υπεύθυνη** δήλωση των γονέων.

7. Για την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης να υπάρχει η σύμφωνη γνώμη του Σχολικού Συμβούλου, του Προϊσταμένου του Νηπιαγωγείου, του εκπαιδευτικού της τάξης και ενυπόγραφη-υπεύθυνη δήλωση των γονέων. Συνολικά, ο χρόνος απασχόλησης των νηπίων από την ερευνήτρια θα είναι μία ώρα την εβδομάδα επί δύο μήνες. Κατά την παρουσία της ερευνήτριας στην τάξη θα παρευρίσκεται πάντα και ο/η νηπιαγωγός.

8. Δεν επιτρέπεται σε καμία περίπτωση η βιντεοσκόπηση και η μαγνητοφώνηση των μαθητών και των διδασκαλιών. Τα ερωτηματολόγια είναι πάντα ανώνυμα και κωδικοποιημένα. Σε κάθε περίπτωση να τηρηθεί η ανωνυμία των μαθητών και των εκπαιδευτικών.

Οι Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στους οποίους κοινοποιείται το έγγραφο αυτό, παρακαλούνται να ενημερώσουν σχετικά τα σχολεία στα οποία θα διεξαχθεί η έρευνα.

Συν: 1 φύλλο

Εσωτ. Διανομή
Δ/νση Σπουδών Π.Ε
Τμήμα Α'

Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ



Πιστό Αντίγραφο
Από τη Διεύθυνση Διοικητικού
Τμήμα Διεκπ/σης & Πρωτοκόλλου


ΚΩΣΤΑΣ ΠΑΠΑΧΡΗΣΤΟΣ



Αναλυτική κατάσταση των σχολείων.

Για τη διενέργεια της έρευνας επιλέγουμε όλα τα:
Νηπιαγωγεία με τμήματα ένταξης. (Ο νομός Θεσπρωτίας δεν έχει τμήμα
ένταξης σε Νηπιαγωγείο).

Νομός Ιωαννίνων:

Το 2^ο Ιωαννίνων με κωδικό 9200192.

Το 24^ο Ιωαννίνων με κωδικό 9200101.

Το 3^ο Ανατολής με κωδικό 9200570.

Νομός Άρτας:

Το 6^ο Άρτας με κωδικό 9040009.

Το 11^ο Άρτας με κωδικό 9040242.

Νομός Πρεβέζης:

Το 2^ο Πρεβέζης με κωδικό 9400103.

Καθώς και τα τμήματα των Νηπιαγωγείων γενικής αγωγής που είναι πλησίον
των τμημάτων ένταξης. Να επισημάνουμε ότι στα τμήματα αυτά φοιτούν νήπια
με δυσκολίες.

Το 3^ο Ανατολής με κωδικό 9200570.

Το 1^ο Ανατολής με κωδικό 9200111.

Το 2^ο Ιωαννίνων με κωδικό 9200192.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΤΡΙΑΝΤΟΥ- ΚΑΨΩΜΕΜΟΥ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΠΡΟΣ
ΤΟΥΣ ΓΟΝΕΙΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Αγαπητοί γονείς,

σας ενημερώνουμε ότι έχει επιλεγεί το τμήμα του Νηπιαγωγείου σας, για να διεξαχθεί παιδαγωγική έρευνα από την κ. Σταύρου Αικατερίνη στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής στο Παν/μιο Ιωαννίνων και η οποία έχει εγκριθεί από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και από το Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αξιοποιηθούν τα λαϊκά παραμύθια για να προαχθεί και να ισχυροποιηθεί η αυτοαντίληψη καθώς και οι διαπροσωπικές σχέσεις του παιδιού με εκπαιδευτικές ανάγκες και, να αναπτυχθούν σχέσεις επικοινωνίας, αποδοχής και συνεργασίας των παιδιών με τυπική ανάπτυξη απέναντί τους.

Στα παιδιά θα γίνουν αφηγήσεις λαϊκών παραμυθιών από την έμπειρη Νηπιαγωγό κα Σταύρου Αικατερίνη και ο χρόνος απασχόλησής τους θα είναι περίπου 1 ώρα την εβδομάδα για δύο μήνες. Οι Νηπιαγωγοί της τάξης θα είναι παρούσες και μπορούν προαιρετικά να συμμετέχουν στη διαδικασία.

Για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας ζητούμε την κατανόηση καθώς και την ευνοήσιμη συγκατάθεσή σας, γνωρίζοντας ότι υπάρχει απόλυτη ανωνυμία των Νηπιαγωγών, των νηπίων.

Ο γονέας ή ο κηδεμόνας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΤΡΙΑΝΤΟΥ- ΚΑΨΩΜΕΜΟΥ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΠΡΟΣ
ΤΟΥΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ
ΤΩΝ ΝΗΠ/ΓΕΙΩΝ ΓΕΝΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

σας ενημερώνουμε ότι έχει επιλεγεί το τμήμα του Νηπιαγωγείου σας, για να διεξαχθεί παιδαγωγική έρευνα από την κ. Σταύρου Αικατερίνη στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής στο Παν/μιο Ιωαννίνων μετά από τη σχετική έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και από το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μετρηθεί πόσο η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών βοηθά τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη ώστε να υπάρξει άμβλυση των αρνητικών στερεότυπων και προκαταλήψεων καθώς και ευαισθητοποίηση και εξοικείωση και αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Το χρονικό διάστημα που διαρκέσει η ερευνητική διαδικασία είναι δύο μήνες και ο χρόνος απασχόλησης των νηπίων είναι 1 ώρα την εβδομάδα.

Για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας ζητούμε την κατανόηση και τη συνεργασία σας.



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
ΙΦΙΓΕΝΕΙΑ ΤΡΙΑΝΤΟΥ- ΚΑΨΩΜΕΜΟΥ
ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ

ΠΡΟΣ
ΤΟΥΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥΣ
ΤΩΝ ΤΜΗΜΑΤΩΝ ΕΝΤΑΞΗΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΩΝ

Αγαπητοί συνάδελφοι,

σας ενημερώνουμε ότι έχει επιλεγεί το τμήμα του Νηπιαγωγείου σας, για να διεξαχθεί παιδαγωγική έρευνα από την κ. Σταύρου Αικατερίνη στα πλαίσια της διδακτορικής της διατριβής στο Παν/μιο Ιωαννίνων, Ιωαννίνων μετά από τη σχετική έγκριση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και από το Υπουργείο Παιδείας, Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αξιοποιηθούν τα λαϊκά παραμύθια και να μετρηθεί πόσο η αφήγηση των λαϊκών παραμυθιών βοηθά στη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του νηπίου με ειδικές εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες.

Το χρονικό διάστημα που διαρκέσει η ερευνητική διαδικασία δύο μήνες και ο χρόνος απασχόλησης των νηπίων είναι 1 ώρα την εβδομάδα.

Για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας ζητούμε την κατανόηση και τη συνεργασία σας.

**ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ**

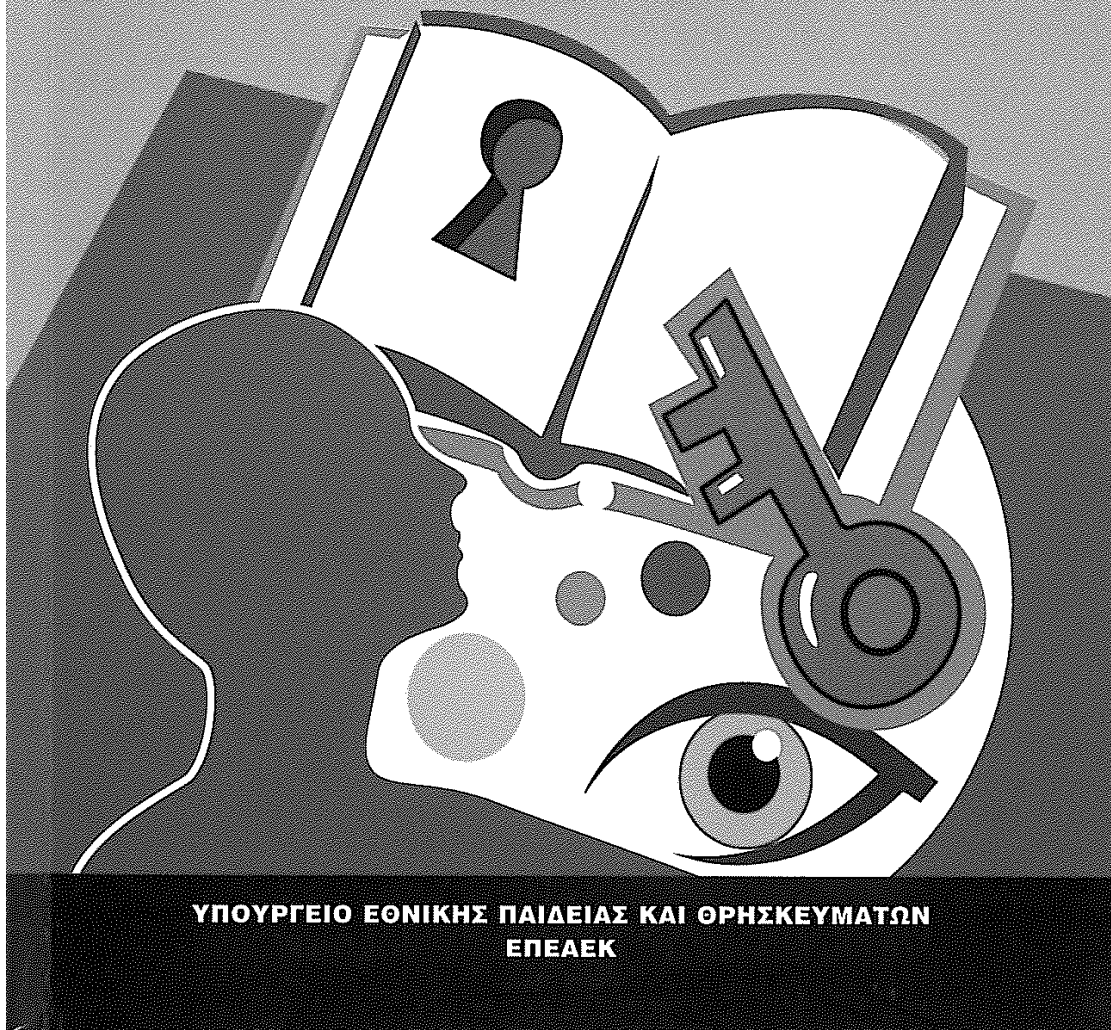
ή

Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής

Χρυσή Χατζηχρήστου
Φωτεινή Πολυχρόνη
Ηλίας Μπεζεβέγκης
Κωνσταντίνος Μυλωνάς

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ



**ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΠΕΔΕΚ**

I. Σκοπός και σύντομη περιγραφή του Τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας

Τι είναι το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής

Το «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας» (Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής), είναι μια αξιολογική κλίμακα που έχει ως στόχο να εντοπίσει δεξιότητες ή ελλείμματα στον κοινωνικό, συναισθηματικό τομέα και τη σχολική προσαρμογή καθώς και να ανιχνεύσει δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Το τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί πρώτον για να αξιολογήσει τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με δυσκολίες μάθησης και δεύτερον, να εντοπίσει χαρακτηριστικά του ψυχοκοινωνικού προφίλ των παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία ενδέχεται να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες προβλημάτων στη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής αποτελείται από τρεις κλίμακες, οι δύο πρώτες συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό και αφορούν παιδιά προσχολικής (4-6 ετών) και σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) και η τρίτη (αυτοαναφορά) συμπληρώνεται από μαθητές ηλικίας 10-12 ετών (Ε' και Στ' τάξη). Όταν χορηγείται το τεστ αυτοαναφοράς, ενδείκνυται να χορηγείται και το αντίστοιχο τεστ στους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συγκριτικής αξιολόγησης των αποτελεσμάτων. Το τεστ για τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής επάρκειας και μία υποκλίμακα προβλημάτων συμπεριφοράς. Στο τεστ αυτοαναφοράς, εκτός των παραπάνω τεσσάρων, προστίθεται και μια πέμπτη υποκλίμακα, η αυτοαντίληψη.

Υλικό του Τεστ

Το υλικό που απαρτίζει το τεστ αποτελείται από το Φυλλάδιο Εξέτασης που συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό ή το παιδί αντίστοιχα, και τα εγχειρίδια «Οδηγός Εξεταστή» και «Περιγραφή» του Τεστ. Το υλικό αυτό είναι τοποθετημένο σε κουτί ειδικά κατασκευασμένο για το συγκεκριμένο τεστ. Το κουτί περιλαμβάνει επιπλέον αντίτυπα του Φυλλαδίου Εξέτασης προς συμπλήρωση.

Σε ποιες ηλικίες απευθύνεται το τεστ

Το τεστ απευθύνεται στις ηλικίες από 4 έως 12 έτη, δηλαδή από το νη-

πιαγωγείο μέχρι και την Στ' τάξη του δημοτικού σχολείου. Τα τεστ για τα παιδιά 4-6 και 7-12 ετών συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το τεστ αυτοαναφοράς συμπληρώνεται από παιδιά ηλικίας 10-12 ετών (Ε' και Στ' Δημοτικού).

II. Σύντομη περιγραφή του Τεστ

Ο ερωτώμενος (εκπαιδευτικός, μαθητής) –και στις τρεις μορφές του τεστ– καλείται να αξιολογήσει τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert που εκτείνεται από «1=καθόλου»... έως «5=παρα πολύ». Το τεστ έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο ώστε να υπάρχει εννοιολογική και –μερικές φορές– λεκτική ομοιότητα αλλά και αντιστοιχία προς κάθε ηλικιακή ομάδα. Για παράδειγμα, στο τεστ για την προσχολική ηλικία η πρόταση «Δεν συμμαζεύει τα πράγματά του», τροποποιείται για το παιδί σχολικής ηλικίας και γίνεται «Δεν βάζει στην τσάντα τα απαραίτητα για το μάθημα».

Ακολουθεί μια σύντομη περιγραφή των υποκλιμάκων που αξιολογούνται στο παρόν τεστ. Ο όρος «Υποκλίμακα» στο παρόν εγχειρίδιο χρησιμοποιείται για να δηλώσει τους πέντε εννοιολογικούς τομείς τους οποίους αξιολογεί το τεστ, δηλαδή την κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια, τη συναισθηματική επάρκεια, την αυτοαντίληψη και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Επειδή μια σφαιρική αξιολόγηση του παιδιού για την ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών, εκτός από την αξιολόγηση του ψυχοκοινωνικού τομέα, πρέπει να περιλαμβάνει και αξιολόγηση του γνωστικού και μαθησιακού τομέα, ο ειδικός μπορεί να χορηγήσει παράλληλα και κλίμακες από τα παρακάτω τεστ: το «Τεστ Λόγου και Ομιλίας», το «Τεστ Μνήμης» και το «Τεστ Μάθησης και Κατηγοριοποίησης» τα οποία έχουν διαμορφωθεί στο πλαίσιο του ίδιου Υποέργου καθώς και άλλα τεστ που κατασκευάστηκαν από άλλα Υποέργα του παρόντος ΕΠΕΑΕΚ.

Πληροφορίες σχετικά με την κατασκευή και στάθμιση του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής περιέχονται σε ειδικό κεφάλαιο στον Οδηγό Εξεταστή.

Ακολουθεί σύντομη περιγραφή των υποκλιμάκων που αξιολογούνται στο παρόν τεστ.

Κοινωνική Επάρκεια

Η Κοινωνική Επάρκεια ορίζεται ως η ικανότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους. Στο παρόν τεστ λαμβάνεται υπόψη η συμπεριφορά του παιδιού στο σχολικό πλαίσιο. Η κοινωνική επάρκεια αξιολογείται στην

κλίμακα του εκπαιδευτικού και στην κλίμακα αυτοαναφοράς. Η Κοινωνική Επάρκεια αξιολογείται με τις παρακάτω τρεις (3) επιμέρους διαστάσεις:

- **Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες.** Η διάσταση αυτή ορίζεται ως ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και ηγετικό ρόλο στη διαπροσωπική τους επικοινωνία. Παραδείγματα προτάσεων στο τεστ είναι: «Έχει δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει, «θέλει να είναι ο αρχηγός της παρέας». Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη διάσταση περιλαμβάνεται μόνο στις δύο κλίμακες του εκπαιδευτικού. Η διάσταση περιλαμβάνει: 5 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας), 6 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας) και 7 ερωτήσεις (κλίμακα αυτοαναφοράς).
- **Διαπροσωπική επικοινωνία.** Η διαπροσωπική επικοινωνία ορίζεται ως οι συγκεκριμένες μορφές συμπεριφοράς οι οποίες οδηγούν σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα για το άτομο που τις χρησιμοποιεί. Ένα παράδειγμα πρότασης στο τεστ είναι: «Τα πάει καλά με τα άλλα παιδιά». Η διάσταση περιλαμβάνει: 13 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας), 15 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας) και 10 ερωτήσεις (κλίμακα αυτοαναφοράς).
- **Συνεργασία με συνομηλίκους.** Η συνεργασία με συνομηλίκους είναι ο βαθμός στον οποίο τα παιδιά αλληλεπιδρούν με ένα κοινό σκοπό με τους συνομηλίκους τους. Παραδείγματα προτάσεων στο τεστ είναι: «Καλεί τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι», «συνεργάζεται με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες». Η διάσταση περιλαμβάνει: 5 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας), 6 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας) και 8 ερωτήσεις (κλίμακα αυτοαναφοράς).

Συναισθηματική Επάρκεια

Συναισθηματική Επάρκεια θεωρείται ο βαθμός στον οποίο το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του

ίδιου και του περιβάλλοντός του καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες. Η συναισθηματική επάρκεια του παιδιού αξιολογείται με τις εξής τέσσερις (4) επιμέρους διαστάσεις:

- **Αυτοέλεγχος.** Αξιολογείται κατά πόσο το παιδί είναι ικανό να ελέγχει τα συναισθήματά του, με τρόπο αποδεκτό από τα κοινωνικά δεδομένα. Παραδείγματα προτάσεων στο τεστ είναι: «Ξέρει πώς να διατηρήσει την ψυχραιμία του», «ελέγχει το θυμό του». Η διάσταση περιλαμβάνει: 8 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας), 8 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας) και 7 ερωτήσεις (κλίμακα αυτοαναφοράς).
- **Διαχείριση συναισθημάτων.** Αξιολογείται ο βαθμός που το παιδί έχει επίγνωση της συναισθηματικής του κατάστασης και ελέγχει την ένταση και το βαθμό έκφρασης των συναισθημάτων του με βάση τις κοινωνικές συνθήκες. Παραδείγματα προτάσεων στο τεστ είναι: «Μπορεί να μιλήσει εύκολα για το πώς αισθάνεται», «δείχνει το κατάλληλο για την περίσταση συναίσθημα». Η διάσταση περιλαμβάνει: 5 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας), 5 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας) και 8 ερωτήσεις (κλίμακα αυτοαναφοράς).
- **Ενσυναίσθηση.** Εδώ αξιολογείται η ικανότητα του παιδιού να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων. Ένα παράδειγμα πρότασης στο τεστ είναι: «Νιώθει άσχημα όταν κάποιος είναι στενοχωρημένος». Η διάσταση περιλαμβάνει: 7 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας), 5 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας) και 5 ερωτήσεις (κλίμακα αυτοαναφοράς).
- **Διαχείριση του στρες.** Αξιολογείται κατά πόσο το παιδί χρησιμοποιεί τις κατάλληλες στρατηγικές αυτορύθμισης με στόχο να μειώσει την ένταση και διάρκεια συγκεκριμένων αρνητικών συναισθηματικών καταστάσεων. Ένα παράδειγμα πρότασης στο τεστ είναι: «Παραμένει ήρεμο όταν εμφανίζεται κάποιο πρόβλημα». Η διάσταση περιλαμβάνει: 6 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και 7 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας).

Αυτοαντίληψη

Η συγκεκριμένη υποκλίμακα αξιολογεί την αντίληψη των παιδιών για τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, τη σχολική επίδοση και την γενική εικόνα του εαυτού. Έμφαση δίνεται στη σχολική αυτοαντίληψη που ορίζεται ως η αυτο-αξιολόγηση της ικανότητας του παιδιού να εκτελέσει

βασικά σχολικά καθήκοντα όπως ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και μαθηματικά. Η Αυτοαντίληψη, περιλαμβάνεται μόνο στην κλίμακα αυτοαναφοράς, και μετράται με τέσσερις (4) επιμέρους διαστάσεις.

- **Αντίληψη για την επίδοση στη Γλώσσα.** Αξιολογείται η αντίληψη που έχει το παιδί για την ικανότητά του και την επίδοσή του στην ανάγνωση, ορθογραφία, και γενικά στα γλωσσικά μαθήματα. Ένα παράδειγμα πρότασης στο τεστ είναι: «*Παίρνω καλούς βαθμούς στη γλώσσα*». Η διάσταση περιλαμβάνει έξι (6) ερωτήσεις.
- **Αντίληψη για την επίδοση στα Μαθηματικά.** Αντίστοιχα με τη γλώσσα, αξιολογείται η αντίληψη που έχει το παιδί για την ικανότητά του και την επίδοση στα μαθηματικά. Ένα παράδειγμα πρότασης στο τεστ είναι: «*Είμαι καλός/ή στα μαθηματικά*». Η διάσταση περιλαμβάνει έξι (6) ερωτήσεις.
- **Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης.** Η διάσταση αυτή αξιολογεί την ατομική εκτίμηση του παιδιού για την ικανότητα μάθησης. Ένα παράδειγμα πρότασης στο τεστ είναι: «*Βρίσκω δυσκολίες στο να μαθαίνω καινούργια πράγματα*». Η διάσταση περιλαμβάνει επτά (7) ερωτήσεις.
- **Γενική αυτοεκτίμηση.** Αξιολογείται η εκτίμηση του παιδιού για τον εαυτό του γενικά, και όχι μόνο σε σχέση με το σχολείο. Παραδείγματα προτάσεων στο τεστ είναι: «*είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα*». Η διάσταση περιλαμβάνει οκτώ (8) ερωτήσεις.

Προβλήματα Συμπεριφοράς

Η υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς αξιολογεί το βαθμό εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών στην τάξη που επηρεάζουν την κοινωνική, συναισθηματική και γενικότερα ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιλαμβάνει τις εξής τρεις (3) επιμέρους διαστάσεις:

- **Διαπροσωπική προσαρμογή.** Αξιολογείται κατά πόσο το παιδί εκδηλώνει μορφές επιθετικής και αντιδραστικής συμπεριφοράς. Παραδείγματα προτάσεων στο τεστ είναι: «*Πειράζει τα άλλα παιδιά*», «*χτυπάει τα άλλα παιδιά*». Η διάσταση περιλαμβάνει: 10 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας) και 9 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας)^[2].
- **Ενδοπροσωπική προσαρμογή.** Αξιολογείται κατά πόσο το παιδί εκδηλώνει συμπεριφορά απόσυρσης, μελαγχολία, κοινωνικό άγχος, φό-

βους κ.ά. Παραδείγματα προτάσεων στο τεστ είναι: «Είναι δειλό παιδί», «Έχει πολλούς φόβους», «μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό». Η διάσταση περιλαμβάνει: 11 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας), 9 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας) και 7 ερωτήσεις (κλίμακα αυτοαναφοράς).

- *Υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης.* Στη διάσταση αυτή αξιολογούνται δυσκολίες συγκέντρωσης προσοχής, παρορμητικές συμπεριφορές και υπερβολική δραστηριότητα. Παραδείγματα προτάσεων στο τεστ είναι: «Διακόπτει τους άλλους όταν μιλάνε», «είναι ανήσυχο, μόνιμα υπ' ατμόν», «αποσπάται εύκολα η προσοχή του από θορύβους ή άλλες δραστηριότητες». Η διάσταση περιλαμβάνει: 14 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας), 13 ερωτήσεις (κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας) και 7 ερωτήσεις (κλίμακα αυτοαναφοράς).

V. Χρήση του Τεστ στην έρευνα

Οι ερευνητικές εφαρμογές του τεστ μπορεί να περιλαμβάνουν την αξιολόγηση των τομέων προσαρμογής του παιδιού διαχρονικά, έτσι ώστε να εντοπιστούν πιθανές συνάφειες μεταξύ γνωστικών και συναισθηματικών παραμέτρων στην προσχολική και τη σχολική ηλικία. Επίσης, μπορεί να περιλαμβάνουν τον εντοπισμό συγκεκριμένων προβλεπτικών παραγόντων επικινδυνότητας για τη σχολική ζωή καθώς και προστατευτικών παραγόντων που ενισχύουν την ανθεκτικότητα του παιδιού στην ψυχοκοινωνική του προσαρμογή κατά τη μέση παιδική και εφηβική ηλικία. Η εννοιολογική συνέπεια που ισχύει και στις τρεις μορφές του τεστ συμβάλλει στον στόχο αυτό σε μεγάλο βαθμό.

Επίσης, με ανάλογες διαχρονικές έρευνες, μπορεί να εντοπιστούν ομάδες παιδιών με χαμηλό βαθμό προσαρμογής στις παραμέτρους που αξιολογούνται στο τεστ. Παιδιά που αρχικά έχουν βαθμολογία που προβλέπει χαμηλό βαθμό προσαρμογής μπορεί να επιλεγούν για να συμμετέχουν σε προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας.

Οι έρευνες αυτές μπορεί να συμπεριλάβουν δείγμα γενικού πληθυσμού ή να χρησιμοποιήσουν κλινικά δείγματα, με παιδιά με ειδικές γλωσσικές διαταραχές, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, ΔΕΠΥ, νοητική στέρηση κ.α. Η αξιολόγηση παιδιών, σε συγχρονικό και διαχρονικό επίπεδο, θα οδηγήσει στη διαμόρφωση προφίλ χαρακτηριστικών που συνδέονται με συγκεκριμένου τύπου δυσκολίες. Τέτοιου τύπου ερευνητικά δεδομένα υπάρχουν ήδη για τα αντίστοιχα τεστ σε άλλες χώρες.

Οι επιδημιολογικές μελέτες της συχνότητας και της κατανομής των χαρακτηριστικών που αξιολογεί το παρόν τεστ στο σχολικό πληθυσμό, θα είναι χρήσιμες καθώς θα διευκολύνουν το σχεδιασμό και την εφαρμογή προγραμμάτων παρέμβασης και την αξιολόγησή της αποτελεσματικότητάς τους μέσα στο χρόνο.

✓ Προτείνεται στη μεθοδολογία των ερευνών, να χρησιμοποιούνται πρόσθετα κριτήρια αξιολόγησης, όπως έχει ήδη προαναφερθεί στο παρόν εγχειρίδιο, συμπεριλαμβανομένων και γνωστικών κριτηρίων (μνήμη, εκτελεστικές λειτουργίες, νοημοσύνη) και μαθησιακών κριτηρίων (ανάγνωση, ορθογραφία, γραφή), καθώς και να λαμβάνονται επίσης πληροφορίες και από άλλες πηγές όπως οι γονείς του παιδιού.

Τέλος, το τεστ αυτό θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την παροχή τεκμηριωμένων στοιχείων σχετικά με την αποτελεσματικότητα προγραμμάτων είτε στο σχολικό είτε στο κλινικό πλαίσιο. Η χορήγηση του

2. Method

2.1. Participants

Young children's understanding of disabilities: the influence of development, context, and cognition.

The initial sample consisted of 83 children drawn from the mainstream state sector. The sample was balanced for age and gender. Forty-two children were recruited from the third grade (two grades following entry to primary school: mean age: 8.6, range: 8.0–9.0 years) and fifth grade (one grade before transition to secondary school: mean age: 10.6, range: 10.0–11.0 years) of an urban school. Forty-one children were recruited from the third and fifth grade (mean age: 8.6, range: 8.0–9.0 and 10.6, range: 10.0–11.0, respectively) of a rural school (see Table 1). Each grade had three classrooms. One class from each grade of each school was randomly selected and all children from that classroom were interviewed for the study. Four children were lost from the study due to audio recording problems. The final sample is presented in Table 1. No child who had repeated a school year was included in the sample. The rural school included a support class for children with minor difficulties in

Table 1
Number of participants according to age, gender, and place of residence

	Third grade		Fifth grade		Total
	Boys	Girls	Boys	Girls	
Urban	9	10	10	10	39
Rural	9	10	10	11	40
Total	18	20	20	21	79

reading and mathematics. These children were *not* diagnosed as dyslexic, learning disabled, or in any other formal way and were not included in the study. Both schools were public, mainstream, and in middle-class socioeconomic areas, chosen to reflect a typical intake of the local community. There is no reason to assume that the populations were significantly different in terms of socioeconomic status.

2.2. Procedure

Children were seen individually in an empty classroom in their school and were informed that the purpose of the interview was to find out what children of their age think about the differences between children. The session began with three open-ended questions, continued with disability-specific questions, and ended with the attitude rating scale and the experience questionnaire. This was done to assure that children were introduced gradually to the topic and that their responses were not governed by the investigators' priorities. Although it could be argued that this sequence may have consequently influenced the children in their attitude ratings, it was considered important that their spontaneous comments were not influenced by the specific questions used in the rating scales. The interviewer initially invited the children to reflect on the ways in which children can be different from one another. If the children did not spontaneously refer to difficulties and disabilities as a difference, they were then told that "another difference is that some children may have 'special needs'² and some do not" and they were asked to "talk about all the different 'special needs' they could think of." The interview continued with the specific questions. Interviews lasted 15 min on average (range: 10–25 min) and were tape-recorded and subsequently transcribed by two native Greek speakers (the first and third authors).

2.3. Instruments

2.3.1. Experience of differences and disabilities

In order to assess each child's experience, Section 3 of the Test of Attitudes towards Children with Disabilities (Anne Feerick, as cited in Gash, 1993) was used. This is a three-item questionnaire in which the child is asked: (a) to indicate whether or not he/she knows someone who has 'special needs,' (b) whether or not there are any children with 'special needs' in their school, and (c) and whether or not they have any children with 'special needs' in their own class. Following piloting, two more items were added to the questionnaire. These included: (d) a question in which children were asked to rate on a four-point scale the frequency with which they have ever seen people with 'special needs,' and (e) a question which asked the children to indicate whether or not they had any friends, relatives, or family members who had 'special needs.' Thus, the resulting questionnaire had five items that were scored independently.

² We used the terminology that the children would commonly use. The translation of "eidikes anagkes" is special needs. Single quotations mark that the appropriate Greek term was used.

2.3.2. Attitudes towards school inclusion

In order to assess children's attitudes towards school integration of children with differences and disabilities, a five-item rating scale was developed. Children were asked to rate on a five-point Likert-type scale (where points were represented by a smile face scale) whether they would like:

1. A child with 'special needs' to be in their school,
2. A child with 'special needs' to be in their class,
3. To sit next to a child with 'special needs' in the classroom,
4. To play with a child with 'special needs' during lunch time, and
5. To do a school project with a child with 'special needs.'

2.3.3. Interview

The interview schedule was constructed through an iterative process. In order to identify the different types of disabilities to be included in the structured interview, 20 postgraduate Child Psychology students were asked "to identify five types of disabilities they would include in an interview, if they were to examine children's knowledge of specific disability." From this list, types of disabilities were selected according to preference order and domain of development to which they referred. The specific disabilities selected and included in the interview are the following:

- (a) *Deafness* and *blindness*, representing sensory disabilities,
- (b) *Physical disability*,
- (c) *Mental retardation*, representing cognitive disabilities,
- (d) *Hyperactivity* and *autism*, representing more complex disorders described in the DSM-IV and currently popular in the media, and
- (e) *Dyslexia*, reflecting specific learning disabilities.

Specific terms were chosen from pilot interviews to be familiar to the children and culturally appropriate for the sample investigated. Thus, some of the terms may not be the conventional terms currently used by professionals. The interview consisted of two parts. The first part elicited the children's general and spontaneous understandings of diversity and differences, while the second part required children to respond to set questions about particular specific disabilities and their impact. The interview questions are presented in Appendix A.

2.4. Coding system of the interviews

Each interview question was coded separately. Codes were derived in two ways. Firstly, from theoretically self-contained themes related to children's general understanding of development such as their understanding of the specific nature of the disability in question and their understanding of the educational, social, and emotional implications of having a particular disability. Key examples of these are presented in Table 2. Secondly, codes were

Table 2
Main coding categories and key examples from the coding system

Main coding categories	Key examples
References to the <i>specific nature and impact</i> of the <i>disability</i> in question	<i>Auditory/communication implications</i> (for deafness): e.g., cannot hear the other people; need hearing aid; have to use sign language. <i>Visual implications</i> (for blindness): e.g., cannot see the world; live life in darkness; need help crossing the road; have to use a walking stick. <i>Physical/mobility implications</i> (for physical disabilities): e.g., cannot walk or run; pains of body parts; cannot go places; need a wheelchair, artificial body parts. <i>Cognitive/mental implications</i> (for mental retardation): e.g., something wrong with their brain; cannot think properly; cannot understand things; their mind works slowly; cannot learn; cannot remember. <i>Activity and attention implications</i> (for hyperactivity): e.g., cannot sit still; want to run all the time; cannot pay attention.
References to the <i>educational aspects</i> of having different 'special needs'	<i>General educational implications</i> : e.g., cannot go to school; go to special schools; need to have teachers at home. <i>School performance</i> : e.g., do not do well at school; fail exams. <i>Reading and writing</i> : e.g., cannot read; cannot write; do not know what words mean; confuse one letter with another.
References to the <i>social aspects</i> of having different 'special needs'	<i>General social implications</i> : e.g., cannot live a normal life; cannot go out to play; will not be part of society; will not grow up like the others. <i>Implications in social relationships</i> : e.g., have no one to play with; cannot make friends; others make fun of them; cannot get married.
References to the <i>emotional aspects</i> of having 'special needs'	e.g., they are sad, lonely, unhappy; they need more encouragement; they would like to be like other children but cannot.
References to the <i>causes</i> of the different 'special needs'	<i>Birth/hereditary causes</i> : e.g., born this way; God made them like this; their parents had it; late delivery of baby. <i>Accident/illness/environmental causes</i> : e.g., high fever, car accident, burned eyes in a fire, loud noises, spinal injuries, psychological trauma, doctor's mistake.

identified from a preliminary analysis of 16 randomly selected interviews. These interviews were transcribed; their key themes were extracted, examined for common themes and then organized into categories. Each category was assigned a code and each code applied to each group of words with a distinct meaning. Categories were mutually exclusive. Statements where allocation to a category was ambiguous were discussed between the researchers and a shared decision on their categorization was reached. Repeated statements were coded as one unit of information (i.e., "cannot see, cannot see the flowers, cannot see other people"), but different statements in the same category were coded separately and were regarded as two different pieces of information (i.e., "cannot walk, cannot move his feet or hands"). Thus, each child could have produced more than one response for each of the specific questions. Twelve interviews were randomly selected and coded independently by the first and third authors to confirm intercoder reliability. Cohen's κ reliability correlation ranged from .72 to .94 with a mean of .82.

ΚΛΙΜΑΚΑ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ
ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ
5-6 ΕΤΩΝ

ΑΘΗΝΑ 2009

Είναι ευρύτερα γνωστό ότι οι πιο σημαντικές επιδράσεις που μπορεί να έχει η αγωγή στα αναπτυσσόμενα άτομα είναι αυτές που ασκούνται κατά τις πρώτες φάσεις της ζωής. Για το λόγο αυτό η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί, ίσως, τη σημαντικότερη μορφή διαπαιδαγώγησης του ανθρώπου και τον ισχυρότερο, πιθανόν, παράγοντα διαμόρφωσης της προσωπικότητάς του μετά την οικογενειακή αγωγή και τις γονιδιακές του καταβολές.

Για να έχει, όμως, τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα αυτή η εκπαίδευση, το παιδί της προσχολικής ηλικίας πρέπει να παρακολουθείται συστηματικά, να αξιολογούνται οι διάφορες δεξιότητές του, να εξετάζεται συνεχώς η πρόοδος που συντελείται στους διάφορους τομείς ανάπτυξής του και να λαμβάνονται (όπου κρίνεται αναγκαίο με βάση τα αποτελέσματα της αξιολόγησης αυτής) τα κατάλληλα υποστηρικτικά και βοηθητικά μέτρα. Αξίζει να υπογραμμισθεί ότι με τη συνεχή αυτή παρακολούθηση και αξιολόγηση των παιδιών σε μια πρώιμη φάση της ζωής τους καθίσταται δυνατός ο έγκαιρος εντοπισμός δυσκολιών, εάν υπάρχουν, και αυξάνονται οι πιθανότητες έγκαιρης και επιτυχούς αντιμετώπισής τους. Είναι γνωστό, άλλωστε, ότι όσο νωρίτερα διαπιστώνεται κάποια δυσκολία τόσο μεγαλύτερες είναι οι πιθανότητες ^{επιτυχών} ~~εξελίξεως~~ της ή μείωσης των αρνητικών της επιπτώσεων στην ψυχική υγεία και την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού.

Η παρακολούθηση αυτή και η αξιολόγηση των δεξιοτήτων των παιδιών ηλικίας 5-6 ετών αποτελεί έργο κυρίως των Παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας (Νηπιαγωγών), και των Σχολικών Ψυχολόγων. Ιδιαίτερα πολύτιμη είναι η παρατήρηση των μικρών παιδιών από τους Παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, οι οποίοι πρέπει, όχι μόνο να έχουν την απαραίτητη ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και εμπειρία, αλλά ~~και~~ να διαθέτουν τα κατάλληλα εργαλεία για την αξιολόγηση αυτή.

Έχοντας υπόψη όλα αυτά, διαπιστώσαμε ότι στη χώρα μας δεν υπάρχουν επαρκή αξιοπλά εργαλεία που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν τόσο οι Παιδαγωγοί της προσχολικής ηλικίας, όσο και οι Σχολικοί

Ψυχολόγοι για να παρακολουθήσουν την αναπτυξιακή πρόοδο των μικρών παιδιών. Η διαπίστωση αυτή από το ένα μέρος, και η συνειδητοποίηση της σημασίας που έχει η έγκαιρη διάγνωση των δυνατοτήτων και αδυναμιών για την παροχή αποτελεσματικής βοήθειας ~~στο αναπτυσσόμενο παιδί~~ ^{των παιδιών}, μας οδήγησε στην απόφαση να εκπονήσουμε την παρούσα κλίμακα, έχοντας ως βασικό πρότυπο την κλίμακα *Infant Index* των Martin Desforges και Geoff Lindsay (1995), αφού ζητήσαμε και λάβαμε την άδειά τους. Διατηρήσαμε τη βασική φιλοσοφία, τη διάρθρωση και το βασικό περιεχόμενο της αγγλικής κλίμακας, πρέπει όμως να τονίσουμε ότι δεν κάναμε απλή μετάφραση και προσαρμογή της αγγλικής έκδοσης στην ελληνική πραγματικότητα. Συμπληρώσαμε και πραγματοποιήσαμε, με βάση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για την προσχολική ηλικία, αρκετές τροποποιήσεις στην κλίμακα αυτή (π.χ. αυξήσαμε ^{τα κριτήρια από 3 σε 4} ~~τις αξιολογούμενες δραστηριότητες~~ των παιδιών από 15 σε 20, αυξήσαμε τις κατηγορίες των αξιολογούμενων δεξιοτήτων από 4 σε 5, διευρύνουμε τα επίπεδα αξιολόγησης κάθε δραστηριότητας από 3 σε 4 κτλ.) και τη σταθμίσαμε σε αντιπροσωπευτικό δείγμα 533 παιδιών ηλικίας 5-6 ετών που προέρχονταν από διάφορους νομούς της Ελλάδας. Ουσιαστικά δημιουργήσαμε μια νέα κλίμακα αξιολόγησης των δεξιοτήτων παιδιών ηλικίας 5-6 ετών υψηλής εγκυρότητας και αξιοπιστίας, όπως αποδεικνύεται από τα αναλυτικά στοιχεία που παρατίθενται παρακάτω. Μέρος των αποτελεσμάτων της έρευνας αυτής έχουν ήδη παρουσιασθεί σε παλαιότερο άρθρο μας, το οποίο δημοσιεύτηκε στο περιοδικό «*Επιστήμες της Αγωγής*» (τεύχος 3 του 2003, σσ.17- 26). Στην προσπάθειά μας αυτή συνέδραμαν 20 Νηπιαγωγοί, τις οποίες επιθυμούμε να ευχαριστήσουμε και από τη θέση αυτή.

Ευχαριστούμε, ακόμη, τους συντάκτες της αντίστοιχης αγγλικής Κλίμακας Prof. M. Desforges και G. Lindsay για την παραχώρηση της σχετικής άδειας. Πολλές ευχαριστίες επίσης απευθύνουμε στην Prof. Julie Dockrell Καθηγήτρια Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Λονδίνου και τον Καθηγητή Μιχ. Κασσωτάκη Καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών καθώς και τον Δρ. Χαράλαμπο Τσατσαρέλη, Διευθυντή του Δημοτικού Σχολείου στα Εκπαιδευτήρια Ν.Γ. Ζηρίδη και την κα Ευδοξία Δουδωνή, Εκπαιδευτική Ψυχολόγο για τις χρήσιμες οδηγίες και υποδείξεις τους.

Με την κλίμακα αυτή ελπίζουμε να προσφέρουμε σε όλους όσοι ασχο-

λούνται με την προσχολική εκπαίδευση, αλλά και με τις μαθησιακές δυσκολίες στην προσχολική ηλικία, ένα εργαλείο που θα τους βοηθήσει στο έργο τους και θα στηρίξει τις προσπάθειές τους για την προαγωγή μιας πιο αποτελεσματικής εκπαίδευσης.

Αθήνα, Ιούνιος 2009

Αικατερίνη Μαριδάκη-Κασσωτάκη
Καθηγήτρια Ψυχολογίας
Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο

Ασημίνα Μ. Ράλλη
Λέκτορας Εξελικτικής Ψυχολογίας
Τομέας Ψυχολογίας, ΦΠΨ
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Σκοπός και χρησιμότητα της κλίμακας

Η Κλίμακα Αξιολόγησης Δεξιοτήτων για Παιδιά Ηλικίας 5-6 Ετών αποσκοπεί στο να προσδιορίσει το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ~~επισημασμένες δεξιότητες παιδιών ηλικίας 5-6 ετών~~ οι οποίες θεωρούνται κρίσιμες τόσο για την ομαλή γνωστική και κοινωνικο-συναισθηματική του ανάπτυξη, όσο και για την κατάκτηση ποικίλων μαθησιακών στόχων. Οι δεξιότητες αυτές είναι οι εξής:

- ▷ Γλωσσικές δεξιότητες
- ▷ Μαθηματικές δεξιότητες
- ▷ Κοινωνικές δεξιότητες
- ▷ Κινητικές δεξιότητες
- ▷ Δεξιότητες αυτόνομης μάθησης

Καθεμιά από τις κατηγορίες αυτές περιλαμβάνει διάφορες υποκατηγορίες δεξιοτήτων, οι οποίες παρουσιάζονται αναλυτικά στην ενότητα που αφορά στην Περιγραφή της Κλίμακας.

Στους στόχους της εκπόνησης της συγκεκριμένης κλίμακας περιλαμβάνεται, επίσης, η έγκαιρη εντοπισμός μαθησιακών δυσκολιών ή άλλου είδους αναπτυξιακών δυσκολιών σε παιδιά της παραπάνω ηλικίας προκειμένου να υπάρξει η κατάλληλη και αποτελεσματική ψυχοπαιδαγωγική ή άλλου τύπου παρέμβαση. Ο αρχικός άλλωστε τίτλος της Κλίμακας αυτής στα αγγλικά ήταν *Infant Rating Scale for Screening and Early Intervention* (Κλίμακα Αξιολόγησης Παιδιών για Προκριματική Αξιολόγηση και Έγκαιρη Παρέμβαση).

Η Κλίμακα μπορεί να χρησιμοποιηθεί επίσης ως ψυχοπαιδαγωγικό εργαλείο στα πλαίσια της συνεχούς παρακολούθησης και καταγραφής των δεξιοτήτων παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα μπορεί:

- ▷ Μα βοηθήσει τον Παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας να προσδιορίσει το επίπεδο ανάπτυξης ενός παιδιού στους τομείς που αναφέρθηκαν

Γ. ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ

Κριτήριο 10ο: Ακρόαση

Το παιδί:

- ▶ ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η παιδαγωγός 1
- ▶ ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί 2
- ▶ ακούει με προσοχή μία ιστορία 3
- ▶ ακούει με προσοχή τι λέγεται σε ομαδικές συζητήσεις 4
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω 0

Κριτήριο 11ο: Συζήτηση

Το παιδί:

- ▶ συνομιλεί με την/τον παιδαγωγό 1
- ▶ συνομιλεί με ένα παιδί 2
- ▶ συμμετέχει ως συζητητής σε ομαδικές συζητήσεις 3
- ▶ περιγράφει ένα πραγματικό ή φανταστικό γεγονός στην ομάδα 4
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω 0

Κριτήριο 12ο: Σχέσεις με συνομηλικούς

Το παιδί:

- ▶ παίζει μόνος του 1
- ▶ μοιράζεται κάτι με συνομηλικό του 2
- ▶ παίρνει μέρος σε ομαδικό παιχνίδι 3
- ▶ συνεργάζεται με άλλους σε συμβολικό παιχνίδι 4
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω 0

Κριτήριο 13ο: Συμμόρφωση/Υπακοή

Το παιδί:

- ▶ υπακούει σπάνια την/τον παιδαγωγό 1
- ▶ τηρεί τους κανόνες ενός παιχνιδιού 2
- ▶ τηρεί τους κανόνες της τάξης με υπενθύμιση της/του παιδαγωγού 3
- ▶ τηρεί τους κανόνες της τάξης χωρίς την υπενθύμιση της/του παιδαγωγού 4
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω 0

Κριτήριο 14ο: Συνεργασία

Το παιδί:

- ▶ συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά 1
- ▶ συνεργάζεται με ενήλικους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας 2
- ▶ συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας 3
- ▶ συνεργάζεται με ομηλικούς σε μεγάλες ομάδες 4
- ▶ δεν κάνει τίποτε από τα παραπάνω 0

Κοινωνικές δεξιότητες

Κριτήριο 10ο. Ακρόαση

1. Ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η παιδαγωγός

Ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η παιδαγωγός σε μια συζήτηση 1:1.

2. Ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί

Ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί σε μια συζήτηση 1:1.

3. Ακούει με προσοχή μια ιστορία

Ακούει με προσοχή μια ιστορία σε μια ομάδα 5 ή περισσότερων παιδιών για 5-10 λεπτά.

83

Κοινωνικές δεξιότητες

Κριτήριο 10ο. Ακρόαση

1. Ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η παιδαγωγός

Ακούει με προσοχή τι του λέει ο/η παιδαγωγός σε μια συζήτηση 1:1.

2. Ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί

Ακούει με προσοχή τι του λέει ένα άλλο παιδί σε μια συζήτηση 1:1.

3. Ακούει με προσοχή μια ιστορία

Ακούει με προσοχή μια ιστορία σε μια ομάδα 5 ή περισσότερων παιδιών για 5-10 λεπτά.

83

3. Παίρνει μέρος σε ομαδικό παιχνίδι

Λαμβάνει μέρος σε ομαδικό παιχνίδι, π.χ. παίζει με άλλα παιδιά, συνεργάζεται με περισσότερα από ένα παιδιά για να φτιάξουν μαζί / κάτι π.χ. ένα σπιτάκι με τουβλάκια, ένα παζλ.

4. Συνεργάζεται με άλλους σε συμβολικό παιχνίδι

Συνεργάζεται με άλλα παιδιά σε συμβολικό παιχνίδι, π.χ. για να παίξει ένα συγκεκριμένο ρόλο που έχει συναποφασιστεί από την ομάδα.

Κριτήριο 14ο. Συνεργασία

1. Συνεργάζεται σπάνια με άλλα παιδιά

Ενεργεί όπως περιγράφεται στην κλίμακα.

2. Συνεργάζεται με ενήλικους στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας

Συνεργάζεται συχνά με τον παιδαγωγό για να φτιάξει μια ομαδική εργασία ή για να συμμετάσχει σε ένα ομαδικό παιχνίδι.

3. Συνεργάζεται με ομηλικούς στα πλαίσια ενός παιχνιδιού ή μιας εργασίας

Συνεργάζεται καλά με 2-3 άλλα παιδιά, χωρίς τη συμμετοχή του/της παιδαγωγού σε ένα παιχνίδι, π.χ. για να φτιάξει ένα παζλ.

4. Συνεργάζεται με ομηλικούς σε μεγάλες ομάδες

Συνεργάζεται με 5-10 παιδιά σε ένα ομαδικό παιχνίδι χωρίς την παρουσία ενήλικα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ.

Συλλογές λαϊκών παραμυθιών.

Τα παραμύθια μας Μερακλής, Μ.Γ.

Μελέτη 8. Εκδ. Κωνσταντινίδη

(Το παραμύθι με το αλάτι ΑΤ923 σημειώνεται δε στις ελληνικές καταγραφές πριν το 1900. Παραλλαγή του Δ. Λουκάτου που κατέγραψε ο ίδιος στην Κεφαλονιά το 1954 και δημοσιεύτηκε στη σειρά της « Βασικής βιβλιοθήκης», το 1955.

Αλεξιάδης Μηνάς Αλ.

Οι Ελληνικές παραλλαγές για τον δρακοκτόνο ήρωα (Aarne- Thompson 200, 301 A και 301 B). Παραμυθολογική μελέτη. Ιωάννινα 1982.

Τα παραμύθια της Πελοποννήσου

Ζωή Σπυροπούλου-Παπαδημητρίου. Επιλεγόμενα Μ.Γ. Μερακλής.

Συλλογή:

Ο καπινούλης

Η Σουρταφέρω

Η ψευδή

Η γυναίκα του σκύλου.

Η ταμπακερίτσα

Ο τσερίσης που έπεσε μέσα στην παδέλα.

Η ξυλομαρία.

Η κοντή ή το σκεπαρνοσκοτωμένο.

Ο Θοδωρής και ο Κυριαζής.

Η αγριοσκατούλα.

Ο βασιλιάς ο Τριαντάφυλλος.

Τα τρία χρυσά παιδιά ή οι τρεις φτωχές.

Ακαρνανικά παραμύθια

Παπατρέχας- Μερακλής

Τα μαύρα γένια και τα μαύρα γίδια.

Της αλεπούς τα ψέματα.

Εκειός με τα βουβάλια.

Η φλοκάτα.

Έχει ο θεός νταούλι; Το σουβλί με την πτυιά.

Η τάβλα του παπά.

Ο γύφτος κι η φοράδα.

Του κόσμου η κουταμάρα.

Ο αράπης και οι φλούδες

«Ένα ήταν, τό'φαγε ο ράφτης».

Ο πραγματικός φίλος.

Ο κόπος διάφορο.

Πώς παίρνουν τον αέρα της γυναίκας.

Κεφάλι αγύριστο.

Ο παπάς και τα λουκάνικα.

Το γυφτόπουλο κι ο Μάης

Οι στρογγυλές κουβέντες.

Η «καλόψυχη» νύφη.

Εννιά λείπουν να γίνουν δέκα.

Των γυναικών τα ψέματα.

Ο ανεπιθύμητος μουσαφίρης.

Τα ξένα στολίδια.

Το χωράφι κι οι αφεντάδες.
Αντί για πρόβατα κουδούνια.
Κακό το ντέσιμο.
Το τραπέζωμα του χωροφύλακα.
Τεμπέλας πάθημα.
Η αλεπού και το χιόνι.
Κι ο Χριστός τσαρούχια.
Ο κόπανος και το τομάρι.

Λαϊκά παραμύθια για μικρά παιδιά.

Αναγνωστόπουλος, Β.

Αθήνα: Καστανιώτης, 1997.

- Τα φλουριά του κόκορα.
- Η γριά και τα εφτά κατσικάκια της.
- Ο λύκος και η αλεπού.
- Αλεπού, σκαντζόχοιρος και κάβουρας.
- Ο σκύλος, η γάτα και τα ποντίκια.
- Το δρεπάνι, ο κόκορας και ο γάτος.
- Τσοκ-τσιλιπής.
- Ο γάιδaros κι οι αλεπούδες.
- Ο γέρος, ο κόκορας, η κότα και η κασίκα.
- Ο παππούς κι η κολοβή αλεπού.
- Οι τρεις αδερφές.
- Η δαφνοκουκουσιά.
- Το ελαφάκι.
- Το δειλό αρκουδάκι.
- Ο Μπαρμπαλευράς.
- Η φοραδίτσα.
- Ο ζευγίτης.
- Η αλεπού κι οι λειτουργιές.
- Ο ξυλοκόπος και η χρυσή βέργα.
- Ο ξυλοκόπος και το ψάρι.
- Το βασιλόπουλο κι ο δράκος.
- Ο παράξενος βασιλιάς.
- Οι δυο τεμπέληδες.
- Το αλάτι του ράφτη.

- Ο Ματσιούλης.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΑΛΑΜΙΝΑ

✓ 11 λαϊκά Κουλουριώτικα παραμύθια

Θάμυρις Αθήνα 1997 Τάσος Καραντής.

(Με αρβανίτικο γλωσσικό ιδίωμα της Σαλαμίνας)

Το λουλουδάκι της γης.

Η λάμια.

Η αδερφή και το άγριο πουλί.

Η τσαπερδόνα.

Οι τρεις Μοίρες.

Ο βοριάς.

Ο ύπνος.

Ο άντρας και οι δουλειές του σπιτιού.

Ο λύκος και η λύκαινα.

Η τεμπέλα που μπήκε μέσα στο πιθάρι.

Η όμορφη της γης.

Στα καράβια έλαγαν:

Καλησπέρα πρίμα πλώρα

Με τα παλικάρια όλα.

Καλησπέρα νοικοκύρη,

Τίμιε караβοκύρη.

Αρχή του παραμυθιού, καλησπέρα της αφεντιάς σας.

✓ **ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΑΔΕΣ**

(συλλογή μαθητών Γυμνασίου **Μεσσηνίας** καταγραφή 1994)

επιμέλεια **Μαρία Θεοχάρη**

61 παραμύθια

Δημοτικά τραγούδια Αθήνα 1993

Από αυτά : Ο κασιδιάρης ζουρλός κι ο φρόνιμος, ο Κουτσοκοκοράκης, ο κοντορεβυθούλης και ο τρελός κι ο φρόνιμος.

✓ **ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ**

Συλλογή **Ελένη Αντωνίου- Αντωνάκου**

Επιλογή –Επιμέλεια Μ.Γ.Μερακλής

35 παραμύθια

Πατάκης 1991

Από αυτά μας ενδιαφέρουν: ο μισοκοκοράκος,ο Τσιτσιμπρής,ο έξυπνος και ο κουτός αδερφός και ο Κουτσογιάννης.

✓ **ΛΕΣΒΙΑΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ**

Φρόσω Μ.Ζουρού

(Πρόλογος και σχόλια Μ.Γ.Μερακλής) Αθήνα 1978

32 παραμύθια

Από αυτά μας αφορούν: Βασιλιάς τσί τσουτζές (βασιλιάς και νάνος) και η τσιβδή (η τσεβδή).

✓ **ΤΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΟ ΛΑΙΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ**

Εισαγωγή και επιλογή κειμένων

Χρυσούλα Χατζητάκη Καψωμένου

Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών

(Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη)

53 παραμύθια.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΟΥ ΛΑΟΥ ΜΑΣ

Ελαφάκια κουντουνάκια

Καταγραφή: Πίτσα Σωτηράκου

Αθήνα –Σύγχρονη εποχή 1989

ΤΡΙΑ ΛΑΙΚΑ ΚΥΠΡΙΑΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Αθήνα 1977

1.Η Σταχτού

2.Ο φυσικός κλέφτης

3.Ο Τρίμματος

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΑΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

ΚΩΣΤΑΣ ΚΑΦΑΝΤΑΡΗΣ

ΤΟ ΦΙΔΟΔΕΝΤΡΟ

Εκδόσεις Οδυσσέας ΕΠΕ, 1988

(Εισαγωγή Μ.Γ.Μερακλής).

15 παραμύθια

- Το αθάνατο νερό.
- Της κάτω γης ο αφέντης.
- Η Τζιτζίναινα.
- Τα κορακίστικα.
- Η βασιλοπούλα και οτσομπάνης.
- Τα αινίγματα.
- Το παραμύθι του σπανού.
- Ο γιος της χήρας.
- Το ρόδο το αμάραντο.
- Ο φτωχός.
- Τ'αντερουλάκια.
- Το προκομένο φτωχόπαιδο.
- Ο ράβδος.
- Ο πενταμπελάς.
- Ο Γιάγκος.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΑΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

ΚΩΣΤΑΣ ΚΑΦΑΝΤΑΡΗΣ

Ο ΦΕΓΓΑΡΑΣ

Εισαγωγή Μ.Μερακλής.

(262 παραμύθια)

ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

ΠΑΡ.ΜΗΛΙΟΠΟΥΛΟΣ

Θεσ-κη 1950

Γ.ΜΕΓΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Εκδότης: Ι.Δ.Κολλάρος κ. Σια Ε.Ε.

Αθήνα 1962 (δεύτερη έκδοση)

(28 παραμύθια, 13 μύθους ζώων και 6 ευτράπελες διηγήσεις)

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΟΥ ΛΙΒΙΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΜΑΚΡΗΣ

Καλλιόπη Μουσαίου-Μπουγιούκου

Εκδόσεις Κέντρου Μικρασιατικών Σπουδών

Αθήνα 1976

43 παραμύθια –Σχόλια Μ.Μερακλής

- Το αντρειωμένο βασιλόπουλο.
- Το παραμύθι του Δακρυηλιά.
- Τα τρία περιστέρια και η γουρούνα.
- Οι τρεις αδερφές και ο δράκος.
- Ο Δεκατρής.
- Η ορφανή κόρη.
- Το παραμύθι του Μοσχοκάμπανου.
- Η δασκάλα.
- Το Δεσποινί.

- Η Σταχτοπούτα.
- Η πεντάμορφη χρυσομαλλούσα με τους πύργους και την αθάνατη λίμνη.
- Η αλεπού, το παιδάκι και το αρνί.
- Το τάσι το χρυσομίλητο.
- Παραμύθι του Ειβάχη.
- Ο Αβεσσαλώμ.
- Ο μαλαματένιος πολυέλαιος.
- Η μαύρη όρνιθα.
- Το πιπίλισμα της βασιλοπούλας από το δράκο.
- Ο ψαράς.
- Ντουνιά Γκιουζέλ.
- Το ψωμάκι με την κόκκινη κλωστή.
- Ο Γιάννης ο Καλυβίτης.
- Ο Θεόπεμπτος.
- Για την ελεημοσύνη.
- Ότι κάμεις, εκείνο θα'βρεις.
- Ο γιος του κυνηγού.
- Η φρόνιμη κόρη.
- Ο δάσκαλος.
- Η κακιά πεθερά.
- Η παντρεία.
- Η κόρη, η σκύλα, η γαϊδούρα.
- Το παραμύθι του παντογνώστη χαρτοπαίχτη.
- Το κισμέτι.
- Το παραμύθι του κλέφτη Συμαιοτή.
- Η βασιλοπούλα.
- Η μάνα , η κότη της , το φτωχό αγότι της.

- Ο Μανίκaros, ο πιο φτωχός του χωριού.
- Η συντέκνισσα του νερού.
- Οι καλόγεροι.
- Μην αναγελάς, να μη σ'αναγελάσουν.
- Η αλεπού, ο λύκος και ο γάδαρος.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΜΗΛΟΥ

Ζαφείρη Βάσω

Αθήνα 1994 - 25 παραμύθια

✓ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Οι παραμυθοκόρες

Άννα Αγγελοπούλου

Βιβ/λαιο «Εστία» Ι.Δ. Κολλάρου κ.Σια Ε.Ε.

Αθήνα 1991 -52 παραμύθια κ.σχόλια.

ΑΦΗΓΗΣΗ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΤΕΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ Μ.Γ.ΒΑΡΒΟΥΝΗΣ

Εκδ.Καστανιώτη Αθήνα 1998.

10 παραμύθια από τη **Σάμο** με το τοπικό γλωσσικό ιδίωμα.

ΑΚΑΡΝΑΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Συλλογή **Γεράσιμος Παπατρέχας**

Επιλογή –Επιμέλεια Μ.Μερακλής

Πατάκης 1987 – 34 παραμύθια

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΩΝ ΒΛΑΧΟΦΩΝΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Γιώργος Ύξαρχος

Αργοναύτες Αθήνα 1985

30 παραμύθια κ. σχόλια. Απ' αυτά : η Μαρούσια και η κουφή.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΩΝ ΑΡΜΑΝΙΩΝ ΒΛΑΧΩΝ

Γιώτης Ύξαρχος

Εκδ.Γαβριηλίδης

Αθήνα 1994

16 παραμύθια.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

Μαρούλα Κλιάφα

Πρόλογος Μ.Μερακλής.

Κέδρος 1977 – 39 παραμύθια.

ΤΟ ΘΡΑΚΙΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Πολυδ.Παπαχριστοδούλου

Εταιρεία Θρακικών Μελετών

Αθήνα 1960- 6 παραλλαγές του παραμυθιού «η Δάφνη και το Βασιλόπουλο».

- 1) Η Ανθούσα, η Ξανθούσα και η Χρυσομαλλούσα.
- 2) Ο Θεός και η Βασιλοπούλα.
- 3) Η Βασιλοπούλα και τα δωρίματα.
- 4) Η Δάφνη και το Βασιλόπουλο.
- 5) Το φτωχό κοράσι που γίνεται βασιλόπουλο.
- 6) Το τα΄αμα κι ο καλός Θεός.

Γνώμες του Θρακικού λαού για το παραμύθι:

ΛΑΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΧΑΛΚΙΔΙΚΗΣ

Εισαγωγή-Σχόλια: **Στέργιος Βαγγελής**

Αφήγηση: Α.Καραγιάννης

Εκδόσεις Αφων Κυριακίδη – Θεσ/κη 1986

10 παραμύθια: Η γριά που έσουσι τ'ς διαβόλ'

Η Άσπρ' κι Άγέννητ'

Η χρυσή κότα

Του πνεύμα

Η Πιπιλιάρ'ς

Οι σαράντα δράκ'

Η στρίγγλα

Η Αρκουδουγιάνν'ς

Η Φιλντισένια Πουλιτεία

Η αλ'πού κ' η Σαρανταμπέλ'ς

✓ **ΗΠΕΙΡΩΤΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ**
Χρ.Χρηστοβασίλη.

Ε.Η.Μ. Ιωάννινα 1963 14 παραμύθια

Έχει μια παραλλαγή του παραμυθιού «Ο πετεινός και η κότα»...

- Το αθάνατο νερό.
- Το μάτι.
- Ο πετεινός και η κότα.
- Το βασιλόπουλο κι η Πανέμορφη.
- Οι ζηλιάρες αδερφές.
- Η βασιλοπούλα της Άκρης της Γης με το κόκκινο μάγουλο.
- Ο Σπανός και ο δράκος.
- Η πλιό όμορφη του κόσμου.
- Η Μάρω και ο Γιάννος.
- Η Πανώρια.
- Η ψείρα των γενειών του Βασιλιά.
- Τα μαρμαρωμένο βασιλόπουλο και η Πεντάμορφη.
- Τα τρία αδέρφια κι οι τρεις αδερφές.

ΚΟΝΙΤΣΙΩΤΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

ΧΑΡ.ΡΕΜΠΕΛΗ

Εκδόσεις Ηπειρ.Εταιρείας Αθηνων 1953

1. Η αλούπα που γίνκε καλόγριγια.
2. Οι τρεις καλές ορμήνιες.
3. Η βασιλοπούλα και τάλάφι.
4. Η τζιάννα.
5. Η χηνοβοσκού.
6. Ο Γιάννης κι'η Ζωίτσα.
7. Ο κυρ Νικόλας κι η κυρά Μάρω.
8. Ο λύκος κι ο γύφτος.
9. Η αλούπα και το γαιδούρι.
10. Το χαροπούλι κ'η πεντάμορφη.
- 11.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

«Τα αλληλόβορα»

Άννα Αγγελοπούλου

Ι.Δ.Κολλάρου Αθήνα 2004

(Στους αρχαιοελληνικούς μύθους συναντήσαμε για πρώτη φορά την αλληλοβοράς ως οικογενειακό φαινόμενο. Κανιβαλισμός και αιμομιξία, δύο φαινόμενα πολυσυζητημένα από τους εθνολόγους, που δεν ήταν ωστόσο καθόλου βεβαρημένα όταν τα πρωτογνωρίσαμε τους μύθους. Αποτελούσαν μια αφήγηση του οικογενειακού πολυτάραχου βίου θεών και ανθρώπων.

Φαίνεται πως τα παιδιά δεν απειλούνται από τη μυθική αγριότητα. Σύμφωνα με τις μελέτες του Bruno Bettelheim τα μικρά παιδιά κατανοούν καλύτερα από τους ενήλικες το χαρα-

κτήρα των τραγικών συγκρούσεων, γνωρίζοντας ενδόμυχα την τεράστια ψυχική απόσταση μεταξύ πράξης και φαντασίας.)

28 παραμύθια.

- Η Σταχτομάρω (ιστορία της Σταχτοπούτας AT 510 A)
(Κατωμέρι Λευκάδας)
- Ο Σιδερός (AT 311 τύπος Κυανοπώγων)
(Σύμη)
- Η γιαγιά και το παιδί (παραλλαγή της Κοκκινোসκουφίτσας AT 333)
- Η Κουλοχέρα (AT 706 με τεράστια διάδοση στην Ευρώπη).

Κως.

- Ο Τρισκατάρατος (ο Κυανοπώγων AT 311)

Μαριάννα Καμπούρογλου “ Παραμύθια” Εστία Αθήνα 1912.

- Ο Αστερνός και Πούλιω. (Αστερνός κι η Πούλια AT 450- θυμίζουν στον Dawkins τον Φρίξο και την Έλλη).
(Jean Pio- Νεοελληνικά παραμύθια – Contes populaires grecs-Κοπεγχάγη 1879).
- Το αρνάκι μπιτσινάκι. (AT 327 C)

Ελπινίκη Σταμούλη- Σαραντή, «Παραμύθια της Θράκης» Θρακικά τομ.Ζ 1942.

- Ο κανίβαλος .
Πολιβίτσα Μάνης.

-Ο Δεκατρής (σαν τον Κοντορεβουθούλη AT 327, 328)

Καστανιά Ευρυτανίας 1960.

-Ο Φερεντίνος (Η μαγική φυγή ή η κόρη του διαβόλου AT 313)

Παραλλαγή του Ζαγορίσιου ο Φιορεντίνος με την λάμια και την κόρη της Αστέρω.

Παν. Κρητικού «Πατινιώτικα παραμύθια» Λαογραφία ΙΕ Αθήνα 1954.

- Το παραμύθι του Τρίματου (αποσχίδα του Κυανοπώγωνα AT 311 που αποτελεί οικότυπο μεσογειακό).

Αθ.Σακελλαρίου , Τα Κυπριακά, τομ. Β., Αθήνα 1891.

- Σαχαρίτσα-Μαρίτσα (παραλλαγή της Σταχτομάρας).

Συλλογέας Αν. Παπαδόπουλος από το Σταυρί Πόντου.

- Η κακιά δασκάλα (η μάνα η φόνισσα AT 720, έχει μεγάλη πυκνότητα κατανομής στη Γαλλία, στις Γερμανόφωνες χώρες, στη Φιλανδία, και την Εσθονία).

Παραλλαγή κατεγραμμένη από την Μαργαρίτα Ξανθάκου

Στη Μάνη 1983.

- Το χρυσό κουτάκι (AT 621)

Αστυπάλαια.

-Το αλαφάκι (Aarne-Thompson 510B)

Λέρος.

- Ο Μισοκοροράκος (AT 715- στην Ελλάδα έχει 74 παραλλαγές, ο ήρωας το κοκοράκι είναι πότε μισός , πότε ολόκληρος, πότε ανάπηρος καχεκτικός ,κουτσός ή με σπασμένο φτερό από το μπαστούνι της γιαγιάς ή του παππού.)

Νεοελληνικά ανάλεκτα Νάξος.

- Η αλογοφάισσα.(AT 315 A).

Αδαμάντιος Αδαμαντίου, Τηνιακά, Δελτίον της Ιστορικής και Εθνολογικής Εταιρείας της Ελλάδος, τομ. Ε, 1896.

- Ο σπορδακάς (AT 327C, ο διάβολος- μάγισσα κουβαλά το παιδί στη σακούλα).

Μαριέττα Μινώτου «Παραμύθια από τη Ζάκυνθο», Λαογραφία τομ.Ι 1929-1932).

- Η ψείρα (AT 621).

Νεοελληνικά ανέλεκτα, τομ.Β, 1874.

Νάξος.

- Ο Κουκκιπιπέρης (AT 327C).

Ελπινίκη Σταμούλη-Σαραντή, «Παραμύθια της Θράκης», Θρακικά τομ.ΙΖ 1942.

- Η Γοργόνα, η κακιά βασίλισσα.(AT 315 A).

Νίκη Πέρδικα, Σκύρος, τομ.ΙΙ,Αθήναι 1943.

- Κωνσταντής (AT 720, η μητέρα μου μ'έσφαξε, ο πατέρας μου μ'έφαγε). Φλοϊτά Μ.Ασίας- αφήγηση Γ. Νικολάου.

R.M. Dawkins, Modern Greek in Asia Minor.

- Ο Μισοκωλάκης (AT 327C).

Μαριέττα Μινώτου, Παραμύθια από τη Ζάκυνθο, Λαογραφία ΙΑ, αρ.18,σ.465-468.

Από Λυκούδι Ζακύνθου.

- Η ξυλουκανίκα (AT 510B)

Αγιάσος Λέσβου.

- Ghourzono
Σοφία και Κωνσταντίνος.(AT 450).

R.W.Dawkins, Modern Greek in Asia Minor, αρ.6,σ.437.

Ανακού Κατπαδοκίας.

- Η κακιά μάνα.(AT 720)

Καταγραφή :Μαργαρίτα Ξανθάκου.

Από Μάνη.

- Το αίνιγμα της βασιλοπούλας (AT 851, η βασιλοπούλα που δεν μπορεί να λύσει το αίνιγμα)

Καταγραφή : Ν. Παπαχρήστου , 1958-59. Γορτυνία.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΜΕ ΑΡΕΙΜΑΝΙΟΥΣ ΔΡΑΚΟΥΣ

Αγνή Στρουμπούλη

Απόπειρα- Αθήνα 2004

20 παραμύθια

ΗΠΕΙΡΩΤΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Marchen aus dem Epirus

Θ.κ' Ανδ. Καρτζής.

Θες/κη 2006

✓ **ΚΡΗΤΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ Α.τόμος** Συλλογή: **Ελένη Δουνδουλάκη- Ουσταμανωλάκη**

Επιλογή :Μ.Μερακλής

Αθήνα :Πατάκη 1994- 12 παραμύθια

- Η Θοδώρα.
- Ο βασιλιάς και η χρυσή μηλιά.
- Η Ντουνιά Γκιουζελί.
- Το Κασιδάκι
- Η άπιστη βασίλισσα.
- Ο Εφταούρανος ο Γουδής.
- Η κακογραμμένη βασιλοπούλα.
- Η Μαρία.
- Η φουρναροπούλα.
- Του Αράπη ο γιος.
- Τα γράφει η μοίρα του παιδιού ποτάμι δεν τα παίρνει.

✓ **ΠΑΛΙΑ ΜΥΚΟΝΙΑΤΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ** **Ευαγγελία Βερώνη-Καμμή.**

Μύκονος 1992 – 21 παραμύθια.

Ένα από αυτά είναι ο « ο Σκυλοκάμπουρος»- ακόμα δεν το διούσαμε και Γιάννη τότε πούσαμε.Και το Μισοκωλάκι.

ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΣΑΜΟΥ

Βιβλιοθήκη Επιστημονικών Εκδόσεων Μ.Μερακλής – **Π. Βαρβούνης**

Κείμενα-και σχόλια Α.,Β.,Γ. τόμοι

Πνευματικό Ίδρυμα Σάμου «Νικόλαος Δημητρίου».

- 21 παραμύθια.
- (Γραμμένα με Σαμιώτικο γλωσσικό ιδίωμα).

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΧΑΛΙΜΑ

Τα ωραιότερα παραμύθια του Ελληνικού λαού.

Επιλογή και **διασκευή Γεωργίου Δροσίνη.**

Εικόνες Μπισκίνη.

Εκδόσεις Σιδέρης – Αθήνα ;(πολύ παλιό).

ΤΟ ΠΕΡΙΒΟΛΙ ΜΕ ΤΑ ΧΑΜΕΝΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Νέστορας Μάτσας (βραβευμένος από την Ακαδημία Αθηνών)

Ελληνικός λαϊκός πολιτισμός και παράδοση Β΄ έκδοση

Ι.Δ. Κολλάρου κ.Σια Ε.Ε. 1988.

ΜΑΓΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΛΑΟΥ

Επιλογή : **Γ.Ιωάννου**- εικονογράφηση : Ράλλη Κοψίδη.

Εκδόσεις Ταχυδρόμου- Αθήνα 1966

20 πεζές λογοτεχνικές αφηγήσεις του λαού.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ κ.ΤΡΑΓΟΥΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΤΡΙΔΑΣ ΜΟΥ ΚΑΡΠΑΘΟΥ

Εύρης Βαρίκα –Μοσκόβη

Αθήνα 1981- 13 παραμύθια με τοπικό γλωσσικό ιδίωμα.

Ένα από αυτά «Ο πετεινός τς η πούλλας» παραλλαγή του γνωστού.

- Η κοκώνα Μαριγώ.
- Το ζουρί τσαί το φτωχό παι (δ)ί.
- Η Δασκάλα τσαί το Βασιλόπουλο.
- Ο (γ)έρος τσ' η γρά.
- Η έξυπνη γρά.
- Ο καρδιογνώστης.
- Ο πετεινός τσ' η πούλλα.
- Το δαφνοκούτσι.
- Η κατσή (γ)ειτόνισσα.
- Ο Χρυσοκουμπής.
- Το ρίφι.
- Ο άθθρωπος τσαί τα ζωντανά.
- Το ροδοκότσινο βασιλόπουλο.

ΤΡΙΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ (παρμένα από τους Ομηρικούς μύθους)

Σμαράγδα Μοστράτου – Αθήνα 1950.

A. Ερμής Κι Απόλλωνας- τα δύο αδέρφια.

B. Το ταξίδι του Διονύσου.

Γ. Μάνα και κόρη.

«Όσα μύθια τόσ αλήθεια»

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Μαριάννας Γρ. Καμπούρογλου.

Εν Αθήναις 1924

I.Δ. Κολλάρος – 21 παραμύθια.

Αρχή παραμυθιού: καλησπέρα της αφεντίας σας.

✓ ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Johann Georg von Hahn και Δημοσθένης Κούρτοβικ

Opera 1992

31 παραμύθια – Ένα από αυτά : Ο άνθρωπος που ήταν μισός.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΩΝ ΑΡΜΑΝΩΝ - ΒΛΑΧΩΝ

Επιλογή- Μετάφραση- Σχόλια: Γιώργος Έξαρχος.

Εκδόσεις Γαβριηλίδης –Αθήνα 1994.

16 παραμύθια.

✓ 64 ΑΥΘΕΝΤΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΑΝΗ Κυριάκος Κάσσης

Έκδοση: Ιχώρ –Αθήνα 1993

- Το κοντορεβυθούλη-

Παραμύθι είναι ψέμα

που κρύβει πίσω του

μια μεγάλη αλήθεια.

Α. Λέτσας.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Επιλογή **Γ. ΜΕΓΑ**

Εκδότης Ι.Δ. Κολλάρος κ.Σια Ε.Ε.

Αθήνα 1927 (πρώτη έκδοση)

Μύθοι ζώων 8 – κυρίως παραμύθια 13:

1. Ήλιος και φεγγάρι

2. Το λαγουδάκι και τοσκουφάκι
3. Η χελώνα και ο Ρεβιθάκης
4. Η Μυρσίνα
5. Οι δώδεκα μήνες
6. Ο μύλος
7. Το κοκαλένιο δαχτυλίδι
8. Ο ψαράς
9. Η Ανθούσα, η Ξανθούσα, η Χρυσομαλλούσα
10. Η μηλιά του βασιλιά

11. Της γης ο αφαλός

12. Ο Τσιρτσώνης

13. Ο σακκοράφος.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Επιλογή **Γ.Α.ΜΕΓΑ**

Εικόνες Φ.Κόντογλου και Ρ.Κοψίδη

Τρίτη έκδοση επηυξημένη (34 παραμύθια και 6 ευτράπελες διηγήσεις).

Τα ίδια έχει και:

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Επιλογή **Γ.Α.ΜΕΓΑ**

Εικόνες Φ.Κόντογλου και Ρ.Κοψίδη

έκδοσις τέταρτη επηυξημένη Ι.Δ.Κολλάρος και Σια

Αθήνα

(34 παραμύθια και 6 ευτράπελες διηγήσεις)

✓ **ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΤΙΣΣΑΣ ΓΙΑΓΙΑΣ
ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΔΑΜΑΛΑ**

Εικονογράφηση: Χρήστος Δήμος

Ελληνικά Γράμματα

17 παραμύθια- Ο κουτσοπετεινός.

2^ο. Επίπεδο

✓ **ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΛΑΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ
ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΣΜΥΡΝΗΣ**

Συλλογή **Κ.Π.Δεμερτζής**

Επιλογή Μ.Γ.Μερακλής.

16 παραμύθια.

- Τα δύο αδέρφια.
- Το βασιλιόπουλο με τη χαμαλίκια.
- Ο παπάς κι η κόρη του.
- Ο χυλοπιτάς και ο πετεινός του.
- Το αρνί, ο λύκος και η αλεπού.
- Καθένας με τη μοίρα του.
- Το μαγικό δακτυλίδι.
- Το κορίτσι και η μοίρα του.
- Ο βασιλές κι η βοσκοπούλα.
- Οι γέροι και το γουρουνάκι.
- Το αντρόγυνο που δεν έκανε παιδιά.
- Το κουβακάκι.
- Τα ο παραμύθια με τα αινίγματα.
- Η κόρη του μπαλωματή.

- Το ψαράδακι και το τσομπανάκι.
- Ο ωραίος πατσατζής.

ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Οι παραμυθοκόρες

Άννα Αγγελοπούλου

Βιβλιοπωλείο Εστία εκδ. Δ.Κολλάρος κ.Σια Α.Ε.

ΚΡΗΤΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Α'τόμος Συλλογή Ελένη Δουνδουλάκη- Ουσταμανωλάκη

Επιλογή Μ.Γ.Μερακλής

Εκδ.Πατάκη 1994

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΚΡΗΤΗΣ

Ελένη Δουνδουλάκη Ουσταμανωλάκη

Εκδ. Κέδρος 1982

ΑΝΘΟΛΟΓΙΑ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Φεστιβάλ ΚΝΕ Οδηγητή

Εκδ.Οδηγητής Αθήνα 1982

ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΧΑΛΙΜΑΣ

Αραβικά μυθολογικά (διηγήσεις) **τόμοι Α',Β',Γ'.**

Γιώργος Κεχαγιόγλου. Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.

ΤΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΗ 50 ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

Αρετή Νάκου Ιωάννινα 1992

ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Γ.Α.ΜΕΓΑΣ

Αναλυτικός κατάλογος τύπων και παραλλαγών κατά το σύστημα Aarne-Thompson(FFC184)

Τεύχος 1^ο, Μύθοι ζώων Αθήνα 1978

Ακαδημία Αθηνών Δημοσιεύματα του κέντρου ερεύνης

Της Ελληνικής λαογραφίας. Αριθμ.14.

ΔΥΟ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ

Κακρίδης Ιωάννης

- 1) Ναρθηκοπλήρωτον θηρώμαι προς πηγὴν κλοπαίαν.
- 2) Νέα παραλλαγή του παραμυθιού του Μελεάγρου.

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΩΝ ΒΛΑΧΟΦΩΝΩΝ ΕΛΛΗΝΩΝ

Γ.Έξαρχος

Εκδ.Αργοναύτης Αθήνα 1985

(30 παραμύθια).

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΟΥ ΛΑΟΥ ΜΑΣ

Επιμέλεια: **Γ.Ιωάννου**

Εικονογράφηση: **Ρ.Κοψίδης**.

Εκδόσεις Ερμής Αθήνα 1973

(54 παραμύθια).

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ Από 8+1 φοιτητές του τμήματος Νηπιαγ. Θράκης. Επιμέλεια **Ε.ΑΥΔΙΚΟΣ** Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα 1998 (27 παραμύθια).

ΠΑΡΑΜΥΘΑΔΕΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ Συλλογή μαθητών Γυμνασίου Δωρίου Μεσσηνίας

Καταγραφή 1994

Επιμέλεια **Μ.Θεοχάρη** (67 παραμύθια).

ΚΟΚΚΙΝΗ ΚΛΩΣΤΗ ΚΛΩΣΜΕΝΗ

ΛΑΙΚΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΚΑΙ ΑΦΗΓΗΤΕΣ ΤΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΜΑΡΙΑΝΘΗ ΚΑΠΛΑΝΟΓΛΟΥ

(εξαιρετική μονογραφία με φωτογραφίες του Ν.Οικονομόπουλου)

Με την επιχορήγηση του Υ.Αιγαίου. Εκδόσεις Πατάκη 2004

(54 παραμύθια).

ΘΡΥΛΟΙ ΣΤΟ ΓΡΙΠΟΝΗΣΙ

Λ.Γ.Παπακωνσταντίνου Αθήνα 1978 (4 παραμύθια).

“Είναι απερισκεψία το να υποτιμά κανένας την ιστορική αξία τα λαϊκής μνήμης”.

J.V.LUCE

ΤΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΣΑΜΟΥ

Μ.Γ.ΜΕΡΑΚΛΗΣ – Μ.Γ.ΒΑΡΒΟΥΝΗΣ

Α',Β',Γ' τόμοι

Εκδ.από το Πνευματικό ίδρυμα Σάμου “Νικόλαος Δημητρίου” 21 Α – Βιβλιοθήκη επιστημονικών εκδόσεων- 21 Α. (266 παραμύθια).

λαϊκά παραμύθια της Στερεάς Ελλάδας

συλλογή- διασκευή :Αυγή Παπάκου-Λάγου

εκδ. σύγχρονη εποχή 2007

(23 παραμύθια). Έχει μια παραλλαγή του κουτσοπετεινού

“Ο Κουτσοκοκοτάκος”.

Το κατόρθωμα του Δάκρυ

ΑΘΗΝΑ ΜΠΙΝΙΟΥ

Εκδ.Πατάκη2006

(λαϊκό παραμύθι από τη Μάνη).

(παλιό Μανιάτικο παραμύθι για τα ηρωικά βήματα των Ελλήνων στο δύσκολο προ-επαναστατικό παρελθόν τους).

ΠΑΡΑΜΥΘΙΑ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ

Παιδικά Ακρίτας

Επιλογή και διασκευή :Κ.Κυριακίδης

- 1. Ο Ακίνητος**
2. Η καλόγνωμη γυναίκα
3. Το όνειρο της βασιλοπούλας.
4. Ο άρκοντας και το ψέμαν
5. Το παραμύθι της Γέρακας

6. Ο άτεκνος πλούσιος.
7. Το παραμύθι του Βοιδοκέφαλου.

Από τη βιβλιοθήκη νηπιαγωγείου

Η καινούρια στολή του αυτοκράτορα. Άντερσεν

Το παραμύθι της πεταλούδας.

Ο καπνοδοχοκαθαριστής και η βοσκοπούλα.

Ο νάνος και η χρυσοχέρα.

Η μαγική κασέλα.

Ο Γιαννάκης και η φασολιά (λαϊκό παραμύθι).

Η κοκκινোসκουφίτσα Perrault.

Ο Χουάν Μπόμπο και το άλογο με τη μαγική χαίτη.

(ένας μύθος από το Πουέρτο Ρίκο).

Samanego Ο γάτος και το ποντίκι.

Ένα γατάκι που όλο ρωτούσε.(Λισιέν Ερβίλ , Μαρσέλ Μαρλιέν).

Ευγενία Φακίνου :στο Κουρδιστάν από τη σειρά Ντενεκεδούπολη.

Ο κύριος Ουλτραμέρ.

Χάρης Σακελλαρίου Τα πρώτα μου ποιήματα

Μικρή ανθολογία Παιδικής Ποίησης.

Ο κήπος της θείας Λένας. Αντιγόνη Μεταξά 4 βιβλία.

Όσκαρ Ουάιλντ Ο εγωιστής γίγαντας.

Φρόσω Χαιτόγλου Ένας μάγος δίχως όνειρα.

Από τη βιβλιοθήκη του Παν/μιου Ιωαννίνων:

Σμαράγδα Παπαδοπούλου Η ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΩΝ 8 ΑΣΤΕΡΙΩΝ

Εκδ. τυπωθήτω Γ. Δαρδάνος Αθήνα 2002.

Αργύρης Χιόνης τρία μαγικά παραμύθια

Εκδ. Πατάκη 2002.

Τα σκοτεινά παραμύθια

Του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη

Εκδ. Μεταίχμιο 2001 Στρατής Πασχάλης.

Γιάννα Σεργή

«**Λαϊκά παραμύθια των Δωδεκανήσων**», πρόλογος Μ. Μερακλής. Εν πλω, 2004. Αθήνα.

Αλή Ρόγγο

«**Παραμύθια και τραγούδια των Πομάκων της ορεινής Ξάνθης**»

Οδυσσέας, 2004. Αθήνα.

Στέλλα Πιθαροπούλου

«**Λαϊκά παραμύθια της Κρήτης**», πρόλογος Θεοχάρης Προβατάκης. Εν πλω, 2003. Αθήνα.

Λότη Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Βέτα Κωστίδου- Λένη, Μαίρη Μπαλάσκα, Αντιγόνη Ρίζου- Βαϊάνη.

«**17 Ελληνικά λαϊκά παραμύθια**» διασκευασμένα για παιδιά.

Οι εκδόσεις των φίλων, 1973. Αθήνα.

Γιολάντα Πατεράκη, Αλέκα Χατζηκωνστάκη.

Georgios A. Megas. 'Folktales of Greece'.

The University of Chicago press, 1970. America.

Κεφάλαια που περιλαμβάνει το ανωτέρω βιβλίο:

1. Animal tales
2. Wonder tales
3. Tales of kindness rewarded and evil punished.
4. Tales of fate.
5. Jokes, anecdotes, and religious tales.
6. Legends.

«Παραμύθια των Νεοελλήνων (Παραμύθια των λαών)».

Επιλογή, επιμέλεια Γιώργος Έξαρχος.

Εκδ. Γαβριηλίδης, 1995. Αθήνα.

Στην ίδια σειρά: Το παραμύθι των Μάγια.

Παραμύθια των Αρμάνων- Βλάχων.

Παραμύθια της Αφρικής.

Παραμύθια των τσιγγάνων.

Παραμύθια από τη Γουατεμάλα.

Παραμύθια των Νεοελλήνων.

Όταν ξεχαστεί το αίμα, γίνεται η αλήθεια ψέμα.

Και την λένε παραμύθι να χαθεί μέσα στη λήθη.

Παραδόσεις, μύθοι, αλήθεια η καρδιά στα παραμύθια.

Σαν την Σταχτοπούτα, Πιπιλάσια ή Πιπιλούσια (Κάλα Πιπιλάσια) ή το σταχτοπυτιρίδι.

Γιώργης Βενετούλιας «Παραμύθια της Κύνθου».

Πρόλογος Μ.Γ. Μερακλής.

Σύνδεσμος Δρυσσιπιδέων Κύνθου, 1995. Αθήνα.

- Η πέρδικα και η κουκουβάγια.
- Η αράχνη, η χελώνα, ο σκαντζόχοιρος και η μέλισσα.
- Η μυταρού.
- Ο Δεκατρής.
- Ο κωλοφύρης.
- Ο κάβουρας.
- Η πούλια και ο Αυγερινός.
- Οι δώδεκα μήνες.
- Ο Γιάννης ο Πεντακλημάς.
- Η ταμπακιέρα.
- Η Σταχτοπεταρίδα.
- Το σακουλάκι και το μαγγουράκι.
- Το βουδοδέντρι.
- Ο Σταχτοπούτης.
- Τα πέντε αδέρφια.
- Η τσομπανοπούλα.
- Η Ροδίτσα.
- Η κόρη της κυρά-θάλασσας.
- Της μοίρας τα γραμμένα.
- Ο Χριστός και τα τρία αδέρφια.
- Η κακιά πεθερά.
- Η δούλα.
- Το σκλαβάκι.
- Η κόρη του Απολλώνιου και της Αρχιστράτας.
- Ο Ήλιος, το φεγγάρι και η Πούλια.
- Το αραπάκι.
- Το αλάτι.
- Οι σαράντα Γιάννηδες.
- Η Σελινοπουλημένη.
- Ο αγκυλομύτης.
- Η πιστή.
- Η άπιστη.
- Ο σπανός και ο δράκος.
- Η ψευδή.
- Το γουρουνάκι.
- Του τεμπέλη το παξιμάδι.
- Η τεμπέλα.
- Οι συνυφάδες.
- Ο παπάς και οι μυλωνάδες.
- Ο Τζίτζικας.
- Ούλοι κολλήσανε.
- Το κουντουνάκι.

•

«Τα παραμύθια της Πάτμου» Ζήσιμος Βιρβίλλης

Αθήνα 1996.

- Το Σταχτοπυτιρίδι.
- Η Ηλιοστάτη Α.
- Η Ηλιοστάτη Β.
- Ο χρυσοβεργάρης.
- Η κουκιά.
- Η στρίγγλα.
- Το πουλί με την ανθρώπινη φωνή ή ο Αυγερινός, η Πούλια και το φεγγάρι.
- Ο γνωστικός και ο παλαβός.
- Ο μαλλός.
- Το κουτρολό Α.
- Το κουτρολό Β.
- Ο κοκκινοκαρτσάτος.
- Ο περγερέσης.
- Η βοσκοπούλα.
- Ο Μοσκάμπαρης Α.
- Ο Μοσκάμπαρης Β.
- Ο Μοσκάμπαρης Γ.
- Η κυρά Λακκού.
- Οι εννιά αετοί.
- Η πάνινη κούτσα.
- Της μοίρας τα μελλούμενα, μανάρι (δ)εν τα κόβει.
- Τα σωκούλλουρα.
- Η μαργιόλα.
- Τα κορακίστικα ή το γέρος και το βασιλόπουλο.
- Ο Σεχ Σαλάμ ο ψευτοπροφήτης.
- Οι γειτόνισσες.
- Η κόρη του κηπουρού.
- Ο Θεός σκάλες ανεβάζει, σκάλες κατεβάζει.
- Η κερακάτα ή η κυρά συμπεθέρα.
- Το κουκιένιο και το αλατένιο σπίτι ή η καλή γριά και ο κακός γέρος.
- Ο πετεινός με τα ξύλινα.
- Το χρυσοπράσινο πουλί.
- Το κουρέλι, τα μάντελα και τα κρότσαλα.
- Ο Φερεντίνος ή ο Μεσιέ – Στέφανο.
- Το μισο- στέφανο.
- Το κομματόψωμο.
- Ψαλλιδοκόψω ρίξω το.
- Ο συρμοϊζέτος.

- Ο ζουλιάρης Χρουσοφός.
- Το σκερπανοσκοτωμένο.
- Το παιδί με την κοιλιά.
- Οι τρεις πατριαρκάδες.

«Σαρακατσάνικα παραμύθια» Καταγραφή και πρώτη έκδοση Carsten Höeg, επιμέλεια και εισαγωγή- σχολιασμός Άννα Αγγελοπούλου, από το δίτομο του Carsten Höeg για τους Σαρακατσάνους.

Ίδρυμα Αγγελικής Χατζημιχάλη, εκδ. Άγρα 2002.

- Τα τρία πορτοκάλια.
- Ο Δακρυγιάννης.
- Ο κασιδιάρης.
- Το κλεμμένο παιδί.
- Ο μαθητευόμενος μάγος.
- Πιστή αγάπη.
- Ο δαίμονας κι οι καλόγεροι.
- Ο άφοβος.
- Ο δαίμονας στην παγίδα.
- Ο κόκοτας του γέρου.
- Ψευδαγωνία.
- Οι Αβδηρίτες.
- Το σαμάρι και το γομάρι.
- Το μανάρι.
- Η πάλη των δράκων.
- Η δρακόλιμνη.
- Η Παναγία η Παρηγορήτισσα.

«Μύθοι και θρύλοι της Θεσσαλίας» Μαρούλα Κλιάφα, επιμέλεια Διονύση Βαλάση. Κέδρος 2006.

{ Όταν ο Δίας νίκησε τον Κρόνο και ελευθέρωσε τους Κύκλωπες από τα Τάρταρα, εκείνοι γεμάτοι ευγνωμοσύνη, έκαναν δώρα στους θεούς. Όπως π.χ. την τρίαινα του Ποσειδώνα. Ενθουσιασμένος ο θεός Ποσειδώνας για το δώρο του είδε σαν έφτασε στα ριζά του βουνού να απλώνεται μια μεγάλη θάλασσα. Θέλοντας τότε να δοκιμάσει τη μεγάλη δύναμη της τρίαινας έδωσε μια και, στη στιγμή τα δυο βουνά ο Όλυμπος και ο Κίσαβος χωρίστηκαν που

έως τότε ήταν ενωμένα. Από το άνοιγμα που δημιουργήθηκε έφυγαν τα νερά και η Θεσσαλία από θάλασσα που ήταν, έγινε στεριά.}

«Λαϊκά παραμύθια (για μικρά παιδιά)» Αναγνωστόπουλος Β.Δ. εκδ. Καστανιώτη, 1997 Αθήνα.

«Ακαρνανικά παραμύθια» συλλογή Παπατρέχας Ηρ. Γεράσιμος

Επιμέλεια- επιλεγόμενα: Μερακλής, Μ.Γ.

Εκδ. Πατάκη, 1986. Αθήνα.

«Παραμύθια της Πελοποννήσου» Συλλογή: Ζωή Σπυροπούλου-Παπαδημητρίου. Επιλεγόμενα: Μερακλής, Μ.Γ.

«Ελληνικά παραμύθια με ανεξιχνίαστες γριές». Επιλογή, μετάφραση, επίμετρο: Αγνή Στρομπούλη. Εκδ. Απόπειρα, Αθήνα 2002.

Στην ίδια σειρά ανήκουν: Παραμύθια από την Κίνα, Περσία, της Αγάπης και του Έρωτα, από τη λογοτεχνία, από τις Ινδίες, από τον Αμαζόνιο, των Ινδιάνων της Βόρειας Αμερικής, από το Μεξικό, από τις Νότιες θάλασσες, από την Ελληνική Πεζογραφία, από την Παγκόσμια ποίηση, από τη Ρωσία, από την Ινδονησία, από το Θιβέτ, από την Αρμενία, των Κελτών, των Απάτσι Τσιρικάουα. Από την Καραϊβική.

«Λαογραφικά παραμύθια της Μακεδονίας». Παπαρουσσοπούλου Αθανασία. Ε' έκδοση, Θεσσαλονίκη 1992.

«Το ηρωικό παραμύθι της Πηνελόπης Δέλτα» Τερέζα Πεσμαζόγλου. Εκδ. Εστία, 1991.

«Το περιβόλι της λαϊκής μας παράδοσης». Σκόπας Νίκος.

Εκδ. Δωδώνη. Γιάννινα, 1996.

“Forty – five stories from Dodekanese” Dawkins, R.M. Cambridge: The University Press 195

“Modern Greek Folktales” Dawkins, R.M. Oxford: Clarendon Press 1953.

«Λαϊκές αφηγήσεις. Μύθοι και παραμύθια των Κυθήρων». Φανταστική δημιουργία και πραγματικότητα. Δαμιανού Δέσποινα. Εταιρεία Κυθηραϊκών μελετών. Αθήνα 2005.

Παραμύθια

- Σ'αγαπώ σαν τ'αλάτι.
- Ο Αυγερινός κι η Πούλια.
- Η Πεντάμορφη.
- Η αρκούδα.
- Η στρίγγλα.
- Το τραγούδι του Αι- Γιώργη.
- Η Γενοβέφα.
- Η Σταχτομπούτα.
- Ο Κοντορεβιθούλης.
- Η γυναίκα με το αδράχτι- ο Ύπνος.
- Ο πλαγιομάνος (το κουκί).
- Ο σταχτέας.
- Οι παροιμίες.
- Το αίνιγμα.
- Η πίτα της μαμάς μου εσκότωσε τη μπέλα.
- Ο γέρος κι η γριά με τ'άντερα.
- Ο παπάς και η παπαδιά.
- Οι δυο γεροντοκόρες.
- Ο παλαβός κι ο έξυπνος- οι άσχετες ευχές.
- Ο γέρος κι η γριά Α.
- Ο γέρος κι η γριά Β.
- Ο γέρος, η γριά και το μέλι.
- Νύφη και πεθερά.

- Η πεθερά.
- Ο τρελός και ο γνωστικός.
- Ο άνθρωπος, η αλεπού και το φίδι.
- Ο λύκος και τα 7 κατσικάκια.
- Η γάτα κι ο ποντικός με το βούτυρο.
- Η χελώνα, η αράχνη και η μέλισσα.
- Η δεκαοχτούρα.

Ελληνική λαϊκή παράδοση.

Τα παραμύθια στα περιοδικά για παιδιά και νέους 1836-1922.
Καπλάνογλου Μαριάνθη. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα 1998.