



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**  
**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**  
**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**ΕΙΔΙΚΕΥΣΗ: ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

### **ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

## **Φιλαναγνωσία και συναισθηματική-κοινωνική αγωγή των παιδιών**



**Γρηγορίου Σταυρούλα**

**A.M. 390**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ:**

**Γεώργιος Καψάλης, Πρύτανης - Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017**

*Σε αυτόν,  
που μου χαρίζει τα πιο όμορφα συναισθήματα.*

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

|               |   |
|---------------|---|
| Εισαγωγή..... | 6 |
|---------------|---|

### Α΄ ΜΕΡΟΣ

#### Θεωρητικό πλαίσιο

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

|                                                                                                                    |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Οριοθέτηση της Παιδικής Λογοτεχνίας.....                                                                       | 8  |
| 1.2 Η Παιδική Λογοτεχνία στην Εκπαίδευση.....                                                                      | 12 |
| 1.3 Η θέση της Λογοτεχνίας στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της<br>Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο ..... | 17 |

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

|                                                                                                                  |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 Η έννοια της φιλιαναγνωσίας.....                                                                             | 21 |
| 2.2 Η φιλιαναγνωσία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας<br>Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο..... | 22 |
| 2.3 Παράγοντες για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας.....                                                       | 25 |
| 2.3.1 Ο ρόλος της οικογένειας.....                                                                               | 26 |
| 2.3.2 Ο ρόλος του σχολείου.....                                                                                  | 29 |
| 2.3.2.1 Ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στον μαθητή και στο παιδικό βιβλίο.....                                          | 30 |
| 2.3.2.2 Η σημασία της σχολικής βιβλιοθήκης.....                                                                  | 33 |
| 2.3.3 Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος.....                                                                  | 36 |

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

|                                                                       |    |
|-----------------------------------------------------------------------|----|
| 3.1 Η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του παιδιού..... | 38 |
| 3.1.1 Γνωστική ανάπτυξη.....                                          | 38 |
| 3.1.2 Κοινωνική ανάπτυξη.....                                         | 41 |
| 3.1.3 Συναισθηματική ανάπτυξη.....                                    | 43 |
| 3.2 Η μέθοδος της Βιβλιοθεραπείας με τη χρήση παιδικών βιβλίων.....   | 46 |
| 3.2.1 Η χρήση της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη.....               | 48 |

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη της παιδικής ηλικίας.....                           | 53 |
| 4.2 Η διαχείριση των συναισθημάτων από τα παιδιά.....                              | 54 |
| 4.2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών..... | 55 |
| 4.3 Ο φόβος .....                                                                  | 58 |
| 4.4 Η χαρά και η ευτυχία.....                                                      | 60 |
| 4.5 Ο θυμός.....                                                                   | 61 |
| 4.6 Η απώλεια και το πένθος.....                                                   | 63 |
| 4.7 Η αγάπη.....                                                                   | 65 |
| 4.8 Η επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός.....                                 | 66 |
| 4.9 Η ζήλεια.....                                                                  | 68 |
| 4.10 Η μοναξιά.....                                                                | 70 |

## Β΄ ΜΕΡΟΣ

**Ενδεικτικές δραστηριότητες με παιδικά βιβλία για τη φιλαναγνωσία και την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού**

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1 Σύντομη περιγραφή του υλοποιημένου προγράμματος στο Δημοτικό σχολείο..... | 72 |
| 1.2 Οι βασικοί στόχοι των δραστηριοτήτων.....                                 | 74 |

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

|                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1 Δραστηριότητες φιλαναγνωσίας ανά θεματική ενότητα και παιδικό βιβλίο.....  | 76 |
| 2.1.1 Η επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός – <i>Ο Τρυφεράκανθος</i> ..... | 76 |
| 2.1.2 Ο θυμός – <i>Το κουτί του θυμού</i> .....                                | 80 |
| 2.1.3 Η χαρά και η ευτυχία – <i>Τα τρία μικρά λυκάκια</i> .....                | 86 |
| 2.1.4 Ο φόβος – <i>Μη φοβάσαι Κοκκινোসκουφίτσα</i> .....                       | 89 |

|                                                                    |     |
|--------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.1.5 Η απώλεια και το πένθος – <i>Παππού;</i> .....               | 93  |
| 2.1.6 Η αγάπη – <i>Αγάπη ως τον ουρανό.</i> .....                  | 96  |
| 2.1.7 Η ζήλεια – <i>Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη.</i> .....        | 99  |
| 2.1.8 Το αίσθημα της μοναξιάς – <i>Η Ζωή που περισσεύει.</i> ..... | 104 |
| 2.2 Δραστηριότητες για το σύνολο των θεματικών ενοτήτων.....       | 110 |
| <b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b> .....                                              | 115 |
| <b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>                                                   |     |
| A. Εικόνες δραστηριοτήτων.....                                     | 116 |
| B. Ποιήματα για το κάθε λογοτεχνικό βιβλίο.....                    | 121 |
| <b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....                                          | 127 |

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ενδιαφέρον για τη συμβολή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, αποτέλεσε την αφορμή για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Η δομή της εργασίας αποτελείται από δύο μέρη. Το Α΄ μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο σχετικά με τη Λογοτεχνία, τη φιλαναγνωσία και την ανάπτυξη των παιδιών, εστιάζοντας περισσότερο στη συναισθηματική ανάπτυξη, ενώ στο Β΄ μέρος περιγράφεται η πρακτική εφαρμογή δραστηριοτήτων, σχεδιασμένες με βάση παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, με σκοπό να καλλιεργήσουν τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του Α΄ μέρους παρουσιάζονται ιστορικά στοιχεία σχετικά με την Παιδική Λογοτεχνία, και τη θέση που κατείχε ως μάθημα στα παλαιότερα Προγράμματα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Επίσης, γίνεται αναφορά στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, με το οποίο δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο, κι έτσι φαίνεται η Λογοτεχνία να έχει πιο αναβαθμισμένο ρόλο στη διδακτική διαδικασία.

Το δεύτερο κεφάλαιο έχει ως κύριο θέμα την έννοια της *φιλαναγνωσίας*. Διατυπώνεται ο ορισμός και ο σκοπός αυτής, αλλά και ο τρόπος που παρουσιάζεται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών και στο Πρόγραμμα *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας*. Παράλληλα, αναλύεται ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και του κοινωνικού περιβάλλοντος για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Γίνεται ειδική αναφορά στον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού αλλά και στη σημασία της ουσιαστικής λειτουργίας της σχολικής βιβλιοθήκης.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται η επίδραση των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων στη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Άλλωστε, το ζήτημα αυτό αφορά τη μέθοδο της βιβλιοθεραπείας, που επιδιώκει τη συναισθηματική ταύτιση του παιδιού με έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα, όπως αναλύεται σε αυτό το κεφάλαιο. Επίσης, αναφέρεται και ο τρόπος εφαρμογής της μεθόδου στη σχολική τάξη, ακολουθώντας ο εκπαιδευτικός συγκεκριμένα στάδια.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών και τον ρόλο του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Ακόμη, γίνεται παράθεση των πιο συχνών συναισθημάτων των παιδιών, όπως ο φόβος, η χαρά κι η ευτυχία, ο θυμός, η απώλεια, η επιθετικότητα, η αγάπη, η ζήλεια και η

μοναξιά. Προτείνονται συγκεκριμένες πρακτικές που είναι καλό να ακολουθούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί για την υγιή συναισθηματική ωρίμανση των παιδιών.

Το Β' μέρος της εργασίας αφορά το πρόγραμμα των δραστηριοτήτων που υλοποίησα με τους μαθητές στο 2/θέσιο Δημοτικό Σχολείο Λιμνοχωρίου Δυτικής Αχαΐας, κατά την υπηρετήση μου σε αυτό ως αναπληρώτρια εκπαιδευτικός. Το πρώτο κεφάλαιο συνιστά μια σύντομη περιγραφή των βασικών στοιχείων του προγράμματος, αλλά και των στόχων που απορρέουν από αυτό. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι δραστηριότητες, χωρισμένες ανά θεματική ενότητα, ανάλογα με τα συναισθήματα των παιδιών. Κάθε θεματική ενότητα αναφέρεται σε ένα συναισθήμα, που προσεγγίστηκε με αφορμή ένα λογοτεχνικό βιβλίο. Επίσης, περιγράφονται και οι δραστηριότητες που επικεντρώνονταν στο σύνολο των συναισθημάτων. Τέλος, στο Παράρτημα παρατίθεται ένα δείγμα από εικόνες των δραστηριοτήτων, καθώς και το σύνολο των ποιημάτων, που είναι εμπνευσμένα από το κάθε λογοτεχνικό βιβλίο.

Στην ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας συνέβαλαν αρκετοί άνθρωποι, με την υποστήριξη που μου παρείχαν. Αρχικά, θέλω να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα Καθηγητή κ. Καψάλη Γεώργιο για τη συνεργασία και τη βοήθεια που μου έδωσε με τις καθοριστικές παρεμβάσεις του. Δεν θα παραλείψω να ευχαριστήσω για το ενδιαφέρον που έδειξαν τα άλλα δύο μέλη της Εξεταστικής Επιτροπής, την Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων κ. Παπαδοπούλου Σμαράγδα και την Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων κ. Σπανάκη Μαριάννα. Επίσης, θέλω να ευχαριστήσω τον σχολικό σύμβουλο Δ.Ε. 2<sup>ης</sup> Περιφέρειας Αχαΐας, κ. Μάνεση Νικόλαο, για την ενθάρρυνση που μου πρόσφερε από την πρώτη στιγμή, με τη θετική και συμβουλευτική του στάση απέναντι μου. Επιπλέον, ευχαριστώ τους μαθητές του σχολείου, για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες, για τις ευχάριστες στιγμές και συγκινήσεις που μοιραστήκαμε. Σημαντικό ρόλο είχε η προϊσταμένη και συνάδελφος εκπαιδευτικός του σχολείου, κ. Αγγελοπούλου Αγγελική. Την ευχαριστώ ιδιαίτερα, επειδή με υποστήριξε σε όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους, μου πρόσφερε υλική και ψυχολογική βοήθεια, μου άφηνε το περιθώριο για αυτενέργεια και ανάληψη πρωτοβουλιών και συνετέλεσε στην άψογη συνεργασία μεταξύ μας. Τέλος, ειδική αναφορά θέλω να γίνει στον σύντροφό μου, κ. Ντεμίρη Γιώργο, ο οποίος στάθηκε δίπλα μου, όλο τον καιρό της οργάνωσης και εκπόνησης της εργασίας, αφιέρωσε πολύ προσωπικό του χρόνο για να με βοηθήσει με κάθε τρόπο, με υποστήριζε ηθικά, ψυχικά και συναισθηματικά, έδειχνε υπομονή και κατανόηση και μου συμπαραστάθηκε μέχρι την ολοκλήρωση αυτής της εργασίας.

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

## Θεωρητικό πλαίσιο

## ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

## 1.1 Οριοθέτηση της Παιδικής Λογοτεχνίας

Η Παιδική Νεοελληνική Λογοτεχνία είναι ένας ξεχωριστός κλάδος της ευρύτερης Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Η ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας έχει την αφετηρία της στην εποχή του Διαφωτισμού στην Ευρώπη, ενώ στην Ελλάδα από την αρχαιότητα έως τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα δεν υπήρχαν κείμενα γραμμένα μόνο για παιδιά. Τα πρώτα λογοτεχνικά έργα εντοπίζονται στα μέσα του 19ου αιώνα, μετά το τέλος της δικτατορίας στη χώρα μας. Το ιστορικό αυτό γεγονός σηματοδότησε την απαρχή μιας περιόδου που χαρακτηρίστηκε ως «Άνοιξη της Παιδικής μας Λογοτεχνίας<sup>1</sup>». Σταδιακά, αναγνωρίστηκε η ιδιαιτερότητά και η αξία της παιδικής Λογοτεχνίας και έτσι πλέον αποτελεί ένα αυτόνομο λογοτεχνικό είδος.

Ο όρος *Παιδική Λογοτεχνία* έχει απασχολήσει πολλούς μελετητές στην Ελλάδα αλλά και σε χώρες του εξωτερικού. Ο συγκεκριμένος όρος δεν αναφέρεται στα λογοτεχνικά έργα που έχουν γραφτεί από παιδιά, αλλά με τον όρο αυτό εννοούνται «τα αισθητικά δικαιωμένα λογοτεχνικά κείμενα, που είναι σε θέση να φέρουν το παιδί σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της Τέχνης, και ειδικότερα της Λογοτεχνίας<sup>2</sup>». Αυτά τα λογοτεχνικά κείμενα συνήθως είναι δημιουργήματα των ενηλίκων, γιατί αυτοί είναι ικανοί και ώριμοι να προσφέρουν στο παιδί την αισθητική συγκίνηση, μέσω της Τέχνης. Στην Παιδική Λογοτεχνία ανήκουν καλλιτεχνικά δημιουργήματα των ενηλίκων που θέλουν να προσφέρουν στο παιδί τη χαρά και την αισθητική απόλαυση και ταυτόχρονα να μεταφέρουν μηνύματα για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα.

Είναι φανερό πως οι συγγραφείς που ορίζουν την Παιδική Λογοτεχνία και επισημαίνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της, λαμβάνουν υπόψη τους συγκεκριμένα στοιχεία της παιδικής ηλικίας, σύμφωνα με τις πληροφορίες που προσφέρει η Ψυχολογία για το παιδί. Ένα λογοτεχνικό έργο για να ενταχθεί στον κλάδο της παιδικής

1. Βλ. Αντ. Δελώνης, *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα.*, εκδ. Ηράκλειτος, Αθήνα 1986, σ. 25.

2. Βλ. Δ. Γιάκου, *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα 1991, σ. 7.

Λογοτεχνίας πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στη γλωσσική, γνωστική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, να ικανοποιεί τις ανάγκες του για κίνηση και χαρά, να μην προκαλεί έντονες συγκινήσεις που θα αναστατώσουν τον ψυχικό του κόσμο, να είναι απλό και παραστατικό<sup>3</sup>. Παρόμοια, ο Δελώνης, υποστηρίζει πως «Παιδική Λογοτεχνία είναι ο σύνολος χώρος μέσα στον οποίο συνυπάρχουν–συνλειτουργούν όλα εκείνα τα άρτια λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και ανταποκρίνονται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο<sup>4</sup>».

Σε ανάλογο επίπεδο κινούνται και οι διαπιστώσεις για τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά της παιδικής Λογοτεχνίας των ξένων μελετητών. Η Lukens, συμπεραίνει ότι η διαφορά της Λογοτεχνίας για ενήλικους με την Παιδική Λογοτεχνία έγκειται στο βαθμό και όχι στο είδος, αφού διευκρινίζει ότι τα παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τις εμπειρίες και όχι ως προς τη μορφή. Για τον λόγο αυτό θα πρέπει η διατύπωση των ιστοριών που απευθύνονται σε παιδιά να είναι πιο απλή στη γλώσσα και στη μορφή και να υπάρχει αμεσότητα στη ροή και στην εξέλιξη<sup>5</sup>. Επιπλέον, τονίζεται ότι τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία πρέπει να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των παιδιών για σωματική και συναισθηματική ασφάλεια, για δικαιοσύνη και ακόρεστη περιέργεια, και να προσπαθούν να ανταποκριθούν σε αυτές<sup>6</sup>.

Η χρονική τοποθέτηση της αρχής της Παιδικής Λογοτεχνίας μπορεί να εντοπιστεί στα μέσα του 18<sup>ου</sup> αιώνα. Αυτή η περίοδος θεωρείται το ξεκίνημα της Παιδικής Λογοτεχνίας, η οποία χαρακτηρίζεται από τον διδακτισμό και τις επιδράσεις από έργα ξένων λογοτεχνών. Παρόλο αυτά, σπουδαία και αξιόλογα είναι τα έργα των Ελλήνων συγγραφέων αυτή την εποχή. Το έργο του Λ. Μελά, με τίτλο *Ο Γεροστάθης*, αποτελεί σταθμό στην αφετηρία της Παιδικής Λογοτεχνίας, καθώς «υπήρξε η μεγάλη όαση για τις τρυφερές ψυχές εκείνης της άνυδρης εποχής. Γιατί καλλιέργησε τον ηθικό μαζί και εθνικό φρονηματισμό της Ελληνικής νεολαίας περίπου έναν αιώνα<sup>7</sup>». Τον ίδιο αιώνα, το 1879 συγκεκριμένα, συντελείται ένα ακόμη σπουδαίο γεγονός για τη σταδιακή εδραίωση της Παιδικής Λογοτεχνίας: Εμφανίζεται το παιδικό περιοδικό *Διάπλασις των*

3. Βλ. Χ. Σακελλαρίου, *Ιστορία της παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1982, σσ. 17-27.

4. Βλ. Αντ. Δελώνης, *Εισαγωγή στη Μεταπολεμική Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Κέδρος, 1982 σ. 15.

5. Βλ. R. Lukens, *A Critical Handbook of Children's Literature*, εκδ. Harper Collins College Publishers, New York, <sup>5</sup>1995, σ. 7.

6. Βλ. Z. Sutherland–H. M. Arbuthnot, *Children and books*, εκδ. Scott, Foresman Company, <sup>7</sup>1947 Η.Π.Α, σ. 14.

7. Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος–Αντ. Δελώνης, *Παιδική Λογοτεχνία και σχολείο*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα <sup>4</sup>1988, σ. 127.

παιδών, το οποίο αποτελούσε σημείο αναφοράς της εποχής, διαβαζόταν από τους νέους και ανέδειξε σημαντικούς λογοτέχνες. Το 1909 εκδίδεται το πρώτο βιβλίο της Πηνελόπης Δέλτα, *Για την Πατρίδα*, ενώ το 1918 ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου γράφει τα *Ψηλά Βουνά*, το οποίο ήταν ιστορικό λογοτεχνικό Αναγνωστικό για το Δημοτικό. Ο Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος τόνισε πως ο Παπαντωνίου, αν και δεν ήταν εκπαιδευτικός δημιούργησε μια «γενναία τομή στην ιστορία του νεοελληνικού αναγνωστικού<sup>8</sup>» γι' αυτό και το 1918 μπορεί να θεωρηθεί ως ορόσημο έτος της Παιδικής Λογοτεχνίας<sup>9</sup>. Η ίδρυση της *Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς* το 1955, χαρακτηρίζεται επίσης ως σταθμός στην εξέλιξη της Παιδικής Λογοτεχνίας, όπως και η ίδρυση του *Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου* το 1969.

Η Παιδική Λογοτεχνία ουσιαστικά εμφανίζεται στα τέλη του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπου τα όρια της από τη Λογοτεχνία δεν είναι ακόμη ευδιάκριτα. Τη δεκαετία του 1970 όμως οι εξελίξεις στην κοινωνία και στις θεωρίες της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής έστρεψαν τους συγγραφείς να αλλάξουν τη θεματολογία των έργων τους και να επαναπροσδιορίσουν τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως αναγνώστη. Τα χρόνια που ακολούθησαν μετά τη μεταπολίτευση παρατηρήθηκε μια διαφορετική λογοτεχνική δημιουργία και αυξημένη παραγωγή παιδικών βιβλίων, που αντιμετωπίζουν το παιδί ως φορέα όχι μόνο αισθητικών, αλλά και κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών<sup>10</sup>. Επιπλέον, δίνεται έμφαση στην καλή εικονογράφηση των παιδικών βιβλίων, παρουσιάζονται νέοι συγγραφείς, επιδιώκεται η μελέτη της Παιδικής Λογοτεχνίας<sup>11</sup>.

Οι παράγοντες που ευνόησαν την παραγωγή του παιδικού βιβλίου μετά τη μεταπολίτευση του 1974 ήταν καθοριστικοί για την εξέλιξη της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αναφέρονται συνοπτικά οι σπουδαιότεροι παράγοντες που συνετέλεσαν τόσο στη συστηματοποίηση της ακαδημαϊκής ενασχόλησης με τα ζητήματα της παιδικής Λογοτεχνίας όσο και στην ανανέωση της θεματολογίας των βιβλίων, που έχουν γραφτεί για παιδιά<sup>12</sup>. Η δράση της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, από τα μέσα του 1970, ήταν σημαντική για την προώθηση της ελληνικής Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους<sup>13</sup>. Το 1976

8. Βλ. Ζ. Παπαντωνίου, *Διηγήματα Ζαχαρία Παπαντωνίου*, εκδ. Εστία, Αθήνα, σ. 23.

9. Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος-Αντ. Δελώνης, *ό.π.*, σ. 131.

10. Βλ. Κατσίκη-Γκίβαλου Αντ., *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995, σ. 38.

11. Βλ. Μ. Κανατσούλη, *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη <sup>2</sup>2002, σ. 68.

12. Βλ. Αντ. Δελώνης, *ό.π.*, 1986, σσ. 24-32 και Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Οι εκδόσεις των φίλων, Αθήνα <sup>10</sup>1996, σσ. 22-34.

13. Βλ. Αντ. Δελώνης, *ό.π.*, 1982, σσ. 65-75.

οργανώνεται στην Ελλάδα το 15<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο για το Παιδικό-Νεανικό Βιβλίο, ενώ έναν χρόνο αργότερα ο Δημήτρης Γιάκος γράφει την πρώτη *Ιστορία της ελληνικής παιδικής Λογοτεχνίας*. Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 αυξάνονται οι εκδόσεις καταλόγων και περιοδικών για θέματα παιδικής Λογοτεχνίας. Το 1986 η Παιδική Λογοτεχνία εισάγεται ως πανεπιστημιακό μάθημα στα Παιδαγωγικά Τμήματα προσχολικής και δημοτικής εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την έναρξη εργασιών, ερευνών και μελετών.

Η ανανέωση της θεματολογίας της παιδικής Λογοτεχνίας μετά το 1970 επηρεάστηκε από την αλλαγή της πολιτικής και κοινωνικής ζωής μετά την αποκατάσταση της Δημοκρατίας, καθώς και από την ανάγκη ανάδειξης ζητημάτων του σύγχρονου πολιτισμού (τεχνολογική πρόοδος, οικολογική διαταραχή, αστυφιλία, κ.ά.). Παράλληλα, η επικράτηση των νέων αντιλήψεων της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής προσέφερε υλικό για τη συγγραφή βιβλίων για παιδιά και νέους, που να ανταποκρίνονται στις θέσεις της σύγχρονης παιδαγωγικής για το παιδί και την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του<sup>14</sup>. Το παιδί πλέον δεν θεωρείται «μικρογραφία του ενήλικα<sup>15</sup>», αλλά αντιμετωπίζεται ως αυτόνομο μέλος της κοινωνίας, που συμμετέχει στις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις. Στο πλαίσιο αυτής της θεματικής ανανέωσης, οι συγγραφείς εστιάζουν στη διαμόρφωση συνειδητοποιημένων κοινωνικά παιδιών και νέων. Έτσι, γράφονται βιβλία με θέμα τα πολιτικά γεγονότα του πρόσφατου ιστορικού παρελθόντος με σκοπό την καλλιέργεια της πολιτικής και ιστορικής συνείδησης του νέου αναγνώστη<sup>16</sup>. Πέρα από τα βιβλία με ιστορικό περιεχόμενο, τους συγγραφείς απασχολούν και κοινωνικά θέματα, όπως το διαζύγιο, τα ναρκωτικά, τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, κ.ά., οικολογικά θέματα για την προστασία του περιβάλλοντος και θέματα επιστημονικής φαντασίας.

Η δημιουργία παιδικών λογοτεχνικών έργων με θέμα τα διάφορα κοινωνικά προβλήματα ενέχει κινδύνους για την παιδική ψυχή γι' αυτό και προϋποθέτει την προσοχή του συγγραφέα. Η πρόθεση του συγγραφέα δεν πρέπει να είναι η ανάδειξη και η αποκάλυψη όλων των προβλημάτων και των άσχημων γεγονότων που απασχολούν την κοινωνία, γιατί τα παιδιά δεν είναι κατάλληλοι αποδέκτες τέτοιων καταγγελιών<sup>17</sup>. Από την άλλη, η ενασχόληση του συγγραφέα μόνο με τα ευχάριστα και

14. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, *ό.π.* 1995, σσ. 20-21.

15. Βλ. Ηρ. Καλλέργης, *Προσεγγίσεις στην παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1995, σ. 92.

16. Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος, *ό.π.*, σ. 81.

17. Βλ. Α. Πέτροβιτς-Ανδροτσπούλου, *Η παιδική Λογοτεχνία στην εποχή μας*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, σ. 132.

θετικά γεγονότα μπορεί να προκαλέσει κακό στο παιδί, αφού κάτι τέτοιο αποτελεί στρεβλή αναπαράσταση της πραγματικότητας. Αυτό που επιβάλλεται ο συγγραφέας να κάνει μέσα από το λογοτεχνικό του έργο, είναι να μειώσει την ένταση των εντυπώσεων και να προβληματίσει το παιδί για τα κοινωνικά και τα οικουμενικά προβλήματα που απασχολούν την ανθρωπότητα, με τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθεί ο διδακτισμός και να μη δημιουργηθούν στο παιδί φοβίες. Τα λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται σε παιδιά έχουν τη δύναμη να πληροφορήσουν και να προβληματίζουν τον ανήλικο αναγνώστη για τα παγκόσμια προβλήματα.

## 1.2 Η Παιδική Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση έχει σκοπό, σύμφωνα με το Σύνταγμα, «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά<sup>18</sup>». Το σχολείο, από τη μία μεταδίδει γνώσεις στους μαθητές και από την άλλη συντελεί στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του κάθε μαθητή με βάση τις ισχύουσες κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες, ώστε να ενταχθεί ο κάθε μαθητής ομαλά στην κοινωνία. Γι' αυτό υποστηρίζεται η άποψη ότι το σχολείο αντανακλά την κοινωνία σε κάθε εποχή, τις αξίες και τις αντιλήψεις που θεωρούνται αποδεκτές από την πλειονότητα του κοινωνικού συνόλου. Η παιδεία αποτελεί μια μορφή πολιτισμού και η Λογοτεχνία θεωρείται κατάλληλο μέσο για τη διάδοση της παιδείας, εξαιτίας της αισθητικής συγκίνησης που προκαλεί στους αναγνώστες<sup>19</sup>.

Αναδρομικά, την περίοδο 1982-1983, τα βιβλία *Η Γλώσσα μου*, αντικατέστησαν τα παλιά αναγνωστικά. Τα βιβλία αυτά ήταν καθοριστικά σχολικά εγχειρίδια αφού δεν προοριζόταν μόνο για βιβλία γλώσσας αλλά και για βιβλία που φέρνουν τους μαθητές σε επαφή με τη Λογοτεχνία αλλά και με αποδεκτούς κανόνες συμπεριφοράς. Ο ρόλος των βιβλίων αυτών ήταν σημαντικός επειδή οι μαθητές ασχολούνταν με αυτά πολλές διδακτικές ώρες και επειδή αποτελούσαν «μάθημα γλωσσικό, πλουτισμού του

18. Βλ. ΝΟΜΟΣ ΥΠ' ΑΡΙΘ. 1566, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, αρ. 167, Αθήνα 1985.

19. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, «Η αμφίδρομη σχέση Λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Αποστολίδου Β.-Χοντολίδου Ελ., εκδ. Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 1999, σ. 35.

λεξιλογίου, μάθημα βελτίωσης του προφορικού και γραπτού λόγου, και μάθημα Λογοτεχνίας<sup>20</sup>». Είναι γεγονός πως από τον 19ο έως και τον 20ο αιώνα η ταύτιση Λογοτεχνίας και γλώσσας ήταν δεδομένη και στα Αναλυτικά Προγράμματα το μάθημα της Λογοτεχνίας, εντασσόταν στο μάθημα της Γλώσσας και δεν αποτελούσε ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο.

Με το πέρασμα των χρόνων σημειώθηκαν συνεχείς μετατροπές στα Προγράμματα και στους στόχους του μαθήματος των Νέων Ελληνικών, ώσπου το 1929 δίνονται διδακτικές οδηγίες για τη Λογοτεχνία και αναβαθμίζεται ο σκοπός της, ενώ το 1964 επαναπροσδιορίζεται η Λογοτεχνία ως μάθημα και προσεγγίζεται πιο οργανωμένα. Μετά τη Μεταπολίτευση, το 1974, επιδιώκεται η διάκριση της διδασκαλίας της Γλώσσας από τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Έτσι, στα σχολικά εγχειρίδια ανθολογούνται κείμενα που αντιπροσωπεύουν σύγχρονα λογοτεχνικά ρεύματα, και συνοδεύονται από διδακτικές οδηγίες και ενδεικτικές προτάσεις διδασκαλίας. Άλλωστε, το 1975 εκδίδεται το *Ανθολόγιο για τα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου*, σε τρεις τόμους, που αποτέλεσε μια δικαίωση του ρόλου της Παιδικής Λογοτεχνίας<sup>21</sup>. Παρά τις επιφυλάξεις για το περιεχόμενό του και για τις δυνατότητες των δασκάλων να προσεγγίσουν τα κείμενα, ωφέλησε την υπόθεση του καλού παιδικού βιβλίου. Συμπερασματικά, η πορεία του μαθήματος της Λογοτεχνίας συνδέεται αλλά και επηρεάζεται από τις γενικότερες κοινωνικές και πολιτικές εξελίξεις, αλλά και από τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος<sup>22</sup>.

Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα η θέση της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο φαίνεται, όμως, να συνεχίζει να είναι προβληματική. Οι λόγοι που υποβαθμίζουν την ποιότητα και την αξία του μαθήματος είναι πολλοί. Αρχικά, η ιστορία της Λογοτεχνίας δεν αναφέρεται στη μεθοδολογία της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και στους σκοπούς της ως σχολικό μάθημα, σύμφωνα με τις θεωρίες της Παιδαγωγικής. Οι διδακτικές ώρες που διατίθενται στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου για το μάθημα της Λογοτεχνίας είναι περιορισμένες και συχνό είναι το φαινόμενο να αξιοποιούνται αυτές για την κάλυψη και τη συμπλήρωση άλλων γνωστικών αντικειμένων<sup>23</sup>. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει την κατάλληλη επιμόρφωση για τις τεχνικές μιας ορθής

20. Βλ. Δ. Αναγνωστοπούλου, *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2007, σ. 106.

21. Βλ. Αντ. Δελώνης, *ό.π.*, 1982, σσ. 156-159.

22. Βλ. Αν. Καρακίτσιος, *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*, εκδ. Ζυγός, Θεσσαλονίκη 2013, σ. 31.

23. Βλ. Β. Χατζηβασιλείου, *Βήματα παιδιών που μεγαλώνουν. Η διδασκαλία της ποίησης και η συγκρότηση της ταυτότητας στους εφήβους*, εκδ. Ιανός, Θεσσαλονίκη 2001, σσ. 19-20.

διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, γι' αυτό και έχουν διαμορφώσει μια στρεβλή εικόνα για το συγκεκριμένο μάθημα. Εξάλλου, Λογοτεχνία σημαίνει συναίσθημα, άρα η διδασκαλία της Λογοτεχνίας απαιτεί από τον εκπαιδευτικό να εκφράσει αυτό που νιώθει και να το μεταδώσει στους μαθητές. Αυτό, όμως, είναι κάτι που μπορεί να εκθέσει τους εκπαιδευτικούς, οπότε συχνά το αποφεύγουν και περιορίζουν τη διδασκαλία κυρίως σε εύκολες ασκήσεις νοηματικού περιεχομένου, υποτιμώντας καθ' αυτό το μάθημα της Λογοτεχνίας, με συνέπεια να μεταφέρεται αυτή η αντίληψη και στους μαθητές. Ακόμη και οι ίδιοι οι μαθητές, ίσως αντιμετωπίζουν με φόβο τα λογοτεχνικά κείμενα, γνωρίζοντας πως τα μηνύματα τους είναι πολλαπλά. Έτσι, παρουσιάζονται διστακτικοί στην έκφραση της προσωπικής τους άποψης, καθοδηγούμενοι από το φόβο του λάθους. Ένα ακόμη στοιχείο που επιβαρύνει τη θέση της Λογοτεχνίας στο σχολείο είναι η επιλογή αποσπασμάτων λογοτεχνικών έργων ως διδακτική ύλη, με αποτέλεσμα οι μαθητές να χάνουν την επαφή με την ολότητα του έργου και με το νόημα του συγγραφέα.

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζει η Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι ότι συνδέονται οι όροι *διδασκαλία* και *Λογοτεχνία*. Ο όρος *διδασκαλία* σημαίνει μια διαδικασία για την άμεση μετάδοση της γνώσης, ενώ ο όρος *Λογοτεχνία* περιλαμβάνει τη δημιουργική έκφραση, την αισθητική απόλαυση και τη συγκίνηση που προκαλείται στον αναγνώστη. Παρόλο αυτά, η διδακτική θεωρία και πράξη και η λογοτεχνική κριτική και θεωρία, σε συνάρτηση, μπορούν να επιτελέσουν «σε μια γόνιμη συνένωση με τη Λογοτεχνία στα πλαίσια της εκπαίδευσης»<sup>24</sup>.

Στην αναγνωστική διαδικασία συμμετέχουν ο αναγνώστης και το κείμενο. Στη διδακτική πράξη οι αναγνώστες, δηλαδή ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές, αναπτύσσουν μια διαλογική σχέση με το λογοτεχνικό κείμενο. Κατά τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας μπορεί να υπάρξει μια ουσιαστική και εποικοδομητική συνάντηση με τη Λογοτεχνία μόνο στα πλαίσια του διαλόγου<sup>25</sup>. Οι μαθητές και το κείμενο βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση με ενδιάμεσο τον δάσκαλο, αλλά τον καθοδηγητικό ρόλο, τον έχει το ίδιο το κείμενο. Ο εκπαιδευτικός όμως, για να λειτουργήσει ως διαμεσολαβητής<sup>26</sup>

24. Βλ. Ευγ. Σακελλαριάδη, «Ο Μυστικός κήπος: λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας», *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Αποστολίδου Β.-Χοντολίδου Ελ., εκδ. Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 1999, σ. 47.

25. Βλ. Ευγ. Σακελλαριάδη, *ό.π.*, σ.44.

26. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου., «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο» στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 31.

πρέπει να γνωρίζει πολύ καλά το κάθε λογοτεχνικό κείμενο. Τα λογοτεχνικά κείμενα δεν έχουν ως πρωταρχικό στόχο την πληροφόρηση ή την παροχή γνώσης, αλλά απευθύνονται στη φαντασία και στο συναίσθημα του δέκτη τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τους μαθητές να απολαύσουν το κείμενο, να αισθανθούν συγκίνηση, να καλλιεργηθούν αισθητικά, να μεταφερθούν σε κόσμους φανταστικούς. Επίσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να παρακινεί τους μαθητές να επεξεργάζονται ουσιαστικά το λογοτεχνικό κείμενο, να αποφεύγουν την επιφανειακή και τυποποιημένη προσέγγιση αυτού και να προσπαθεί να προκαλεί την ενεργητική τους στάση απέναντι στο λογοτεχνικό κείμενο. Αυτό θα επιτευχθεί, εάν ο εκπαιδευτικός αποφύγει τη σχολαστικότητα στην ανάλυση του κειμένου και τον διδακτισμό και αν επιτρέπει την πολλαπλή ερμηνεία του κειμένου, προκειμένου οι μαθητές να εκφράζονται χωρίς το φόβο του λάθους. Εξάλλου, ένας σημαντικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να βγάλει τα συμπεράσματα των δικών του αναζητήσεων<sup>27</sup>.

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας μπορεί να στηριχτεί στη δημιουργική γραφή και στη φιλιαναγνωσία, ώστε να επιφέρει εποικοδομητικά αποτελέσματα<sup>28</sup>. Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια τεχνική της διδασκαλίας, καθώς δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει τις συγγραφικές του δεξιότητες και γενικότερα τον γραπτό λόγο. Η φιλιαναγνωσία έχει ως στόχο να εξελιχθεί ο μαθητής σε έναν συνειδητό αναγνώστη, που θα αγαπά το λογοτεχνικό βιβλίο. Ιδιαίτερα με τη φιλιαναγνωσία και τις προτεινόμενες δραστηριότητες για την καλλιέργεια της, αναπτύσσεται μια δυναμική που επιτρέπει το παιδικό βιβλίο να αποτελεί δημιουργική επιλογή των παιδιών. Η Λογοτεχνία παρέχει στους μαθητές ευχαρίστηση, καλλιεργεί την παιδική φαντασία και τα συναισθήματα τους. Γι' αυτό το λόγο τα λογοτεχνικά κείμενα πρέπει να παρουσιάζονται με τρόπο ελκυστικό, ώστε οι μαθητές να απολαμβάνουν να ασχολούνται με αυτά, χωρίς αυτή η ενασχόληση να γίνεται αισθητή στη συνείδηση τους ως υποχρέωση.

Οι στρατηγικές και οι δραστηριότητες στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας πρέπει να έχουν ως κέντρο τους το παιχνίδι, κυρίως στις προσχολικές και πρώτες σχολικές τάξεις. Με τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, ο μαθητής έχει ενεργητικό ρόλο στη

27. Βλ. J. Verrier, Ανάγνωση μυθιστορημάτων, στο *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Συνέδριο του Σεριζί*, μτφρ. Βασιλαράκης Ι., εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985, σ. 187.

28. Βλ. Αν. Καρακίτσιος, «Φιλιαναγνωσία...Φανατική Συνήθεια», *Παιχνίδια Φιλιαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυρώσεις*, επιμ. Αρτζανίδου Ελ.-Γούλης Δ.-Γρόσδος Στ.-Καρακίτσιος Αν., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011, σσ. 27-28.

διδασκαλία της Λογοτεχνίας και δεν δέχεται παθητικά τα μηνύματα. Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου πρέπει να διαπνέεται από το πνεύμα του παιχνιδιού, γιατί το παιχνίδι και το λογοτεχνικό διάβασμα έχουν κοινά χαρακτηριστικά<sup>29</sup>. Η Λογοτεχνία αλλά και το παιχνίδι αποτελούν μια εκούσια δραστηριότητα, καθώς, όπως το παιδί αρχίζει και τελειώνει το παιχνίδι του όποτε θέλει, έτσι πρέπει να κάνει και με τα λογοτεχνικά έργα. Άλλωστε, βασικό χαρακτηριστικό της ενασχόλησης με τη Λογοτεχνία είναι η απόλυτη ελευθερία. Επίσης, και η Λογοτεχνία και το παιχνίδι καθηλώνουν το παιδί, καθώς το οδηγούν σε μία άλλη πραγματικότητα, όπου ζει τις δικές του φανταστικές στιγμές. Τέλος, προσφέρουν στοιχεία αρμονίας, καθώς το παιχνίδι δημιουργεί τάξη και προσφέρει μια περιορισμένη τελειότητα, ενώ το λογοτεχνικό κείμενο προσφέρει τον ρυθμό και την αρμονία<sup>30</sup>.

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας υπόκειται σε κάποιες προϋποθέσεις, σύμφωνα με τον Μπαλάσκα<sup>31</sup>. Αρχική προϋπόθεση είναι η γνώση του αντικειμένου που διδάσκεται και η ανίχνευση των αναγκών και των ενδιαφερόντων κάθε μαθητή. Η διδασκαλία βασίζεται στην οργάνωση της διδακτικής ύλης αλλά και στη συνειδητοποίηση του ρόλου του μαθητή σ' αυτή τη διαδικασία, δηλαδή ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει καλά τη Λογοτεχνία, τον κάθε μαθητή αλλά και τις μεθόδους για μια αποτελεσματική διδασκαλία. Εξίσου απαραίτητη, για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, είναι η ανάπτυξη ιδανικής σχέσης ανάμεσα στον διδάσκοντα και το αντικείμενο, για την οποία δεν επαρκεί το σύνολο των γνώσεων αλλά παράλληλα χρειάζεται ο διδάσκοντας να διακατέχεται από αίσθημα αγάπης για τη Λογοτεχνία. Η αγάπη για το κάθε λογοτεχνικό κείμενο, κυρίως από τον δάσκαλο αλλά και από τους μαθητές, αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την επιτυχία της διδασκαλίας. Μία επιπλέον προϋπόθεση είναι η γνώση του γενικού και ειδικού σκοπού για τον οποίο διδάσκεται η Λογοτεχνία και το εκάστοτε λογοτεχνικό κείμενο. Ο γενικός σκοπός μπορεί να περιγράφεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά ο ειδικός, ο οποίος σχετίζεται με τη διδασκαλία του συγκεκριμένου κειμένου, προσδιορίζεται από τον διδάσκοντα. Τέλος, ως προστεθεί ότι πέρα από τη γνώση του σκοπού, χρειάζεται και η πίστη σ' αυτόν, δηλαδή ο εκπαιδευτικός να πιστεύει και να υποστηρίζει ότι τα λογοτεχνικά κείμενα και

29. Βλ. Τζ. Σπινκ, *Τα παιδιά ως ανανώστες*, μτφρ. Ντελόπουλος Κ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990, σσ. 53-57.

30. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, *ό.π.*, 1994, σσ. 33-34.

31. Βλ. Κ. Μπαλάσκα, *Ταξίδι με το κείμενο. Προτάσεις για την ανάγνωση της Λογοτεχνίας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1990, σσ. 49-50.

γενικότερα η Λογοτεχνία έχει σπουδαία μορφωτική αξία, γι' αυτό και αξίζει να διδάσκεται.

### **1.3 Η θέση της Λογοτεχνίας στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο**

Οι διδακτικοί στόχοι για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο είναι πολλοί και διαμορφώνονται ανάλογα με το μαθησιακό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011, βασικός σκοπός διδασκαλίας της Λογοτεχνίας είναι «η κριτική αγωγή στο σύγχρονο πολιτισμό<sup>32</sup>», ο οποίος επιδιώκει την έμφαση στο παρόν, στους προβληματισμούς και στα χαρακτηριστικά του σύγχρονου κόσμου, να θεωρηθεί ως κυρίαρχη αξία του μαθήματος η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις και τις αξίες, από όπου και αν προέρχονται. Στον γενικό σκοπό περιλαμβάνονται και επιμέρους στόχοι<sup>33</sup>, όπως η συνειδητοποίηση και η κριτική κατανόηση της κοινωνικής, ιστορικής και πολιτισμικής εμπειρίας και συγκρότησης της ταυτότητας, η ανασύσταση της σχολικής τάξης ως μιας κοινότητας αναγνωστών, η οποία θα διέπεται από τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας, του διαλόγου, της διαπολιτισμικής συνείδησης. Η καλλιέργεια μιας ποικιλίας αναγνωστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων, η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σχέσης των μαθητών με το σύγχρονο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον. Η απόκτηση, μέσα από τη Λογοτεχνία, πολλαπλών γλωσσικών εμπειριών και η εξοικείωση με τη μεταφορική λειτουργία της γλώσσας. Όλοι οι παραπάνω στόχοι προσδίδουν ιδιαίτερη σημασία στην επικέντρωση της διδασκαλίας στον ίδιο τον μαθητή.

Ειδικότερα, οι σκοποί της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας ως προς την πρόσληψη των λογοτεχνικών κειμένων είναι να κατανοήσουν οι μαθητές την πολλαπλότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων, καθώς και να αντιμετωπίζουν κριτικά τις δικές τους ερμηνευτικές προτάσεις, να είναι σε θέση να εντοπίζουν και να αναγνωρίζουν τις αξίες και τις ιδέες που ενυπάρχουν στα λογοτεχνικά κείμενα, να εξοικειωθούν με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη και να κατανοήσουν ότι αυτά ανταποκρίνονται σε

---

32. Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. –Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011, σ. 21.

33. Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, ό.π., σσ. 21-22.

διαφορετικούς σκοπούς και ιστορικές ανάγκες. Δεξιότητες που αναμένεται να αποκτήσουν οι μαθητές<sup>34</sup> είναι η ανάπτυξη τεκμηριωμένης προσωπικής άποψης για τα κείμενα που διαβάζουν, η αναγνώριση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους οι συγγραφείς μιλούν για τα διάφορα θέματα, η εξοικείωση με όλα τα είδη ανάγνωσης, η αναγνώριση των τεχνικών των λογοτεχνικών κειμένων. Τέλος αναμένεται να αναπτυχθούν δεξιότητες, όπως η επισήμανση των συγκρουόμενων κωδίκων συμπεριφοράς ανάμεσα π.χ. σε ήρωες διαφορετικής ηλικίας ή φύλου, η αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας και η μεταφορά των συναισθημάτων που προκαλεί στους μαθητές μια λογοτεχνική ανάγνωση σε νέο κείμενο κάθε είδους.

Σύμφωνα με τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, για το Δημοτικό σχολείο, των τελευταίων ετών, η διδασκαλία της Λογοτεχνίας προβλέπεται να γίνεται κυρίως μέσω των κειμένων του *Ανθολογίου*. Τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια έχουν ως στόχο να μυήσουν τους μαθητές στη φιλαναγνωσία, αλλά παράλληλα υπηρετούν και τη γνώση, κάτι που καθιστά δύσκολη την αισθητική απόλαυση των λογοτεχνικών κειμένων. Η σύνδεση με τη γνώση, που είναι μια έννοια διδακτική, είναι αντίθετη της ελευθερίας που απαιτεί η ίδια η Λογοτεχνία<sup>35</sup>. Οι συγγραφείς του πιο πρόσφατου *Ανθολογίου* της Ε' και ΣΤ' τάξης, με τίτλο *Με λογισμό και μ' όνειρο*, επιχείρησαν μια «τομή στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας<sup>36</sup>». Θέλησαν να είναι αυτόνομο το μάθημα της Λογοτεχνίας και ανεξάρτητο από το μάθημα της Γλώσσας. Παρόλο αυτά, το *Ανθολόγιο* δεν αποτελεί το κατεξοχήν μέσο για την επαφή των μαθητών με τη Λογοτεχνία, καθώς παρέχεται στον εκπαιδευτικό η δυνατότητα να χρησιμοποιήσει και εξωσχολικά λογοτεχνικά βιβλία.

Οι συγγραφείς των *Ανθολογίων* προσπάθησαν μέσα από το συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, να γνωρίσουν οι μαθητές καλύτερα τη σύγχρονη πραγματικότητα, αλλά και να έρθουν σε επαφή με σημαντικές περιόδους του παρελθόντος. Τα κείμενα του *Ανθολογίου* όλων των τάξεων του Δημοτικού ανήκουν κυρίως στην ελληνική παιδική πεζογραφία και ποίηση και λιγότερο στην ξένη. Επιλέχθηκαν τα κείμενα και

34. Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, ό.π., σ. 23.

35. Βλ. Θ. Πυλαρινός, «Βαθμίδες ανθολόγησης των λογοτεχνικών κειμένων: Από την πρωτογενή ανθολόγηση των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων στην «ευέλικτη» ανθολόγηση του διδάσκοντος και σε μια μελλοντική «συνανθολογία» ή ανθολογία των μαθητών», *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, επιμ. Μπαλάσκας Κ.–Αγγελάκος Κ., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005, σσ. 100-101.

36. Βλ. Θ. Πυλαρινός, «Η Λογοτεχνία και η σχολική ανθολόγηση της», *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Καψάλης Γ.–Μοσχοβάκη Ελ., Π.Ε.Κ.Ε.Β. 2005, σ. 37.

τα θέματα τους με ιδιαίτερη προσοχή και με βάση συγκεκριμένες έννοιες και αξίες, όπως η αγάπη, η οικογένεια, η γλώσσα, η ορθόδοξη χριστιανική παράδοση, η αποδοχή της ετερότητας, η παγκοσμιοποίηση και η διατήρηση του ελληνισμού. Επίσης, στα *Ανθολόγια* υπάρχουν κείμενα από όλη τη χρονική και γεωγραφική διάρκεια της ελληνικής δημιουργίας, περιλαμβάνουν ποιήματα, κυρίως έμμετρα, ομοιοκατάληκτα και ρυθμικά, ιδιαίτερα στα εγχειρίδια των μικρότερων τάξεων. Όλα τα κείμενα και τα ποιήματα συνοδεύονται από πρωτότυπες δραστηριότητες που αναβαθμίζουν τον ρόλο της Λογοτεχνίας.

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών επιτρέπει την ένταξη λογοτεχνικών βιβλίων στη διδακτική πράξη, χωρίς να θεωρεί το *Ανθολόγιο* αποκλειστικό διδακτικό εργαλείο για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Αυτό αποτελεί μια καινοτομία και δικαιολογείται για πολλαπλούς λόγους, σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών<sup>37</sup>. Το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού παρουσιάζει ανομοιογένεια ως προς την κοινωνική και πολιτισμική προέλευση, με αποτέλεσμα τα κείμενα του *Ανθολογίου* να μην είναι κατάλληλα για όλους τους μαθητές, γι' αυτό και ο εκπαιδευτικός και οι μαθητές μπορούν να επιλέγουν βιβλία από τη σύγχρονη εκδοτική παραγωγή. Θεωρείται πως η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων μέσα στο σχολείο θα συντελέσει στην αλλαγή της σχέσης του παιδιού με το βιβλίο, αλλά και στην αλλαγή του κλίματος στην εκπαίδευση και στη σχέση εκπαιδευτικού και μαθητών.

Το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών τονίζει πως «θεμέλιος λίθος του μαθήματος της Λογοτεχνίας είναι η ανάγνωση, ένα πολιτισμικό φαινόμενο που σχετίζεται με όλες σχεδόν τις πλευρές της ζωής και του πολιτισμού<sup>38</sup>». Ο εκπαιδευτικός, διδάσκοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο πρέπει να έχει συνειδητοποιήσει ότι διδάσκει τον μαθητή με την υποκειμενικότητά του, δηλαδή την κοινωνική του προέλευση, το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειάς του, τη θρησκευτική και εθνική του ταυτότητα, το φύλο και τις ιδιαίτερα αδυναμίες του. Εξάλλου, το μάθημα της Λογοτεχνίας θεωρείται κατάλληλο μέσο για την καλλιέργεια του ήθους και των αξιών της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η αναγκαιότητα της καθημερινής επαφής του παιδιού με τα ολοκληρωμένα λογοτεχνικά έργα, ενισχύει τόσο τις προϋποθέσεις για τη

37. Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, ό.π., σ. 24.

38. Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, ό.π., σ. 28.

δημιουργία μιας σταθερής σχέσης του παιδιού με το βιβλίο όσο και τη σύνδεση του σχολείου με τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα<sup>39</sup>.

Η υλοποίηση των στόχων του Νέου Προγράμματος Σπουδών απαιτεί, από τον δάσκαλο, τον σχεδιασμό και την εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων για κάθε κείμενο, οι οποίες θα έχουν συνάφεια με τους σκοπούς του μαθήματος. Ορισμένες από τις προτεινόμενες δραστηριότητες<sup>40</sup> είναι η προφορική και γραπτή παρουσίαση κειμένων, η αναγνώριση συγκρούσεων μεταξύ των ηρώων, η διατύπωση πιθανών λύσεων για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες. Άλλες δραστηριότητες σχετίζονται με δεξιότητες δραματοποίησης λογοτεχνικών κειμένων, ενώ άλλες εστιάζουν στην οπτική γωνία του αφηγητή, στη συγκεκριμένη στάση ζωής στην οποία παραπέμπει και ζητούν να σχολιάσουν τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης που καθορίζουν τις συμπεριφορές των ηρώων.

---

39. Βλ. Αν. Πατέρα–Τ. Τσιλιμένη, *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2012, σ. 15.

40. Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, ό.π., σ. 30.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 2.1 Η έννοια της φιλαναγνωσίας

Ο όρος *φιλαναγνωσία* αναφέρεται στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες, οι οποίες στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων κυρίως αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων<sup>41</sup>. Η φιλαναγνωσία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην εποικοδομητική στάση του παιδιού με το βιβλίο και επιδιώκει την ενδυνάμωση αυτής της σχέσης, κάτι που συνιστά την κατεξοχήν ουσία της φιλαναγνωσίας<sup>42</sup>. Άλλωστε, η συνήθεια ή το ενδιαφέρον του παιδιού να επιλέγει να ασχολείται με το βιβλίο, στα πλαίσια του ελεύθερου χρόνου του, είναι γνωστά με τον όρο φιλαναγνωσία<sup>43</sup>.

Η διεθνής βιβλιογραφία συσχετίζει τον όρο *εγγραμματισμός* με τον όρο της *φιλαναγνωσίας*, γι' αυτό και σχετικά με την αξιοποίηση ερευνητικών δεδομένων στις εκπαιδευτικές πρακτικές, προτείνεται η υιοθέτηση του όρου *έγγραμματισμός*<sup>44</sup>. Από τη δεκαετία του 1970 παρουσιάζονται πολλές έρευνες, από διαφορετικά επιστημονικά πεδία, που αποδεικνύουν τη σημασία των κοινωνικών συνθηκών και αναπτυξιακών διαδικασιών, οι οποίες οδηγούν στη σταδιακή κοινωνικοποίηση του αναγνώστη. Η έννοια του *κοινωνικού εγγραμματισμού* υποδηλώνει ότι η θετική σχέση του αναγνώστη με τον γραπτό λόγο διαμορφώνεται μέσα από συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές εγγραμματισμού, οι οποίες αναπτύσσονται σε θεσμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, όπως σχολείο και βιβλιοθήκη, αλλά και σε άτυπα όπως η οικογένεια και οι ομάδες συνομηλίκων.

Επιπλέον, η φιλαναγνωσία δεν είναι μια τακτική που αποκτά κάποιος με εύκολο τρόπο ή σε σύντομο χρονικό διάστημα. Αντίθετα προϋποθέτει και απαιτεί τη συνεχή, συστηματική και συνδυασμένη καθοδηγητική παρέμβαση όλων των φορέων που εμπλέκονται στη διαπαιδαγώγηση του παιδιού, κυρίως της οικογένειας και του

41. Βλ. Κ. Markidis, *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*, εκδ. National Book Center of Greece, Αθήνα 2011.

42. Βλ. Αν. Καρακίτσος, *ό.π.* 2011, σ. 24.

43. Βλ. Ελ. Μαραγκουδάκη, «Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία», *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 45.

44. Βλ. Αν. Καρακίτσος, *ό.π.* 2011, σ. 21.

σχολείου<sup>45</sup>. Εξάλλου, η φιλιαναγνωσία δεν είναι μια έμφυτη ιδιότητα, αλλά καλλιεργείται όταν το παιδί, από μικρή ηλικία, αποκτά επαφή με τον γραπτό λόγο. Η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας επιφέρει επιτυχή αποτελέσματα, εάν η πρωταρχική σχέση του παιδιού με το βιβλίο δεν έχει καταναγκαστική μορφή, αλλά αντίθετα έχει ψυχαγωγικό χαρακτήρα, προκειμένου η ανάγνωση να προσφέρει στο παιδί ευχαρίστηση, όπως και το παιχνίδι<sup>46</sup>.

Ο σκοπός της φιλιαναγνωσίας είναι η εξοικείωση του παιδιού με τον γραπτό λόγο και την ανάγνωση λογοτεχνικών έργων, καθώς και η βαθμιαία εδραίωση μιας φιλικής σχέσης του με το λογοτεχνικό βιβλίο. Μια τέτοια σχέση θα βοηθήσει το παιδί να αναπτύξει κριτική σκέψη, να ενεργοποιήσει τη φαντασία του, να διαμορφώσει την προσωπικότητά του, να καλλιεργήσει τα συναισθήματά του, αναπτύσσοντας έτσι συναισθηματική νοημοσύνη. Η συμβολή και ο ρόλος της φιλιαναγνωσίας στη νοητική, γλωσσική, κοινωνική, συναισθηματική ανάπτυξη και συνολικά στη συγκρότηση του χαρακτήρα του παιδιού έχει αναγνωρισθεί και αποτελεί κοινή παραδοχή πολλών ειδικών μελετητών. Η αναγκαιότητα για καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και της αγάπης για το διάβασμα, συνδέεται με την αναγνώριση της συμβολής της στην ευρύτερη καλλιέργεια του ανθρώπου<sup>47</sup>.

## **2.2 Η φιλιαναγνωσία στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το Δημοτικό Σχολείο**

Το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, για το Δημοτικό σχολείο, θεωρείται πιο ουσιαστικό και συγκεκριμένο, συγκριτικά με τα Αναλυτικά Προγράμματα των προηγούμενων ετών. Η ανάπτυξη της φιλιαναγνωσίας συνιστά τον κεντρικό στόχο του Νέου Αναλυτικού Προγράμματος, αφού ορίζεται αναλυτικά και με σαφήνεια το πλαίσιο της φιλιαναγνωσίας.

Η φιλιαναγνωσία αποτελεί βασική επιδίωξη στα Προγράμματα Σπουδών από το 2000 και ακολούθως. Η πρώτη φορά που εισήχθη η έννοια της φιλιαναγνωσίας είναι στο *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών-Αναλυτικά Προγράμματα*

---

45. Βλ. Ελ. Μαραγκουδάκη, ό.π., σ. 46.

46. Βλ. Β. Αγγελουπούλου, «Εισαγωγή», *Φιλιαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994, σ. 12.

47. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου-Δ. Πολίτης-Αβ. Χαλκιαδάκη-Φ. Σζιαμπάζη, *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*, Πρόγραμμα Επιστημονικών Μελετών 2011, εκδ. Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση, Αθήνα 2011, σ. 9.

*Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης* το 2003 ως ένας επιμέρους στόχος. Έπειτα στο *Νέο Πρόγραμμα* το 2011, παρουσιάζεται ως ένας βασικός στόχος του προγράμματος και της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας και τέλος εμφανίζεται στις *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας* τη σχολική χρονιά 2010-2011. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δίνεται αξιολογή σημασία στη φιλαναγνωσία, καθώς αντιμετωπίζεται ως ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο. Παρατηρείται, λοιπόν, μια θετική εξέλιξη και κατεύθυνση για τον ρόλο και τη λειτουργία της Λογοτεχνίας στα πλαίσια της Εκπαίδευσης.

Από τη σχολική χρονιά 2011-2012 το Πρόγραμμα *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας* εφαρμόζεται μία ώρα την εβδομάδα, η οποία ονομάστηκε «Ωρα Φιλαναγνωσίας», ενώ μπορεί να υλοποιηθεί και στο πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης ή ενός πολιτιστικού προγράμματος. Την εφαρμογή του Προγράμματος υποστήριζε το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, του οποίου η συμβολή και η δραστηριοποίηση στον τομέα της φιλαναγνωσίας ήταν σπουδαία και αξιολογή. Η διεκπεραίωση των δράσεων του Προγράμματος αποτελεί ευθύνη των εκπαιδευτικών των τάξεων, ενώ ο Σύλλογος Διδασκόντων κάθε σχολείου ορίζει έναν εκπαιδευτικό ως υπεύθυνο, ο οποίος έχει συντονιστικό ρόλο. Η αποτελεσματική υλοποίηση του Προγράμματος απαιτεί την ουσιαστική συμβολή των Σχολικών Συμβούλων και των γονέων, καθώς και την καθοδηγητική στάση των πανεπιστημιακών καθηγητών, συγγραφέων, κριτικών και εκδοτών.

Στόχοι του Προγράμματος είναι η καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών, ο εμπλουτισμός της φαντασίας, η ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας και της συναισθηματικής νοημοσύνης τους. Γενικότερα, επιδιώκεται η καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης με βιωματικό τρόπο, ώστε να ενισχυθεί η ικανότητα των μαθητών στην κατανόηση κειμένων, στην έκφραση ιδεών, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση μιας συγκροτημένης προσωπικότητας. Το Πρόγραμμα αποβλέπει να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές σχετικά με το ποιοτικό βιβλίο, να καλλιεργήσουν τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, να έρθουν σε επαφή με την αναγνωστική απόλαυση. Επιδιώκεται, ειδικότερα, να καλλιεργηθεί, τόσο το ενδιαφέρον των μαθητών για το λογοτεχνικό βιβλίο, όσο και η ικανότητα τους για εμβάθυνση στα κείμενα, η δεξιότητα της προσεκτικής ακρόασης και της αναδιήγησης του κειμένου καθώς και η επικοινωνιακή ικανότητα στις ομάδες ανάγνωσης<sup>48</sup>.

---

48. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου-Δ. Πολίτης-Αβ. Χαλκιαδάκη-Φ. Σζιαμπάζη, *ό.π.*, σ.42.

Οι βασικοί άξονες του Προγράμματος *Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης της Φιλαναγνωσίας* επικεντρώνονται στην εποικοδομητική σχέση των μαθητών με το λογοτεχνικό βιβλίο<sup>49</sup>. Έτσι, προβλέπεται η οργάνωση ημερίδων και ειδικών σεμιναρίων για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και των στελεχών εκπαίδευσης, η εκτέλεση ενός ευρύτατου προγράμματος γνωριμίας των μαθητών με τους δημιουργούς των βιβλίων, η οικονομική και υλικοτεχνική ενίσχυση για τη λειτουργία εκατό λεσχών ανάγνωσης σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, με ταυτόχρονη διοργάνωση επισκέψεων συγγραφέων. Επιπλέον, κύριοι άξονες αποτελούν η επικοινωνία συγγραφέων και μαθητών με τη χρήση νέων τεχνολογιών, η δημιουργία ψηφιακών φακέλων για παιδιά και εκπαιδευτικούς γύρω από μεγάλα θέματα της εποχής (π.χ. μετανάστευση, ρατσισμός, διαδίκτυο κ.ά) και η ανάρτησή τους σε ψηφιακή πλατφόρμα, η παραγωγή ψηφιακών ηχογραφημένων ιστοριών και ψηφιοποίηση βιβλίων και η ανάρτησή τους στην ιστοσελίδα <http://www.mikrosanagnostis.gr/>, και τέλος, η διοργάνωση συνεδρίων και τοπικών ημερίδων με σκοπό την ενημέρωση της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και των τοπικών κοινωνιών για το Πρόγραμμα και τις δυνατότητες του.

Το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου φρόντισε για την έκδοση επιμορφωτικού υλικού, που οριοθέτησε τους στόχους και τις επιδιώξεις του Προγράμματος, με σκοπό να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς στην αποτελεσματική εφαρμογή του Προγράμματος. Οι δράσεις του Προγράμματος αποβλέπουν στην εξοικείωση των μαθητών με το βιβλίο και την ανάγνωση και στη δημιουργία κοινότητας αναγνωστών μέσα στη τάξη. Παράλληλα, τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας κινήτρων για την ενεργοποίηση των μαθητών στην ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και η επιλογή κατάλληλων βιβλίων ώστε να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές ότι τα θέματα του βιβλίου έχουν σχέση με ζωή των παιδιών<sup>50</sup>.

Επίσης, σύμφωνα με το Επιμορφωτικό υλικό, το Πρόγραμμα για τη φιλαναγνωσία επιθυμεί τη χρήση λογοτεχνικών θεωριών από τον εκπαιδευτικό. Οι θεωρίες θα τον βοηθήσουν να μεσολαβεί ώστε οι μαθητές να προσεγγίζουν και να ερμηνεύουν υπεύθυνα το λογοτεχνικό κείμενο, με σκοπό να καταστούν ενεργοί και κριτικοί αναγνώστες<sup>51</sup>. Ο εκπαιδευτικός κρίνεται αναγκαίο να χρησιμοποιεί

49. Βλ. <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=652>

50. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», *Επιμορφωτικό υλικό Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης Της Φιλαναγνωσίας Των Μαθητών*, εκδ. Ε.ΚΕ.ΒΙ., 2012, σ. 12.

51. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, *ό.π.*, 2012, σ. 15.

παιγνιώδεις δραστηριότητες που αφορούν τον συγγραφέα, την κατανόηση του κειμένου και τα χαρακτηριστικά της αφηγηματικής του τεχνικής, ώστε ο μαθητής να γνωρίσει τις ιδιαιτερότητες του λογοτεχνικού λόγου. Ο μαθητής προτείνεται να χρησιμοποιεί τεχνικές από διάφορες μορφές τέχνης, όπως τα εικαστικά, τη μουσική, το θεατρικό παιχνίδι, το κουκλοθέατρο ώστε να αντιληφθεί την πολλαπλή αισθητική καλλιέργεια με διασκεδαστικό τρόπο. Ακόμη, η αξιοποίηση δημιουργικών συζητήσεων και εργασιών, που σχετίζονται με πολιτισμικά και κοινωνικά ζητήματα του περιβάλλοντος, η δημιουργία εκθέσεων βιβλίων και αναδιηγήσεων εικονογραφημένων ιστοριών, οι συναντήσεις με συγγραφείς και εικονογράφους και η χρήση των βιβλιοθηκών συντελούν στην πολιτισμική και κοινωνική ωρίμανση του μαθητή<sup>52</sup>.

### **2.3 Παράγοντες για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας**

Το παιδί αναπτύσσεται και εντάσσεται σε κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο επιδρά στην απόκτηση και διαμόρφωση συγκεκριμένων στάσεων και συμπεριφορών. Οι διάφοροι παράγοντες του κοινωνικού περιβάλλοντος μεσολαβούν και επηρεάζουν την ανάπτυξη του παιδιού. Οι κυριότεροι παράγοντες που προωθούν την καλλιέργεια μιας καλής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και στο παιδικό βιβλίο είναι το οικογενειακό περιβάλλον και το σχολείο. Η οικογένεια, ως κύριος φορέας των περισσότερων μορφών «άτυπης» εκπαίδευσής του παιδιού, και το σχολείο ως κύριος διεκπεραιωτής της «τυπικής» εκπαίδευσης του μαθητή, θεωρούνται ως οι αντιπροσωπευτικότεροι κοινωνικά και ιδεολογικά προσανατολισμένοι παράγοντες που επηρεάζουν τις συνήθειες ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων και μπορούν να συμβάλλουν στην ουσιαστική αγάπη του παιδιού για το βιβλίο<sup>53</sup>.

Εξίσου καθοριστικός για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας μπορεί να αναδειχθεί και ο ρόλος του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, όπως οι φίλοι και οι συνομήλικοι του κάθε παιδιού. Τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης μπορούν να αξιοποιήσουν τη δύναμη και την επιρροή που ασκούν στα παιδιά, ώστε να συντελέσουν στην ενίσχυση και στην αναβάθμιση του παιδικού βιβλίου. Το κράτος και η πολιτεία δύναται να παρέχει επιδοτήσεις σε δημόσιες παιδικές βιβλιοθήκες, σε εκθέσεις βιβλίων

52. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, *ό.π.*, 2012, σσ. 17-18.

53. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου-Δ. Πολίτης-Αβ. Χαλκιαδάκη-Φ. Σζιαμπάξη, *ό.π.*, σ.10.

και σε δημόσιους φορείς που απασχολούνται με την προαγωγή του παιδικού βιβλίου. Σπουδαίο ρόλο έχουν τα βιβλιοπωλεία αλλά και οι εκδοτικοί οίκοι, οι οποίοι παράγουν, εμπορεύονται και προωθούν τα παιδικά βιβλία. Τέλος, σημαντικοί παράγοντες για την προσέγγιση του παιδιού με το λογοτεχνικό βιβλίο είναι οι εκθέσεις λογοτεχνικών βιβλίων, οι ημερίδες αφιερωμένες στη Λογοτεχνία, οι επισκέψεις συγγραφέων στα σχολεία, και οι ετήσιες εορταστικές εκδηλώσεις για το παιδικό βιβλίο, οι καλλιτεχνικές εκδηλώσεις και οι δημιουργικές εργασίες των μαθητών.

### **2.3.1 Ο ρόλος της οικογένειας στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας**

Το οικογενειακό περιβάλλον μπορεί και οφείλει να βοηθήσει στη σύνδεση του παιδιού με το βιβλίο και στην εξοικείωση του με αυτό. Η οικογένεια έχει τη δυνατότητα να ασκήσει ευεργετική επίδραση στο παιδί, ώστε αυτό να αποκτήσει μια καλή σχέση με το παιδικό βιβλίο, γιατί οι ίδιοι οι γονείς αποτελούν πρότυπο μίμησης για το παιδί. Η αρχή για την αγάπη ενός παιδιού για το παιδικό βιβλίο ξεκινάει από την οικογένεια. Σε ένα οικογενειακό περιβάλλον όπου οι γονείς έχουν καλή σχέση με την ανάγνωση βιβλίων είναι πιθανό να αποκτήσουν και τα παιδιά παρόμοια σχέση, αφού το κάθε παιδί εξαρτάται από τους γονείς και οικειοποιείται τη συμπεριφορά τους<sup>54</sup>.

Οι γενικότερες συνθήκες της οικογενειακής επικοινωνίας είναι σημαντικές για τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο. Η διαθεσιμότητα βιβλίων στην οικογένεια και το συχνό διάβασμα από τους γονείς προς τα παιδιά επηρεάζει τις μελλοντικές αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών. Οι προτιμήσεις των παιδιών διαμορφώνονται στην προσχολική ηλικία στο πλαίσιο της οικογενειακής ζωής, ως καθημερινές αναγνωστικές συνήθειες των παιδιών μαζί με τους γονείς. Η ανάγνωση παιδικών βιβλίων πρέπει να αποτελεί μια ευχάριστη δραστηριότητα για τα παιδιά, με σκοπό να απολαμβάνουν τα παιδιά την ενασχόληση τους με τα βιβλία.

Ο ρόλος της οικογένειας για την ενίσχυση της φιλιαναγνωσίας ξεκινά από τους πρώτους μήνες ζωής του παιδιού. Οι γονείς χρειάζεται να ασκήσουν την ακοή του παιδιού κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία ώστε να αφυπνιστεί μέσα του η χαρά της γλώσσας. Η αφήγηση δημιουργεί ατμόσφαιρα οικειότητας γύρω από τα βρέφη και επιτρέπει την αφομοίωση των εμπειριών και τη διεύρυνση των γνωστικών τους

---

54. Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, *Παιδικό βιβλίο και φιλιαναγνωσία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2013, σ. 251.

σχημάτων<sup>55</sup>. Κατά τη διάρκεια της νηπιακής ηλικίας, ο γονέας ως καθοδηγητής οφείλει να διαμορφώσει ένα εποικοδομητικό και πρόσφορο περιβάλλον, αναφορικά με τα παιδικά βιβλία. Οι παιγνιώδεις δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας είναι ιδιαίτερα δημοφιλείς και η συμμετοχή των γονέων τις καθιστά χρήσιμες για τη δημιουργία ενός εν δυνάμει αναγνώστη. Το είδος, η διάρκεια και η ποιότητα αυτής της σχέσης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τα βιώματα του παιδιού στην περίοδο που διδάσκεται ανάγνωση και γραφή διαδικασίες που για το φυσιολογικό παιδί αρχίζουν και ολοκληρώνονται στα πρώτα σχολικά χρόνια<sup>56</sup>.

Η προσπάθεια των γονέων για τη δημιουργία θετικού κλίματος ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο δεν πρέπει να σταματήσει, όταν το παιδί μάθει να διαβάζει, κατά την πρώτη σχολική ηλικία. Βοηθάει αποτελεσματικά το παιδί η συνανάγνωση<sup>57</sup>, δηλαδή η από κοινού ανάγνωση του γονέα με το παιδί, κάτι θα οδηγήσει βαθμιαία στη δημιουργία ενός κριτικού αναγνώστη αλλά και σε πιο παιδαγωγικές διαπροσωπικές σχέσεις στα μέλη της οικογένειας. Οι γονείς μπορούν να υιοθετήσουν διάφορες τεχνικές, όπως η συζήτηση για βιβλία που διάβασαν μαζί με το παιδί, η παρακολούθηση εκδηλώσεων για το παιδικό βιβλίο, οι οποίες θα συντελέσουν στη διαμόρφωση ενός εξελισσόμενου αναγνώστη. Το κοινό διάβασμα στηρίζεται στην άποψη ότι τα παιδιά μπορούν και πρέπει να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης ενός βιβλίου, ώστε να μην είναι παθητικοί ακροατές της ιστορίας<sup>58</sup>. Η οικογένεια χρειάζεται να διαμεσολαβεί στην επικοινωνία και συνομιλία του παιδιού με τα κείμενα ώστε σταδιακά να γίνει το βιβλίο μέρος της καθημερινότητάς του παιδιού.

Σημαντικός παράγοντας για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας από το οικογενειακό περιβάλλον είναι οι πρακτικές και οι τεχνικές που επιλέγει να εφαρμόζει η οικογένεια<sup>59</sup>. Οι τεχνικές αυτές οφείλουν να αρμόζουν στην ιδιοσυγκρασία του παιδιού, γι' αυτό και πρέπει να χαρακτηρίζονται από δημιουργικότητα και επινοητικότητα. Μια από αυτές, είναι να φροντίσουν οι γονείς να φτιάξουν μια παιδική βιβλιοθήκη στο σπίτι, στη δημιουργία της οποίας θα συμμετέχει και το παιδί. Επίσης, οι γονείς να παροτρύνουν το παιδί να αφηγηθεί μια ιστορία, να αντικαταστήσει τους ήρωες των βιβλίων, να συμμετέχει το ίδιο ως ήρωας ενός βιβλίου. Οι δραστηριότητες

55. Βλ. Εμ. Κολιάδης, *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*, Γ' τόμος, Αθήνα 2007, σ. 134.

56. Βλ. Μ. Καρπόζηλου, *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1994, σσ. 23-24.

57. Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, *ό.π.*, σ. 244.

58. Βλ. Α.Α. Γιαννικοπούλου, *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 2000, σ. 238.

59. Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, *ό.π.*, σσ. 263-266.

που εφαρμόζουν οι γονείς πρέπει να έχουν ψυχαγωγικό και πρωτότυπο χαρακτήρα και να χρησιμοποιηθούν κατάλληλα για την ανάδειξη του κάθε λογοτεχνικού βιβλίου. Παράλληλα, οι γονείς να επισκέπτονται τακτικά, μαζί με τα παιδιά, βιβλιοπωλεία και βιβλιοθήκες, να συζητούν για βιβλία που διάβασαν μαζί, να ενθαρρύνουν την ανταλλαγή βιβλίων μεταξύ φίλων και συμμαθητών, να παρακολουθούν εκθέσεις βιβλίων. Όλες αυτές οι πρακτικές δημιουργούν μια ευνοϊκή και φιλική ατμόσφαιρα προς το βιβλίο και συντελούν στην αβίαστη αποδοχή του βιβλίου από το παιδί.

Ένα στοιχείο που οι γονείς πρέπει να προσέχουν ιδιαίτερα, για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας, είναι η επιλογή κατάλληλων βιβλίων για τα παιδιά τους. Η ενημέρωση των γονέων, για παιδαγωγικά θέματα και για τη σπουδαιότητα του παιδικού βιβλίου στην πνευματική και ψυχική ανάπτυξη του παιδιού, είναι απαραίτητη για την επιλογή των βιβλίων που θα διαβάσουν με τα παιδιά. Η γνώση αυτών των θεμάτων μπορεί να βοηθήσει τους γονείς στη γενικότερη αντίληψη για την επιλογή κατάλληλων βιβλίων, χωρίς όμως να τους περιορίζει, αφού οι αναγνωστικές προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού είναι αυτά που, κυρίως, θα καθοδηγήσουν την τελική επιλογή. Χρήσιμο σε κάθε περίπτωση, θα είναι οι γονείς να έχουν διαβάσει πρώτα οι ίδιοι το βιβλίο, που έχουν αποφασίσει να αφηγηθούν ή να διαβάσουν στα παιδιά<sup>60</sup>.

Συμπερασματικά, βαρύνουσα σημασία έχει να συνειδητοποιήσουν και να εμπεδώσουν οι γονείς, τον καθοριστικό ρόλο τους για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των παιδιών τους, από τη βρεφική ηλικία αλλά και σε όλη τη διάρκεια της μαθητικής τους ηλικίας. Οι ίδιοι οι γονείς λειτουργούν ως πρότυπα αναγνωστικής συμπεριφοράς και σ' αυτό παίζει σημαντικό ρόλο η επίγνωση των γονέων ότι η δική τους αναγνωστική στάση σχετίζεται με την αναγνωστική στάση των παιδιών τους<sup>61</sup>. Η φιλιαναγνωσία, έχει επισημανθεί πως δεν μεταδίδεται κληρονομικά, αλλά χρειάζεται υπομονή και προσπάθεια για να καλλιεργηθεί στα παιδιά. Η βοήθεια της οικογένειας και η θετική της στάση απέναντι στο βιβλίο αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για να υιοθετήσουν τα παιδιά αναγνωστικές συνήθειες και να εξελιχθούν σε φιλιαναγνώστες.

60. Βλ. Κ. Γκουργκούτα, *Πάμε Βιβλιοθήκη. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*, εκδ. Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης, Κοζάνη 2003, σ. 58.

61. Βλ. Κ. Μαλαφάντης, *Το παιδί και η ανάγνωση. Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2005, σσ. 52-53.

### 2.3.2 Ο ρόλος του σχολείου για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας

Το σχολείο διαδραματίζει εξίσου σημαντικό ρόλο με την οικογένεια, στην προώθηση της φιλαναγνωσίας. Αρχικά, στο Νηπιαγωγείο τίθενται οι βάσεις της φιλαναγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών, οι οποίες εξελίσσονται στη συνέχεια στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, ενώ στο Λύκειο ο εκπαιδευτικός μπορεί να παρέμβει σε ελάχιστο βαθμό, καθώς οι μαθητές έχουν ήδη διαμορφωμένες αναγνωστικές συνήθειες. Γενικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιδιώκουν την ανάπτυξη αναγνωστικών δεξιοτήτων των μαθητών σε συνδυασμό με την παροχή σε αυτούς αναγνωστικών κινήτρων. Σε κάθε σχολική βαθμίδα, ο νηπιαγωγός, ο δάσκαλος και ο καθηγητής αντίστοιχα, έχει ο καθένας τον δικό του σπουδαίο ρόλο, «γιατί είναι χτίστες του ίδιου οικοδομήματος, απλώς διαφέρουν στα υλικά και τα μέσα που χρησιμοποιούν<sup>62</sup>». Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί πρότυπο φιλαναγνωστικής νοοτροπίας, προκειμένου να μπορέσει να επιδράσει, με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, στην αναγνωστική συμπεριφορά των μαθητών.

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστικά, μόνο με τη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στις δραστηριότητες του σχολείου, όπως του διευθυντή της σχολικής μονάδας, των εκπαιδευτικών, των μαθητών αλλά και των γονέων. Η κάθε σχολική μονάδα σημαντικό είναι να έχει ως πρωταρχικό της στόχο τη δημιουργία αναγνωστικής κουλτούρας, και προς αυτό τον σκοπό να κατευθύνονται οι δράσεις της. Προτείνεται η οργάνωση διαφόρων δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας, όπως η πρόσκληση ενός συγγραφέα στο σχολείο, ο σχεδιασμός μιας ημέρας ανάγνωσης, η δημιουργία λέσχης ανάγνωσης με τους γονείς, η οργάνωση έκθεσης βιβλίων αλλά και σχετικών έργων των μαθητών, η αναβάθμιση και ο εμπλουτισμός των σχολικών βιβλιοθηκών. Οι μαθητές χρήσιμο είναι να έχουν ενεργό ρόλο στην εφαρμογή και στην υλοποίηση τέτοιων δράσεων, και η επικοινωνία με τους γονείς κρίνεται απαραίτητη. Αποτελεσματική μπορεί να είναι και η συνεργασία με τοπικούς οργανισμούς και φορείς.

Ειδικότερα, η κάθε σχολική αίθουσα θα πρέπει να είναι κατάλληλα διαμορφωμένη, ώστε να παρέχει στους μαθητές ερεθίσματα για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Η σωστά μελετημένη διαμόρφωση της τάξης λειτουργεί

---

62. Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος–Αντ. Δελώνης, *ό.π.*, σ. 71.

ενισχυτικά όταν η σκηνοθέτηση δεν προσανατολίζεται μόνο στην παροχή γνώσεων<sup>63</sup> (π.χ. χάρτες, πίνακες μαθηματικών κλπ). Χρειάζεται μια άλλη νοοτροπία και αισθητική, σύμφωνα με την οποία οι αναρτήσεις στους τοίχους της τάξης θα έχουν ως επίκεντρο θέματα που αφορούν τα λογοτεχνικά βιβλία, όπως αφίσες από εκθέσεις και παρουσιάσεις βιβλίων, αποκόμματα εφημερίδων και περιοδικών για παιδικά βιβλία, βιβλιοπαρουσιάσεις, αφιερώματα σε νέες εκδόσεις και κριτικές βιβλίων. Μια τέτοια σχολική αίθουσα δημιουργεί θετική ατμόσφαιρα στην προσέγγιση του βιβλίου και σταδιακά οικοδομείται το ενδιαφέρον των μαθητών για την ενασχόληση με τα λογοτεχνικά βιβλία.

Ο τρόπος λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας οφείλει να εφαρμόζει και να ακολουθεί πρακτικές που θα συντελέσουν στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης του παιδιού με το βιβλίο, μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Η αποτελεσματικότητα στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας κρίνεται τόσο στον χρόνο που αφιερώνεται στο σχολείο για την ανάγνωση για λόγους προσωπικής ευχαρίστησης όσο και στην αναγνώριση της ανάγνωσης ως μια απολαυστική διαδικασία, η οποία υποστηρίζεται, με κάθε ευκαιρία, σε όλους τους χώρους του σχολείου.

### **2.3.2.1 Ο εκπαιδευτικός ανάμεσα στον μαθητή και στο παιδικό βιβλίο**

Ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο, αφού αυτός είναι σε θέση να μετατρέψει την πρωτογενή επαφή του παιδιού με το βιβλίο, σε μια μόνιμη και δημιουργική σχέση. Οι εκπαιδευτικοί έχουν τον κυριότερο ρόλο στις αρχές της ζωής ενός αναγνώστη, καθώς η σχέση που αναπτύσσουν οι μαθητές με τα παιδικά βιβλία στο σχολείο, καθορίζει το αν θα γίνουν αναγνώστες ή όχι, γι' αυτό πρέπει να διευκολύνουν και να προωθούν την έφεση του κάθε παιδιού για διάβασμα<sup>64</sup>. Τα νέα Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Νηπιαγωγείο και στο Δημοτικό Σχολείο προβάλλουν τον καθοδηγητικό και εμπνευστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην οργάνωση των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών, που θα συμβάλουν στην ολοκληρωμένη επικοινωνία του παιδιού με το βιβλίο.

63. Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, *ό.π.*, σ. 221.

64. Βλ. Fr. Smith, «Ο ρόλος του δασκάλου», *Βιβλιαγάπη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1989, σ. 107.

Ο νηπιαγωγός, εάν είναι επιστημονικά καταρτισμένος στα θέματα της παιδικής Λογοτεχνίας, μπορεί να συντελέσει σημαντικά στην εξοικείωση των νηπίων με το λογοτεχνικό βιβλίο. Απαραίτητη, όμως, για την επίτευξη αυτού του στόχου είναι η συνεργασία του νηπιαγωγού με την οικογένεια. Σύμφωνα με τον *Οδηγό Νηπιαγωγού*<sup>65</sup> ο ρόλος του νηπιαγωγού είναι επιφορτισμένος και με τη διαμόρφωση του κατάλληλου κλίματος, όπου το παιδί θα έχει τις ευκαιρίες να έρθει σε επαφή με τα λογοτεχνικά βιβλία, καθώς και με την εμπλοκή των μαθητών στην οργάνωση του καθημερινού προγράμματος. Το έργο του νηπιαγωγού δεν είναι η εκμάθηση της ανάγνωσης, αλλά η αβίαστη εξοικείωση του παιδιού με το βιβλίο, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες, ώστε αυτή να μετεξελιχθεί σε ουσιαστική και προσωπική μύηση στα έργα παιδικής Λογοτεχνίας<sup>66</sup>.

Οι εκπαιδευτικοί στο Δημοτικό σχολείο και στο Γυμνάσιο, που διδάσκουν Λογοτεχνία, οφείλουν να έχουν επιστημονική και διδακτική επάρκεια, προκειμένου να ανταποκρίνονται με πληρότητα στις ιδιαίτερες απαιτήσεις και ανάγκες του μαθήματος της Λογοτεχνίας. Οι εκπαιδευτικοί, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας, είναι απαραίτητο να αποσκοπούν στη βελτίωση αλλά και στην εδραίωση της σχέσης των μαθητών με τα λογοτεχνικά βιβλία.

Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας έχει ως βαθύτερο σκοπό την καλλιέργεια φιλαναγνωστικών συμπεριφορών στους μαθητές, που χρειάζεται τη συνύπαρξη διαφόρων παραγόντων, για να είναι επιτυχημένη. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές και το σχολικό περιβάλλον να περιέχει πλούσιο λογοτεχνικό υλικό, που να είναι εύκολα προσβάσιμο σε όλους. Εξίσου σημαντικός παράγοντας είναι η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για να επιλέγουν προσωπικά και ελεύθερα τα λογοτεχνικά αναγνώσματα. Όταν παρέχεται χρόνος στους μαθητές για ελεύθερη και εθελοντική ανάγνωση στην τάξη, δημιουργείται η δυνατότητα να διαβάζουν οι μαθητές αυτό που πραγματικά επιθυμούν, κάτι που επιβεβαιώνει και την αξία της ανάγνωσης<sup>67</sup>. Τα βιβλία δεν πρέπει να

65. Βλ. Χ. Δαφέρμου–Π. Κουλούρη–Ελ. Μπασαγιάννη, *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων-Παραγωγικό Ινστιτούτο, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2006, σσ. 97-125.

66. Βλ. Ηρ. Καλλέργης, «Παιδική φιλαναγνωσία-Ένα δυσεπίλυτο επίκαιρο πρόβλημα», *Διαδρομές*, αρ. 85, 2007, σσ. 12-18.

67. Βλ. R.C. Sheldrick–L. McKechnie–P.M. Rothbauer, *Reading Matters: What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*, εκδ. Libraries Unlimited, Η.Π.Α. 2006, σ. 244.

αντιμετωπίζονται χρησιμοθηρικά, αλλά η χρήση τους στην τάξη να αποσκοπεί στην οικοδόμηση μιας σημαντικής σχέσης των μαθητών με το βιβλίο και το διάβασμα<sup>68</sup>.

Η προσέγγιση ενός κειμένου, αλλά και ευρύτερα η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, απαιτεί την ενεργή συμμετοχή του μαθητή<sup>69</sup>. Οι δραστηριότητες, που θα σχεδιαστούν από τον εκπαιδευτικό, για την ανάγνωση ενός βιβλίου βοηθούν τον μαθητή να μαθαίνει, να εξερευνά και να ερμηνεύει. Είναι σημαντικό ο μαθητής να καταθέτει την ατομική του εμπειρία, να ανιχνεύει παρόμοιες εμπειρίες και να προβαίνει σε συσχέτιση με το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις και δραστηριότητες με αφορμή ένα λογοτεχνικό κείμενο, θα πρέπει να προκαλέσει την έκφραση προσωπικών βιωμάτων των μαθητών και να προσέξει ιδιαίτερα την ανταπόκριση του κάθε μαθητή στο κείμενο<sup>70</sup>.

Ο εκπαιδευτικός που προωθεί τη φιλιαναγνωσία με αποτελεσματικό τρόπο, σύμφωνα με ένα ερευνητικό πρόγραμμα της Κύπρου<sup>71</sup>, πρέπει να λειτουργεί να μεταδίδει τον ενθουσιασμό και την αγάπη του για το διάβασμα, να βοηθά τους μαθητές να εξοικειωθούν με τα διάφορα αναγνώσματα και να τους ενθαρρύνει να επιλέξουν τα αναγνώσματα που τους ενδιαφέρουν. Παράλληλα, ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να έχει διαβάσει πολλά λογοτεχνικά παιδικά βιβλία, να οργανώσει τη βιβλιοθήκη της τάξης με προσβάσιμο αναγνωστικό υλικό, να διαβάξει μεγάλωφωνα στους μαθητές για ευχαρίστηση, να στηρίζει όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση. Σημαντικό είναι επίσης, να παρέχει χρόνο για ελεύθερο διάβασμα μέσα στην τάξη, να έχει μεγάλες προσδοκίες από τους μαθητές και να επιδιώκει τη συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινότητα για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας.

Η εφαρμογή δραστηριοτήτων, που θα συμβάλλουν στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας των παιδιών, πρέπει να αποτελεί κυρίαρχο μέλημα του εκπαιδευτικού<sup>72</sup>. Προτείνονται δραστηριότητες όπως η θέσπιση βραβείων για μαθητές που διαβάζουν συχνά βιβλία, η ηχογράφηση των μαθητών όταν διαβάζουν λογοτεχνικά κείμενα, η συγγραφή και η εικονογράφηση βιβλίων από τους ίδιους τους μαθητές, η

68. Βλ. Α.Α. Γιαννικοπούλου, *ό.π.*, σ. 224.

69. Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, *ό.π.*, σ. 33.

70. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, *ό.π.*, 1994, σ. 36.

71. Βλ. Cardet, *ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ*, Έρευνα για τα αναγνωστικά κίνητρα, στάσεις, συνήθειες και συμπεριφορές των μαθητών του δημοτικού σχολείου και ανάπτυξη προγράμματος για προώθηση της φιλιαναγνωσίας, 2009- 2010, σσ. 10-11.

72. Βλ. Αντ. Κατσίκη-Γκίβαλου, *ό.π.*, 1995, σ. 73-74, και Γ.Μ. Νικολάου, «Το εξωσχολικό βιβλίο και η αξιοποίησή του», *Τα Εκπαιδευτικά*, αρ. 1, 1985, σσ. 114-119.

παρουσίαση ενός βιβλίου υπό τη μορφή του κουκλοθέατρου. Εκτός από αυτές τις δραστηριότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει είτε την επίσκεψη των μαθητών σε μια βιβλιοθήκη, σε μια έκθεση βιβλίου, ακόμη και σε κάποιο βιβλιοπωλείο, είτε μια έκθεση βιβλίων μέσα στην αίθουσα. Επίσης, ο εκπαιδευτικός να επιχειρήσει να φέρει σε επικοινωνία τους μαθητές με έναν συγγραφέα κάποιου λογοτεχνικού βιβλίου που διάβασαν, είτε με τη μορφή γραπτής επιστολής, είτε με την πρόσκληση του συγγραφέα στο σχολείο, προκειμένου οι μαθητές να έχουν πιο ουσιαστική επαφή μαζί του.

Καταλήγοντας, ο εκπαιδευτικός δεν χρειάζεται να έχει ιδιαίτερα προσόντα και εξειδικευμένες γνώσεις αισθητικής. Αυτό που χρειάζεται, κυρίως, είναι να έχει ενδιαφέρον για τις δυνατότητες που μπορεί να προσφέρει η Λογοτεχνία στα παιδιά, και να πιστέψει ότι το έργο του δεν περιορίζεται μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά να οδηγήσει τα παιδιά «στην απόλαυση του ωραίου και του αληθινού<sup>73</sup>».

### 2.3.2.2 Η σημασία της σχολικής βιβλιοθήκης

Σχολική βιβλιοθήκη θεωρείται αυτή που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές του σχολείου και συνήθως βρίσκεται στο γραφείο του διδακτικού προσωπικού ή σε κάποιον διάδρομο<sup>74</sup>. Περιλαμβάνει διάφορες κατηγορίες βιβλίων, όπως Παιδαγωγικά, Ψυχολογικά, Λογοτεχνικά, Βοηθήματα διδασκαλίας, Εγκυκλοπαίδειες κ.α.

Η σπουδαιότητα μιας παιδικής βιβλιοθήκης γενικότερα, έγκειται στο γεγονός ότι η βιβλιοθήκη παρέχει τη δυνατότητα σε όλα τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τη γνώση, αλλά και να κατανοήσουν πόσο σημαντική είναι η σχέση τους με τα βιβλία, μια σχέση «που θα λειτουργήσει απελευθερωτικά στο γνωστικό επίπεδο και διαπλαστικά στο ηθικό-κοινωνικό<sup>75</sup>». Συγκεκριμένα, η ύπαρξη και η σωστή λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης είναι καθοριστική για την ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας στους μαθητές, αφού έτσι θα έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν πιο ουσιαστικά τον κόσμο των βιβλίων, να μυηθούν σε αυτόν και να αποκομίσουν όλα τα οφέλη που μπορεί να τους προσφέρει στην αναγνωστική τους νοοτροπία. Άλλωστε, η παρουσία του κατάλληλου παιδικού βιβλίου στην τάξη ενισχύει τις δράσεις του εκπαιδευτικού ώστε

73. Βλ. Αντ. Δελώνης, *ό.π.*, 1985, σ. 150.

74. Βλ. Σπ. Κοκκίνη, *Σχολικές και μαθητικές βιβλιοθήκες στην Ελλάδα-Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα 1974, σ. 6.

75. Βλ. Μ. Σίσκα-Γιαννοπούλου-Ν. Ιωάννου-Αικ. Τζάννου, «Ο ρόλος της βιβλιοθήκης», *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, *ό.π.*, σ. 148.

να βοηθήσει τους μαθητές να αντιληφθούν την αξία και τη σημασία του διαβάσματος αλλά και της ενασχόλησης, γενικότερα, με τα βιβλία<sup>76</sup>.

Οι βιβλιοθήκες που απευθύνονται σε νεαρούς αναγνώστες αποβλέπουν στον ίδιο στόχο. Θέλουν να τους φέρουν από μικρή ηλικία σε επαφή με τον έντυπο λόγο και να τους κάνουν να αγαπήσουν το διάβασμα<sup>77</sup>. Ειδικότερα, η σχολική βιβλιοθήκη έχει ως κύριο στόχο της να στηρίζει το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου, με διαφόρων μορφών υλικό (βιβλία και οπτικοακουστικό υλικό), αλλά επιβλέπει και σε άλλους επιμέρους στόχους<sup>78</sup>. Το υλικό της βιβλιοθήκης θα πρέπει να ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και στις ευρύτερες προτιμήσεις των μαθητών, που δεν σχετίζονται με τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Παράλληλα, είναι ευθύνη της σχολικής βιβλιοθήκης να δημιουργήσει θετικές στάσεις απέναντι στη γνώση και στο βιβλίο, να βοηθήσει τους μαθητές να αγαπήσουν το βιβλίο. Ένας ακόμη στόχος είναι η καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής αλλά και η εμπέδωση ενός δημοκρατικού τρόπου ζωής. Οι μαθητές να μάθουν να σέβονται τον χώρο της βιβλιοθήκης, το κοινόχρηστο υλικό αλλά και τους κανόνες που διαπνέουν τον χώρο αυτόν.

Η βιβλιοθήκη μπορεί να λειτουργήσει ως πολιτιστικό κέντρο του σχολείου και οι στόχοι της, σύμφωνα με τον Παπαδάτο, διακρίνονται σε γνωστικούς - διδακτικούς, σε φιλαναγνωστικούς, σε βιβλιοφιλικούς-πολιτιστικούς-ψυχαγωγικούς-επικοινωνιακούς και σε κοινωνικούς<sup>79</sup>. Σύμφωνα με τους φιλαγνωστικούς στόχους, η βιβλιοθήκη μπορεί να συνεισφέρει στην προώθηση της φιλαναγνωσίας με πρωτότυπους τρόπους και στη δημιουργία ενός μόνιμου, λειτουργικού και κριτικού αναγνώστη, και όχι περιστασιακού. Επίσης, ορισμένα μαθήματα μπορούν να διδάσκονται στον χώρο της βιβλιοθήκης, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τα βιβλία γνώσεων, αλλά και με τα λογοτεχνικά βιβλία.

Οι σχολικές βιβλιοθήκες είναι ο χώρος που οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το βιβλίο, γι' αυτό ο ρόλος τους είναι σημαντικός στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας αλλά και στη διαβίωση σχέση του παιδιού με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Σε αυτόν τον χώρο κρίνεται ιδανική και κατάλληλη η εφαρμογή δραστηριοτήτων

76. Βλ. Γ.Δ. Καψάλης, «Έρευνα για τις σχολικές βιβλιοθήκες στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων», *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε.*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1989, σ. 221.

77. Βλ. Β. Αγγελοπούλου, «Παιδικές Βιβλιοθήκες: ο τρόπος λειτουργίας και οι στόχοι τους», *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου»*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1987, σ. 81.

78. Βλ. Γ. Κακούρης, «Οι σχολικές βιβλιοθήκες», στο *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου»*, ό.π., σ.87-89.

79. Βλ. Γ.Σ. Παπαδάτος, ό.π., σσ. 228-229.

φιλιαναγνωσίας για τους μαθητές<sup>80</sup>. Η οργάνωση εκθέσεων βιβλίων από τους μαθητές, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών, αλλά και η επίσκεψη κάποιου συγγραφέα στο σχολείο, είναι εκδηλώσεις που επιτρέπουν στον κάθε μαθητή να γνωρίσει όσο γίνεται περισσότερα βιβλία. Η παρουσία του συγγραφέα προσφέρει την ευκαιρία για ουσιαστική συζήτηση, τόσο σχετικά με διάφορους προβληματισμούς για την ανάγνωση, όσο και για την αξία της καλής σχέσης των παιδιών με τα βιβλία αλλά και για τα οφέλη που απορρέουν από αυτήν τη σχέση.

Παράλληλα, στο χώρο της βιβλιοθήκης μπορεί να πραγματοποιηθεί ένας λογοτεχνικός διαγωνισμός. Αν ο χώρος της βιβλιοθήκης το επιτρέπει, η οργάνωση μιας θεατρικής παράστασης με αφορμή ένα λογοτεχνικό βιβλίο, είναι μια ακόμη δραστηριότητα που μπορούν να διεκπεραιώσουν οι μαθητές. Οι ίδιοι θα έχουν γράψει τους διαλόγους που προκύπτουν από το κείμενο του βιβλίου και θα το παρουσιάσουν στους υπόλοιπους μαθητές και εκπαιδευτικούς, ακόμη και στους γονείς.

Η σωστή λειτουργία μιας σχολικής βιβλιοθήκης θέτει το βιβλίο ως σημείο αναφοράς της γνώσης του σχολείου και της επαφής του παιδιού με τη Λογοτεχνία. Τα βιβλία που προσφέρει η βιβλιοθήκη καλύπτουν τις ανάγκες των μαθητών για φαντασία, συναισθηματική ανάπτυξη, καλλιέργεια της σκέψης και του λόγου<sup>81</sup>. Σημαντικό είναι, για την ενθάρρυνση της ανάγνωσης με σκοπό την πληροφόρηση, τη μόρφωση και την ψυχαγωγία, οι βιβλιοθήκες με το υλικό τους, το προσωπικό και τις εγκαταστάσεις τους, να ανταποκρίνονται στις πληροφοριακές, μορφωτικές και ψυχαγωγικές απαιτήσεις των αναγνωστών<sup>82</sup>. Εξάλλου, η παρουσία των βιβλιοθηκών διασφαλίζει το δικαίωμα στην ανάγνωση και σε παιδιά που δυσκολεύονται να έρθουν σε επαφή με τα βιβλία (παιδιά που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές, παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα κ.α.), περιορίζοντας τις οικονομικές, γεωγραφικές ή κοινωνικές ανισότητες.

---

80. Βλ. Αντ. Δελώνης, «Σκέψεις και εμπειρίες για τη διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας, στη Δημοτική Εκπαίδευση», *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου»*, ό.π., σσ. 151-153.

81. Βλ. Κ. Γκουργκούτα, ό.π., σ. 27.

82. Βλ. Τζ. Σπινκ, ό.π., σ. 130.

### 2.3.3 Ο ρόλος του κοινωνικού περιβάλλοντος για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας

Το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, η νοοτροπία της εποχής και οι γενικότερες συνήθειες των ανθρώπων στη σύγχρονη κοινωνία επηρεάζουν το επίπεδο της παιδικής φιλιαναγνωσίας. Στη σημερινή εποχή, ο τεχνικός πολιτισμός συνεχώς εξελίσσεται και ανατροφοδοτείται, σε αντίθεση με τον πνευματικό πολιτισμό, ο οποίος αναπτύσσεται με πιο αργούς ρυθμούς. Τα παιδιά, από τη νηπιακή ηλικία, έρχονται σε άμεση επαφή με τα επιτεύγματα της τεχνολογίας, τα οικειοποιούνται και τα χρησιμοποιούν συχνά στην καθημερινότητα τους, παραγκωνίζοντας την εκούσια ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων.

Η αναγνωστική συμπεριφορά των παιδιών είναι, σχεδόν πάντα, ανάλογη με τη στάση των ενηλίκων απέναντι στα αναγνώσματα. Εξάλλου, έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι Έλληνες, γενικότερα, δεν έχουν αρμονικές σχέσεις με βιβλία και άλλα έντυπα και δεν παρουσιάζουν αναγνωστική κουλτούρα. Σύμφωνα με πανελλήνια έρευνα για την αναγνωστική συμπεριφορά, που διεξήχθη για λογαριασμό του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, το 2010, το 40,7% του πληθυσμού άνω των 15 χρονών, δεν διάβασε κανένα βιβλίο, στη διάρκεια ενός έτους<sup>83</sup>. Παρόλο αυτά, παρατηρείται μια σταδιακή στροφή των πολιτών προς το βιβλίο, καθώς το 43% των ερωτηθέντων της έρευνας διάβασαν έστω ένα βιβλίο το τελευταίο έτος, σε αντίθεση με το 34%, αντίστοιχης έρευνας που πραγματοποιήθηκε το 2004, κάτι το οποίο αποτελεί ένα ενθαρρυντικό στοιχείο. Ας επισημανθεί, όμως, ότι σε παρόμοια έρευνα, το 1999, μόνο το 30,4% του πληθυσμού δεν είχε διαβάσει ούτε ένα βιβλίο, μέσα σε έναν χρόνο. Το αποτέλεσμα αυτό φανερώνει ότι οι Έλληνες έχουν αλλάξει συνήθειες και απομακρύνονται σταδιακά από την ενασχόληση με αναγνώσματα.

Η ευρύτερη ατμόσφαιρα που επικρατεί στη σύγχρονη εποχή, δεν επιτρέπει στην παιδική φιλιαναγνωσία να αναβαθμιστεί και να παρουσιάζει επιθυμητή εικόνα. Τα παιδιά, ειδικά των αστικών περιοχών, ακολουθούν καθημερινά ένα πιεσμένο χρονικά πρόγραμμα, ώστε να ανταπεξέλθουν στα σχολικά και εξωσχολικά τους καθήκοντα (εκμάθηση ξένων γλωσσών, αθλητικές δραστηριότητες κ.α.). Ο ελεύθερος χρόνος που έχουν για προσωπική ευχαρίστηση είναι λίγος, και συνήθως τον αφιερώνουν στην

83. Βλ. Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, *Γ' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς & Πολιτιστικών Πρακτικών*, Metron Analysis, 2010, σ. 12.  
(<http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=node&cnode=309>)

παρακολούθηση τηλεόρασης ή στην ενασχόληση με τον υπολογιστή, και όχι στην ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων. Αυτό έχει αρνητικές συνέπειες για την ψυχική υγεία των παιδιών, αφού αδρανοποιείται η φαντασία τους και η δημιουργική τους ικανότητα, σε αντίθεση με το βιβλίο, που παρέχει την ευκαιρία στο παιδί να σκεφτεί, να αισθανθεί και να εκφραστεί<sup>84</sup>.

Ο δυναμισμός όμως και η εξέλιξη της κοινωνίας, αλλά και της τεχνολογίας, δεν είναι μόνο εμπόδιο στην ενασχόληση των παιδιών με το λογοτεχνικό βιβλίο. Η τηλεόραση και ο υπολογιστής, και γενικά τα σύγχρονα οπτικοακουστικά μέσα, έχουν τη δυνατότητα να προωθούν τη φιλαναγνωστική συμπεριφορά, και όχι να την ανταγωνίζονται. Εξάλλου, όλα αυτά τα μέσα, πρέπει να χρησιμοποιούνται για την πρόοδο του πολιτισμού, καθώς προσφέρουν πρόσβαση στη γνώση και στην πληροφόρηση, ενεργοποιούν μηχανισμούς διανοητικής ωρίμανσης και επικοινωνίας<sup>85</sup>.

Ειδικότερα, οι υπηρεσίες του διαδικτύου είναι απεριόριστες και με τη σωστή χρήση τους, μπορούν να ωφελήσουν την προώθηση του λογοτεχνικού βιβλίου. Το διαδίκτυο παρέχει πλήθος πληροφοριών για εκδόσεις, κυκλοφορίες και κριτικές των βιβλίων, για βιβλιοθήκες και εκδηλώσεις σχετικές με τα βιβλία, για τους συγγραφείς, αλλά και οποιαδήποτε άλλη ενημέρωση σχετικά με τα θέματα των βιβλίων. Τελευταία, στο διαδίκτυο είναι διαθέσιμα ηλεκτρονικά βιβλία, ακόμη και αφηγήσεις ιστοριών, που μπορεί να γοητεύσουν τα παιδιά. Τα οπτικοακουστικά μέσα, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες του διαδικτύου, μπορούν να είναι σύμμαχος στην υιοθέτηση φιλαναγνωστικής συμπεριφοράς, από τα παιδιά, αρκεί οι ενήλικες να νουθετούν και να καθοδηγούν για τη σωστή χρήση και αξιοποίηση αυτών των τεχνολογικών επιτευγμάτων.

---

84. Βλ. Ηρ. Καλλέργης, *ό.π.*, 2007, σ. 15.

85. Βλ. Ζ. Βαλάση, «Οπτικοακουστικά μέσα, βιβλία και παιδιά. Δημιουργικές συναντήσεις», *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία*, *ό.π.*, σ. 191.

## ΤΡΙΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 3.1 Η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη του παιδιού

Η επίδραση της παιδικής Λογοτεχνίας στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντική. Η μύηση του παιδιού στο βιβλίο συμβάλλει στην πνευματική, γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη, στην ψυχική και συναισθηματική ωρίμανση, στην αισθητική καλλιέργεια. Η ανάγνωση βιβλίων φέρνει το παιδί σε επαφή με πνευματικά δημιουργήματα, αυξάνει τον πλούτο των ιδεών, προσφέρει ψυχαγωγία, βελτιώνει την εκφραστική ικανότητα, συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα του αναγνώστη<sup>86</sup>. Άλλωστε η πρόοδος του ανθρώπου, και ειδικότερα του παιδιού, είναι συνυφασμένη με την πνευματική και ηθική εξέλιξη, με την υπευθυνότητα προς την κοινωνία και τον εαυτό του. Η Λογοτεχνία και η ανάγνωση βιβλίων έχουν καθοριστικό ρόλο για την επίτευξη αυτής της προόδου<sup>87</sup>. Η προετοιμασία, λοιπόν, των παιδιών για επιτυχία στη ζωή προϋποθέτει μια ισορροπημένη εκπαίδευση που να τους εξασφαλίζει τόσο την κατάκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων, όσο και την ετοιμότητα να εξελιχθούν σε υπεύθυνους πολίτες, γι' αυτό και το σχολείο, αλλά και η οικογένεια, πρέπει να εφαρμόζει επιστημονικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις που να προάγουν την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών<sup>88</sup>.

#### 3.1.1 Γνωστική ανάπτυξη

Η γνωστική ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με την ωρίμανση του παιδιού και επηρεάζεται από τις εμπειρίες που του προσφέρει το κοινωνικό του περιβάλλον. Τα παιδικά βιβλία μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να κατανοήσει βασικές έννοιες και να αναπτύξει τη σκέψη του. Η παιδική Λογοτεχνία, άλλωστε, είναι αποτελεσματική στη διαμόρφωση σημαντικών λειτουργιών που σχετίζονται με τη σκέψη, όπως της

86. Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος–Αντ. Δελώνης, *ό.π.*, σ.38.

87. Βλ. Δ. Θεοδούλου, «Η Παιδική Λογοτεχνία και το μικρό παιδί», *Η παιδική Λογοτεχνία και το μικρό παιδί. Εισηγήσεις στο Β' Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1988, σ. 69.

88. Βλ. Ν. Κουρμούση–Μ. Σαλαγιάννη, «Κοινωνική και Συναισθηματική μάθηση», *Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή»*, εκδ. Ελληνική Επιτροπή Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Ηλικίας, Αθήνα 2016, σ. 13.

παρατήρησης, της σύγκρισης, της κατηγοριοποίησης, της υπόθεσης, της οργάνωσης, της περίληψης, της εφαρμογής, και της κριτικής<sup>89</sup>.

Τα παιδικά βιβλία, με πλούσια και πολύχρωμη εικονογράφηση, είναι ιδανικά για την άσκηση της παρατηρητικότητας, σε μικρά αλλά και σε μεγάλα παιδιά. Τα λογοτεχνικά βιβλία, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ανάπτυξη της ικανότητας της σύγκρισης. Η σύγκριση μπορεί να εστιάζεται ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα βιβλία, που παρουσιάζουν το ίδιο θέμα, με σκοπό το παιδί να παρακινηθεί να συγκρίνει την εξωτερική εμφάνιση του βιβλίου, τον τρόπο που παρουσιάζει την ιστορία ο κάθε συγγραφέας, την εικονογράφηση, το ύφος, τη γλώσσα και άλλα στοιχεία. Επίσης, η σύγκριση μπορεί να αφορά την προσέγγιση μιας ιστορίας από διαφορετικές μεταφράσεις ή διασκευές, αλλά και από παραλλαγές της ίδιας της ιστορίας, παροτρύνοντας το παιδί να εντοπίσει ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους.

Τα βιβλία που αναφέρονται σε έννοιες αποτελούν ερέθισμα για την εξάσκηση της ταξινόμησης και της κατηγοριοποίησης. Ορισμένα βιβλία βοηθούν το παιδί μικρότερης ηλικίας, να κατανοήσει τη σχέση ανάμεσα σε αντικείμενα και έννοιες, όπως το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος. Η ταξινόμηση μπορεί να αφορά και τα χαρακτηριστικά μιας ιστορίας, σχετικά με τους κεντρικούς ήρωες, τα σκηνικά, τα στοιχεία της αφήγησης και της πλοκής. Τα μεγαλύτερα παιδιά μπορούν να ταξινομήσουν βιβλία, είτε σύμφωνα με ένα δεδομένο ταξινομικό σύστημα, υπό την καθοδήγηση ενός ενήλικα, είτε δημιουργώντας ένα δικό τους σύστημα, με κριτήρια και κατηγορίες, με βάση το περιεχόμενο του υλικού που θέλουν να ταξινομήσουν<sup>90</sup>.

Η υπόθεση είναι μια ακόμη γνωστική ικανότητα που αναπτύσσει το παιδί μέσα από την επαφή του με τα λογοτεχνικά βιβλία, καθώς αποτελεί ερέθισμα να ψάχνει τις σελίδες και τις εικόνες του βιβλίου, προκειμένου να λύσει τις απορίες του. Υπάρχουν βιβλία που προκαλούν την ερωτηματική περιέργεια, τα οποία περιέχουν εικόνες και κείμενα που αναπτύσσουν την υποθετική δραστηριότητα των παιδιών, τα οποία παροτρύνονται να εικάσουν τι θα συμβεί στη συνέχεια της ιστορίας. Τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, με αφορμή τους τίτλους υποενοτήτων μιας ιστορίας, μπορούν να προχωρήσουν σε προφορικές ή γραπτές υποθέσεις για την εξέλιξη της.

Η ανάγνωση και η ακρόαση ενός λογοτεχνικού έργου μπορούν να αναπτύξουν και να βελτιώσουν τις οργανωτικές ικανότητες του παιδιού. Η δεξιότητα του να

---

89. Βλ. D. Norton, *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*, επιμ. Σουλιώτης Μ., μτφρ. Κατσίκη Φ. –Σεβαστή Κ., εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2007, σσ. 11-21.

90. Βλ. Μ. Καπόζηλου, *ό.π.*, σ. 64.

τοποθετήσει γεγονότα σε λογική σειρά αιτιότητας αλλά και σε χρονολογική σειρά καλλιεργείται από την ανάγνωση βιβλίων, και κυρίως παραδοσιακών ιστοριών, που έχουν συνεκτική πλοκή και βασίζονται στην επανάληψη και την περιγραφή. Άλλωστε, η ανάγνωση επεκτείνει την εμπειρία του αναγνώστη στο χώρο και στον χρόνο και τον βοηθά να αποκτήσει την αίσθηση των χρονικών περιόδων και της εξέλιξης<sup>91</sup>.

Τα παιδιά μπορούν να συνοψίσουν ιστορίες, γραπτά ή προφορικά, με έμφαση στα σπουδαιότερα σημεία. Αυτή η επιλογή επιτρέπει στο παιδί να ξεχωρίσει το σημαντικό από το ασήμαντο, το ουσιώδες από το επουσιώδες. Μετά από μια δημιουργική αναγνωστική δραστηριότητα, μπορεί να μετατοπιστεί το ενδιαφέρον των παιδιών και να του ζητηθεί περίληψη των αστείων περιστατικών ή των καθοριστικών πράξεων του ήρωα. Έτσι, εξασκείται η ικανότητα των παιδιών να απομονώσουν τα γεγονότα και να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα σημεία<sup>92</sup>.

Τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, χρειάζεται να μπορούν να εφαρμόσουν τις ικανότητες, τις πληροφορίες ή τις ιδέες ενός βιβλίου. Τα βιβλία με οδηγίες χρήσης, χειροτεχνίας, μαγειρικής, πειραμάτων ασκούν τις δεξιότητες των παιδιών για πρακτική εφαρμογή των οδηγιών, αρκεί οι οδηγίες να είναι απλές και κατάλληλες για το επίπεδο του παιδιού, στο οποίο απευθύνονται.

Τα παιδιά θα πρέπει να έχουν τη δυνατότητα να αξιολογούν και να αντιμετωπίζουν κριτικά αυτά που διαβάζουν και αυτά που βλέπουν. Η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας επιτυγχάνεται με ερωτήσεις, που μπορεί να υποβάλλει ο ενήλικας στα παιδιά, με σκοπό την εξάσκηση της κρίσης και όχι την απομνημόνευση<sup>93</sup>. Τέτοιου είδους ερωτήσεις μπορεί να είναι ερωτήσεις μεταφοράς, όπου ζητείται από το παιδί να μετατρέψει μια ιδέα του βιβλίου σε διαφορετική μορφή, όπως να τη ζωγραφίσει, αλλά και ερωτήσεις ερμηνείας, οι οποίες απαιτούν από το παιδί να εξηγήσει τις αιτίες και τα αποτελέσματα και να συγκρίνει γεγονότα. Παρόμοια, οι ερωτήσεις εφαρμογής, ζητούν να εφαρμόσουν τα παιδιά, τις ιδέες του βιβλίου σε νέες και διαφορετικές καταστάσεις, ενώ οι ερωτήσεις ανάλυσης και σύνθεσης, στηρίζονται στην ικανότητα των παιδιών να αντιληφθούν τις λογικές διαδικασίες και να τις συσχετίσουν σε ένα καινούριο περιεχόμενο. Τέλος, οι ερωτήσεις αξιολόγησης απαιτούν να αναπτύξουν δικά τους κριτήρια τα παιδιά και να τα εφαρμόσουν στην αξιολόγηση τους.

91. Βλ. Τζ. Σπινκ, *ό.π.*, σ. 61.

92. Βλ. Μ. Καρπόζηλου, *ό.π.*, σ. 66.

93. Βλ. J. Glazer, *Literature for Young Children*, εκδ. Merrill, Columbus <sup>2</sup>1986, σσ. 137-138.

### 3.1.2 Κοινωνική ανάπτυξη

Η κοινωνική ανάπτυξη είναι μια αμφίπλευρη διαδικασία, όπου τα παιδιά εντάσσονται στην ευρύτερη κοινωνική ταυτότητα και ταυτόχρονα, διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα<sup>94</sup>. Η μια πλευρά της κοινωνικής ανάπτυξης είναι η κοινωνικοποίηση, η διαδικασία δηλαδή με την οποία τα παιδιά αποκτούν τα πρότυπα και τις αξίες της κοινωνίας και διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις που θεωρούνται σημαντικές από αυτήν. Η άλλη πλευρά είναι η συγκρότηση της προσωπικότητας, η διαδικασία με την οποία τα παιδιά αποκτούν τα δικά τους πρότυπα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς.

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων ως έννοια χρησιμοποιείται για να δείξει το επιθυμητά αναμενόμενο αποτέλεσμα της ανάπτυξης ενός παιδιού<sup>95</sup>. Δηλώνει την ικανότητα κάποιου να αλληλοεπιδρά αποτελεσματικά με το περιβάλλον και να επιτυγχάνει κοινωνικούς στόχους. Να εμπλέκεται σε πολύπλοκες διαπροσωπικές σχέσεις και να αναπτύσσει ειδικές δεξιότητες όπως, φιλικές σχέσεις με τους γύρω του, αποδοχή, συμπάθεια, ενσυναίσθηση. Οι ομαλές σχέσεις προϋποθέτουν την κατανόηση των συναισθημάτων και των απόψεων των άλλων<sup>96</sup>. Σύμφωνα όμως με τη θεωρία του Piaget για τη νοητική ανάπτυξη, τα παιδιά στην ηλικία δύο έως έξι ετών, αναπτύσσουν εγωκεντρική συμπεριφορά, αφού σκέπτονται χρησιμοποιώντας τη δική τους οπτική γωνία<sup>97</sup>. Δεν μπορούν να βάλουν τον εαυτό τους στη θέση κάποιου άλλου, αφού θεωρούν ότι η δική τους άποψη είναι η μόνη δυνατή.

Οι πρώτες σχέσεις των παιδιών αναπτύσσονται στο άμεσο οικογενειακό περιβάλλον και στη συνέχεια επεκτείνονται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (σχολείο, φίλοι, συνομήλικοι). Η Λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει χρήσιμο βοήθημα για την ανάπτυξη των σχέσεων των παιδιών, ενθαρρύνοντας τα να ευαισθητοποιούνται με τα συναισθήματα των άλλων<sup>98</sup> και να ανακαλύπτουν τη σκέψη και την πράξη άλλων ανθρώπων, αλλά και νέες ανθρώπινες σχέσεις<sup>99</sup>. Τα βιβλία συχνά περιγράφουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα μέλη της οικογένειας, αλλά και τις δυνατότητες

94. Βλ. M. Cole–Sh. Cole, *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, β' τόμος, μτφρ. Σολμαν Μ, επιμ. Μπαμπλέκου Ζ., εκδ. Τυπωθήτω–Δαρδάνος, Αθήνα 2001, σ. 186.

95. Βλ. R. Schaffer, *Social development*, εκδ. Blackwell Publishing, Η.Π.Α 1996, σ. 3.

96. Βλ. D. Norton, *ό.π.*, σ. 34.

97. Βλ. R. Lloyd, *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*, μτφρ. Γαλανάκη Ευαγ., επιμ. Γιαννίτσας Ν., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 19.

98. Βλ. D. Norton, *ό.π.*, σ. 35.

99. Βλ. Δ. Θεοδούλου, *ό.π.*, σ. 79.

που υπάρχουν για να ξεπεραστούν αυτές οι δυσκολίες. Κοινότυπο θέμα, επίσης των παιδικών βιβλίων, είναι οι αδερφικές σχέσεις αλλά και τα συναισθήματα φιλίας.

Για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες όπως το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων ή κανόνων κ.ά. Στις περισσότερες από αυτές τις δραστηριότητες η κοινωνική μάθηση καλλιεργείται χωρίς να γίνεται αυτοσκοπός, με έμμεσο και φυσικό τρόπο<sup>100</sup>. Συγκεκριμένα, τα παιδικά βιβλία παρέχουν ευκαιρίες για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών<sup>101</sup>. Τα βιβλία προσφέρουν στα παιδιά την εμπειρία να εξάγουν συμπεράσματα για τα συναισθήματα και τις προθέσεις των άλλων. Καθώς οι ιστορίες ξεδιπλώνονται, οι χαρακτήρες αποκαλύπτουν συνεχώς και περισσότερα από τα συναισθήματα τους, αλλά και τους λόγους για τους οποίους δρουν με τον συγκεκριμένο τρόπο κάθε φορά. Τα παιδιά μπορούν να κάνουν υποθέσεις και να διαπιστώσουν, με την εξέλιξη της ιστορίας, αν οι εικασίες τους ήταν ακριβείς. Ακόμη και από τις εικόνες των βιβλίων τα παιδιά είναι δυνατό να ερμηνεύσουν τη γλώσσα του σώματος των ηρώων αλλά και τις εκφράσεις των προσώπων τους, όπως τις έχει αποτυπώσει ο εικονογράφος.

Ακολουθώντας παρόμοιες πρακτικές, κατά την ανάγνωση παιδικών βιβλίων, τα παιδιά θα μπορούν να δείχνουν μεγαλύτερη ευαισθησία για τα συναισθήματα των άλλων. Όταν είναι πλέον σε μια τέτοια θέση, μπορεί να τους ζητηθεί να συμπάσχουν με έναν ήρωα και να σκεφτούν πως θα ένιωθαν αν βίωναν μια ανάλογη κατάσταση με αυτόν, ή ακόμη και να μιλήσουν για σχετικά προσωπικά τους βιώματα. Η ταύτιση, άλλωστε με τους χαρακτήρες μιας ιστορίας, επιτρέπει στα παιδιά να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και να παρακολουθήσουν συμπεριφορές που μοιάζουν με τις δικές τους<sup>102</sup>.

Τα παιδιά, όταν αναγνωρίσουν ότι δεν σκέφτονται όλοι με τον δικό τους τρόπο, είναι έτοιμα να δουν από την οπτική γωνία των άλλων. Τα παιδικά βιβλία μπορούν να ενισχύσουν αυτή την ικανότητα των παιδιών, αφού οι διαφορετικές απόψεις των ηρώων, συχνά, είναι εμφανείς. Μπορεί να ζητηθεί από τα παιδιά να υποστηρίξουν τη γνώμη κάποιου ήρωα που είναι διαφορετική από τη δική τους, ή να μπουν στη θέση του ήρωα και να φανταστούν τον εαυτό τους σε αυτόν τον ρόλο.

---

100. Βλ. Ν. Γκλιάου-Χριστοδούλου, *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία*, στο [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=371](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371).

101. Βλ. J. Glazer, *ό.π.*, σσ. 190-214.

102. Βλ. Μ. Καρπόζηλου, *ό.π.*, σ. 74.

Τα έργα της παιδικής Λογοτεχνίας συνεισφέρουν στην ενίσχυση μιας ακόμη κοινωνικής δεξιότητας των παιδιών. Να μάθουν να κρίνουν την καταλληλότητα συγκεκριμένων συμπεριφορών και να γενικεύουν τις καταστάσεις και τους τύπους συμπεριφοράς. Τα παιδιά μπορούν να βοηθηθούν παρατηρώντας πολλά παραδείγματα συμπεριφοράς, αλλά και τις συνέπειες αυτών. Ακούγοντας μια ιστορία και γνωρίζοντας όλη την εξέλιξη, τα παιδιά είναι σε θέση να προβούν σε κρίσεις για τη συμπεριφορά ενός ήρωα, παρατηρώντας παράλληλα, και τις συνθήκες που την επηρέασαν. Ακόμη, μπορούν να περιγράψουν τι διαφορετικό θα μπορούσε να είχε κάνει ο ήρωας, αλλά και να υποθέσουν τις συνέπειες για κάθε άλλη προτεινόμενη συμπεριφορά. Καθώς τα παιδιά συνηθίζουν να βλέπουν μεμονωμένα περιστατικά μέσα σε ευρύτερα πλαίσια, και καθώς καθίστανται πλέον σε θέση να προβλέπουν τις αντιδράσεις των άλλων, θα είναι ικανά να εκτιμήσουν με μεγαλύτερη ακρίβεια τους τύπους συμπεριφοράς, που πιθανώς, να είναι κατάλληλοι σε κάθε δεδομένη κατάσταση.

### 3.1.3 Συναισθηματική ανάπτυξη

Ο όρος *συναισθηματική ανάπτυξη* αναφέρεται, από τη μία, στα συναισθήματα καθαντά, όπως τα βιώνει το άτομο και από την άλλη στη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ικανότητα δηλαδή του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται<sup>103</sup>. Η συναισθηματική, η κοινωνική και η γνωστική ανάπτυξη συνδέονται στενά. Η νόηση και το συναίσθημα είναι αλληλένδετες ψυχολογικές διεργασίες, αφού τα συναισθήματα διαμορφώνουν τον τρόπο σκέψης και τα γνωστικά σχήματα διαμορφώνουν τα συναισθήματα που βιώνει κάποιος<sup>104</sup>. Άλλωστε, το γνωστικό επίπεδο των παιδιών καθορίζει την εκμάθηση και τη χρήση στρατηγικών, για να επεξεργαστούν και να σκεφτούν, με διαφορετικούς τρόπους, συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις, ώστε να διαχειριστούν τα συναισθήματα που βίωσαν σε αυτές<sup>105</sup>.

Προτείνονται συγκεκριμένες δεξιότητες, που συμβάλλουν στην κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα<sup>106</sup>, όπως η επίγνωση της προσωπικής

103. Βλ. Χρ. Χατζηχρήστου, *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο*, τ.3, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2011, σ. 7.

104. Βλ. M. Cole-Sh. Cole, *ό.π.*, σ. 253.

105. Βλ. Χρ. Χατζηχρήστου, *ό.π.*, τ. 1, σ. 38.

106. Βλ. C. Saarni, «Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood, *Emotional Development and Emotional Intelligence, Educational Implications*, επιμ. Salovey P.-Sluyter D., εκδ. BasicBooks, New York 1997, σσ. 47-59.

συναισθηματικής κατάστασης, η ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων των άλλων αλλά και συναισθηματικής εμπλοκής στα συναισθήματα του άλλου, καθώς και η επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης. Στο ίδιο πλαίσιο, περιλαμβάνεται η ικανότητα να λαμβάνει κανείς υπόψη μοναδικές προσωπικές πληροφορίες για τους άλλους, όταν συμπεραίνει τη συναισθηματική τους κατάσταση, η ικανότητα να μιλάει κάποιος για τα συναισθήματα του, η ικανότητα να χρησιμοποιεί αυτορρυθμιστικές στρατηγικές για να τροποποιεί συναισθηματικές καταστάσεις αλλά και η συνειδητοποίηση ότι μια εσωτερική συναισθηματική κατάσταση μπορεί να μην αντιστοιχεί στην εξωτερική της έκφραση.

Τα παιδιά, προκειμένου να διαμορφώσουν τα στοιχεία της προσωπικότητάς τους, περνούν από διάφορα στάδια προσωπικής ανάπτυξης. Η πρόοδος μέσα από τα στάδια της ανάπτυξης της προσωπικότητας του παιδιού, σημαίνει την εξέλιξη της ωρίμανσης του, και τα παιδικά βιβλία μπορούν να έχουν καθοριστικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία<sup>107</sup>. Η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην κατανόηση αλλά και στην αποδοχή των συναισθημάτων του, στην υιοθέτηση νέων αντιλήψεων και στη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας. Τα περισσότερα βιβλία ευνοούν την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και ταυτόχρονα και του αναγνώστη, βοηθώντας έτσι το παιδί να συμβιβαστεί και με τα δικά του συναισθήματα και τη συμπεριφορά του<sup>108</sup>.

Η Λογοτεχνία μπορεί να διαδραματίσει έναν συμπληρωματικό ρόλο, καθώς τα παιδικά βιβλία συνεισφέρουν στη συναισθηματική ανάπτυξη με διάφορους τρόπους<sup>109</sup>. Αρχικά, δίνουν τη δυνατότητα στο παιδί να αντιληφθεί ότι τα αρνητικά συναισθήματα (επιθετικότητα, παρορμητικές ενέργειες, ζήλια κ.α.) είναι οικεία και σε συνομηλίκους του, αφού βιώνονται και από αυτούς, άρα είναι φυσιολογικά. Παράλληλα, μέσα από μια ιστορία, το παιδί μπορεί να παρακολουθήσει ένα γεγονός από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες των ηρώων, αλλά και να αποδεχτεί ότι ένα άτομο μπορεί να έχει διάφορα αντιφατικά συναισθήματα. Σημαντικό είναι επίσης, ότι τα παιδικά βιβλία προτείνουν εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα που ίσως απασχολούν το παιδί. Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες, με τις πράξεις τους, δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς, που βοηθούν το παιδί να αντιμετωπίσει παρόμοιες δυσκολίες και προβλήματα, όπως διαζύγιο γονέων, απώλεια αγαπημένου προσώπου, μετακόμιση, φοίτηση σε νέο

107. Βλ. D. Norton, *ό.π.*, σ. 21.

108. Βλ. Τζ. Σπινκ, *ό.π.*, σ. 66.

109. Βλ. Μ. Καρπόζηλου, *ό.π.*, σσ. 74-77 και J. Glazer, *ό.π.*, σ. 170.

σχολείο. Τα βιβλία, με θέμα τις οικογενειακές και διαπροσωπικές σχέσεις, μπορούν να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Η ανάγνωση μιας ιστορίας βοηθά το παιδί να εισέλθει νοητικά σε ένα ασφαλές περιβάλλον πειραματισμού σχετικά με τις διαπροσωπικές σχέσεις, αφού στον φανταστικό λογοτεχνικό κόσμο γνωρίζει ανθρώπους, παρατηρεί αντιδράσεις, προβαίνει σε υποθέσεις, συνειδητοποιεί την πολυπλοκότητα του κόσμου και των σχέσεων<sup>110</sup>.

Πολλά παιδικά βιβλία βοηθούν, είτε με άμεσο τρόπο είτε με έμμεσο, να διαχειριστούν ποικίλες συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν, όπως το αίσθημα της ζήλιας, του φόβου ή του θυμού<sup>111</sup>. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες, ειδικά η αίσθηση του φόβου, μπορεί να βοηθήσει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών, αφού οι χαρακτήρες ξεπερνούν παρόμοιους φόβους και συναισθήματα, με αυτά που νιώθει ένα παιδί. Η ζήλια είναι ένα γνώριμο συναίσθημα σε πολλά παιδιά, ειδικά προς το πρόσωπο του αδερφού ή της αδερφής, γι' αυτό και βιβλία που αναφέρονται στον ερχομό ενός νέου μέλους στην οικογένεια, μπορούν να φανούν χρήσιμα, για να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι οι γονείς τους τούς αγαπούν εξίσου, και ότι είναι λογικό να έχουν τέτοια συναισθήματα. Επίσης, βιβλία που πραγματεύονται θέματα για την προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, βοηθούν τα παιδιά που φοβούνται την πρώτη μέρα στο σχολείο ή τη μετακίνηση τους σε νέο σχολείο. Η Λογοτεχνία παρέχει στα παιδιά και πολλά παραδείγματα για την αντιμετώπιση του θυμού, αφού τα βιβλία μπορούν να αποτελέσουν το ερέθισμα για τη διαχείριση παρόμοιων καταστάσεων.

Συνεχίζοντας, επισημαίνεται ότι η Λογοτεχνία μπορεί να έχει καταλυτικό ρόλο στην ανάπτυξη θετικών συναισθημάτων σε σχέση με τον εαυτό τους. Για να αναπτυχθεί ο αυτοσεβασμός, τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν ότι το οικογενειακό και το ευρύτερο περιβάλλον τα αποδέχεται και τα εκτιμά. Σ' αυτό μπορούν να βοηθήσουν βιβλία που ασχολούνται με τις διαπροσωπικές και οικογενειακές σχέσεις, που δείχνουν στα παιδιά ότι είναι καλό να διαφέρεις από τους άλλους. Το αίσθημα της απώλειας, είναι ένα σοβαρό ζήτημα, που συχνά αντιμετωπίζουν τα παιδιά και η Λογοτεχνία μπορεί να τους δώσει λύσεις για τη σωστή διαχείριση του και να τα ενθαρρύνει να εκφράσουν τα συναισθήματα τους. Το διαζύγιο και το θέμα της υιοθεσίας είναι δύο επιπλέον συναισθηματικά φορτισμένες εμπειρίες που βιώνονται από αρκετά παιδιά. Παιδικά

110. Βλ. Αθ. Ανδροστοπούλου, «Η επιλογή των σύγχρονων ιστοριών για παιδιά ως βιβλιοθεραπευτικών μέσων: Σκεπτικό και εφαρμογές», Διαδρομές, αρ. 49, 1997, σσ. 12-17.

111. Βλ. D. Norton, *ό.π.*, σσ. 23- 28.

βιβλία, των οποίων οι ήρωες έρχονται αντιμέτωποι με παρόμοιες καταστάσεις, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να ξεπεράσουν τις ανησυχίες τους και τους φόβους τους.

Γενικά, η αξία της Λογοτεχνίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντική. Το βιβλίο ακονίζει το νου, βαθαίνει τον συναισθηματικό του κόσμο, καλλιεργεί το γλωσσικό του όργανο, ξυπνά τη συνείδηση, ενισχύει την πίστη σε μεγάλες αξίες<sup>112</sup>. Η μύηση του παιδιού από μικρή ηλικία στον λογοτεχνικό λόγο συμβάλλει στην αισθητική του καλλιέργεια, στην πνευματική και γλωσσική του ανάπτυξη, στην ψυχική και συναισθηματική του ωρίμανση. Ένα βιβλίο, ειδικότερα, επιτελεί καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη της φαντασίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας, στην εξέλιξη της κοινωνικότητας, στη διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων, στη μετάδοση γνώσεων, στην εκδήλωση των συναισθημάτων, στη συγκρότηση της προσωπικότητας του παιδιού. Η ανάγνωση βιβλίων φωτίζει το νου και την καρδιά, ανοίγει νέους ορίζοντες στη γνώση αφού είναι μάθηση, δημιουργεί επίσης, εσωτερική ασφάλεια και ισορροπία, ενισχύει τον ιδεολογικό και ηθικό προσανατολισμό του ανθρώπου<sup>113</sup>.

### 3.2 Η μέθοδος της Βιβλιοθεραπείας με τη χρήση παιδικών βιβλίων

Η Λογοτεχνία προσφέρει στο παιδί ευκαιρίες για να ανακαλύψει και να αναγνωρίσει τα συναισθήματα του, αλλά και να βρει λύσεις σε προβλήματα, μέσα από την ταύτιση του με τους ήρωες της ιστορίας. Τις ωφέλειες που παρέχει η ανάγνωση βιβλίων στο παιδί, τις έχει αξιοποιήσει η βιβλιοθεραπεία, είτε πρόκειται για περίπτωση ίασης, είτε για πρόληψη. Η μέθοδος με τη χρήση βιβλίων με σκοπό την εξεύρεση λύσεων στα προβλήματα των αναγνωστών ονομάστηκε *βιβλιοθεραπεία* από τον Ireland το 1930<sup>114</sup>.

Η βιβλιοθεραπεία, ως βοήθεια μέσω των βιβλίων για τα παιδιά χρησιμοποιήθηκε το 1946, περιλαμβάνοντας τα οφέλη που προκύπτουν από τη συζήτηση ανάμεσα στα παιδιά και τον δάσκαλο, που προϋποθέτει την ενασχόλησή τους με ένα λογοτεχνικό βιβλίο<sup>115</sup>. Ως πρώτη εκπαιδευτική προσέγγιση του όρου, η *βιβλιοθεραπεία* είναι η

112. Βλ. Ηρ. Καλλέργης, «Ζητήματα θεωρίας της Λογοτεχνίας», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, αρ. 4, 1989, σσ. 181-192.

113. Βλ. Β.Δ. Αναγνωστόπουλος-Αντ. Δελώνης, *ό.π.*, σ. 38.

114. Βλ. Αν. Πατέρα-Τ. Τσίλιμένη, *ό.π.*, σσ. 23-24.

115. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, «Η Βιβλιοθεραπεία ως Διδακτική Προσέγγιση μέσω της Γλωσσικής Τέχνης και ως Φορέας Πολιτισμού», *Επιστήμες Αγωγής: Πρώην «Σχολείο Και Ζωή»*, Θεματικό τεύχος 2008, σσ. 113-118.

χρήση βιβλίων για να βοηθηθούν οι νέοι άνθρωποι να λύσουν τα προβλήματα τους<sup>116</sup>. Σημαντικό είναι, κατά τη χρήση της βιβλιοθεραπείας σε παιδιά, να ταιριάζει το κατάλληλο βιβλίο με τα προβλήματα που βιώνουν<sup>117</sup> και με το επίπεδο ανάγνωσης τους, και επίσης να παρουσιάζει το πρόβλημα με ρεαλιστικό τρόπο, σύμφωνα όμως, με τις συναισθηματικές και αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών<sup>118</sup>.

Η βιβλιοθεραπεία διακρίνεται σε δύο ξεχωριστές κατευθύνσεις, στην Κλινική βιβλιοθεραπεία και στην Προληπτική, όπως φαίνεται από την έρευνα των Schlichter και Burke<sup>119</sup>. Η Κλινική βιβλιοθεραπεία αφορά τα άτομα που έχουν κάποιο πρόβλημα και χρειάζονται βοήθεια για την αντιμετώπιση του. Από την άλλη, η Προληπτική βιβλιοθεραπεία λειτουργεί πριν παρουσιαστεί μια αρνητική κατάσταση στο άτομο, με στόχο να αναπτύξει την αυτογνωσία του για το περιβάλλον γύρω του. Στα πλαίσια της τελευταίας, η μέθοδος μπορεί να καθορίσει τις επιλογές των εκπαιδευτικών που θέλουν να δραστηριοποιηθούν με τους μαθητές σχετικά με σύγχρονες θεματικές ενότητες<sup>120</sup>. Αυτές μπορεί να αφορούν επίκαιρα κοινωνικά και ψυχολογικά προβλήματα, με στόχο να βοηθήσουν το παιδί, προληπτικά, σε θέματα της προσωπικότητας, συμπεριφοράς και συναισθηματικής νοημοσύνης, ή ακόμη και εξατομικευμένα με παιδιά, που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι χρειάζονται βοήθεια σε κάποια θεματική ενότητα από τις παραπάνω.

Η μέθοδος της βιβλιοθεραπείας παρουσιάζει αρκετά οφέλη<sup>121</sup>. Αρχικά, ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράσουν τα προβλήματα και τις ανησυχίες τους, αφού μερικά αρνούνται να ασχοληθούν με τραυματικά γεγονότα. Τα βιβλία μπορούν να φέρουν τα προβλήματα στο προσκήνιο κι έτσι να μειωθεί η καταστολή που νιώθουν τα παιδιά γι' αυτά. Επιπλέον, η βιβλιοθεραπεία μπορεί να είναι ένα εργαλείο που παρέχει πληροφορίες για να τα βοηθήσει να λύσουν τα προβλήματά τους. Αξιοποιώντας τα μηνύματα που συνδέονται με την εικόνα και το κείμενο του βιβλίου, τα παιδιά

---

116. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, εκδ. Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2004, σ. 35.

117. Βλ. J. Pardeck–M. Markward, «Bibliotherapy: Using books to help children deal with problems», *Early Child Development and Care*, αρ. 106:1, 1995, σσ. 75-90. (<http://dx.doi.org/10.1080/0300443951060108>).

118. Βλ. J. Pardeck, «Bibliotherapy: An Innovative Approach for Helping Children», *Early Child Development and Care*, αρ. 101:1, 1995 σσ. 83-88. (<http://dx.doi.org/10.1080/0300443951100106>).

119. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2004, σσ. 38-39.

120. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2008, σσ. 113-118.

121. Βλ. M. Prater–M. Johnstun–T.T. Dyches M.–Johnstun, «Using Children's Books as Bibliotherapy for At-Risk Students: A Guide for Teachers», *Preventing School Failure*, αρ. 50:4, 2006, σσ. 5-13.

εισάγονται σε τρόπους με τους οποίους άλλοι έχουν προσπαθήσει, ή έχουν επιτύχει, να επιλύσουν τα προβλήματά τους<sup>122</sup>.

Εκτός από αυτά, η βιβλιοθεραπεία συμβάλλει στη συναισθηματική εκτόνωση και στη γλωσσική αποφόρτιση των συναισθημάτων του παιδιού, που μπορεί να έχει ως αποτέλεσμα τόσο την ψυχική αποκατάσταση του αλλά και τη γλωσσική του ωρίμαση, μέσω του διαλόγου, που θα ακολουθήσει της ανάγνωσης ενός βιβλίου<sup>123</sup>. Η βιβλιοθεραπεία μπορεί να είναι κι ένα μέσο με το οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διδάξουν κατάλληλες κοινωνικές, συναισθηματικές και αναπτυξιακές δεξιότητες<sup>124</sup>. Επίσης, η βιβλιοθεραπεία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αντιμετωπίσουν πραγματικές καταστάσεις της ζωής, ενισχύοντας έτσι την πιθανότητα επιτυχίας τόσο ακαδημαϊκά όσο και κοινωνικά.

Η βιβλιοθεραπεία, όταν υποστηρίζεται από ένα πρόγραμμα διδασκαλίας, και ιδιαίτερα γλωσσικής διδασκαλίας, έχει ανθρωποκεντρική προσέγγιση και στοχεύει στην κοινωνιοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού<sup>125</sup>. Η χρήση της γλώσσας αποβλέπει στην επικοινωνία του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, και μέσω αυτής ο εκπαιδευτικός διδάσκει, αλλά μπορεί και να επιδράσει στο συναισθηματικό και γνωστικό πεδίο της μάθησης. Η βιβλιοθεραπεία στην τάξη μπορεί να προωθήσει βασικές δεξιότητες και να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν την κοινωνιοσυναισθηματική επάρκεια που θα χρειαστούν για να έχουν επιτυχία στο σχολείο, αλλά και γενικότερα στη ζωή τους.

### 3.2.1 Η χρήση της βιβλιοθεραπείας στη σχολική τάξη

Η εφαρμογή της μεθόδου της βιβλιοθεραπείας στην σχολική τάξη απαιτεί την εφαρμογή συγκεκριμένων σταδίων. Οι απόψεις των περισσότερων ερευνητών<sup>126</sup> για τα στάδια της μεθόδου, συγκλίνουν και παρουσιάζουν πολλά κοινά στοιχεία, θεωρώντας ως πρώτο στάδιο την αναγνώριση (identification), ως δεύτερο στάδιο την κάθαρση

122. Βλ. J. Burnett, *Opening the World to Children: Using Books to Develop Problem-Solving Strategies*, Εισήγηση σε συνέδριο Association for Childhood Education's International's Annual International Conference and Exhibition, Portland, Απρίλιος 1997 (ERIC 414565).

123. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, *Η κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003, σ. 23.

124. Βλ. A. Sullivan–H. Strang, «Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence», *Childhood Education*, αρ. 79:2, 2002, σσ. 74-80.

125. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2004, σσ. 171-184.

126. Βλ. A. Sullivan–H. Strang, *ό.π.*, και J. Pardeck–M. Markward, *ό.π.* σσ. 75-90, και Σμ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, *ό.π.*, 2003, σ. 36.

(katharsis) κ ως τρίτο την ενόραση (insight). Τα στάδια αυτά, από άλλους μελετητές<sup>127</sup> αναγνωρίζονται αλλά και συμπληρώνονται, διαμορφώνοντας τα ως εξής: πρώτο στάδιο είναι η αναγνώριση, δεύτερο η ιδεοθύελλα, τρίτο η επιλογή, τέταρτο η εμβάθυνση και πέμπτο η αξιολόγηση.

Το πρώτο στάδιο περιλαμβάνει τη σύνδεση των μαθητών με τον χαρακτήρα της ιστορίας, την αναγνώριση και την ταύτιση των συναισθημάτων τους με αυτών του αναγνώσματος. Κάποια στοιχεία της ιστορίας, αποτελούν τον συνδετικό κρίκο με τους μαθητές, ώστε να παρακινηθεί το ενδιαφέρον τους, και να αρχίσει η συζήτηση με τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί σε όλη τη διάρκεια της μεθόδου ως διαμεσολαβητής. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός, αφού πρέπει να παρουσιάσει με κατάλληλο τρόπο το θέμα και να εκμεταλλευτεί επαρκώς τα σχόλια των μαθητών. Αφού οι μαθητές σκεφτούν και φανταστούν τον εαυτό τους στη θέση του χαρακτήρα της ιστορίας, ο εκπαιδευτικός τους βοηθά να ανακαλέσουν μνήμες και να αξιολογήσουν καταστάσεις, που σχετίζονται με αυτό το θέμα.

Στο επόμενο στάδιο, αυτό της ιδεοθύελλας, ο εκπαιδευτικός παρακινεί τους μαθητές να σκεφτούν λύσεις για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο χαρακτήρας της ιστορίας, σημειώνοντας παράλληλα όλες τις προτεινόμενες λύσεις των μαθητών. Στη συνέχεια είναι η διαδικασία της εξέτασης, που αφορά τη διερεύνηση των παραγόντων σε σχέση με το πρόβλημα του ήρωα αλλά και την ανταπόκριση των συναισθημάτων, που δημιουργούνται μετά την ανάγνωση. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις σχετικά με το ποιος, τι, πότε, πώς, πόσο, πού και γιατί.

Στο τρίτο στάδιο της επιλογής, το οποίο από άλλους ερευνητές ονομάζεται ως κάθαρση, οι μαθητές εντοπίζουν ομοιότητες στα συναισθήματα τους, με αυτά των χαρακτήρων της ιστορίας. Αφού εξετάσουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της κάθε προτεινόμενης λύσης, του προηγούμενου σταδίου, επιλέγουν ποια είναι προτιμότερη για να ακολουθήσει ο χαρακτήρας, ώστε να ξεπεράσει το πρόβλημα του. Σε αυτό το σημείο, οι μαθητές αντιπαραθέτουν τα προβλήματα των χαρακτήρων με όσα έχουν οι ίδιοι βιώσει, με αποτέλεσμα να αντιλαμβάνονται πως οι σκέψεις τους, οι ανησυχίες τους και τα συναισθήματα τους είναι παρόμοια με των χαρακτήρων της ιστορίας. Αισθάνονται ότι δεν είναι μόνα τους στο πρόβλημα και έχοντας επιτευχθεί συναισθηματική απελευθέρωση, εκφράζονται λεκτικά ή μη λεκτικά<sup>128</sup>.

127. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2004, σσ. 89-93 και J. Burnett, *ό.π.*

128. Βλ. J. Pardeck J.-M. Markward, *ό.π.*, σ.76.

Στη συνέχεια της διαδικασίας, περνώντας στο τέταρτο στάδιο της εμβάθυνσης, οι μαθητές καταλήγουν σε δικά τους συμπεράσματα και κρίσεις για το θέμα που εξέτασαν. Σημαντικό είναι οι μαθητές να αξιολογήσουν και να ενσωματώσουν στην προϋπάρχουσα γνώση τους, τις ιδέες και τα συναισθήματα που αναγνώρισαν και συνέκριναν με τα αντίστοιχα δικά τους. Για την πρακτική εφαρμογή του σταδίου, οι μαθητές καλούνται να φτιάξουν μια λίστα με προτεινόμενες λύσεις που θα βοηθούσαν τον ήρωα να ξεπεράσει τη δύσκολη κατάσταση που αντιμετωπίζει. Παρόμοια, μπορούν να δράσουν και για τα δικά τους προβλήματα.

Τέλος, κατά το στάδιο της αξιολόγησης, οι μαθητές αξιολογούν τη στάση και τη συμπεριφορά του λογοτεχνικού ήρωα. Μπορούν να αλλάξουν τους τρόπους δράσης σε κάποιο πρόβλημα, μαθαίνοντας έτσι να αναζητούν περισσότερες από μία πραγματικότητα. Ασκούνται σε υποθετικές καταστάσεις και προετοιμάζονται να βρίσκουν εναλλακτικές λύσεις, ώστε να διαχειριστούν ανάλογες καταστάσεις στη ζωή τους.

Προτεραιότητα της βιβλιοθεραπευτικής μεθόδου είναι η συναισθηματική ταύτιση του μαθητή με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Για αυτόν τον σκοπό σημαντικός παράγοντας είναι η επιλογή του κατάλληλου αναγνώσματος, που θα προκαλέσει την ανταπόκριση του μαθητή για συζήτηση και έκφραση των συναισθημάτων του<sup>129</sup>. Οι χαρακτήρες ενός λογοτεχνικού έργου συνεισφέρουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, κι ειδικά κεντρικός χαρακτήρας παίζει σημαντικό ρόλο, αφού θα συστήνεται από τις πρώτες σελίδες του βιβλίου και αποτυπώνεται στη μνήμη των παιδιών<sup>130</sup>. Ο κεντρικός χαρακτήρας πρέπει να είναι πειστικός και ολοκληρωμένος, να αποκαλύπτονται όλες οι πτυχές της προσωπικότητάς του, τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία του, ώστε να είναι αποδεκτός από τον αναγνώστη.

Τα βιβλία που θα επιλέξουν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πληρούν ορισμένα κριτήρια, ώστε να αποτελέσουν τη βάση για γόνιμο διάλογο και ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές<sup>131</sup>. Αρχικά, η αφήγηση των βιβλίων πρέπει να είναι κατάλληλη, ώστε οι μαθητές να ταυτιστούν με την πλοκή, τον διάλογο και τους χαρακτήρες, αλλά και το λεξιλόγιο να είναι σωστό, ερμηνεύοντας ψυχολογικά τις

129. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2004, σ. 94.

130. Βλ. Χρ. Κουράκη, «Παιδική Λογοτεχνία και Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση: η σχέση και η συνεισφορά της ανάγνωσης παιδικών βιβλίων στην Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών», *Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»*, *ό.π.*, σ. 28.

131. Βλ. M.R. Jalongo, «Using Crisis-Oriented Books with Young Children», *Young Children*, αρ.38:5, Ιούλιος 1983, σσ. 29-36.

αντιδράσεις των ηρώων και παρουσιάζοντας τα γεγονότα με ακρίβεια. Στο ίδιο πλαίσιο θα πρέπει, μέσα από την αφήγηση, να αποκαλύπτονται και να σχολιάζονται οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ηρώων. Το βιβλίο, επίσης, πρέπει να προωθεί τον σεβασμό για τις ατομικές διαφορές του κάθε ανθρώπου, καθώς και οι ήρωες να υιοθετούν θετικές στάσεις ζωής, που να αποτελούν πρότυπο για τη ζωή τους.

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογή της βιβλιοθεραπείας στη διδασκαλία, πρέπει να τηρείται μια σημαντική αρχή<sup>132</sup>. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αποφεύγει τους σχολιασμούς για τις εκφράσεις των μαθητών. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, όταν ερμηνεύουν και προσεγγίζουν μια λογοτεχνική ιστορία. Επίσης, ο εκπαιδευτικός, είναι απαραίτητο να θέτει τις κατάλληλες ερωτήσεις, που θα βοηθήσουν τους μαθητές να συνδέσουν τις αντιδράσεις των χαρακτήρων με τον εαυτό τους, χωρίς όμως να πιέζει τους μαθητές να απαντήσουν. Εξίσου σημαντικό είναι να συνυπολογίζει το επίπεδο ωριμότητας του μαθητή και να του προτείνει διαφορετικούς τρόπους έκφρασης, ώστε να επιλέξει ο μαθητής αυτόν που πιστεύει ότι προσαρμόζεται περισσότερο στις ανάγκες του<sup>133</sup>.

Τη βιβλιοθεραπευτική μέθοδο υποστηρίζουν σχετικές στρατηγικές και δραστηριότητες, που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους<sup>134</sup>. Με αφορμή ένα λογοτεχνικό βιβλίο, ο εκπαιδευτικός μπορεί να οργανώσει δραστηριότητες για την αξιοποίηση του αναγνώσματος, που θα κατευθύνονται από την βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση. Τέτοιες δραστηριότητες θα μπορούσαν να ενσωματωθούν στο μάθημα της γλώσσας, σε τεχνικά μαθήματα ή σε άλλα μαθήματα, με σκοπό τη διαθεματική προσέγγιση σε θεματικές ενότητες, όπως τα οικογενειακά προβλήματα, το διαζύγιο, οι διάφοροι φόβοι των παιδιών, η ζήλια, η κακοποίηση, η διαχείριση του θυμού, ο θάνατος αγαπημένου προσώπου, η υιοθεσία, η μετακόμιση ή μετανάστευση, ο εθισμός σε ουσίες, η επιθετικότητα κ.α<sup>135</sup>. Ορισμένες από αυτές θα προσανατολίζονται στην καλλιέργεια της γλώσσας με δημιουργικό γράψιμο ή με τον προφορικό λόγο, άλλες στις εικαστικές δημιουργίες και κάποιες στην εφαρμογή θεατρικών τεχνικών.

132. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2004, σ. 118.

133. Βλ. J. Pardeck, *ό.π.*, 1995, σ. 85.

134. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2004, σσ. 121-133, και J. Pardeck–M. Markward, *ό.π.* σ. 79, και J. Pardeck, *ό.π.*, 1995, σσ.84-86, και D. Sridhar–S. Vaughn, «Bibliotherapy for All Enhancing Reading Comprehension, Self-Concept, and Behavior», *Teaching Exceptional Children*, αρ. 33:2, 2000, σσ. 74-82, και A. Sullivan–H. Strang, *ό.π.*, σσ. 74-80.

135. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2008, σσ. 113-118.

Μία από τις στρατηγικές που αφορούν τον γραπτό λόγο είναι να ζητήσει ο εκπαιδευτικός από τους μαθητές να γράψουν την υπόθεση του βιβλίου, υπό την οπτική γωνία ενός διαφορετικού χαρακτήρα του βιβλίου, από αυτόν που αφηγείται την ιστορία. Επίσης, οι μαθητές μπορούν να γράψουν ένα γράμμα, που θα τους έστελνε ο λογοτεχνικός χαρακτήρας που τους έκανε μεγαλύτερη εντύπωση, ή να φανταστούν ένα διαφορετικό τέλος για την ιστορία, ή ακόμη και να ξαναγράψουν ένα κεφάλαιο, αλλάζοντας την πλοκή με την προσθήκη νέων χαρακτήρων και δυσκολιών. Ακόμη, σε ένα χαρτί χωρισμένο σε δύο πλευρές, μπορούν οι μαθητές να γράψουν από τη μια πλευρά τα γεγονότα της ιστορίας ή τα στοιχεία της προσωπικότητας του ήρωα, και από την άλλη πλευρά να γράψουν γεγονότα παρόμοια από τη ζωή τους ή δικά τους χαρακτηριστικά. Πρωτότυπη μπορεί να θεωρηθεί και η τεχνική δημιουργίας του ημερολογίου του λογοτεχνικού χαρακτήρα, καταγράφοντας τις δραστηριότητες του και τις σκέψεις του, αλλά και οι μαθητές, υποδύομενοι έναν από τους ήρωες, να γράψουν γράμμα σε ένα άλλον ήρωα της ιστορίας. Επίσης, οι μαθητές να φτιάξουν ένα δικό τους ημερολόγιο, με φωτογραφίες και σημειώσεις για την προσωπική τους ζωή.

Δραστηριότητες που σχετίζονται με το μάθημα των εικαστικών, όπως η ζωγραφική ή οι χειροτεχνίες, ενδιαφέρουν ιδιαίτερα τους μαθητές και είναι σημαντικό να περιλαμβάνονται κατά τη βιβλιοθεραπεία. Τέτοιες δραστηριότητες είναι κατάλληλες για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, αφού δεν έχουν αναπτύξει ακόμη επαρκώς τις λεκτικές τους δεξιότητες. Οι μαθητές, με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, μπορούν να κατασκευάσουν κούκλες, μαριονέτες ή ομοιώματα ηρώων, από διάφορα υλικά, και να αναπαραστήσουν μια σκηνή της ιστορίας που κρίνουν ότι είναι καθοριστική για την έκβαση της. Παράλληλα, οι μαθητές μπορεί να κληθούν να φτιάξουν ένα κολάζ, με λέξεις και εικόνες από περιοδικά, στο οποίο θα αφηγούνται την υπόθεση της ιστορίας.

Τα διάφορα παιχνίδια ρόλων, επιτρέπουν στους μαθητές να θέσουν τον εαυτό τους στη θέση ενός ήρωα, να έρθουν αντιμέτωποι με ένα πρόβλημα και να ανακαλύψουν εναλλακτικές λύσεις. Η δραματοποίηση, το κουκλοθέατρο ή το παιχνίδι της παντομίμας, είναι χρήσιμα και επιδιώκουν την ταύτιση των μαθητών με τον ήρωα, ακόμη και των παιδιών που γενικά δείχνουν συστολή και ντροπαλότητα στη λεκτική ή προφορική έκφραση των συναισθημάτων τους.

## ΤΕΤΑΡΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 4.1 Η συναισθηματική νοημοσύνη της παιδικής ηλικίας

Ο πρώτος ορισμός που αποδόθηκε στον όρο *συναισθηματική νοημοσύνη* περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου να εκτιμήσει και να εκφράσει τα συναισθήματα τα δικά του αλλά και των άλλων, να διακρίνει τις διαφορές ανάμεσα στα διάφορα συναισθήματα και να ρυθμίζει και να ελέγχει τη συμπεριφορά του<sup>136</sup>. Στη συνέχεια ο συγκεκριμένος ορισμός, περιεγράφηκε πιο αναλυτικά, και έτσι η *συναισθηματική νοημοσύνη* ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται με ακρίβεια, να αξιολογεί και να εκφράζει τα συναισθήματά του, ως η δυνατότητα πρόσβασης στα συναισθήματα του και η χρησιμοποίησή τους για να διευκολύνει τη σκέψη του, ως η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων του και η συναισθηματική γνώση και τέλος, ως η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων του για την προαγωγή της συναισθηματικής και πνευματικής ανάπτυξης<sup>137</sup>.

Τα συναισθήματα, που βιώνει ένα άτομο, ρυθμίζουν τόσο τον εσωτερικό του κόσμο, την ενδοπροσωπική συμπεριφορά, όσο και τις αλληλεπιδράσεις με τον εξωτερικό κόσμο και τις διαπροσωπικές σχέσεις<sup>138</sup>. Τα συναισθήματα έχουν σημαντική θέση στην αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του ατόμου. Επιδρούν στην αντιληπτική διαδικασία, λειτουργούν καθοδηγητικά και οδηγούν σε αλλαγές στη συμπεριφορά, στην έκφραση του προσώπου και στη στάση του σώματος. Το συναίσθημα αφυπνίζει για δράση, θέτει το άτομο σε εγρήγορση για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, αφού το οδηγεί να αντιμετωπίσει δύσκολες καταστάσεις, που δεν επιλύονται μόνο με τη λογική<sup>139</sup>.

Η συναισθηματική νοημοσύνη αφορά συγκεκριμένες συναισθηματικές δεξιότητες, που σημαντικό είναι να αναπτύσσονται από μικρή ηλικία. Σύμφωνα με τον Goleman οι δεξιότητες αυτές έχουν σχέση με την αυτό-επίγνωση, την ανάπτυξη της συναισθηματικής γνώσης, την προσωπική λήψη αποφάσεων, που προϋποθέτει την

136. Βλ. J. Mayer–M. DiPaolo–P. Salovey, «Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence», *Journal of Personality Assessment*, 1990, αρ. 54, σσ. 772-781.

137. Βλ. J. Mayer–P. Salovey, «What is Emotional Intelligence?», *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*, ό.π., σ. 10.

138. Βλ. S. Denham, *Emotional Development in Young Children*, Guilford Press, New York 1998, σ. 5.

139. Βλ. D. Goleman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, μτφρ. Παπασταύρου Α., επιμ. Νέστορος Ι.–Ξενάκη Χρ., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998, σ. 30.

ικανότητα πρόβλεψης των συνεπειών, την κινητοποίηση του εαυτού, την αισιοδοξία, την προσφορά προς τους άλλους, την ενσυναίσθηση και τη δημιουργικότητα<sup>140</sup>. Παράλληλα, οι δεξιότητες αφορούν την ευαισθητοποίηση του ατόμου στη συναισθηματική κατάσταση, τη συνειδητοποίηση ότι κάποιος βιώνει πολλαπλά συναισθήματα, την ικανότητα να διακρίνει τα συναισθήματα του άλλου. Επίσης οι δεξιότητες αυτές περιλαμβάνουν την ικανότητα του ατόμου να συνειδητοποιεί ότι μια εσωτερική συναισθηματική κατάσταση δεν χρειάζεται να αντιστοιχεί στην εξωτερική της έκφραση, τόσο στον εαυτό του και στους άλλους, και σε πιο ώριμη ηλικία να κατανοήσει ότι η συναισθηματική και εκφραστική συμπεριφορά του μπορεί να έχουν επίδραση σε κάποιον άλλον.

Η παιδική ηλικία θεωρείται καθοριστική για την ανάπτυξη των συναισθηματικών ικανοτήτων και χαρακτηρίζεται ως «παράθυρο ευκαιριών» για τη διαμόρφωση των συναισθηματικών τάσεων που θα ακολουθούν το παιδί σε όλη του τη ζωή<sup>141</sup>. Οι σημαντικές δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης έχουν η καθεμιά περιόδους αιχμής, που εκτείνονται σε όλο το φάσμα της παιδικής ηλικίας. Κάθε περίοδος από αυτές, αντιπροσωπεύει μια ευκαιρία για παροχή βοήθειας και ενίσχυσης στο παιδί, ώστε να αποκομίσει ευεργετικές συναισθηματικές συνήθειες.

#### **4.2 Η διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών**

Η οικογένεια επηρεάζει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας και της αυτογνωσίας του παιδιού. Η ύπαρξη θετικής ανατροφοδότησης από την πλευρά των γονιών και η αναγνώριση των επιτυχιών ή της προσπάθειας που καταβάλει το παιδί είναι πολύτιμη. Οι γονείς είναι τα πρώτα πρόσωπα που στηρίζουν τα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις. Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, η σημασία αυτής της στήριξης μειώνεται σταδιακά, αλλά οι γονείς εξακολουθούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο για την ψυχολογική υποστήριξη στα παιδιά τους σε στιγμές ανάγκης.

Ο τρόπος συμπεριφοράς των γονιών προς τα παιδιά έχει ουσιαστική και διαρκή επίδραση στη συναισθηματική ζωή τους. Οι γονείς με υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη επηρεάζουν ευεργετικά το παιδί, αφού έχουν επίγνωση των συναισθημάτων του, μπορούν να δείξουν ενσυναίσθηση και να το καθοδηγήσουν. Οι

---

140. Βλ. D. Goleman, *ό.π.*, σσ. 148-152,

141. Βλ. D. Goleman, *ό.π.*, σσ. 315-317.

γονείς είναι σημαντικό να υιοθετούν τη συναισθηματική αγωγή<sup>142</sup> κατά την ανατροφή του παιδιού τους, συγκεκριμένα, να γνωρίζουν τα συναισθήματά του και να τα αντιμετωπίζουν ως ευκαιρία για οικειότητα και διδασκαλία. Επίσης, απαραίτητο είναι να ακούν με προσοχή το παιδί τους, να δείχνουν ενσυναίσθηση και κατανόηση και να αναγνωρίζουν τα αρνητικά του συναισθήματα, καθώς και να το βοηθούν να τα ονομάσει και να τα εκφράσει. Τέλος, να θέτουν όρια οι γονείς στο παιδί και να εξετάζουν ορισμένες στρατηγικές για την επίλυση του κάθε προβλήματος.

Οι ευκαιρίες μάθησης συναισθηματικών δεξιοτήτων δεν είναι πάντα ίσες. Οι γονείς μπορεί να μην είναι σε θέση να ξεκινήσουν μια συναισθηματική διαδικασία μάθησης, με αποτέλεσμα ένα παιδί να προσλάβει λανθασμένα διδάγματα σχετικά με τα συναισθήματα. Τα παιδιά, τα οποία δεν έχουν αναπτύξει επαρκώς τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, αντιμετωπίζουν στην καθημερινότητά τους διάφορα προβλήματα<sup>143</sup>. Προτιμούν να μένουν μόνα, με αποτέλεσμα να οδηγούνται στην απομόνωση, νιώθουν έντονο άγχος και έχουν πολλές ανησυχίες, φτάνοντας ακόμη και στο σημείο της κατάθλιψης. Παράλληλα, παρουσιάζουν προβλήματα στη συγκέντρωση της προσοχής τους ή της σκέψης τους, με συνέπεια να έχουν χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, και τέλος στρέφονται στην επιθετικότητα και την εγκληματικότητα.

#### **4.2.1. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών**

Η θέση του εκπαιδευτικού, του παρέχει το προνόμιο να επικοινωνεί καθημερινά με τους μαθητές, να γνωρίζει τις ιδιαιτερότητες τους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της προσωπικότητάς τους. Αυτή η καθημερινή εξοικείωση με τους μαθητές, του προσφέρει ευκαιρίες να αντιλαμβάνεται τις καταστάσεις που τους προκαλούν απογοήτευση ή χαρά, ακόμη και να ερμηνεύει τους μορφασμούς του προσώπου τους, τις κινήσεις του σώματός τους<sup>144</sup>. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο για τους μαθητές, γι' αυτό πρέπει να δέχεται τα συναισθήματά τους και να τους ενθαρρύνει να εκφράζουν όσα νιώθουν, ενώ παράλληλα να τους παροτρύνει να κατανοήσουν τα

142. Βλ. J. Gottman, *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, μτφρ. Ξενάκη Χρ., επιμ. Χατζηχρήστου Χρ., εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011, σ. 33.

143. Βλ. D. Goleman, *ό.π.*, σ. 323.

144. Βλ. Ανδρ. Μπούζος, *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα <sup>3</sup>2009, σ. 83.

συναισθήματα και τις ανάγκες των υπόλοιπων παιδιών. Απαιτείται, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός να εστιάσει την προσοχή του στη συναισθηματική σύσταση της ζωής του κάθε παιδιού, γεγονός που προϋποθέτει να νιώθει ο ίδιος άνετα, ώστε να μιλήσει με οικειότητα για τα συναισθήματα του.

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενισχύσει ορισμένες ικανότητες των μαθητών<sup>145</sup>, όπως τη διατήρηση της προσοχής, την επιδεξιότητα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων, την ανοχή απογοήτευσης και τη διαχείριση αρνητικών και θετικών συναισθημάτων, καθώς θεωρούνται καθοριστικές για τη σχολική, κοινωνική και προσωπική του ζωή. Επίσης, σημαντικό είναι να βοηθηθούν οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις συναισθηματικές διαδικασίες, ενθαρρύνοντας την ενσυναίσθηση, με σκοπό την ανάπτυξη συναισθηματικών λειτουργιών, διαπροσωπικών σχέσεων και αυτοελέγχου. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να παρακολουθεί υπομονετικά τα συναισθήματα των μαθητών και τα αποτελέσματά τους και να τα θεωρεί ως κεντρικό μέρος των διαδικασιών της τάξης, ώστε να οδηγηθούν οι μαθητές σε προσωπική και ακαδημαϊκή βελτίωση.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να λειτουργεί ως σύμβουλος απέναντι στους μαθητές, ώστε να τον εμπιστεύονται και να ενθαρρύνονται να εκφράζουν όσα συναισθήματα βιώνουν. Σύμφωνα με τις αρχές της συμβουλευτικής, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αντιμετωπίζει τους μαθητές με σεβασμό και εκτίμηση, να τους ακούει προσεκτικά με υπομονή και κατανόηση, να επιδιώκει να αντιληφθεί κάθε τους πρόβλημα, να προσπαθεί μαζί τους να βρει μια λύση<sup>146</sup>. Ο εκπαιδευτικός, πρέπει να χρησιμοποιεί τις ευκαιρίες που παρουσιάζονται εντός και εκτός της σχολικής αίθουσας, προκειμένου να βοηθήσει τους μαθητές να μετατρέπουν τις στιγμές προσωπικής κρίσης σε μαθήματα συναισθηματικής επάρκειας<sup>147</sup>.

Η επιτυχία της συναισθηματικής αγωγής αλλά και του συμβουλευτικού έργου του εκπαιδευτικού απαιτεί από τον ίδιο να έχει τα απαραίτητα προσόντα, όπως ενσυναίσθηση, εκτίμηση και άνευ όρων αποδοχή, γνησιότητα και συμφωνία<sup>148</sup>. Συγκεκριμένα, όταν ο εκπαιδευτικός διακατέχεται από ενσυναίσθηση, κατανοεί τα συναισθήματα των μαθητών και εφαρμόζει την ενεργητική ακρόαση, ο κάθε μαθητής

145 Βλ. T.M. Greenberg–L. J. Snell, «Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe», *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*, ό.π., σ. 113.

146. Βλ. Ανδρ. Μπούζος, ό.π., σ. 72.

147. Βλ. D. Goleman, ό.π., σ. 385.

148. Βλ. Ανδρ. Μπούζος, *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*, εκδ. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2004, σσ. 217-268, και Ανδρ. Μπούζος, ό.π., <sup>3</sup>2009, σσ. 304-327.

αισθάνεται ότι τον κατανοούν, αρχίζει να εκφράζεται, νιώθει ότι τα στοιχεία του εσωτερικού του κόσμου είναι σεβαστά και έτσι εκτιμά τα συναισθήματα του. Ο εκπαιδευτικός είναι ωφέλιμο να εκφράζει την αγάπη και τον σεβασμό του για τα βιώματα και τα συναισθήματα των μαθητών του και να προσπαθεί να τους κατανοεί, με αποτέλεσμα να παροτρύνονται να ασχολούνται με τον εαυτό τους.

Συνεχίζοντας, ο εκπαιδευτικός πρέπει να εκτιμά και να αποδέχεται την προσωπικότητα του κάθε μαθητή, και οφείλει, σε κάθε προσωπική συζήτηση μαζί του να παραμερίζει τις δικές του αξίες, να τον αντιμετωπίζει με συναισθηματική θέρμη, να νοιάζεται πραγματικά γι' αυτόν και να του το δείχνει. Απαραίτητο είναι, ο εκπαιδευτικός να αποφεύγει να αξιολογεί και να κρίνει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του μαθητή, ακόμη κι αν πρόκειται για αρνητικά συναισθήματα. Ο μαθητής έχει ανάγκη να τον ενθαρρύνει ο εκπαιδευτικός, να του στρέφει την προσοχή στα θετικά του στοιχεία, να τον βοηθήσει να συμφιλιωθεί με τα ελαττώματά και τις αδυναμίες του και να αποδεχθεί την αποτυχία ως φυσιολογικό γεγονός της ζωής.

Ένα ακόμη προσόν που πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός, ώστε να βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους είναι η γνησιότητα και η συμφωνία, δηλαδή η αυθεντικότητα του, εννοώντας τη συμφωνία μεταξύ εσωτερικών βιωμάτων και εξωτερικής συμπεριφοράς. Η αυθεντικότητα αποτελεί το θεμέλιο για την ενσυναίσθηση και την εκτίμηση, αφού ο ίδιος ο εκπαιδευτικός πρέπει να εξωτερικεύει τα προσωπικά του συναισθήματα, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά, και να αντιμετωπίζει με ειλικρίνεια τον εαυτό του. Η επικοινωνία, που διέπεται από τέτοια στάση, βοηθά τον δάσκαλο και τους μαθητές να εκτιμούν τον εσωτερικό τους κόσμο και τον εαυτό τους και να βιώνουν οι μαθητές ότι ο εκπαιδευτικός είναι ένας γνήσιος άνθρωπος με συναισθήματα.

Η συναισθηματική αγωγή που εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό, δεν είναι ένα ξεχωριστό γνωστικό αντικείμενο, αλλά αφορά την ανάμιξη των μαθημάτων για τα συναισθήματα με άλλα γνωστικά αντικείμενα. Τα μαθήματα των συναισθημάτων μπορούν να συνδυαστούν με τα υπόλοιπα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, όπως με την ανάγνωση, τα Μαθηματικά, τη Φυσική, την Ιστορία. Για την επιτυχή υποστήριξη της συναισθηματικής αγωγής, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ξεφύγει από τα στενά όρια του παραδοσιακού του ρόλου και να προσαρμόσει τη διδακτική διαδικασία στις απαιτήσεις της συναισθηματικής αγωγής, επιλέγοντας δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους μαθητές να εξωτερικεύσουν τις συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν. Οι δραστηριότητες πρέπει να συνδέονται με τις συναισθηματικές εμπειρίες

των μαθητών, για να έχουν ουσιαστικό νόημα για αυτούς. Τέτοιες δραστηριότητες μπορεί να είναι η δημιουργία ιστοριών για θέματα που τους απασχολούν, η συζήτηση για γεγονότα που τους προκαλούν θλίψη, χαρά, φόβο, θυμό ή απογοήτευση, η παρατήρηση των συναισθημάτων των άλλων, π.χ. των προσώπων μιας εικόνας, η δραματοποίηση μιας έντονης συναισθηματικής κατάστασης που βίωσαν.

Απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των δραστηριοτήτων είναι η δημιουργία ενός συναισθηματικού ασφαλούς περιβάλλοντος για τους μαθητές, που θα εμπνέει σιγουριά και εμπιστοσύνη και θα αντικατοπτρίζει την αποδοχή όλων των συναισθημάτων. Άλλωστε, βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού είναι η δημιουργία ζεστής και φιλικής ατμόσφαιρας, η οποία θα προωθεί τη χαλάρωση των μαθητών, την αποβολή του άγχους τους και των ανασφαλειών τους<sup>149</sup>. Μια τέτοια ατμόσφαιρα επιτυγχάνεται όταν ο εκπαιδευτικός σέβεται και αποδέχεται τις απόψεις, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις των μαθητών, όταν η μεταξύ τους σχέση διέπεται από ελευθερία έκφρασης των ιδεών και των συναισθημάτων.

### 4.3 Ο φόβος

Ο φόβος είναι ένα από τα πιο συχνά αρνητικά συναισθήματα που νιώθουν τα παιδιά μπροστά σε κάτι που θεωρούν ως κίνδυνο. Γενικά, πρόκειται για μια συναισθηματική, γνωστική, κινητήρια και σωματική ανταπόκριση σε μια επερχόμενη απειλή<sup>150</sup>. Ο φόβος αποτελεί φυσιολογικό στοιχείο της ανάπτυξης των παιδιών και είναι απαραίτητο να μάθουν τις κατάλληλες στρατηγικές αντιμετώπισης των διάφορων φόβων, ώστε αυτοί να μην μετατραπούν σε προβληματικές καταστάσεις.

Κατά την εξέλιξη της παιδικής ηλικίας οι φόβοι δεν μένουν σταθεροί και αμετάβλητοι, αλλά σε κάθε στάδιο μειώνεται η ένταση κάποιων από αυτούς και εμφανίζονται νέοι<sup>151</sup>. Στην περίοδο της βρεφικής ηλικίας ο κυριότερος φόβος που εκδηλώνουν τα βρέφη είναι ο φόβος προς το άγνωστο πρόσωπο. Γενικότεροι φόβοι αυτής της ηλικίας είναι οι φόβοι για το ξαφνικό και το ανεξέλεγκτο, όπως οι δυνατοί θόρυβοι, οι φωτεινές λάμπες, τα σκοτεινά σημεία, οι απότομες κινήσεις. Κατά την προσχολική ηλικία, εκδηλώνονται οι φόβοι που προκαλούνται από τα ζώα, τα

149. Βλ. Ανδρ. Μπούζος, *ό.π.*, 2009, σ. 301.

150. Βλ. Αν. Πατέρα-Τ. Τσιλιμένη, *ό.π.*, σσ. 85-86.

151. Βλ. Αλ. Κακαβούλης, *Ψυχοπαιδαγωγική Α΄ Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*, Αθήνα 1990, σσ. 62-65.

φανταστικά πλάσματα, το σκοτάδι, την έλλειψη δύναμης, την εγκατάλειψη, τα κακά όνειρα, τις συγκρούσεις των γονέων, τον θάνατο<sup>152</sup>.

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας αρχίζουν να φοβούνται αντικείμενα και πρόσωπα που αντιλαμβάνονται ότι μπορούν να τους κάνουν κακό, καθώς και οδυνηρές κοινωνικές εμπειρίες. Αυτή η παρουσία αλληλουχίας στην ανάπτυξη φόβων φαίνεται να αντικατοπτρίζει τη διαδοχή των αλλαγών στην αντίληψη των παιδιών για την πραγματικότητα, αφού τα μεγαλύτερα παιδιά έχουν στη διάθεσή τους ένα πιο επεξεργασμένο σύστημα λεκτικών συμβόλων με το οποίο κατανοούν την πραγματικότητα και προσδιορίζουν συγκεκριμένες πηγές φόβου<sup>153</sup>.

Οι παιδικοί φόβοι συχνά αποτελούν σημαντικό πρόβλημα, γι' αυτό η αγωγή στην οικογένεια και στο σχολείο πρέπει να προσανατολίζεται στη μείωση και στην εξάλειψη των παιδικών φόβων, ισχυροποιώντας το θάρρος και την πραγματική εικόνα του κόσμου στη σκέψη του παιδιού. Τα παιδιά που έχουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να ελέγχουν τα γεγονότα και που έχουν μια αίσθηση προσωπικής δύναμης, είναι λιγότερο ευάλωτα στο φόβο. Η αντίληψή τους για την προσωπική τους δύναμη, σε σχέση με το περιβάλλον και η ικανότητά τους να υπολογίζουν το μέγεθος του φόβου, είναι ο κεντρικός παράγοντας στην εκμάθηση αντιμετώπισης των φόβων<sup>154</sup>. Η προσωπική δύναμη του κάθε παιδιού μπορεί να πηγάζει από τον εσωτερικό του ψυχισμό ή από το εξωτερικό περιβάλλον, εννοώντας τους συμπαραστάτες που έχει, για να αντέξει τον φόβο. Αυτοί μπορεί να είναι οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, οι συνομήλικοι ή οποιοσδήποτε με τον οποίο το παιδί έχει μια υποστηρικτική σχέση.

Η αντιμετώπιση των παιδικών φόβων μπορεί να βασίζεται σε ορισμένες παιδαγωγικές αρχές, που προέρχονται από ερευνητικά δεδομένα για τη φύση και τη διαδικασία γένεσης και εξάλειψης φοβικών καταστάσεων<sup>155</sup>. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εξασφαλίζουν μια σταθερή ατμόσφαιρα αγάπης στο περιβάλλον του παιδιού και να κυριαρχεί στη σχέση τους η αποδοχή, η εμπιστοσύνη και η ενθάρρυνση, ώστε το παιδί να έχει την ευκαιρία να εκφράζει τους φόβους του. Επίσης, να διδάσκουν στο παιδί ειδικές τεχνικές για την αντιμετώπιση των φόβων του, αλλά και να του παρέχουν ευκαιρίες να παρατηρεί παραδείγματα θετικής αντιμετώπισης παιδικών φόβων, από συνομήλικα παιδιά. Εξάλλου, σημαντικό είναι να

152. Βλ. J. Gottman, *ό.π.*, σσ. 247-251.

153. Βλ. D.H. Bauer, «An Exploratory Study of Developmental Changes in Children's Fears», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, αρ. 17, 1976, σσ. 69-74.

154. Βλ. Αν. Πατέρα-Τ. Τσιλιμένη, *ό.π.*, σ. 90.

155. Βλ. Αλ. Κακαβούλης, *ό.π.*, σσ. 70-75.

εξοικειώνεται το παιδί με το φοβικό ερέθισμα, να πλησιάζει αβίαστα αντικείμενα, πρόσωπα ή χώρους που του προκαλούν φόβους, και σε αυτό βοηθά η συζήτηση με το παιδί, ώστε να κατανοήσει ότι το φοβικό ερέθισμα είναι διαφορετικό από το φόβο που νιώθει, αφού συχνά είναι ακίνδυνο. Τέλος, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι προσεκτικοί, ώστε να ελέγχουν τους δικούς τους φόβους για να μην τους μεταβιβάσουν στο παιδί.

#### 4.4 Η χαρά και η ευτυχία

Η χαρά είναι ένα θετικό συναίσθημα που βιώνεται από όλους τους ανθρώπους, ανεξάρτητα από την ηλικία του καθενός. Προκαλείται από ένα ευχάριστο ερέθισμα που κάνει κάποιον να νιώθει ευφορία, ευτυχία και αυτοπεποίθηση. Τα παιδιά νιώθουν συχνά χαρούμενα και ευτυχισμένα, αφού είναι πολλά τα ερεθίσματα που τους διεγείρουν αυτό το συναίσθημα.

Οι εκφράσεις της χαράς αναγνωρίζονται κυρίως στις εκφράσεις του προσώπου, στις κινήσεις των ματιών και των χειλιών. Το χαμόγελο είναι μια έμφυτη έκφραση χαράς, από τη βρεφική ηλικία. Το χαμόγελο και το γέλιο των παιδιών αποκαλύπτει αναπτυξιακές διαδικασίες, που είναι σημαντικές στην κατανόηση της συναισθηματικής ανάπτυξης<sup>156</sup>. Το χαμόγελο του βρέφους είναι φυσιολογικό και ψυχολογικό, γνωστικό και συναισθηματικό, κοινωνικό και προσωπικό. Αντικατοπτρίζει τη συναλλαγή ενός βρέφους που αναζητεί νόημα με το περιβάλλον του, που αλλάζει και εκτυλίσσεται. Όλο και περισσότερο κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους, το χαμόγελο βασίζεται κυρίως στην κοινωνική συμπεριφορά.

Τα παιδιά συνηθίζουν σε διαφορετικούς τρόπους σκέψης, αίσθησης και συμπεριφοράς, βασισμένα σε μεγάλο βαθμό σε αυτό που μαθαίνουν από την οικογένεια και τους εκπαιδευτικούς, για τον κόσμο, τις σχέσεις τους και τις προσδοκίες. Αυτές οι συνήθειες επηρεάζουν πόσο ευτυχισμένα μπορεί να είναι. Άλλωστε, η ευτυχία είναι μια ικανότητα που μπορεί να διδαχθεί στα παιδιά, αφού τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον είναι πιο σημαντικά για τον προσδιορισμό της ευτυχίας τους από κάθε έμφυτη διάθεση<sup>157</sup>. Η αναγνώριση και η διαχείριση των συναισθημάτων είναι σημαντικό να καλλιεργούνται στα παιδιά σχεδόν από τη βρεφική ηλικία και καθ'

156. Βλ. A. Sroufe, *Emotional development*, εκδ. Cambridge University press, United States of America 1995, σ. 77, 96.

157. Βλ. Chr. Carter, *Raising Happiness*, εκδ. Random House, USA 2011, σ. xii.

όλη την παιδική ηλικία. Τα παιδιά που έχουν αναπτύξει τέτοιες δεξιότητες, απολαμβάνουν τα θετικά συναισθήματα, βιώνουν τα αρνητικά συναισθήματα για μικρότερο χρονικό διάστημα και δημιουργούν ποιοτικές και ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις και φιλίες.

Η χαρά ισχυροποιεί τους δεσμούς μεταξύ των φίλων και των αγαπημένων προσώπων, αφού οι καλές σχέσεις είναι απαραίτητες για τη διαρκή ευτυχία. Ειδικότερα, οι σχέσεις των παιδιών με τους γονείς τους είναι το σημείο εκκίνησης για την ευτυχία<sup>158</sup>. Μια ασφαλή σχέση με τους γονείς δίνει τη βάση για να διερευνήσουν τα παιδιά με βεβαιότητα τον κόσμο και να αναπτύξουν μια αίσθηση κυριότητας και αναγνώρισης. Ενώ οι σχέσεις είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ευτυχία των παιδιών, ένα άλλο σημαντικό συστατικό, που τα κάνει να είναι ευχαριστημένα, είναι οι ικανότητές τους και η εκτίμηση αυτών από την οικογένειά τους.

Οι γονείς έχουν ευθύνη και μερίδιο στην ευτυχία των παιδιών. Αρχικά, πρέπει να είναι οι ίδιοι ευτυχισμένοι, ώστε να μεταδίδουν αυτή τους τη διάθεση και στα παιδιά, να τα ενθαρρύνουν και να τα επιβραβεύουν. Δεν πρέπει να παραμελούν να αφιερώνουν χρόνο στα παιδιά τους και να εφαρμόζουν χαρούμενες και δημιουργικές συνήθειες, όπως παιχνίδι, βόλτες στη φύση, αθλητικές, δραστηριότητες, επαφή με την τέχνη και τη μουσική. Απαραίτητο είναι να καλλιεργούν την αισιοδοξία, την αυτοεκτίμηση και την ενσυναίσθηση των παιδιών και να τα διδάξουν εποικοδομητικές συνήθειες για να διαχειρίζονται το μυαλό, τις σκέψεις τους και τις διαθέσεις τους. Η ευτυχία είναι από τα πιο σημαντικά συναισθήματα που μπορούν να καλλιεργήσουν οι γονείς στα παιδιά, για τη δική τους αξία και για τη συμβολή τους σε άλλα ζητήματα, όπως η επαγγελματική και κοινωνική επιτυχία.

#### 4.5 Ο θυμός

Ο θυμός είναι ένα αρνητικό, μα φυσιολογικό συναίσθημα που νιώθουν όλοι οι άνθρωποι σε κάθε ηλικία. Αποτελεί έναν φυσικό τρόπο αντίδρασης, όταν κάποιος νιώθει ότι αδικείται ή προσβάλλεται ή όταν κάτι που επιθυμεί δε μπορεί να πραγματοποιηθεί. Ο θυμός είναι η άμυνα του ανθρώπου, και ειδικότερα του παιδιού, ενάντια σε βαθύτερα συναισθήματα όπως ο φόβος, ο πόνος, η απογοήτευση και η

---

158. Βλ. M. De Haan, «Children and happiness» στο <http://www.open.edu/openlearn/body-mind/childhood-youth/childhood-and-youth-studies/childhood/children-and-happiness>.

ζήλεια. Όταν αυτά τα συναισθήματα γίνονται έντονα και συσσωρεύονται, τότε το παιδί θυμώνει και έτσι αυτά βρίσκουν μια διέξοδο.

Η κύρια αντίδραση του θυμού είναι η επιθετικότητα, η οποία εκδηλώνεται με εκφράσεις του προσώπου, με λόγια και με σωματικές κινήσεις. Η ηλικία των παιδιών συσχετίζεται με τις αντιδράσεις που αφορούν τον θυμό τους<sup>159</sup>. Γενικά, τα μεγαλύτερα παιδιά σπάνια θα ανταπεξέλθουν στην οργή χρησιμοποιώντας στρατηγικές αποφυγής (π.χ. να ξεφεύγουν ή να τρέχουν στον εκπαιδευτικό), καθώς είναι πιο πιθανό να αμυνθούν με μη επιθετικούς τρόπους, κυρίως τα κορίτσια. Έτσι, τα μεγαλύτερα παιδιά, σε σύγκριση με τα νεότερα, φαίνεται να αντιμετωπίζουν τον διαπροσωπικό θυμό με τρόπους που θα συνέβαλαν στην επιτυχία των στόχων τους, χωρίς να καταστρέφουν τις κοινωνικές σχέσεις.

Οι εκδηλώσεις του θυμού συνήθως θεωρούνται ως αντικοινωνική συμπεριφορά, γι' αυτό και τα παιδιά πρέπει να μάθουν να ελέγχουν ή να περιορίζουν τον θυμό τους. Ο έλεγχος και η διαχείριση του θυμού αποτελεί σημαντικό ζήτημα στην αγωγή του παιδιού. Τα παιδιά χρήσιμο είναι να μπορούν να συγκρατούν τον θυμό και την οργή τους, να γνωρίζουν πότε και πού επιτρέπεται να εκδηλώνουν τον θυμό και να βρίσκουν κάποια διέξοδο, όταν νιώθουν πολύ θυμωμένα<sup>160</sup>. Κατά την προσχολική ηλικία, ορισμένες εκφράσεις θυμού θεωρούνται αποδεκτές, αφού αποτελούν δείγμα της κοινωνικής τους ανάπτυξης. Μεγαλώνοντας, όμως, και ωριμάζοντας τα παιδιά, πρέπει να είναι σε θέση να ελέγχουν τα αρνητικά συναισθήματά τους και να αποφεύγουν συγκρούσεις με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος.

Οι γονείς πρέπει οι ίδιοι να αποτελούν θετικό παράδειγμα για μίμηση για τα παιδιά τους. Ο τρόπος που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν τον θυμό τους, υποδεικνύει και στα παιδιά ποιος θεωρείται κατάλληλος τρόπος για την εκδήλωση του θυμού. Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συνεισφέρουν στη διαχείριση του παιδικού θυμού, αφού καθοδηγήσουν τα παιδιά, με συγκεκριμένες στρατηγικές να ελέγχουν και να εκφράζουν τον θυμό τους, με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους.

Η διαχείριση του συναισθήματος του θυμού που νιώθει ένα παιδί απαιτεί προσοχή και προσπάθεια τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Ωφέλιμο είναι να ακολουθήσουν ορισμένες στρατηγικές που θα βοηθήσουν το παιδί

159. Βλ. R.A. Fabes–N. Eisenberg, «Young Children's Coping with Interpersonal Anger», *Child Development*, αρ. 63:1, 1992, σσ. 116-128.

160. Βλ. Αλ. Κακαβούλης, *ό.π.*, σ. 60.

να καταλάβει και να ελέγχει τις αντιδράσεις του θυμού<sup>161</sup>. Το σημαντικότερο είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί να δημιουργήσουν ένα κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας, το οποίο θα επιτρέπει στο παιδί να αποδεχτεί όλα τα συναισθήματα, ευχάριστα ή δυσάρεστα. Επίσης, πρέπει να δίνουν στο παιδί θετικά παραδείγματα διαχείρισης του θυμού, με την αναγνώριση και την έκφραση του θυμού τους με μη επιθετικό τρόπο. Καλό είναι να βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει σταδιακά, τον αυτοέλεγχο της συμπεριφοράς του. Σε αυτό θα βοηθήσει, αν το παιδί μάθει να παρατηρεί τα συναισθήματα του, να συνειδητοποιεί τις συγκινησιακές αντιδράσεις του σώματός του (το κοκκίνισμα, το τέντωμα των μυών) και να θεωρήσει αυτά τα συμπτώματα ως μια προτροπή να σταματήσει και να σκεφτεί πώς να αντιδράσει στη συνέχεια, αντί να ξεσπάσει παρορμητικά<sup>162</sup>.

Μία ακόμη χρήσιμη στρατηγική είναι να ενθαρρύνουν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί το παιδί να εκφράζει με λέξεις τον θυμό του, αλλά και να μιλάει για τις καταστάσεις που του προκαλούν θυμό. Άλλωστε, η αξιοποίηση βιβλίων με θέμα τον θυμό μπορεί να ενισχύσει την προσπάθεια των γονιών και των εκπαιδευτικών, ώστε να βοηθήσουν το παιδί να καταλάβει και να διαχειριστεί τον δικό του θυμό. Επισημαίνεται πως, ειδικά για τους γονείς, χρειάζεται πολύς χρόνος υποστήριξης ώστε να μάθουν τα παιδιά τις δεξιότητες διαχείρισης του θυμού τους. Όλες οι προσπάθειες απαιτούν υπομονή, σταθερότητα και συνέπεια εκ μέρους των γονέων αλλά και των εκπαιδευτικών.

#### **4.6 Η απώλεια και το πένθος**

Η απώλεια αποτελεί ένα φυσιολογικό συναίσθημα στη ζωή των ενηλίκων αλλά και των παιδιών. Οι απώλειες που βιώνει ένα παιδί αρχίζουν από τη βρεφική ηλικία και συνδέονται με τον αποχωρισμό από ένα αγαπημένο τους πρόσωπο, τον θάνατο ενός κατοικίδιου ή ενός συγγενή, την εγκατάλειψη της ασφάλειας του οικογενειακού περιβάλλοντος με την εισαγωγή του παιδιού στο νηπιαγωγείο, το διαζύγιο των γονιών του. Τα παιδιά που παρουσιάζουν πένθος συχνά υποφέρουν από κατάθλιψη και βιώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής διαταραχής και περισσότερα προβλήματα στη σχολική τους ζωή.

---

161. Βλ. Αν. Πατέρα–Τ. Τσιλιμένη, *ό.π.*, σσ. 124-125.

162. Βλ. D. Goleman, *ό.π.*, σ. 331.

Η έκφραση του πένθους, από τα παιδιά είναι μια διαδικασία και όχι ένα μεμονωμένο γεγονός, και χρειάζεται χρόνος για να ολοκληρωθεί. Τα στάδια της διαδικασίας αυτής είναι η αναγνώριση της απώλειας, η βίωση της θλίψης και το πένθος, η προσαρμογή στο περιβάλλον από το οποίο λείπει πλέον ο εκλιπών και τέλος η δυνατότητα να προχωρήσει κανείς μπροστά<sup>163</sup>. Αρχικά παρουσιάζονται δυσκολίες στην έκφραση του θρήνου του παιδιού, κυρίως όταν οι ενήλικες δεν το υποστηρίζουν με τον κατάλληλο τρόπο. Ο θρήνος του παιδιού δεν διαρκεί για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, αφού το παιδί θρηνεί ανά διαστήματα, κάτι το οποίο οφείλεται στην έλλειψη αντοχής του να βιώσει τα συναισθήματα πόνου και θλίψης για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να εναλλάσσει εύκολα και απότομα μεταξύ τους συναισθήματα χαράς και θλίψης, χωρίς όμως να έχει ξεπεράσει την απώλεια<sup>164</sup>.

Το ζήτημα της απώλειας και του θανάτου συχνά αποφεύγεται να συζητηθεί με τα παιδιά, αφού το άμεσο οικογενειακό τους περιβάλλον και το ευρύτερο κοινωνικό δεν είναι εκπαιδευμένο να τα προετοιμάσει και να τα στηρίζει, όταν έρθουν αντιμέτωπα με κάποια απώλεια<sup>165</sup>. Με αυτόν τον τρόπο περιορίζουν και αγνοούν οι γονείς την ανάγκη των παιδιών να μιλήσουν, να ρωτήσουν και να κατανοήσουν την απώλεια, με αποτέλεσμα, οι ενήλικες να μη θέλουν να αντιμετωπίσουν το πένθος των παιδιών και από την άλλη, τα παιδιά να καταπιέζουν τα συναισθήματά τους, προκειμένου να προστατέψουν τους ενήλικες<sup>166</sup>.

Παρόλο αυτή την προσπάθεια των ενηλίκων να προστατέψουν τα παιδιά από την πραγματικότητα του θανάτου, τα ίδια αντιλαμβάνονται και συνειδητοποιούν την οδυνηρή κατάσταση που βιώνουν τα άτομα του περιβάλλοντος τους. Είναι αδύνατο να προστατευθούν τα παιδιά από τα τραύματα της απώλειας και της θλίψης, αλλά οι γονείς μπορούν να τα εξοπλίσουν για να αντιμετωπίσουν αυτά τα τραύματα<sup>167</sup>. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την ενσωμάτωση των παιδιών, την προετοιμασία τους, την παροχή των κατάλληλων πληροφοριών, τη διαβεβαίωσή τους, δίνοντάς έτσι, τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και, ειδικότερα, να επικοινωνήσουν μαζί τους.

---

163. Βλ. I. Bremner, «Reactions to loss», *Medicine*, αρ. 36:2, 2008, σσ. 114-117 (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.mpmed.2007.11.012>).

164. Βλ. J.D. Schonfeld, «Talking with children about death», *Journal of Pediatric Health Care*, αρ. 7, 1993, σσ. 269-274.

165. Βλ. Αν. Πατέρα-Τ. Τσιλιμένη, *ό.π.*, σ. 60.

166. Βλ. J.D. Schonfeld, *ό.π.*

167. Βλ. I. Bremner, *ό.π.*

Από την άλλη, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να διατηρούν μια πιο εποικοδομητική στάση απέναντι στα παιδιά και να τους παρέχουν ευκαιρίες να εκφράζουν τις απορίες τους για το θέμα του θανάτου, αλλά και να τα βοηθούν να διαχειριστούν κάποια απώλεια που βιώνουν. Η χρήση της Λογοτεχνίας, με βιβλία που πραγματεύονται ιστορίες αποχωρισμού και θανάτου, μπορεί να φανεί ένα χρήσιμο μέσο για να εξοικειωθούν τα παιδιά με ζητήματα απώλειας.

#### 4.7 Η αγάπη

Η αγάπη είναι ένα ισχυρό συναίσθημα και η παρουσία ή απουσία της από έναν άνθρωπο μπορεί να αλλάξει την κατάσταση της ευημερίας του. Είναι ένα συναίσθημα που χαρακτηρίζεται από φιλική διάθεση, αγαθές προθέσεις, ανιδιοτελές και έντονο ενδιαφέρον. Το παιδί, για να μπορέσει να εξελιχθεί σε ευτυχισμένο και υγιή ενήλικα, χρειάζεται να έχει βιώσει μια ευτυχισμένη παιδική ηλικία, αφού όταν ανατραφεί σε ένα στοργικό περιβάλλον αυξάνονται οι πιθανότητες να γίνει ένας ενήλικας με αυτοεκτίμηση, υγιή ψυχολογία και διανοητική και συναισθηματική ευημερία.

Η αγάπη που δέχονται τα παιδιά από τους γονείς τους είναι καθοριστικός παράγοντας στην ανατροφή και στη συγκρότηση της προσωπικότητάς τους. Η προσωπικότητα των παιδιών διαμορφώνεται μέσα από τη σχέση με τους γονείς και επηρεάζει τις υπόλοιπες διαπροσωπικές σχέσεις στη ζωή τους, αφού βασίζεται στα πρότυπα που έχουν από την οικογένειά τους. Η αγάπη αυτή πρέπει να εκφράζεται όχι μόνο με την προσφορά υλικών αγαθών αλλά με την προσφορά χρόνου, με λόγια, πράξεις, συνέπεια και αφοσίωση.

Το πιο σημαντικό στοιχείο αυτής της αγάπης είναι η άνευ όρων αποδοχή και η θετική αναγνώριση<sup>168</sup>. Με την αποδοχή εννοείται η εκτίμηση του παιδιού, ανεξάρτητα από κάθε προϋπόθεση, από τη συμπεριφορά του, τα συναισθήματά του, το φύλο, τη φυσική εμφάνιση, τις ικανότητες και την προσωπικότητά του. Επίσης, εννοείται ο σεβασμός και η αγάπη για το παιδί, ως ένα ξεχωριστό πρόσωπο, η αποδοχή και η συνεκτίμηση των στάσεων της στιγμής, είτε αρνητικές είτε θετικές, ανεξάρτητα από αν έρχονται σε αντίθεση με άλλες στάσεις του παρελθόντος.

Κάθε παιδί έχει ανάγκη την ανάπτυξη και διατήρηση μιας εποικοδομητικής σχέσης με τους γονείς του. Μέσα από αυτή τη σχέση το παιδί αρχίζει να

---

168. Βλ. C.R. Rogers, *On Becoming a Person*, εκδ. Houghton Mifflin Company, Βοστώνη 1961, σ. 34.

αντιλαμβάνεται τη δική του ταυτότητα και αξία. Η χωρίς όρους αποδοχή και αγάπη αποτελούν προϋπόθεση για την υγιή και ομαλή ανάπτυξη του παιδιού, η οποία συντελείται μέσα σε κλίμα, όπου μπορεί να αποδεχτεί τον εαυτό του και να γίνει αποδεκτό από τους γονείς του, ακόμα και αν εκείνοι δεν εγκρίνουν κάποιες μορφές της συμπεριφοράς του. Οι γονείς, όταν δείχνουν σταθερή και άνευ όρων θετική στάση για το παιδί και τις αντιδράσεις του, υιοθετεί και το ίδιο μια τέτοια στάση προς τον εαυτό του, αποδεχόμενο την προσωπικότητα του και τα συναισθήματα του.

Το παιδί έχει την ανάγκη να αισθάνεται ότι το αγαπούν και εκλαμβάνει την αγάπη συναισθηματικά, αλλά επειδή όλα τα παιδιά είναι διαφορετικά, πρέπει να επικεντρωθεί η προσοχή στις ατομικές τους ανάγκες. Υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι που κάθε παιδί εκφράζει την αγάπη του ή την ζητάει από τους ανθρώπους γύρω του. Έχει δηλαδή μια δική του γλώσσα αγάπης, σύμφωνα με τον Τσάπμαν, ο οποίος περιγράφει τις πέντε γλώσσες αγάπης των παιδιών<sup>169</sup>, αυτή της σωματικής επαφής, του ποιοτικού χρόνου, των δώρων, των πράξεων φροντίδας και της γλώσσας με τα λόγια επιβεβαίωσης. Με την κατανόηση αυτών των γλωσσών αγάπης, διακρίνονται οι συναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

#### 4.8 Η επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός

Η επιθετικότητα είναι η έντονη συναισθηματική κατάσταση, που κινεί το άτομο σε ενέργειες εναντίον των άλλων, με πρόθεση να τους προκαλέσει κακό<sup>170</sup>. Όταν το παιδί διαπιστώσει ότι μπορεί να στρέψει τον θυμό του σε άλλα πρόσωπα ή αντικείμενα, τα οποία το παρεμποδίζουν να ικανοποιήσει τις επιθυμίες του, τότε ο θυμός και η οργή μεταβάλλονται σε επιθετικότητα. Η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς από ένα παιδί μπορεί έχει ως αποτέλεσμα να μην ενισχύεται η προσωπική ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του.

Ένα συνολικό πρότυπο παραγόντων της επιθετικότητας περιλαμβάνει τρεις βασικές ομάδες, την κοινωνία, την οικογένεια και το παιδί<sup>171</sup>. Οι τρεις αυτές ομάδες αλληλοεξαρτώνται και αλληλεπιδρούν. Η κοινωνία περιλαμβάνει τη στάση της κοινής γνώμης έναντι της βίας, τη στάση προς τα ανθρώπινα δικαιώματα, τα συστήματα

169. Βλ. Γκ. Τσάπμαν-Ρ. Κάμπελ, *Οι 5 γλώσσες της αγάπης που καταλαβαίνουν τα παιδιά*, μτφρ. Κάντζολα-Σαμπατάκου Β., εκδ. Μίνωας, Αθήνα 2013, σσ. 47-171.

170. Βλ. Αλ. Κακαβούλης, *ό.π.*, σ. 77.

171. Βλ. Αλ. Κακαβούλης, *ό.π.*, σσ. 77-83.

παροχής προστασίας των ατόμων από την επιθετικότητα. Η οικογένεια περιλαμβάνει τις συνήθειες της ανατροφής των παιδιών, τις μορφές αλληλεπίδρασης των μελών της οικογένειας, το ενδοοικογενειακό άγχος κ.α., ενώ στην περιοχή του παιδιού περιλαμβάνονται το ορμονικό σύστημα, η ιδιοσυγκρασία, τα κοινωνικά στερεότυπα και ο σωματότυπός του.

Μια ιδιαίτερη πτυχή της επιθετικής συμπεριφοράς αποτελεί ο σχολικός εκφοβισμός, που θεωρείται ως μια συνειδητή και σκόπιμη κίνηση επιθετικότητας, ενός ή περισσότερων προσώπων ενάντια σε ένα άλλο άτομο. Πρόκειται για μια αρνητική ενέργεια, για κάθε είδος συνεχιζόμενης σωματικής ή λεκτικής άσκησης βίας, όπου υπάρχει επιθυμία εκφοβισμού και κυριαρχίας, αλλά και ανισορροπία στη δύναμη<sup>172</sup>. Ο μαθητής που εκτίθεται στις αρνητικές ενέργειες δυσκολεύεται να υπερασπιστεί τον εαυτό του και είναι αβοήθητος ενάντια στον μαθητή ή στην ομάδα μαθητών που τον παρενοχλεί.

Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να πάρει σωματικές και ψυχολογικές μορφές<sup>173</sup>. Ο σωματικός εκφοβισμός, που συχνά αποκαλείται και άμεση επιθετικότητα, προκαλεί ορατές βλάβες, όπως χτυπήματα, δαγκωνιές, τράβηγμα μαλλιών, σπρώξιμο, φτύσιμο, καταστροφή των προσωπικών αντικειμένων του μαθητή ή οποιαδήποτε άλλη μορφή σωματικής βίας. Από την άλλη, ο ψυχολογικός εκφοβισμός, είτε λεκτικός είτε μη λεκτικός, είναι μια έμμεση επίθεση στον στοχευόμενο μαθητή. Αυτός ο εκφοβισμός περικλείει υβριστικά και προσβλητικά σχόλια, απειλές για βία, ρατσιστικές εκφράσεις, διάδοση ψευδών και εμπαθών φημών. Επίσης, περιλαμβάνει κακόβουλα πρόσωπα και αγενείς χειρονομίες και μπορεί να αφορά τη χειραγώγηση των σχέσεων, την καταστροφή των φιλιών και τον σκόπιμο και συστηματικό αποκλεισμό και απομόνωση κάποιου μαθητή.

Τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού είναι ανήσυχα και ανασφαλή, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική άποψη για τον εαυτό τους, είναι μοναχικά και δεν έχουν έναν καλό φίλο<sup>174</sup>. Ωστόσο, δεν είναι επιθετικά και έχουν συχνά αρνητική στάση απέναντι στη βία και τη χρήση βίαιων μέσων. Οι συνέπειες στην καθημερινότητα και στη ζωή ενός θύματος του σχολικού εκφοβισμού, μπορεί να είναι βραχυπρόθεσμες

172. Βλ. D. Olweus, «Bully/victim problems in school: Facts and intervention», *European Journal of Psychology of Education*, αρ. 8, 1997, σσ. 495-510.

173. Βλ. K. Sullivan, *The anti-bullying handbook*, εκδ. Oxford University Press, Νέα Υόρκη, 2011, σσ. 11-13.

174. Βλ. D. Olweus, *ό.π.*

αλλά και μακροπρόθεσμες<sup>175</sup>. Οι βραχυπρόθεσμες συνέπειες περιλαμβάνουν την έντονη δυσαρέσκεια των παιδιών για το σχολείο, ειδικά για το διάλειμμα ή το μάθημα γυμναστικής. Πολλά θύματα αρχίζουν να δυσπιστούν προς όλους τους συμμαθητές τους και αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη δημιουργία φίλων. Αν λαμβάνουν υποστήριξη από σημαντικούς ενήλικες στη ζωή τους, επιβιώνουν από την εμπειρία της εκφοβιστικής συμπεριφοράς, χωρίς μακροπρόθεσμα αποτελέσματα.

Τα πρότυπα συμπεριφοράς που παρατηρεί το παιδί στην καθημερινή του αναστροφή με άλλους επηρεάζουν και τη δική του συμπεριφορά<sup>176</sup>. Οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών γενικότερα, αλλά και ειδικά οι σχέσεις αυτών με τους γονείς, μπορεί να είναι η βασική αιτία για την ανάπτυξη, ή μη, επιθετικής συμπεριφοράς κατά την προσχολική ηλικία. Στη συνέχεια, τα συνομήλικα παιδιά, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη, τη διατήρηση και την τροποποίηση της επιθετικότητας.

Η επιθετική συμπεριφορά των παιδιών, και κατ' επέκταση ο σχολικός εκφοβισμός, πρέπει να αντιμετωπίζονται έγκαιρα, άμεσα και αποτελεσματικά στο σχολείο από τους εκπαιδευτικούς. Η σκόπιμη χρήση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, που έχουν ως θέμα τον σχολικό εκφοβισμό, είναι ένας τρόπος για τους εκπαιδευτικούς να προσεγγίσουν αλλά και να αποτρέψουν αυτή τη βίαιη συμπεριφορά. Ένα βιβλίο μπορεί να γίνει ένα δυναμικό εργαλείο, που θα προσκαλέσει τους μαθητές σε διάλογο, με σκοπό να τερματίσει τον σχολικό εκφοβισμό και να δώσει στα θύματα τη γνώση και την αυτοπεποίθηση να τον αντιμετωπίσουν<sup>177</sup>. Γενικότερα, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ακολουθούν ένα ολοκληρωμένο σχέδιο για την ενθάρρυνση των μαθητών να σταματήσουν κάθε είδους επιθετική συμπεριφορά, αφού η Λογοτεχνία αποτελεί το έναυσμα για την προσέγγιση και την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

#### 4.9 Η ζήλεια

Η ζήλεια είναι ένα αρνητικό και δυσάρεστο συναίσθημα που νιώθει κάποιος όταν πιστεύει πως ένας άλλος είναι ανώτερος από εκείνον ή δέχεται περισσότερη αγάπη από εκείνον. Είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα αντίδρασης και αποτελεί μέρος της

175. Βλ. L. DeHaan, *Bullies*, 2009, στο <https://www.ag.ndsu.edu>.

176. Βλ. Αχ. Καψάλης, *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1989, σ. 297 και Αλ. Κακαβούλης, *ό.π.*, σ. 84.

177. Βλ. Αν. Πατέρα Αν-Τ. Τσιλιμένη, *ό.π.*, σσ. 140-143.

φυσιολογικής ανάπτυξης του παιδιού, αφού βιώνει την εμπειρία πως να ξεπεράσει τον εαυτό του, να προοδεύσει και να δομήσει την προσωπικότητά του. Το συναίσθημα αυτό αντιπροσωπεύει μια κατάκτηση στην ανάπτυξη του παιδιού, που καταδεικνύει την ικανότητά του να αγαπήσει, καθώς πηγάζει από τη βαθιά αγάπη του παιδιού προς τους γονείς του.

Γενικότερα, η ζήλεια ενός ατόμου, αναφέρεται σε συναισθήματα ανησυχίας και άγχους, σχετικά με την πιθανότητα να τον ξεπεράσουν οι ανταγωνιστές του<sup>178</sup>. Συνήθως σηματοδοτεί συναισθήματα ανεπάρκειας ή φόβου ότι κάποιος ίσως να μην έχει ό,τι χρειάζεται για να πάρει και να διατηρήσει την προσοχή ενός άλλου ατόμου, τη στοργή και την αφοσίωση, συγκρινόμενος με την ικανότητα των άλλων να το κάνουν. Από την άλλη, η αντιζηλία περιγράφει τις πράξεις των ανθρώπων, όταν επιδιώκουν ή ανταγωνίζονται για τα ίδια πράγματα.

Η ζήλεια είναι αποτέλεσμα της βίωσης μιας συναισθηματικής στέρησης, γι' αυτό και το παιδί νιώθει ζήλεια όταν επιθυμεί να έχει κάτι το οποίο, κατά τη γνώμη του, κατέχει κάποιος άλλος, δηλαδή ο αδερφός, η αδερφή, οι γονείς ή οποιοδήποτε άλλο πρόσωπο. Αυτό που επιθυμεί το παιδί μπορεί να είναι αγάπη, ενδιαφέρον, τρυφερότητα, κατανόηση και προστασία. Συνήθως, η ζήλεια αναπτύσσεται ανάμεσα στα αδέρφια, κυρίως από τα μεγαλύτερα παιδιά προς τα μικρότερα αδέρφια, και είναι εντονότερο το συναίσθημα όταν πρόκειται για αδέρφια του ίδιου φύλου.

Η διαχείριση της παιδικής ζήλειας, και ειδικότερα της αδερφικής αντιζηλίας, απαιτεί οι σχέσεις των γονέων με τα παιδιά να είναι αρμονικές, ώστε να αποτελούν πρότυπο και για τις αδερφικές σχέσεις. Οι γονείς σημαντικό είναι να μάθουν στα παιδιά να μοιράζονται και να συνεργάζονται, ώστε να εκτιμούν τις κοινές προσπάθειες και να αποδυναμωθούν οι λόγοι για τους οποίους ζηλεύουν. Επίσης, θα πρέπει να αποφεύγουν κάθε είδους σύγκριση των παιδιών τους με άλλα παιδιά ή με αδέρφια, καθώς οι συγκρίσεις συνήθως τροφοδοτούν τη δυσαρέσκεια τους και τα διδάσκουν ότι βρίσκονται σε διαρκή ανταγωνισμό. Μια καλή πρακτική των γονέων θα ήταν να επιδιώκουν να ενισχύουν την αυτοεκτίμηση κάθε παιδιού τους, τονίζοντας τις μοναδικές δυνατότητες του, που έχουν σχέση με τα ενδιαφέροντα του και την ιδιοσυγκρασία του. Γενικά, οι οικογενειακές σχέσεις θα πρέπει να παρέχουν στα παιδιά το αίσθημα της ασφάλειας, της προστασίας και της εμπιστοσύνης.

Εκτός από τις σχέσεις των γονέων, σημαντικό ρόλο στη διαχείριση της αδερφικής αντιζηλίας διαδραματίζουν και οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους. Οι

---

178. Βλ. Αν. Πατέρα–Τ. Τσιλιμένη, *ό.π.*, σ. 108.

φιλίες των παιδιών συμβάλλουν σημαντικά και μοναδικά στην προσαρμογή των παιδιών στο νέο οικογενειακό περιβάλλον με την απόκτηση ενός αδερφού<sup>179</sup>. Οι δεξιότητες που μαθαίνουν τα παιδιά από τη σχέση τους με τους φίλους τους μπορεί να είναι πιο σχετικές με την αδελφική αλληλεπίδραση, από ό, τι μαθαίνουν από τους γονείς τους. Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν ιδιαίτερες κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες μέσω των αλληλεπιδράσεών τους με φίλους, οι οποίοι τους προετοιμάζουν κατάλληλα για αδελφικές σχέσεις. Οι φίλιες παρέχουν στα παιδιά ευκαιρίες να μάθουν πώς να διαπραγματευτούν τις συναισθηματικές πτυχές των παιδικών σχέσεων, όπως την ανοχή στην απογοήτευση και τη διαχείριση των διαφωνιών.

#### 4.10 Η μοναξιά

Η μοναξιά είναι ένα δυσάρεστο συναίσθημα και βιώνεται από κάποιον που νιώθει απομονωμένος από τους άλλους ανθρώπους και δεν έχει ουσιαστικές φιλικές και κοινωνικές σχέσεις<sup>180</sup>. Το συναίσθημα της μοναξιάς είναι ένα προσωπικό και κοινωνικό βίωμα, που συνδέεται με τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με μικρή αποδοχή από τους συνομηλίκους, και συνήθως χαμηλή σχολική επίδοση.

Το συναίσθημα της μοναξιάς έχει τρεις διαφορετικές έννοιες<sup>181</sup>. Αρχικά, η μοναξιά προκαλεί αποστροφή στο κάθε άτομο, αφού παρόμοια με άλλες αρνητικές συναισθηματικές καταστάσεις, είναι μια δυσάρεστη εμπειρία. Επίσης, η μοναξιά είναι μια υποκειμενική εμπειρία. Τα παιδιά μπορούν να αισθάνονται μοναξιά ακόμη και όταν βρίσκονται σε παρέα φίλων ή εναλλακτικά μπορεί να παραμείνουν μόνοι, αλλά να αισθάνονται ικανοποιημένοι. Τέλος, η μοναξιά διαφοροποιείται από την οικειοθελή απομόνωση, το κίνητρο της οποίας μπορεί να οφείλεται σε μια επιθυμία για στοχασμό ή σε κάποια σκόπιμη δραστηριότητα, όπως η μελέτη.

Τα παιδιά που απορρίπτονται ή παραμελούνται από τους συνομηλίκους τους εμφανίζουν τα μεγαλύτερα ποσοστά μοναξιάς<sup>182</sup>. Το συναίσθημα της μοναξιάς επιδρά αρνητικά στην αυτοεκτίμηση αλλά και σε επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης, όπως

179. Βλ. L. Kramer–M.J. Gottman, «Becoming a Sibling: "With a Little Help From My Friends"», *Developmental Psychology*, αρ.28: 4, 1992, σσ. 685-699.

180. Βλ. R. Weiss, *Loneliness. The Experience of Emotional and Social Isolation*, εκδ. The MIT Press, Cambridge 1973, σσ. 13-18.

181. Βλ. M. Margalit, *Loneliness among children with special needs*, εκδ. Springer- Verlag, Νέα Υόρκη 1994, σσ. 7-9.

182. Βλ. R.St. Asher–Sh. Hymel–D.P. Renshaw, «Loneliness in Children», *Child Development*, αρ. 55: 4, 1984, σσ. 1456-1464.

την αυτοαντίληψη για τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την αυτοαντίληψη της εξωτερικής εμφάνισης. Αυτές οι επιδράσεις έχουν αρνητικές συνέπειες στη λειτουργικότητα του παιδιού μέσα στην τάξη και στη σχολική επίδοση του. Η σχολική επίδοση φαίνεται να συνδέεται αρνητικά με όλες σχεδόν τις πλευρές της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaráσκειας στο σχολείο και στην οικογένεια.

Επιπροσθέτως, τα παιδιά που έχουν απορριφθεί κοινωνικά δυσκολεύονται να συλλάβουν συναισθηματικά και κοινωνικά σήματα. Δύο είδη συναισθηματικών τάσεων οδηγούν τα παιδιά στο κοινωνικό περιθώριο<sup>183</sup>. Η μια είναι η τάση για οργισμένα ξεσπάσματα και για την ανακάλυψη εχθρότητας, ακόμα και σε πράξεις που δεν έχουν τέτοια πρόθεση. Η δεύτερη είναι η δειλία, το άγχος και η κοινωνική συστολή. Αυτά τα παιδιά είναι στο περιθώριο λόγω των συναισθηματικών σημάτων που εκπέμπουν. Αντί να μάθουν καινούριους τρόπους προσέγγισης νέων φίλων, εξακολουθούν να κάνουν τα ίδια πράγματα που στο παρελθόν αποδείχθηκαν αναποτελεσματικά, ή να εκδηλώνουν ακόμα πιο άστοχες αντιδράσεις.

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να έχει σημαντικό ρόλο σε κάθε παρέμβαση, που θα μπορούσε να γίνει, για να βοηθηθεί ένα παιδί που αισθάνεται μοναξιά. Συνήθως, ένα παιδί που βιώνει τη μοναξιά, παρουσιάζει έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους. Αν το παιδί δεν έχει συγκεκριμένες δεξιότητες, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επικεντρωθεί σε νέες ιδέες και προτάσεις, που θα του προτείνει να εφαρμόσει. Επίσης, μπορεί να προσφέρει στο παιδί την ευκαιρία να εκφράσει τα συναισθήματά του, τη θλίψη ή τη μοναξιά του, μέσω της ζωγραφικής, της κίνησης, της μουσικής, της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων ή μέσω άλλων δημιουργικών δραστηριοτήτων.

Όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από την ηλικία, αισθάνονται μοναξιά. Τα παιδιά που αισθάνονται μοναξιά για μεγάλο χρονικό διάστημα, μπορεί να εμφανίσουν συναισθήματα θλίψης και αποξένωσης. Η φιλία και η αποδοχή της ομάδας θα συμβάλουν με διακεκριμένους τρόπους στην κοινωνικοποίηση των παιδιών. Οι φίλεις μπορεί να ανταποκρίνονται σε ανάγκες για οικειότητα, κοινωνική στήριξη, αξιόπιστο φίλο. Από την άλλη, η αποδοχή από συνομηλίκους μπορεί να είναι μια σημαντική προϋπόθεση για να ικανοποιήσει τις ανάγκες των παιδιών να αισθάνονται ότι αποτελούν μέρος μιας ευρύτερης κοινότητας.

---

183. Βλ. D. Goleman, *ό.π.*, σ. 346.

## Β' ΜΕΡΟΣ

### Ενδεικτικές δραστηριότητες με παιδικά βιβλία για τη φιλαναγνωσία και τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

## ΠΡΩΤΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 1.1 Σύντομη περιγραφή του υλοποιημένου προγράμματος στο Δημοτικό σχολείο

Τις ωφέλειες που αποκομίζει ένας μαθητής από την ανάγνωση βιβλίων, όπως προαναφέρθηκε, τις έχει εντοπίσει και αξιοποιήσει η βιβλιοθεραπεία, τόσο σε θεραπευτικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο πρόληψης. Πρέπει να διευκρινιστεί, πως στο παρόν πρόγραμμα, ο όρος *βιβλιοθεραπεία* περιορίστηκε στη χρήση του ως γενικευμένη και όχι ως βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση, εξετάζοντας καταστάσεις της καθημερινής ζωής με υγιείς μαθητές γενικής εκπαίδευσης με δραστηριότητες που συγκλίνουν σε στόχους του προγράμματος, όπως η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και η κριτική επεξεργασία του αναγνώσματος στο σχολείο<sup>184</sup>. Πρόκειται λοιπόν, για την αξιοποίηση της βιβλιοθεραπείας ως επικουρικής και προληπτικής τεχνικής στην αντιμετώπιση των αναπτυξιακών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών. Η εφαρμογή που προτείνεται δεν αποσκοπεί στην εξαγωγή άμεσων συμπερασμάτων αλλά μακροπροθέσμων. Η συζήτηση μέσα στην τάξη και οι τεχνικές ταύτισης των μαθητών με καταστάσεις που βιώνουν οι ήρωες στις ρεαλιστικές ιστορίες αποτελούν μέρος της βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης.

Για την επιλογή των λογοτεχνικών βιβλίων τέθηκε ως βασική προτεραιότητα, κυρίως, η καταλληλότητά τους σε επίπεδο περιεχομένου, για την ασφαλή αξιοποίησή τους με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών και ατομικών δεξιοτήτων των μαθητών, κι όχι τόσο η λογοτεχνική αξία του κειμένου. Επίσης, η άμεση σύνδεση της λογοτεχνικής ιστορίας με την πραγματικότητα και τα συναισθήματα που βιώνει το παιδί αποτέλεσε ένα από τα κριτήρια επιλογής των παιδικών βιβλίων. Ακόμη επιλέχθηκαν βιβλία με

---

184. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη, *ό.π.* 2003, σ. 22.

μικρής έκτασης ιστορία, ώστε να αποτελέσουν το έναυσμα για την ενασχόληση με τη συναισθηματική κατάσταση που αναδυόταν από κάθε βιβλίο.

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα υλοποιήθηκε στο 2/θέσιο Δημοτικό σχολείο Λιμνοχωρίου Δυτικής Αχαΐας, κατά το σχολικό έτος 2015-2016, από την εκπαιδευτικό, που είναι η συντάκτρια της παρούσας εργασίας. Οι δραστηριότητες που αφορούσαν τα λογοτεχνικά βιβλία απευθυνόταν στους μαθητές της Α΄-Γ΄-Δ΄ τάξης, αλλά σε επιλεγμένες περιπτώσεις συμμετείχαν και οι μαθητές των άλλων τάξεων, μετά τη σύμφωνη στάση της προϊσταμένης του σχολείου και του σχολικού συμβούλου. Η ανομοιογένεια στην ηλικία των μαθητών περιόρισε την επιλογή των βιβλίων, ώστε το νόημα τους να είναι εύληπτο από όλους. Για την υλοποίηση του προγράμματος αξιοποιήθηκαν, κυρίως, οι διδακτικές ώρες της Ευέλικτης Ζώνης, αλλά και κάποιες ώρες άλλων μαθημάτων, κατά το τρίτο τρίμηνο του σχολικού έτους. Οι εικόνες από τις δραστηριότητες που συνόδευαν την επεξεργασία κάθε βιβλίου παρατίθενται στο Παράρτημα.

Σχετικά με τη διαδικασία επεξεργασίας κάθε βιβλίου, ακολουθήθηκε μια συγκεκριμένη σειρά: Αρχικά, γινόταν η παρουσίαση του βιβλίου στους μαθητές, αφού τους αποκαλυπτόταν μόνο το εξώφυλλο. Γι' αυτό το λόγο, είχε σχεδιαστεί μια μεγάλη χάρτινη φιγούρα ενός βιβλίου, με ανθρώπινα χαρακτηριστικά, όπως μάτια, χέρια και πόδια, που κουβαλούσε μια βαλίτσα, η οποία ονομάστηκε *Βιβλιοφίλη* (Εικόνα 1). Είχε αναρτηθεί σε συγκεκριμένο πίνακα, στον πίνακα της φιλιαναγνωσίας, ο οποίος αφορούσε μόνο τα λογοτεχνικά βιβλία που επεξεργάζονταν. Το εξώφυλλο του κάθε βιβλίου, σε φωτοτυπία, καρφίτσωνόταν στη βαλίτσα της *Βιβλιοφίλης*, σαν να επρόκειτο να το φέρνει αυτή στους μαθητές, και παρέμενε σε αυτό το σημείο, σε όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας του βιβλίου. Έτσι, οι μαθητές έβλεπαν τον τίτλο του βιβλίου και την εικονογράφηση, και με κατάλληλες ερωτήσεις, προσπαθούσαν να προβλέψουν την υπόθεση του βιβλίου. Έπειτα, ακολουθούσε μια σύντομη αναφορά στον συγγραφέα, τονίζοντας ορισμένα στοιχεία της βιογραφίας του.

Μετά από την παρουσίαση του βιβλίου, η εκπαιδευτικός συνέχιζε με την ανάγνωση της ιστορίας μεγαλόφωνα μέσα στην τάξη, αφού όλοι οι μαθητές, και η ίδια, είχαν σχηματίσει έναν κύκλο με τις καρέκλες τους. Αφού ολοκληρωνόταν η ανάγνωση, δινόταν ιδιαίτερη έμφαση στην εικονογράφηση και απαντούσε η εκπαιδευτικός σε απορίες των μαθητών. Στη συνέχεια, απηύθυνε διάφορες ερωτήσεις στους μαθητές, που αφορούσαν την ιστορία, και συζητούσαν όλοι μαζί, ώστε να συγκεντρωθεί η προσοχή τους σε σημαντικά σημεία της πλοκής. Αφού, γινόταν αντιληπτό το νόημα

της ιστορίας από όλους τους μαθητές, ακολουθούσαν συγκεκριμένες δραστηριότητες, που συνδύαζαν τη δημιουργική γραπτή έκφραση των μαθητών, την ενασχόληση με εικαστικές δημιουργίες, και την επαφή με θεατρικά παιχνίδια.

Στο τέλος της επεξεργασίας του κάθε βιβλίου, αναρτούσε η εκπαιδευτικός στον πίνακα της φιλιαναγνωσίας, κάποιες από τις συλλογικές δημιουργίες των μαθητών, που περικλείανε το κύριο νόημα των δραστηριοτήτων. Επίσης, σε ένα ειδικό σημειωματάριο, η εκπαιδευτικός έγραφε κάθε φορά, έναν κατάλογο με βιβλία που θίγουν παρόμοια θέματα, με αυτά που επεξεργαζόταν στην τάξη. Έτσι, αν κάποιος μαθητής ενδιαφερόταν για ένα συγκεκριμένο θέμα που τον απασχολούσε, μπορούσε να επιλέξει να διαβάσει ένα από τα βιβλία του καταλόγου. Ας επισημανθεί, πως όλα τα βιβλία ήταν διαθέσιμα στη βιβλιοθήκη της τάξης, ώστε να είναι προσβάσιμα στους μαθητές, για να το διαβάσει ο καθένας όποτε ήθελε.

## 1.2 Οι βασικοί στόχοι των δραστηριοτήτων

Το βασικό στοιχείο του προγράμματος είναι η χρήση και η αξιοποίηση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων, με μακροπρόθεσμο σκοπό την καλλιέργεια της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών. Βραχυπρόθεσμα, επιδιώχθηκε να ταυτιστούν οι μαθητές με τους ήρωες των παιδικών βιβλίων, να αναγνωρίσουν παρόμοια προσωπικά βιώματα με αυτών του ήρωα, να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους και να μάθουν τρόπους να τα διαχειρίζονται κατάλληλα.

Η ευαισθητοποίηση των μαθητών να ενασχοληθούν με τον εαυτό τους και τους ανθρώπους γύρω τους, και η εκμάθηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από τη Λογοτεχνία είναι επιμέρους στόχοι, που αναδύονται από τον κύριο σκοπό. Τα λογοτεχνικά βιβλία αξιοποιήθηκαν με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσεγγιστούν προσωπικά και κοινωνικά θέματα που απασχολούν τα παιδιά. Τα συναισθήματα των παιδιών, που προκύπτουν από διάφορες καταστάσεις, όπως η απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, η αδερφική αντιζηλία, ο σχολικός εκφοβισμός, αποτελούν μέρος των θεμάτων αυτών, γι' αυτό και διαχειρίστηκαν με τον κατάλληλο τρόπο οι πληροφορίες της κάθε λογοτεχνικής ιστορίας.

Για την επιτυχία των στόχων, χρησιμοποιήθηκαν λογοτεχνικά βιβλία, εστιάζοντας κυρίως στη συναισθηματική πλευρά της μάθησης και όχι τόσο στους γνωστικούς σκοπούς, ώστε να εξυπηρετούνται οι επιδιώξεις της καθεμιάς από τις ενότητες που επεξεργάζεται. Οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες, που ακολουθούσαν

μετά την ανάγνωση του βιβλίου, για την κατάλληλη επεξεργασία του, είχαν σχέση με τους επιμέρους στόχους των θεματικών ενότητων του προγράμματος, όπως παρουσιάζονται στο επόμενο κεφάλαιο. Ο γενικότερος στόχος είναι η συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όμως σε κάθε ενότητα, υπάρχουν και επιμέρους στόχοι, όπως η αποφυγή συγκρούσεων ή η διαχείριση ενός συναισθήματος.

Οι ερωτήσεις, πριν την ανάγνωση, οι προκαταρκτικές ερωτήσεις είχαν στόχο να διερευνήσουν τις απόψεις των μαθητών, να τους εισάγουν στο πνεύμα της ιστορίας, να τους βοηθήσουν να εστιάσουν την προσοχή τους σε σημεία, που θα συμβάλλουν στην καλύτερη κατανόηση του θέματος<sup>185</sup>. Μετά την ανάγνωση, οι ερωτήσεις στόχευαν στη διαπίστωση του βαθμού κατανόησης της εξέλιξης των γεγονότων και των σχέσεων των ηρώων.

Στη συνέχεια, σειρά είχαν οι δημιουργικές δραστηριότητες, με τις οποίες οι μαθητές παρήγαγαν τον δικό τους λόγο σχετικά με τη θεματική ενότητα κάθε βιβλίου, που ασχολήθηκαν. Ο σκοπός της φάσης αυτής ήταν να διαπιστώσουν οι μαθητές τι καινούριο έμαθαν, ποιες αντιλήψεις σχημάτισαν και ποια συναισθήματα ένιωσαν μέσα από τις αναγνώσεις και τις συζητήσεις τους<sup>186</sup>. Οι δραστηριότητες, επίσης, επεδίωκαν να εμπλακεί ο κάθε μαθητής με την ιστορία, σε ένα πιο προσωπικό επίπεδο, ο οποίος διευκολυνόταν να εκφράσει τα συναισθήματά του και αντιλαμβανόταν ότι μπορεί κάποιος να βιώνει την ίδια πραγματικότητα με αυτόν, με διαφορετικό όμως τρόπο. Έτσι, οι μαθητές συνέδεαν την ιστορία με τα δικά τους συναισθήματα και εμβαθύναν στα θέματα του βιβλίου. Επίσης, οι δραστηριότητες, στόχευαν στην καλλιέργεια ενσυναίσθησης στον κάθε μαθητή, στην εξωτερίκευση των σκέψεων και των επιθυμιών του, που εκφράζουν τον εσωτερικό του κόσμο και την προσωπικότητά του. Επιπλέον οι δραστηριότητες είχαν ως στόχο να αντιληφθούν οι μαθητές ότι είναι φυσιολογικό να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, αλλά και να ενστερνιστούν τρόπους σωστής διαχείρισης αυτών.

185. Βλ. Αν. Πατέρα–Τ. Τσιλιμένη, *ό.π.*, σ. 32-35.

186. Βλ. *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο*, 2011, *ό.π.*, σ. 30.

## ΔΕΥΤΕΡΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### 2.1 Δραστηριότητες φιλαναγνωσίας ανά θεματική ενότητα και παιδικό βιβλίο

Το πρόγραμμα είχε οργανωθεί σε οχτώ θεματικές ενότητες, με βάση συγκεκριμένες συναισθηματικές καταστάσεις που βιώνουν συχνά οι μαθητές. Οι καταστάσεις αυτές είναι ο φόβος, η χαρά και η ευτυχία, ο θυμός, η απώλεια και το πένθος, η αγάπη, η επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός, η ζήλεια και η μοναξιά. Για καθεμία από αυτές τις θεματικές ενότητες είχε επιλεγθεί ένα αντιπροσωπευτικό παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, μέσα από το οποίο επιδιωκόταν η επαφή και η σύνδεση των μαθητών με συγκεκριμένα συναισθήματα, που αναδύονταν από την ιστορία. Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζεται η αλληλουχία των δραστηριοτήτων που ακολουθήθηκε για την προσέγγιση της κάθε θεματικής ενότητας, με βάση το αντίστοιχο λογοτεχνικό βιβλίο.

#### 2.1.1 Η επιθετικότητα και ο σχολικός εκφοβισμός – *Ο Τρυφεράκανθος*

Το θέμα της επιθετικότητας και του σχολικού εκφοβισμού επεξεργάστηκε με αφορμή το βιβλίο *Ο Τρυφεράκανθος*<sup>187</sup>. Στις δραστηριότητες που αφορούσαν αυτό το βιβλίο συμμετείχαν οι μαθητές όλων των τάξεων, καθώς θεωρήθηκε ένα σημαντικό ζήτημα. Άλλωστε, η ενασχόληση με το συγκεκριμένο βιβλίο συνδέθηκε με την Πανελλήνια Ημέρα κατά της σχολικής βίας και του εκφοβισμού. Οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν σε τρεις διδακτικές ώρες και η μουσική που τις συνόδευε ήταν η σύνθεση του Μπετόβεν με τίτλο *Para Elisa*, στην εκδοχή μόνο με το πιάνο.

Ο κεντρικός ήρωας της ιστορίας είναι ένα μικρό ζώο, που ζει σε ένα λιβάδι και ονομάζεται Τρυφεράκανθος. Είναι ένας ιδιαίτερος χαρακτήρας και παρουσιάζεται ως εσωστρεφής, μοναχικός, ονειροπόλος και ευαίσθητος, σε τέτοιο σημείο που να μην αντέχει τα περιπαικτικά σχόλια των άλλων ζώων, που τον περιγελούν συνεχώς. Οι φίλοι του είναι ο ήλιος, το φεγγάρι, ο αέρας και το ουράνιο τόξο, οι οποίοι τον στηρίζουν και τους αρέσει ακριβώς όπως είναι. Ο Τρυφεράκανθος όμως, αποφασίζει να αλλάξει την εξωτερική του εμφάνιση, νομίζοντας πως θα αποφύγει τις κοροϊδίες των άλλων ζώων. Έτσι, συνάντησε μια κουκουβάγια κι αυτή τον παρέπεμψε στο ξωτικό του δάσος, το οποίο μεταμόρφωσε τον Τρυφεράκανθο σε ακανθόχοιρο,

---

187. Βλ. Ελ. Πριοβόλου, *Ο Τρυφεράκανθος*, εικον. Βερούτσου Κατερίνα, εκδ. Καλέντης, Αθήνα 2013.

δίνοντας του άγρια και σουβλερά αγκάθια. Η αλλαγή αυτή όμως, δεν έφερε τα επιθυμητά αποτελέσματα, αφού έβλαπτε όποιον τον άγγιζε, γι' αυτό και απομακρύνθηκαν τα ζώα που τον κοροΐδευαν, αλλά και οι φίλοι του. Το γεγονός αυτό του προκάλεσε μεγάλη θλίψη και αφού συνειδητοποίησε το λάθος, αποφάσισε να βρει ξανά την πρώτη του μορφή, δίνοντας χαρά στα ζώα του λιβαδιού και στους φίλους του.

Το βιβλίο αυτό επιλέχθηκε γιατί θίγει με τρυφερότητα το θέμα της διαφορετικότητας, του εκφοβισμού, της αποδοχής και του σεβασμού στην ετερότητα. Οι ήρωες είναι ζώα του λιβαδιού, χωρίς όμως αυτό να αποτρέπει την ταύτιση των μαθητών μαζί τους. Οι μαθητές εύκολα μπόρεσαν να θέσουν τον εαυτό τους στη θέση του ήρωα, αφού το ύφος της ιστορίας είναι απλό και συγκινητικό και τα συναισθήματα του εκφράζονται με ρεαλιστικό τρόπο. Ο τρόπος που παρουσιάζεται ο ήρωας να αντιμετωπίζει την απόρριψη και τον χλευασμό των άλλων ζώων, είναι τόσο άμεσος, που ταυτίζονται εύκολα οι αναγνώστες με αυτόν. Επίσης, θίγονται πολλά σύγχρονα θέματα, όπως αυτό της διαφορετικότητας και του σεβασμού απέναντι στην ετερότητα, καθώς και άλλων οικουμενικών ηθικών αξιών, όπως της αγάπης, της φιλίας, της συναδέλφωσης, της δικαιοσύνης, και στο τέλος αποπνέει αισιοδοξία και δίνει ελπιδοφόρα μηνύματα<sup>188</sup>.

Η ανάγνωση της ιστορίας, ολοκληρώθηκε σε τρεις φάσεις, ανάλογα με τα κρίσιμα σημεία της πλοκής. Η πρώτη φάση της ανάγνωσης, σταμάτησε στο σημείο που ο Τρυφεράκνθος συνάντησε την κουκουβάγια, με σκοπό να τον συμβουλεύσει πως θα αλλάξει την εμφάνιση του. Παρόλο που η κουκουβάγια του απάντησε, σοφά, ότι «είναι πολύ δύσκολο, μικρέ μου, να καταλάβουν όλοι τη λέξη “τρυφεράκανθος”». Και ό,τι δεν μπορούν να καταλάβουν, το κοροΐδεύουν», του προτείνει να επισκεφτεί το ζωτικό. Μετά την ανάγνωση αυτού του αποσπάσματος, ζητήθηκε από τους μαθητές να προβλέψουν τη συνέχεια της ιστορίας, με τη βοήθεια ορισμένων ερωτήσεων, όπως «Θα φτάσει τελικά ο Τρυφεράκανθος στο ζωτικό;», «Αν αλλάξει θα σταματήσουν να τον κοροΐδεύουν τα άλλα ζώα;», «Πώς κρίνεις τη στάση των άλλων ζώων;», «Εσύ τι θα έκανες στη θέση του;». Ακολούθησε μια εποικοδομητική συζήτηση, τόσο για τους ήρωες της ιστορίας, όσο και για παρόμοια πραγματικά γεγονότα, αφού οι μαθητές φάνηκε να έχουν επηρεαστεί από την ιστορία και να έχουν ταυτιστεί τα συναισθήματα

---

188. Βλ. Μ. Μανικάρου, «Αποτύπωση των μορφών βίας σε παιδικά βιβλία της Ελένης Πριοβόλου-Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας ενός παιδικού εικονογραφημένου παραμυθιού και ενός νεανικού μυθιστορήματος», *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, αρ. 117, Άνοιξη 2015, σσ. 19-30.

τους με αυτά του ήρωα. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές, να σημειώσουν, ανώνυμα, σε ένα χαρτί τα συναισθήματα του Τρυφεράκανθου, και στην πίσω πλευρά του χαρτιού να γράψουν, αν έχουν νιώσει κι αυτοί σαν τον ήρωα. Έτσι, οι μαθητές αναγνώρισαν πως ο Τρυφεράκανθος ένιωθε στεναχωρημένος, απογοητευμένος, δυστυχισμένος αλλά και χαρούμενος, αφού πίστευε πως αλλάζοντας την εμφάνιση του, θα άλλαζε και η συμπεριφορά των ζώων. Η πλειονότητα των μαθητών, δήλωσε πως έχει βιώσει ανάλογα συναισθήματα, γεγονός που δικαιολογεί την ταύτιση τους με αυτόν.

Υστερα, σειρά είχε να δημιουργήσουν οι μαθητές το προσωπικό ημερολόγιο του ήρωα<sup>189</sup>. Έπρεπε ο κάθε μαθητής να φανταστεί πως είναι ο ίδιος τώρα Τρυφεράκανθος και να γράψει τις σκέψεις του και τα συναισθήματά του. Τα αποτελέσματα αυτής της δραστηριότητας ήταν ικανοποιητικά, αφού οι μαθητές φάνηκε να έχουν θέσει τον εαυτό τους στον ρόλο του ήρωα. Τα κείμενα των μαθητών ήταν αντιπροσωπευτικά, όπως «Το σκαθάρι με είπε χαζοχαρούμενο και κοκκίνισα, το μυρμήγκι με είπε χασομέρη και εγώ δάκρυσα. Νιώθω πολύ στεναχωρημένος».

Σε επόμενη διδακτική ώρα, η ανάγνωση της ιστορίας συνεχίστηκε, ως τη δεύτερη επίσκεψη του Τρυφεράκανθου στο ζωτικό, με σκοπό να του δώσει την πρώτη του μορφή, επειδή είχε μείνει ολομόναχος και συνειδητοποίησε το λάθος του. Μετά την ανάγνωση, οργανώθηκαν οι μαθητές, σαν να επρόκειτο να πάρουν μέρος σε ένα πάνελ συζήτησης<sup>190</sup>. Ένας μαθητής είχε τον ρόλο του συντονιστή, τρεις μαθητές ήταν οι γραμματείς και οι υπόλοιποι οι ομιλητές (Εικόνα 2). Ο συντονιστής έθετε ερωτήματα στους ομιλητές, που τα είχε σημειωμένα σε ένα μεγάλο χαρτόνι, προκειμένου να αρχίσει ο διάλογος μεταξύ τους και οι γραμματείς σημείωναν όσα άκουγαν, για να ακολουθήσει συζήτηση, σύμφωνα με τις απόψεις των μαθητών. Κάποιες από τις ερωτήσεις που απηύθυνε ο συντονιστής ήταν «Τι θα έλεγες στα ζώα του λιβαδιού που συμπεριφέρονται άσχημα στον Τρυφεράκανθο;», «Τα ζώα του λιβαδιού έδιναν σημασία στον χαρακτήρα του Τρυφεράκανθου;», «Έχεις νιώσει κάποια φορά σαν τον Τρυφεράκανθο; Τι σε έκανε να θέλεις να αλλάξεις κάτι στην εμφάνιση σου;», «Τι θα έλεγες στον Τρυφεράκανθο για να τον πείσεις να μην αλλάξει και να μη γίνει ακανθόχοιρος;», «Γιατί ο Τρυφεράκανθος ήθελε να τον φοβούνται τα άλλα ζώα;», «Έχω φερθεί παρόμοια σε έναν φίλο μου; Έχω μετανιώσει γι' αυτή τη συμπεριφορά

189. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2004, σ. 130.

190. Βλ. Σμ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, 2004, σ. 125.

μου;», «Τι εννοούσε ο Τρυφεράκανθος όταν είπε πως η καρδιά του ήταν πάντα καρδιά Τρυφεράκανθου, ακόμη κι όταν είχε γίνει ακανθόχοιρος;». Οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για τη συζήτηση και δε δίστασαν να αναφέρουν και προσωπικά τους βιώματα. Χαρακτηριστικά, μια μαθήτρια δήλωσε ότι ένιωσε σαν τον Τρυφεράκανθο όταν οι συμμαθητές της την κοροϊδεύουν συνέχεια λέγοντας της ότι είναι κοντή, αλλά δυστυχώς αυτό δεν μπορεί να το αλλάξει.

Έπειτα, οι μαθητές έγραψαν ξανά στο ημερολόγιο του Τρυφεράκανθου, αναφερόμενοι στις εξελίξεις της ιστορίας. Παραδειγματικά, ένας μαθητής της Α΄ τάξης σημείωσε πως «Η βροχή πόνεσε από τα αγκάθια και έφυγε. Η ίριδα πήρε τα χρώματα. Στεναχωρήθηκα που έφυγαν. Τα αγκάθια μου είναι μυτερά αλλά η καρδιά μου είναι γεμάτη από αγάπη» (Εικόνα 3).

Την τελευταία διδακτική ώρα, ολοκληρώθηκε η ανάγνωση της ιστορίας, προκειμένου οι μαθητές να μάθουν το τέλος της. Ο Τρυφεράκανθος λοιπόν, αφού πήγε στο ξωτικό, όσο κι αν του φώναζε δεν απαντούσε, έτσι άρχισε να κλαίει και τα δάκρυα του έκαναν τα αγκάθια να λυγίσουν και να γίνουν ξανά απαλά και τρυφερά, όπως πριν. Έτσι «Έγινε και πάλι τρυφεράκανθος. Για πάντα», προσφέροντας χαρά στα ζώα του λιβαδιού. Η συζήτηση, επικεντρώθηκε στις συνέπειες της επιθετικής συμπεριφοράς στους άλλους αλλά και στη σημασία που έχει η αποδοχή της διαφορετικότητας και ο σεβασμός στην προσωπικότητα και στην εμφάνιση κάθε ανθρώπου.

Έπειτα, οι μαθητές συμπλήρωσαν και τις τελευταίες σελίδες από το ημερολόγιο του Τρυφεράκανθου, τονίζοντας πόσο ευτυχισμένος ένιωθε, αφού οι φίλοι τον υποδέχτηκαν με χαρά και αγάπη. Η τελευταία δραστηριότητα αφορούσε το σύνολο της ιστορίας και τη διακύμανση των συναισθημάτων του Τρυφεράκανθου, κατά τη διάρκεια της. Συζητώντας, τους λόγους που άλλαζαν συχνά τα συναισθήματα του ήρωα, αποφασίστηκε να σχεδιαστούν στον πίνακα δύο περιγράμματα του Τρυφεράκανθου και δύο περιγράμματα του ακανθόχοιρου. Το ένα περίγραμμα από την κάθε μορφή ήταν χαρούμενο και το άλλο ήταν λυπημένο (Εικόνα 4). Έτσι, κάτω από το περίγραμμα του χαρούμενου Τρυφεράκανθου σημειώθηκε πως οι φίλοι του, του έδιναν χαρά, ενώ κάτω από το περίγραμμα του λυπημένου Τρυφεράκανθου, πως τα ζώα του λιβαδιού τον έκαναν να νιώθει λυπημένο, στεναχωρημένο και προβληματισμένο. Στη δίπλα στήλη, στο περίγραμμα του χαρούμενου ακανθόχοιρου σημειώθηκε πως πίστευε ότι θα έπαιρνε χαρά από όλους, επειδή πλέον θα τον φοβούνται και θα τον σέβονται, ενώ στο περίγραμμα του λυπημένου ακανθόχοιρου σημειώθηκε ότι δεν είχε κανέναν φίλο, αφού τους πλήγωσε, γι' αυτό κι έμεινε μόνος.

Για να ολοκληρωθεί η επεξεργασία αυτού του βιβλίου, επιλέχτηκε να προβληθεί στους μαθητές, η ψηφιακή παρουσίαση της ιστορίας, όπως έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα της εκπαιδευτικής τηλεόρασης<sup>191</sup>. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές έφεραν στον νου τους από την αρχή την ιστορία, αποκτώντας μια σφαιρική εικόνα αυτής, μιας και η ανάγνωση είχε γίνει αποσπασματικά.

Στο τέλος, οι μαθητές συνεργατικά, σημείωσαν σε τρία διαφορετικά χαρτάκια, τις σκέψεις που τους προκάλεσε αυτή η ιστορία. Έτσι, έγραψαν «Είναι ωραίο να παίζουμε όλοι μαζί κι ας είναι κάποιος διαφορετικός», «Είναι ωραίο να αγαπάς και να μην κοροϊδεύεις τους φίλους σου» και «Είναι ωραίο να είσαι φίλος με ένα Τρυφεράκανθο». Αυτά τα σημειώματα, μαζί με την φωτοτυπία του εξωφύλλου του βιβλίου, αναρτήθηκαν στον πίνακα φιλιαναγνωσίας (Εικόνα 5).

Καταλήγοντας, η ενασχόληση των μαθητών με το συγκεκριμένο βιβλίο, τους βοήθησε να καταλάβουν πόσο σημαντικό είναι να αποδέχονται και να σέβονται κάποιον, ακόμη και εάν έχει κάποιο ιδιαίτερο και διαφορετικό χαρακτηριστικό. Οι μαθητές, οι οποίοι συχνά γίνονται επιθετικοί ή μιλούν άσχημα σε συμμαθητές τους, αντιλήφθηκαν ότι η συμπεριφορά τους, πληγώνει και στεναχωρεί τους άλλους. Κατάφεραν, σε ικανοποιητικό βαθμό, να ταυτιστούν με τον ήρωα και να εκφράσουν ανάλογες προσωπικές τους εμπειρίες. Οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν δεν εστιάστηκαν στους τρόπους διαχείρισης της επιθετικής συμπεριφοράς, αφού θα μελετηθούν στην επόμενη θεματική ενότητα του θυμού.

### 2.1.2 Ο θυμός – *Το κουτί του θυμού*

Η προσέγγιση του συναισθήματος του θυμού πραγματοποιήθηκε με την συμμετοχή των μαθητών της Α΄, Γ΄ και Δ΄ τάξης σε τέσσερις διδακτικές ώρες. Οι δραστηριότητες οργανώθηκαν με βάση την αξιοποίηση του παιδικού βιβλίου *Το κουτί του θυμού*<sup>192</sup>. Η μουσική που συνόδευε την ανάγνωση και όλες τις δραστηριότητες είχε τίτλο *Serenade*, του συνθέτη Schubert.

Η ιστορία αναφέρεται σε μια οικογένεια, της οποίας τα μέλη θύμωναν πολύ συχνά, σχεδόν καθημερινά. Η μαμά επέμενε πως ο θυμός δεν μπορεί να μπει στο σπίτι, γι' αυτό κι όποιος ήταν θυμωμένος ανέβαινε στη σκεπή του σπιτιού, ώσπου να

191. Βλ. <http://www.edutv.gr/index.php/glossa-logot/istories-xoris-telos-o-tryferakanthos>

192. Βλ. Κ. Χαραλάς, *Το κουτί του θυμού*, εικον. Σταματιάδη Ντ., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.

υποχωρήσει ο θυμός του. Εκεί λοιπόν, στα κεραμίδια, περνούσε πολλές ώρες της ημέρας, ακόμη και της νύχτας, ο μπαμπάς, ο γιος και η κόρη. Η μαμά, παρόλο που θύμωνε πολύ, δεν ανέβαινε διότι είχε πρόβλημα στη μέση της. Όλοι είχαν ένα δικό τους κουτί, το οποίο άνοιγαν όποτε ένιωθαν θυμό και με αυτό προκαλούσαν καταστροφές. Όταν ο μπαμπάς θύμωνε, άνοιγε το κουτί του και πετούσε σφυριά, ο γιος από το δικό του κουτί πετούσε φλόγες, η κόρη καρφίτσες και η μαμά τυφώνα. Συνεχώς, ο θυμός τους γινόταν αφορμή για ζημιές. Ένα απόγευμα όμως, ένας συμμαθητής του γιού είδε την οικογένεια πάνω στα κεραμίδια και απόρησε, με αποτέλεσμα το επόμενο πρωί να ξέρουν αυτό το γεγονός όλοι οι συμμαθητές του. Ο γιος ένιωσε ντροπή και αμηχανία και πρότεινε στους γονείς του να βρουν κάποια άλλη λύση για τις αντιδράσεις θυμού τους. Έτσι, μια μέρα, ξαφνικά και απρόσμενα, ο θυμωμένος γιος ανοίγοντας το κουτί του δεν πετάχτηκαν φλόγες, αλλά μέσα στο κουτί του υπήρχαν πολλά μικρότερα κουτιά. Στην προσπάθεια του να τα ανοίξει όλα ώσπου να βρει τις φλόγες, ο θυμός του είχε υποχωρήσει και ο ίδιος είχε ηρεμήσει, χωρίς να προκαλέσει κακό σε κανέναν. Το ίδιο συνέβη και με τα κουτιά της υπόλοιπης οικογένειας, ενώ κανείς δεν γνώριζε πως προέκυψε αυτή η αλλαγή στα κουτιά τους. Έτσι, σιγά-σιγά, όλοι άρχισαν να ησυχάζουν, να ηρεμούν και να συζητούν μεταξύ τους, ώστε να ανεβαίνουν στα κεραμίδια μόνο για να θαυμάσουν την θέα.

Αρκετοί ήταν οι λόγοι που ήταν καθοριστικοί για την επιλογή αυτού του παιδικού βιβλίου, ώστε να επεξεργαστεί με τους μαθητές το συναίσθημα του θυμού. Αρχικά, πρόκειται για μια ιστορία περιεκτική. Ο τρόπος που οι ήρωες εκτονώνουν τον θυμό τους είναι φανταστικός, αλλά έμμεσα αντιπροσωπεύει μεγάλο μέρος των παιδιών. Εξάλλου, η ιστορία διαδραματίζεται σε ένα σπίτι και οι ήρωες αποτελούν μια οικογένεια, κάτι που εύκολα επιτρέπει την ταύτιση των μαθητών, οι οποίοι στο σπίτι τους νιώθουν άνεση και οικειότητα και μπορούν να εκφράσουν τον θυμό τους με όποιον τρόπο οι ίδιοι επιθυμούν. Επίσης, το βιβλίο παρουσιάζει την αντιμετώπιση του θυμού με έναν περίεργο τρόπο, αλλά δίνεται έμφαση στη σπουδαιότητα της εκτόνωσης του θυμού με τρόπο που να μην προκαλεί καταστροφές.

Η μεγάλωφωνη ανάγνωση της ιστορίας προς τους μαθητές προηγήθηκε και ακολούθησε η επαναδιήγηση της με την επίδειξη της εικονογράφησης. Έπειτα, με σκοπό να ταυτιστούν οι μαθητές με τους ήρωες, ξεκίνησε συζήτηση για ανάλογα προσωπικά βιώματα του καθενός, καθισμένοι όλοι σε κύκλο. Ορισμένες από τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους μαθητές, ώστε να αρχίσουν να μιλούν για τις δικές τους ιστορίες ήταν: «Τι σε κάνει να θυμώνεις;», «Πόσο συχνά νιώθεις έντονο θυμό;», «Πώς

συμπεριφέρεσαι όταν είσαι πολύ θυμωμένος;», «Πώς νιώθεις το σώμα σου την στιγμή που είσαι θυμωμένος;», «Ξέρεις τι προκαλεί θυμό στους γονείς σου και στον αδερφό/στην αδερφή σου;», «Τα μέλη της οικογένειας σου πώς αντιδρούν όταν θυμώνουν;», «Τι κάνεις για να ηρεμήσεις;», «Προκαλείς ζημιές στον χώρο και στα πρόσωπα γύρω σου, όπως οι ήρωες της ιστορίας;», «Έχεις σκεφτεί πώς αλλιώς θα μπορούσες να σταματήσεις τον θυμό σου, χωρίς να κάνεις κακό;».

Όλοι οι μαθητές δήλωσαν πως θυμώνουν. Σ' αυτό το σημείο, ήταν αναγκαίο να περάσει στη συνείδηση τους, αρχικά, ότι ο θυμός είναι ένα φυσιολογικό συναίσθημα που όλοι οι άνθρωποι το βιώνουν. Τονίστηκε ιδιαίτερα, ότι αυτό που δεν είναι αποδεκτό είναι να προκαλεί κάποιος ζημιές όταν θυμώνει. Φάνηκε πως τα πρόσωπα που τους προκαλούν θυμό, κυρίως, είναι τα μικρότερα αδέρφια τους. Οι περισσότεροι μαθητές είπαν πως όταν θυμώνουν νιώθουν ότι θέλουν κάπου να ξεσπάσουν και όπως είπε κι ο μαθητής της Α' τάξης «νιώθω ότι θέλω να τα σπάσω όλα», κάτι που μάλλον εξέφραζε κι άλλους μαθητές της τάξης. Λίγοι ήταν αυτοί οι μαθητές που για να ηρεμήσουν μένουν μόνοι τους στο δωμάτιο τους ή ακούνε μουσική. Δεν δίστασαν να μιλήσουν και για τις στιγμές που θυμώνουν οι γονείς τους και για τον τρόπο που αυτοί αντιδρούν μέσα στην οικογένεια.

Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τους μαθητές, σε πρώτη φάση, να κλείσουν τα μάτια τους και να σκεφτούν κάτι που τους προκαλεί μεγάλο θυμό. Αμέσως μετά, τους προτάθηκε να σχεδιάσουν τον εαυτό τους θυμωμένο, όπως τον φαντάστηκαν προηγουμένως, αφού εστιάσουν την προσοχή στη στάση του σώματος και στην έκφραση του προσώπου όταν είναι θυμωμένοι. Όποιοι μαθητές επιθυμούσαν, μπορούσαν να σχεδιάσουν δίπλα από τον θυμωμένο εαυτό τους, αυτό που τους κάνει να νιώθουν έτσι. Παρατηρήθηκε πως περισσότεροι μαθητές σχεδίασαν τον εαυτό τους θυμωμένο εξαιτίας των διαφωνιών με τα μέλη της οικογένειας και λιγότεροι εξαιτίας των διαφωνιών με φίλους (Εικόνα 6).

Ένα θεατρικό παιχνίδι με την εφαρμογή της τεχνικής της παγωμένης εικόνας<sup>193</sup>, ήταν η δραστηριότητα που ακολούθησε σε επόμενη διδακτική ώρα, αφού είχε προηγηθεί συζήτηση και ανάλυση της εικονογράφησης του βιβλίου. Ο σκοπός ήταν να βάλουν οι μαθητές τον εαυτό τους στη θέση των ηρώων της ιστορίας και να αναπαραστήσουν την εκάστοτε σκηνή. Αρχικά, επιλέγονταν ποιος μαθητής θα

193. Βλ. *Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, εκδ. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011, σελ. 21.

αναπαραστήσκει τον κάθε ήρωα της ιστορίας, για μια συγκεκριμένη σκηνή. Ο καθένας μαθητής, ξεχωριστά, παρατηρούσε με προσοχή τόσο τον τρόπο με τον οποίο ήταν εικονογραφημένος ο ήρωας που θα αναπαριστούσε, όσο και την σχέση του με άλλα πρόσωπα της σκηνής. Έπειτα ο μαθητής (ή οι μαθητές) που είχε επιλεγεί για την κάθε σκηνή της ιστορίας, προσπαθούσε να αναπαραστήσκει τον ήρωα του βιβλίου, προσέχοντας τις εκφράσεις του προσώπου και την στάση του σώματος. Τέλος, ο καθένας μαθητής μιλούσε για το ρόλο του και για το πώς ένιωθε. (Εικόνα 7).

Ήταν μια δραστηριότητα που άρεσε στους μαθητές και που τους έκανε να γελούν μέχρι να καταφέρουν να αναπαραστήσουν έναν ήρωα της ιστορίας. Παρόλο αυτά, τα κατάφεραν πολύ καλά και όλοι πέτυχαν σωστά να παγώσουν την εικόνα. Δεν δυσκολεύτηκαν να μπουν στη θέση του εκάστοτε ήρωα, αφού με άνεση έπειτα μίλησαν για τα συναισθήματα που θα μπορούσε να νιώσει ο καθένας. Ο μαθητής της εικόνας, για παράδειγμα, μιλώντας σαν να είναι ο γιος της ιστορίας, εύστοχα είπε πως «Νιώθω πολύ θυμό, αλλά δεν μου αρέσει που είμαι μόνος μου εδώ πάνω με τόσα πουλιά γύρω μου».

Οι επόμενες δραστηριότητες αφορούσαν τους τρόπους εκτόνωσης και τις τεχνικές διαχείρισης του θυμού των παιδιών. Γενικός σκοπός αυτών των δραστηριοτήτων ήταν να αρχίσουν οι μαθητές να εξοικειώνονται και να εκτονώνουν τον θυμό τους με τρόπο διαφορετικό από αυτόν που συνήθιζαν.

Αρχικά, καθισμένοι όλοι σε κύκλο συζητήσαν τι μπορούν να κάνουν όταν θυμώνουν για να ηρεμήσουν, χωρίς να προκαλέσουν κακό στον χώρο που βρίσκονται αλλά και στους ανθρώπους που είναι γύρω τους. Όλοι συμφώνησαν ότι αν μιλάει κάποιος άσχημα και απότομα ή αν χτυπάει αυτόν που τον θυμώνει δεν είναι ένας σωστός τρόπος για να εκτονωθεί ο θυμός. Παραδέχτηκαν όμως, οι περισσότεροι μαθητές, πως εκείνη τη στιγμή αυθόρμητα συμπεριφέρονται έτσι και ότι δεν μπορούν να σκεφτούν τι άλλο θα μπορούσαν να κάνουν. Γι' αυτό και επεκτάθηκε η συζήτηση σε εναλλακτικούς τρόπους εκτόνωσης του θυμού, όπως το να συζητήσουν με κάποιον, να μιλήσουν στη δασκάλα όταν είναι στο σχολείο ή στους γονείς όταν είναι σπίτι, να πάνε βόλτα με το ποδήλατο τους. Η φαντασία των μαθητών δημιούργησε πολλούς τρόπους που θα μπορούσαν να εφαρμόσουν όλοι οι μαθητές.

Μετά από αυτή τη συζήτηση, αποφασίστηκε η δημιουργία μιας αφίσας με κάποιους από τους τρόπους που προτάθηκαν προηγουμένως. Έτσι, ο κάθε μαθητής χρωμάτισε έναν από τους ήδη σχεδιασμένους τρόπους εκτόνωσης, με τις δηλώσεις «Πάρε βαθιά ανάσα και μέτρα ως το δέκα», «Άκου μουσική», «Χόρεψε», «Κλάψε»,

«Παίξε με την μπάλα», «Μίλησε με κάποιον», «Ζωγράφισε» και «Πήγαινε μια βόλτα». Όταν όλες οι ζωγραφιές ήταν έτοιμες, κόλλησε ο καθένας τη δική του πάνω στο χαρτόνι, με αποτέλεσμα να δημιουργηθεί ένα κολάζ με τρόπους και τεχνικές διαχείρισης του θυμού (Εικόνα 8). Αναρτήθηκε το κολάζ σε εμφανές σημείο στην τάξη, προκειμένου οι μαθητές να αρχίζουν να συνηθίζουν και να εφαρμόζουν σταδιακά κάποιους από αυτούς τους τρόπους.

Τέλος, αποφασίστηκε να φτιάξουν το δικό τους κουτί του θυμού. Αυτό το κουτί, όμως, δεν προκαλεί καταστροφές, όπως τα κουτιά της ιστορίας, αλλά θα τους βοηθούσε να αποφύγουν να κάνουν κακό σε κάποιον. Έτσι, οι μαθητές σχεδίασαν ένα κουτί και έπειτα τοποθέτησαν μέσα τα απαραίτητα αντικείμενα (Εικόνα 9). Αρχικά, είχε τοποθετηθεί ένα κομμάτι πλαστελίνης, μπαλόνια, ένα μπαλάκι του στρες, κομμάτια από εφημερίδες, και μαρκαδόρους. Όλα αυτά είναι αντικείμενα που οι ψυχοθεραπευτές παιδικής ηλικίας υποστηρίζουν ότι βοηθούν τα παιδιά να εκτονώσουν τον θυμό τους. Στη συνέχεια, κάθε μαθητής μπορούσε να φέρει το δικό του αντικείμενο που τον ηρεμεί και να το βάλει στο κουτί. Έτσι, κατέληξε να υπάρχει μέσα στο κουτί μια φορητή συσκευή αναπαραγωγής μουσικής, ένα μικρό μαξιλάρι, ένα λούτρινο αρκουδάκι. Όποτε λοιπόν, ένας μαθητής ένιωθε θυμό μπορούσε να ανοίξει το κουτί και να χρησιμοποιήσει όποιο αντικείμενο θεωρούσε ότι θα τον ηρεμήσει. Ήταν μια τεχνική, που είχε εν μέρει αποτέλεσμα, καθώς αρκετές ήταν οι φορές, που, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, θυμωμένοι μαθητές προσέγγιζαν το κουτί. Εάν αυτή η τεχνική είχε εφαρμοστεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα, στη σχολική χρονιά, θα είχε σίγουρα περισσότερα εποικοδομητικά αποτελέσματα, καθώς οι μαθητές θα είχαν εξοικειωθεί με την συγκεκριμένη τεχνική.

Την τελευταία διδακτική ώρα που ήταν αφιερωμένη στο συναίσθημα του θυμού, προτάθηκε στους μαθητές να παίξουν κάποια παιχνίδια εκτόνωσης του θυμού, τα οποία εντοπίστηκαν σε μια ιστοσελίδα ψυχοθεραπείας<sup>194</sup> και θεωρήθηκαν ενδιαφέροντα, αφού πάντα απολαμβάνουν τα παιχνίδια ρόλων οι μαθητές. Αρχικά ζητήθηκε από τους μαθητές να σηκωθούν όρθιοι και να αναπαραστήσουν τον θυμωμένο τους εαυτό. Στη συνέχεια, σειρά είχε το παιχνίδι με το όνομα «Άγριο λιοντάρι». Επισημάνθηκαν με προσοχή και λεπτομερώς στα παιδιά οι οδηγίες. Ο κάθε μαθητής θα υποδυόταν ένα άγριο και οργισμένο λιοντάρι. Μπορούσε να τρέξει μέσα

194. Βλ. <http://www.psychotherapeia.net.gr/articles-psyxologoi-marousi-psyxotherapeftes-marousi/paidia-goneis/59-synaisthmata/371-tehnikes-gia-thn-ektonwsh-tou-thymou-kai-thw-epithetikothtas-tou-paidiou>.

στην τάξη, να ανέβει στις καρέκλες, να συρθεί, να βρυχηθεί ή να δείξει τα γαμπά του νύχια και τα κοφτερά του δόντια. Δεν επιτρεπόταν όμως να στρέψει την επιθετικότητά του σε κανέναν από όσους βρισκόταν κοντά του. Ακολούθησε το δεύτερο παιχνίδι, «Ο οργισμένος πύραυλος», για την εφαρμογή του οποίου, στήθηκαν οι καρέκλες της αίθουσας σε μια ευθεία γραμμή. Ζητήθηκε από τους μαθητές να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν κάτι που τους προκαλεί συχνά θυμό. Έπειτα ζητήθηκε να χτυπούν με τα χέρια τους μηρούς τους, κάθε φορά και πιο δυνατά, και ταυτόχρονα να χτυπούν στο πάτωμα τα πόδια τους με όση το δυνατόν περισσότερη δύναμη. Εξηγήθηκε ότι με αυτόν τον τρόπο υποδύονται έναν πύραυλο που ετοιμάζεται να απογειωθεί. Όταν πια ο πύραυλος είναι έτοιμος για απογείωση, ζητήθηκε από τους μαθητές να σηκώσουν τα χέρια τους όσο πιο ψηλά μπορούν, και με δυνατή φωνή να στείλουν τον πύραυλο στο διάστημα. Τονίστηκε στους μαθητές ότι μαζί με τον πύραυλο έπρεπε να απογειώσουν, να διώξουν, τον θυμό και την οργή τους.

Αυτά τα παιχνίδια φάνηκαν ενδιαφέροντα στους μαθητές και σχεδόν διασκέδασαν, αφού πραγματοποιήθηκαν σε μια φανταστική κατάσταση θυμού. Έγινε κατανοητό όμως ότι είναι τεχνικές που μπορούν να εφαρμόσουν οποιαδήποτε στιγμή νιώσουν έντονο θυμό, είτε βρίσκονται στο σχολείο είτε στο σπίτι τους.

Ακολούθησε το τελευταίο παιχνίδι, όπου είχε σχέση και με το κουτί του θυμού που είχε κατασκευαστεί από τους μαθητές. Πήρε ο κάθε μαθητής από ένα μπαλόνι, μέσα από το κουτί και βγήκαν όλοι στο προαύλιο του σχολείου. Ζητήθηκε από τους μαθητές να πάρουν βαθιά ανάσα για να φουσκώσουν το μπαλόνι τους. Ενώ φουσκώνουν το μπαλόνι να φαντάζονται ότι μέσα του βάζουν όλο τους τον θυμό, που είχαν νιώσει πρόσφατα, και αφού έχουν γεμίσει το μπαλόνι με θυμό, να το πετάξουν στο αέρα, αποβάλλοντας τον μακριά. Όσο το μπαλόνι ξεφουσκώνει στον αέρα, τόσο και η οργή τους υποχωρεί και εκτονώνεται. Ήταν μια τεχνική που συνδύαζε και το παιχνίδι με τον οργισμένο πύραυλο. Ο σκοπός αυτής της δραστηριότητας, όπως και της χρήσης των υπολοίπων αντικειμένων του κουτιού, ήταν να καταλάβουν οι μαθητές πως μπορούν να εκτονώνουν τον θυμό τους με απλά πράγματα, χωρίς να φέρονται επιθετικά προς το κοντινό περιβάλλον τους ή σε όσους είναι γύρω τους.

Τέλος, όπως και με όλα τα υπόλοιπα βιβλία, συνοψίστηκαν όλα αυτά που έμαθαν οι μαθητές με αφορμή το βιβλίο *Το κουτί του θυμού*, με σκοπό να δημιουργηθεί η δική του γωνιά στον πίνακα της φιλιαναγνωσίας. Έτσι, μέσα σε ένα εκτυπωμένο ανάπτυγμα ενός κουτιού, ο κάθε μαθητής έγραψε από έναν τρόπο διαχείρισης του θυμού, έχοντας συμφωνήσει πώς θα φτιάξουν ένα κουτί αντίθετο με αυτά της ιστορίας.

Μετά από αυτό, σε ένα χάρτινο συννεφάκι σημείωσαν οι μαθητές, με αφορμή τις πράξεις των ηρώων της ιστορίας, τι δεν πρέπει να κάνει κάποιος όταν θυμώνει, δηλαδή, έγραψαν «Όποτε θυμό νιώσεις: Μην κάνεις κακό στον εαυτό σου. Μην χτυπήσεις κάποιον. Μην μιλήσεις άσχημα. Μην κάνεις κακό στον χώρο που βρίσκεσαι». Όλα αυτά αναρτήθηκαν στον πίνακα φιλιαναγνωσίας (Εικόνα 10).

Συμπερασματικά, το συγκεκριμένο βιβλίο αφορούσε μια ιστορία με ιδιαίτερο περιεχόμενο, που βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν πως δεν είναι σωστό να εκδηλώνουν τον θυμό με βίαιο τρόπο. Ο θυμός είναι ένα συναίσθημα που βιώνουν τα παιδιά σχεδόν καθημερινά, είτε αυτός είναι έντονος είτε πιο ήπιος. Γι' αυτό και η πλειονότητα των δραστηριοτήτων αφορούσε τεχνικές και τρόπους διαχείρισης του θυμού από μέρος των μαθητών, με σκοπό να εμπεδώσουν πως υπάρχουν πολλοί τρόποι να εκτονώσουν τον θυμό τους, αντί να γίνονται επιθετικοί.

### 2.1.3 Η χαρά και η ευτυχία – *Τα τρία μικρά λυκάκια*

Το συναίσθημα της χαράς και της ευτυχίας, επιλέχθηκε να προσεγγιστεί με το βιβλίο του Ευγένιου Τριβιζά, *Τα τρία μικρά λυκάκια*<sup>195</sup>. Οι δραστηριότητες που συνόδευσαν το βιβλίο, απευθυνόταν στους μαθητές των Α΄-Β΄-Γ΄ και Δ΄ τάξεων, σε τρεις διδακτικές ώρες. Η μουσική υπόκρουση για τις δραστηριότητες ήταν η σύνθεση του Μπετόβεν με τίτλο *Ode To Joy*.

Οι ήρωες της ιστορίας είναι όλοι ζώα, με τον κεντρικό ήρωα να είναι ένα γουρούνι, που παρουσιάζεται ως ύπουλο και απειλεί τρεις μικρούς λύκους, που αναφέρονται ως λυκάκια. Πρόκειται για ανατροπή στους ρόλους του γνωστού παραμυθιού *Τα τρία γουρουνάκια*, αφού ο στερεοτυπικός χαρακτήρας του λύκου, που είναι κακός, άγριος και μοχθηρός, ανατρέπεται και μπαίνει σε αυτόν τον ρόλο το γουρούνι. Τα τρία λυκάκια, κάθε φορά που έφτιαχναν ένα δικό τους σπίτι, το κατέστρεφε το γουρούνι, ακόμη κι αν ήταν κατασκευασμένο από ανθεκτικά υλικά. Τα λυκάκια ζητούσαν από τα άλλα ζώα να τους χαρίσουν διάφορα υλικά για να οικοδομήσουν το σπίτι τους, όπως τούβλα από το καγκουρό, τσιμέντο από τον κάστορα, ατσάλι και αλυσίδες από τον ρινόκερο. Όσπου έφτιαξαν ένα σπίτι από πολλά λουλούδια, που τους χάρισε το φλαμίνγκο, κι ήταν το μοναδικό σπίτι, που, αν και δεν

195. Βλ. Ευγ. Τριβιζά, *Τα τρία μικρά λυκάκια*, εικον. Οξένμπερν Έλεν, εκδ. Μινώας, Αθήνα <sup>32</sup>2015.

ήταν γερό, δεν το κατέστρεψε το γουρούνι, αφού το συνεπήρε η όμορφη μυρωδιά των λουλουδιών. Έτσι, έγινε φίλος με τα λυκάκια και έπαιζαν όλοι μαζί.

Το συγκεκριμένο βιβλίο, δεν αναφέρεται άμεσα στα συναισθήματα χαράς και ευτυχίας. Επιλέχθηκε όμως γιατί, το συναίσθημα της χαράς υποδηλώνεται μέσω της συνεργασίας και της αλληλεγγύης, και ειδικά στο τέλος της ιστορίας, το συναίσθημα της ευτυχίας που αναδύεται, είναι έντονο και περικλείει ένα διαφορετικό νόημα. Το συναίσθημα της χαράς, είναι ολοφάνερο, όταν τα ζώα του δάσους, βοηθούν και εξυπηρετούν τα καλά λυκάκια, στις προσπάθειες τους να προστατευτούν από το κακό γουρούνι. Στο τέλος όμως, το γουρούνι φαίνεται να κατακλύζεται από συναισθήματα χαράς και γαλήνης, και γίνεται φίλος με τα λυκάκια. Με αυτόν τον τρόπο περνά το μήνυμα στους μαθητές πως όταν κάποιος, ο οποίος προκαλεί συνεχώς κακό, μετανοήσει, αλλάξει συμπεριφορά και συγχωρεθεί από τους άλλους, αμέσως αισθάνεται αγαλλίαση και ευτυχία.

Μετά την παρουσίαση του βιβλίου στους μαθητές, ακολούθησε η μεγάλωφωνα ανάγνωση όλης της ιστορίας και έπειτα έγινε συζήτηση για τους ήρωες της ιστορίας και τις αντιδράσεις τους. Το θέμα της συζήτησης επικεντρώθηκε στα συναισθήματα χαράς και ευτυχίας που αισθάνονται οι ήρωες με συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως «Τι είναι αυτό που κάνει χαρούμενα τα λυκάκια και τι τα κάνει να φοβούνται;», «Γιατί τα ζώα πρόσφεραν με χαρά στα λυκάκια τα διάφορα υλικά;», «Τι ήταν αυτό που προκάλεσε μεγάλη χαρά στο γουρούνι και άλλαξε συμπεριφορά;». Επιδιώκοντας την εξωτερίκευση των προσωπικών βιωμάτων των μαθητών, ο διάλογος συνεχίστηκε με παρόμοιες ερωτήσεις, όπως «Ποια ήταν πιο ευτυχισμένη στιγμή που έζησες το τελευταίο διάστημα;», «Τι σε κάνει συνήθως να νιώθεις χαρούμενος;», «Όταν βοηθάς κάποιον που σε χρειάζεται σε κάνει να νιώθεις ευτυχισμένο;», «Αντίστροφα, όταν δέχεσαι βοήθεια, νιώθεις χαρούμενος;», «Θα ήθελες κι εσύ να παίζεις με το γουρούνι, αφού πράγματι είχε αλλάξει συμπεριφορά;», «Τι θα έκανες για να νιώσει καλύτερα, ένας φίλος σου που είναι στεναχωρημένος;».

Η δραστηριότητα που ακολούθησε ήταν η δραματοποίηση της ιστορίας. Ο κάθε μαθητής είχε αναλάβει να υποδυθεί τον ρόλο ενός ήρωα της ιστορίας. Πριν την ολοκληρωμένη παρουσίαση της δραματοποίησης, όλοι οι μαθητές υποδύθηκαν και τα λυκάκια και τον λύκο, ώστε να περιγράψουν πώς θα ένιωθαν στη θέση τους. Για τις ανάγκες της δραματοποίησης, οι μαθητές έπρεπε να κατασκευάσουν με χαρτί, διάφορα αντικείμενα που είχαν σχέση με την ιστορία, όπως ένα τούβλινο, ένα τσιμεντένιο, ένα ατσάλινο κι ένα λουλουδένιο σπίτι, το καρότσι του καγκουρό και του φλαμίνγκο, την

μπετονιέρα του κάστορα, το φορτηγό του ρινόκερου, αλλά και τα εργαλεία με τα οποία κατέστρεφε το γουρούνι τα σπίτια. Έτσι, αφού είχαν μοιραστεί οι ρόλοι των μαθητών, η εκπαιδευτικός άρχισε να διαβάζει δυνατά την ιστορία, και ο κάθε μαθητής υποδυόταν τον ρόλο που του αναλογούσε (Εικόνα 11 και 12). Ο κάθε μαθητής ήξερε τα λίγα λόγια που αντιστοιχούσαν στον ρόλο του, έτσι η εκπαιδευτικός σταματούσε την αφήγηση, όταν έπρεπε να μιλήσουν οι μαθητές.

Η παρουσίαση αυτή της δραματοποίησης έγινε με την παρουσία όλων των μαθητών του Δημοτικού σχολείου, αλλά και του Νηπιαγωγείου, αφού συνδυάστηκε με τον εορτασμό της παγκόσμιας ημέρας Παιδικού Βιβλίου. Στο τέλος, όλοι οι μαθητές μίλησαν για την εμπειρία τους και περιέγραψαν τα συναισθήματα που τους προκάλεσε ο ρόλος τους. Παραδειγματικά, η μαθήτρια που υποδυόταν το γουρούνι ανέφερε πως ένιωθε μίσος και οργή, αλλά στο τέλος τα λυκάκια την έκαναν να γεμίσει από χαρά. Από την άλλη, τα λυκάκια τόνισαν πόσο τρομαγμένα ήταν, όταν όμως αγκαλιαστήκαν με το γουρούνι ένιωσαν πολύ ευτυχισμένα. Η μαθήτρια που έπαιζε τον ρόλο του φλαμίνγκο είπε πως της αρέσει να μοιράζεται τα όμορφα λουλούδια της, γιατί δίνει χαρά στους άλλους που τα χρειάζονται.

Στη συνέχεια ακολούθησε μια δραστηριότητα με την ονομασία «Ποιος θα ήθελες να είσαι;», σύμφωνα με την οποία οι μαθητές έπρεπε να διαλέξουν έναν ήρωα που τους εντυπωσίασε και να τον περιγράψουν<sup>196</sup>. Ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά, τον τρόπο που σκέφτεται και συμπεριφέρεται, τι θα ήθελαν να κάνουν μαζί και πώς θα ένιωθε αν ήταν μαζί του. Αυτά τα στοιχεία ήταν γραμμένα στον πίνακα, ώστε να είναι ορατά από τους μαθητές και να βασίσουν σε αυτά την περιγραφή τους. Οι περισσότεροι μαθητές επέλεξαν τον ρόλο του γουρουνιού, αλλά υπήρχαν και κάποιοι που προτίμησαν ήρωες με μικρότερη δράση, όπως τον ρινόκερο ή το φλαμίνγκο. Η φαντασία των μαθητών δεν περιορίστηκε και δημιούργησαν ευφάνταστα κείμενα, ορισμένα από τα οποία είναι «Θα ήθελα να ήμουν ο ρινόκερος, γιατί οδηγάει μεγάλο φορτηγό. Είναι πολύ καλός γιατί έδωσε στα λυκάκια όλα αυτά που ήθελαν. Θα μου άρεσε να είμαι μαζί του μέσα στο φορτηγό και να πηγαίνουμε βόλτες. Θα γινόμασταν φίλοι», «Θα ήθελα να είμαι το γουρούνι γιατί τελικά δεν ήταν ύπουλο και κακό. Στην αρχή ήταν πολύ άγριο και κυνηγούσε τα καημένα τα λυκάκια. Αλλά μετά έγινε καλός και έπαιξε με τα λυκάκια. Θα ήθελα και

196. Βλ. Δ. Γούλης-Στ. Γρόσδος, «Αναγνωστικές εμπυγχώσεις», *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυγχώσεις*, ό.π., σσ. 186-187.

εγώ να παίζω μαζί τους όλα αυτά τα παιχνίδια και να με κεράσουν βυσσινάδα και γλυκά».

Έπειτα, ακολούθησε συζήτηση με τους μαθητές, προκειμένου να εντοπίσουν τις καθοριστικές σκηνές της ιστορίας για την εξέλιξη της πλοκής. Αφού υπήρξε συμφωνία επιλέχθηκαν συγκεκριμένες σκηνές, τις οποίες σχεδίασε η εκπαιδευτικός, ώστε οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, να τις χρωματίσουν και να γράψουν τα συναισθήματα που νιώθουν οι ήρωες σε κάθε σκηνή. Έτσι, παραδειγματικά αναφέρεται πως οι μαθητές, για τη σκηνή που τα λυκάκια χτίζουν το σπίτι τους, σημείωσαν «Είναι ωραίο να συνεργαζόμαστε και να βοηθάμε ο ένας τον άλλον», ενώ για την τελευταία σκηνή που παρουσιάζονται αγκαλιασμένα τα λυκάκια με το γουρούνι, έγραψαν «Νιώθουμε μεγάλη χαρά που είμαστε φίλοι και αγαπημένοι». Οι εικόνες και τα σημειώματα, αναρτήθηκαν στον πίνακα της φιλιαναγνωσίας (Εικόνα 13).

Συμπερασματικά, αν και το συγκεκριμένο βιβλίο απευθύνεται κυρίως σε παιδιά μικρότερης ηλικίας, φάνηκε να εξυπηρετεί τον αρχικό σκοπό, να εκφραστούν, δηλαδή, οι μαθητές για τα συναισθήματα της χαράς και της ευτυχίας, που προκύπτουν από διάφορες πηγές, όπως όταν μοιράζονται, όταν συνεργάζονται, όταν παίζουν, όταν συγχωρούν κι όταν αποκτούν νέους φίλους. Θεωρήθηκε κατάλληλο για δραματοποίηση, ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να αναλάβουν αντιφατικούς ρόλους, είτε του θυμωμένου ή χαρούμενου γουρουνιού, είτε των φοβισμένων ή ευτυχισμένων λύκων.

#### 2.1.4 Ο φόβος – *Μη φοβάσαι Κοκκινোসκουφίτσα*

Το παιδικό βιβλίο *Μη φοβάσαι Κοκκινোসκουφίτσα*<sup>197</sup>, όπως προδίδει και ο τίτλος, επιλέχθηκε για να προσεγγιστεί το συναίσθημα του φόβου. Στις δραστηριότητες συμμετείχαν οι μαθητές των Α΄-Β΄-Γ΄ και Δ΄ τάξεων, σε τρεις διδακτικές ώρες. Η μουσική που συνόδευε την ανάγνωση και τις δραστηριότητες ήταν *Το χαμόγελο της Τζοκόντα* του Μάνου Χατζηδάκι.

Η ιστορία ξεκινά με την εξομολόγηση της κεντρικής ηρώιδας, που μοιάζει με τη γνωστή Κοκκινোসκουφίτσα, η οποία δεν θέλει να πάει στο σπίτι της γιαγιάς, επειδή φοβάται να περπατήσει στο δάσος, αλλά αναγκάζεται να το κάνει, εξαιτίας της

197. Βλ. Β. Κοτσιαρής, *Μη φοβάσαι Κοκκινোসκουφίτσα*, εικον. Μιμηλάκη Θ., εκδ. Κόκκινη Κλωστή Δεμένη, Πάτρα 2014.

επιμονής της μαμάς της. Καθώς βρίσκεται στο δάσος συναντά τον λύκο, που της προκαλεί έντονο τρόμο. Όταν φτάνει στο σπίτι της γιαγιάς, ενώ γνωρίζει πως κάτι άσχημο θα συμβεί, ανοίγει την πόρτα και μπαίνει μέσα. Εκεί, όπως και στο κλασσικό παραμύθι, ο λύκος έχει μεταμφιεστεί σε γιαγιά και απειλεί να φάει την ηρωίδα. Σε αυτό το σημείο, ο συγγραφέας ανατρέπει τη γνωστή ιστορία και παρουσιάζει την ηρωίδα να ξεσπά σε κλάματα. Τότε, εμφανίζεται ο δάσκαλος και αποκαλύπτεται στον αναγνώστη πως οι ήρωες της Κοκκινοσκουφίτσας και του λύκου, είναι μαθητές που έκαναν πρόβα για μια θεατρική παράσταση. Η ηρωίδα εξομολογείται στον δάσκαλο τους φόβους της και εκείνος βρίσκει λύση για να την απαλλάξει από αυτούς. Αποφασίζει να αλλάξει την εξέλιξη της ιστορίας, ώστε ο λύκος να μην φάει την Κοκκινοσκουφίτσα, αλλά να σωθεί, κάτι που προκαλεί συναισθήματα ανακούφισης και χαράς στην ηρωίδα.

Η επιλογή αυτού του βιβλίου καθορίστηκε από πολλούς παράγοντες. Αρχικά, διαπραγματεύεται το συναίσθημα του φόβου των παιδιών και την ανάγκη τους να τον αντιμετωπίσουν, μέσα από μια διασκευή του κλασσικού παραμυθιού *Η Κοκκινοσκουφίτσα*, το οποίο είναι γνωστό σε όλους τους μαθητές. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση της ηρωίδας, η οποία εξομολογείται με άμεσο και φανερό τρόπο τους φόβους που νιώθει η ίδια αλλά και τις αντιδράσεις του σώματός της εξαιτίας της αγωνίας, συντελεί στην ενσυναίσθηση των μαθητών και στην ταύτιση τους με αυτήν. Η ηρωίδα είναι ένα φυσιολογικό παιδί με φόβους και αγωνίες, που καλείται να τους αντιμετωπίσει και να τους ξεπεράσει. Το συναίσθημα του φόβου απομονώνεται και διακατέχει όλες τις σελίδες του βιβλίου, κλιμακώνεται με την εξέλιξη της ιστορίας, αλλά στο τέλος επιτυγχάνεται η κάθαρση, αφού η ηρωίδα βρίσκει τη λύση και απαλλάσσεται από τους φόβους της. Το τέλος του βιβλίου είναι ανατρεπτικό, κι έτσι οι αναγνώστες νιώθουν την παρηγοριά και την ανακούφιση, που είχαν ανάγκη. Πρέπει να επισημανθεί, πως η εικονογράφηση συμβάλλει καθοριστικά στην απόδοση των συναισθημάτων που αναδύονται από το κείμενο. Η ηρωίδα παρουσιάζεται με πολύ μακριά μαλλιά και με μια μεγάλη κόκκινη κάπα, που συμβολίζει τους φόβους που βιώνει και την τρομάζουν.

Μετά την παρουσίαση του εξώφυλλου του βιβλίου στους μαθητές, άρχισε η μεγαλόφωνη ανάγνωση της ιστορίας. Στο σημείο που ο λύκος απειλεί να φάει την Κοκκινοσκουφίτσα, πριν δηλαδή αποκαλυφθεί στους μαθητές η ανατροπή της ιστορίας, σταματά η ανάγνωση. Ζητείται από τους μαθητές να κάνουν προβλέψεις για τη συνέχεια της ιστορίας και να υποθέσουν ποιο μπορεί να είναι το τέλος της. Οι απαντήσεις των μαθητών ήταν επηρεασμένες από το κλασσικό παραμύθι. Ορισμένοι

υπέθεσαν πως ο κυνηγός θα σώσει την Κοκκινোসκουφίτσα και τη γιαγιά της και κάποιοι άλλοι ότι ο λύκος θα φάει την Κοκκινোসκουφίτσα.

Ύστερα, από αυτή τη διακοπή, συνεχίστηκε η ανάγνωση ως το τέλος της ιστορίας. Οι περισσότεροι μαθητές φάνηκαν να νιώθουν ανακούφιση και ευχαρίστηση. Ακολούθησε συζήτηση για το ανατρεπτικό τέλος και έγινε σύγκριση με το κλασσικό παραμύθι της Κοκκινোসκουφίτσας. Οι μαθητές, παρακινήθηκαν να μιλήσουν για τους προσωπικούς φόβους, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις, όπως, «Πότε ήταν η τελευταία φορά που ένιωσες φόβο;», «Τι είναι αυτό που σε φοβίζει συνήθως;», «Ποιος είναι ο μεγαλύτερος σου φόβος;», «Πως νιώθεις το σώμα σου όταν φοβάσαι; Μήπως τρέμουν τα χέρια σου και χτυπά η καρδιά σου δυνατά, όπως εξομολογείται η ηρωίδα;», «Τι κάνεις για να σταματήσεις να φοβάσαι; Προσπαθείς να αποφύγεις αυτό που σε φοβίζει ή ζητάς τη βοήθεια κάποιου μεγαλύτερου;».

Στη συνέχεια, σχολιάστηκε λεπτομερώς η εικονογράφηση του βιβλίου, η οποία είναι παραστατική και καθοριστική για το νόημα της ιστορίας. Οι μαθητές διατύπωσαν τις δικές τους απόψεις, για τον τρόπο που παρουσιάζεται η ηρωίδα και ο λύκος, εστιάζοντας στις εκφράσεις του προσώπου, στη στάση του σώματος και στα συναισθήματα που υποδηλώνονται. Σε κάθε σελίδα, οι μαθητές έπρεπε να κολλήσουν από ένα αυτοκόλλητο χαρτάκι, τύπου post-it, γράφοντας πώς φαντάζονται ότι ένιωθε η ηρωίδα σε κάθε σκηνή της ιστορίας, και πως οι ίδιοι θα ένιωθαν αν βρισκόταν στη θέση της (Εικόνα 14).

Σε επόμενη διδακτική ώρα, μοιράστηκαν στους μαθητές χαρτάκια, ώστε να ονομάσουν και να καταγράψουν τους μεγαλύτερους φόβους τους. Ο στόχος αυτής της δραστηριότητας, ήταν η συνειδητοποίηση των φόβων τους, προκειμένου να σκεφτούν λύσεις για την αποτελεσματική αντιμετώπιση του κάθε φόβου. Έπειτα, όποιος από τους μαθητές επιθυμούσε, διάβαζε στους συμμαθητές του, για τους φόβους του, και οι υπόλοιποι του πρότειναν τρόπους να τους ξεπεράσει. Οι περισσότεροι μαθητές δήλωσαν ότι φοβούνται κάποια ζώα, όπως τα φίδια, τα έντομα που τσιμπάνε, τα άγρια σκυλιά, αλλά φοβούνται και το σκοτάδι, τα άσχημα όνειρα, κάποιο πρόσωπο, τη μοναξιά, τις αρρώστιες, τον γιατρό, τους χαμηλούς βαθμούς και άλλα (Εικόνα 15).

Μέσα από τον διάλογο, επισημάνθηκε στους μαθητές πόσο σημαντικό είναι να εκφράζουν και να μιλούν για όσα τους φοβίζουν και να μη διστάζουν να ζητήσουν τη βοήθεια κάποιου προσώπου, που εμπιστεύονται. Επίσης, δόθηκε έμφαση στις συνέπειες που μπορεί να έχουν οι φόβοι των μαθητών, οι οποίοι συσσωρεύονται και δεν αντιμετωπίζονται, τόσο στην καθημερινή τους ζωή όσο και όταν οι ίδιοι

μεγαλώσουν και ενηλικιωθούν, σε αντίθεση με την ανακούφιση που νιώθουν, όποτε ξεπεράσουν κάποιον φόβο τους.

Έπειτα, ακολούθησε μια δραστηριότητα, που στόχευε, μέσα από φανταστικό παιχνίδι ρόλων, να σκεφτούν οι μαθητές τρόπους που θα τους βοηθήσουν να απαλλαχτούν σταδιακά από τους φόβους τους. Έμπνευση αυτής της δραστηριότητας, αποτέλεσε ένα εκπαιδευτικό σεμινάριο, που οργανώθηκε από τον σχολικό σύμβουλο, με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα, όπου οι μαθητές φαντάζονται ότι πρόκειται να ταξιδέψουν σε έναν νέο πλανήτη και να οργανώσουν τη ζωή τους εκεί, γι' αυτό καλούνται να φτιάξουν μια βαλίτσα δικαιωμάτων, προκειμένου να προστατέψουν τους ίδιους και τις επόμενες γενιές από παραβιάσεις.

Σε ανάλογο πλαίσιο, ζητήθηκε από τους μαθητές να φανταστούν πως αποτελούν μέλη μιας ομάδας εθελοντισμού και αλληλεγγύης. Η αποστολή τους ήταν να ταξιδέψουν σε ένα άλλον πλανήτη, στον οποίο έγινε μια φοβερή καταστροφή και οι άνθρωποι που μένουν εκεί χρειάζονταν τη βοήθεια τους. Σε εκείνον τον πλανήτη δεν ήξεραν τι θα συναντήσουν, οπότε έπρεπε να είναι γενναίοι και θαρραλέοι. Για τον λόγο αυτό έπρεπε να αφήσουν τους φόβους, εδώ, στη Γη, γι' αυτό και έφτιαξαν τη βαλίτσα του θάρρους. Ο κάθε μαθητής μίλησε για τους δύο μεγαλύτερους φόβους του και οι υπόλοιποι πρότειναν τρόπους αντιμετώπισης του κάθε φόβου. Έτσι, σε κάθε χαρτάκι ο καθένας έγραφε τον φόβο του μαζί με την πρόταση που θα τον βοηθήσει να ξεπεράσει τον αντίστοιχο φόβο. Για παράδειγμα, έγραφε «Δεν φοβάμαι τα φίδια, γιατί θα προσέχω και αν δεν τα πειράξω δεν με πειράζουν», «Δεν φοβάμαι τον γιατρό, γιατί θέλει το καλό μου», «Δεν φοβάμαι τα κουνούπια, γιατί δεν μπορούν να μου κάνουν μεγάλο κακό», «Δεν φοβάμαι τα σκυλιά, γιατί είναι ήμερα ζώα, αν εγώ δεν τα ενοχλήσω», «Δεν φοβάμαι τον μπαμπούλα, γιατί δεν υπάρχουν τέρατα που θέλουν να μου κάνουν κακό», «Δεν φοβάμαι τα αεροπλάνα, γιατί με αυτά μπορώ να ταξιδέψω με ασφάλεια». Τέλος, κολλήσαν αυτά τα χαρτάκια στη βαλίτσα που θα πάρουν μαζί τους στο ταξίδι, ώστε κάθε φορά που θα νιώθουν φόβο, να την ανοίγουν για να πάρουν θάρρος και να συνεχίσουν γενναία τη σπουδαία αποστολή τους. (Εικόνα 16).

Στο τέλος των δραστηριοτήτων, τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες, σκέφτηκαν και σημείωσαν το δικό τους συμπέρασμα από το βιβλίο, σε μορφή συμβουλών προς κάθε παιδί που φοβάται, ώστε να αναρτηθούν οι σημειώσεις τους στον πίνακα της φιλιανγνωσίας. Έτσι, η μία ομάδα έγραψε «Τους φόβους μη ντρέπεσαι να λες! Μίλησε σε κάποιον για να σου δώσει θάρρος και δύναμη, ώστε τους φόβους να νικήσεις» και

η άλλη ομάδα έγραψε «Φόβο αν νιώσεις στην καρδιά, κάνε κάτι για να μη μεγαλώσει». (Εικόνα 17).

Καταλήγοντας, το βιβλίο *Μη φοβάσαι Κοκκινোসκουφίτσα*, βοήθησε τους μαθητές να εκφράσουν, χωρίς αναστολές και με εξομολογητικό ύφος τους φόβους τους, όπως ακριβώς κάνει και η ηρωίδα. Αντιλήφθηκαν, πόσο σημαντικό είναι να εξωτερικεύουν τους φόβους τους και να ζητούν βοήθεια για να τους αντιμετωπίσουν και να τους ξεπεράσουν.

### 2.1.5 Η απώλεια και το πένθος – Παππού;

Το συναίσθημα της απώλειας και η κατάσταση του πένθους προσεγγίστηκε με βάση το βιβλίο *Παππού;* του Κώστα Πούλου<sup>198</sup>. Στις δραστηριότητες συμμετείχαν οι μαθητές της Α΄-Γ΄ και Δ΄ τάξης και διήρκησαν τέσσερις διδακτικές ώρες. Η μουσική που συνόδευε την ανάγνωση και μέρος των δραστηριοτήτων αποτελεί μια σύνθεση με τίτλο *Αντίο*, του Γιώργου Κατσαρού.

Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια ιστορία με ήρωες τον παππού και τον εγγονό του, τον Ερρίκο, και έχει ως κύριο θέμα τη σχέση που έχουν μεταξύ τους. Παρουσιάζεται ο παππούς και ο εγγονός να περνούν πολλές ώρες μαζί. Ο παππούς μαθαίνει στον Ερρίκο να μετράει, παίζουν κρυφτό, τον παίρνει από το σχολείο και ασχολούνται με τα φυτά του κήπου, που αγαπά ιδιαίτερα ο παππούς. Το αγαπημένο του φυτό, που το είχε ονομάσει Κίκα, ήταν κάποιο που είχε αγοράσει την ημέρα που πέθανε η γιαγιά, την οποία δεν είχε προλάβει να γνωρίσει ο Ερρίκος, και το φρόντιζε με επιμέλεια και προσοχή. Μια μέρα όμως, ο παππούς δεν πήγε στο σχολείο να πάρει τον Ερρίκο, κάτι που προκάλεσε στον μικρό εγγονό έντονη ανησυχία, γι' αυτό κι έτρεξε προς το σπίτι του παππού. Εκεί όμως δεν τον βρήκε, και νόμιζε πως κάπου κρύβεται προκειμένου να τον προκαλέσει να παίξουν κρυφτό, αλλά όσο κι αν τον έψαχνε δεν τον έβρισκε πουθενά. Ενώ αποφάσισε να ποτίσει την Κίκα, άκουσε έναν ανεπαίσθητο ήχο μέσα στους θάμνους κι αμέσως αναφώνησε «Παππού;», χωρίς όμως να πάρει απάντηση.

Η επιλογή αυτού του βιβλίου κρίθηκε από διάφορους παράγοντες. Αρχικά, αποτελεί μια σύντομη ιστορία, που περνά αβίαστα το αίσθημα της απώλειας. Σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας, διαχέεται το αίσθημα της απώλειας, αφού έχει πεθάνει η

198. Βλ. Κ. Πούλος, *Παππού;*, εικον. Ντούτσουλη Στ., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2015.

γιαγιά του μικρού ήρωα, αλλά αυτό το γεγονός έχει ουσιαστικό αντίκτυπο στη ζωή του παππού. Επίσης, ο συγγραφέας αφηγείται την ιδιαίτερη συναισθηματική σχέση του παππού με τον εγγονό, αναφέροντας καθημερινές τους συνήθειες, κάτι που επιτρέπει την ταύτιση των μαθητών με τον εγγονό. Το τέλος της ιστορίας είναι αινιγματικό, και αφήνεται στη φαντασία του αναγνώστη τι μπορεί να συμβεί. Γίνεται όμως αντιληπτό στους αναγνώστες ένα διακριτικό αίσθημα απώλειας.

Μετά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση της ιστορίας, ακολούθησε η συζήτηση με τους μαθητές, τόσο για το θέμα της ιστορίας, όσο και για δικά τους ανάλογα βιώματα. Οι μαθητές εξέφρασαν την περιέργεια τους για το απροσδόκητο τέλος της ιστορίας, θέλοντας να μάθουν τη συνέχεια. Με αφορμή τις απορίες τους παρακινήθηκαν να φανταστούν οι ίδιοι ποιο θα μπορούσε να ήταν το τέλος της ιστορίας. Αφού εξέφρασαν τις απόψεις τους, η συζήτηση επεκτάθηκε και σε άλλα θέματα που αφορούσαν τις σχέσεις τους με τον δικό τους παππού ή γιαγιά, αλλά και σε συναισθήματα απώλειες, με συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως «Η σχέση σου με τον παππού μοιάζει με αυτή του Ερρίκου και του παππού του;», «Σου αρέσει να περνάς χρόνο με τον παππού σου;», «Με ποιον τρόπο του δείχνεις την αγάπη σου;», «Αν μια μέρα αναγκαστείς να τον αποχωριστείς, πώς θα νιώσεις;», «Έχεις χάσει ποτέ κάποιο πρόσωπο ή ζώο αγαπημένο σου;», «Πώς αντέδρασες και πώς ένιωσες όταν το έχασες;». Οι μαθητές φάνηκαν ιδιαίτερα εξομολογητικοί στις απαντήσεις τους, αφού απαντούσαν με άνεση και ειλικρίνεια, κάτι που δείχνει πως είχαν ταυτιστεί με τον μικρό ήρωα της ιστορίας.

Η πρώτη δραστηριότητα αφορούσε την παραγωγή γραπτού λόγου, αφού ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν σε ένα κείμενο τις σκέψεις τους για τον δικό τους παππού (ή τη γιαγιά, για όσους μαθητές δεν είχαν παππού). Έτσι, φάνηκε πώς ο παππούς είναι ένα αγαπημένο πρόσωπο για τους μαθητές, αφού όλοι δήλωσαν πως τον αγαπούν πολύ, και ανέφεραν πως περνούν χρόνο μαζί του, πηγαίνουν βόλτα, τους δίνει λεφτά, τους κερνάει παγωτό κ.α. (Εικόνα 18).

Έπειτα, οι μαθητές έπρεπε να σκεφτούν και να γράψουν για κάποιο αγαπημένο πρόσωπο ή ζώο που έχασαν. Παρακινήθηκαν να επικεντρωθούν στα συναισθήματα που ένιωσαν εκείνη τη στιγμή, αλλά και πώς αντέδρασαν. Αφού όλοι είχαν ολοκληρώσει το κείμενο τους, όποιος ήθελε διάβαζε στους συμμαθητές του τη δική του ιστορία απώλειας. Συγκεκριμένα, μια μαθήτρια μίλησε για τη μέρα που έχασε το αγαπημένο της άλογο, λέγοντας πως «στεναχωρήθηκα κι έκλαψα εκείνη τη μέρα...ένιωθα εντελώς μόνη χωρίς το άλογο μου», ενώ μια άλλη μαθήτρια περιέγραψε την ημέρα που πέθανε ο παππούς της, αναφέροντας χαρακτηριστικά πως «λυπηθήκαμε

όλοι, και η θεία μου έσκουζε...και συνέχιζε να κλαίει». Η ανάμνηση αυτής της συναισθηματικά φορτισμένης σκηνής, την έκαναν να δακρύσει κι αμέσως όλοι οι μαθητές την αγκάλιασαν, για να την κάνουν να νιώσει καλύτερα. Οι εξομολογήσεις των μαθητών αποτέλεσαν αφορμή, για συζήτηση με θέμα τη διαχείριση της απώλειας και του πένθους.

Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε τη δημιουργική γραφή, αφού οι μαθητές έπρεπε να φανταστούν και να γράψουν τι μπορεί να έγινε στη συνέχεια της ιστορίας. Η πλειοψηφία των μαθητών κατέληξε πως ο παππούς είχε πεθάνει, ενώ ελάχιστοι μαθητές έδωσαν πιο αισιόδοξο τέλος. Παραδειγματικά, μια μαθήτρια έγραψε «Ο Ερρίκος έμαθε από τους γονείς του ότι πέθανε ο παππούς και λυπήθηκε. Μετά από μέρες ένιωθε ακόμα θλίψη, γιατί με τον παππού του είχε περάσει πολλές στιγμές μαζί του, γι' αυτό κάθε λεπτό, κάθε μέρα και ώρα ένιωθε περισσότερη θλίψη. Ο Ερρίκος μετά από μέρες σταμάτησε να νιώθει θλίψη, γιατί πάντα θα τον αγαπάει, ακόμη κι αν δεν είναι κοντά του». Παρόμοια, ένας μαθητής σημείωσε πως ο Ερρίκος δεν είχε όρεξη να πάει στο σχολείο γιατί ήταν λυπημένος όσο σκεφτόταν τον παππού του και κατέληξε πως μετά από μέρες το ξεπέρασε και ότι πάντα θα έχει τον παππού του στην καρδιά του. Σε ανάλογο ύφος κινήθηκαν οι περισσότεροι μαθητές, αφού το κείμενο της ιστορίας και η εικονογράφηση προδιαθέτουν το αίσθημα της απώλειας, ειδικά της τελευταίας σελίδας, όπου απεικονίζεται ο Ερρίκος και πάνω στο σώμα του το περίγραμμα μιας καρδιάς, που περικλείει τον παππού.

Αυτή η δραστηριότητα αποτέλεσε αφορμή για τη δημιουργία ενός ψηφιακού παραμυθιού. Οι μαθητές, με συλλογική εργασία, έγραψαν συνοπτικά την ιστορία του βιβλίου, και τη συνέχισαν στο τέλος με τον τρόπο, που είχαν οι ίδιοι αποφασίσει, προσθέτοντας δύο ακόμη σκηνές. Αναφέρεται συνοπτικά πως οι μαθητές επέλεξαν στο τέλος να γράψουν πως ο παππούς είχε πεθάνει, κάτι που στεναχώρησε ιδιαίτερα τον Ερρίκο. Με τη συμπαράσταση, όμως, του μπαμπά του, πήγαινε κάθε μέρα στον κήπο του παππού και πότιζε την Κίκα, και κατάφερε σταδιακά να συνηθίσει την απουσία του παππού, αφού είχε φυλαγμένες στην καρδιά του όλες τις ευχάριστες στιγμές που έζησε μαζί του. Έπειτα, χρωμάτισαν τις σκηνές της ιστορίας, που είχαν σχεδιαστεί από την εκπαιδευτικό με βάση την εικονογράφηση του βιβλίου.

Έχοντας ως εργαλείο την ψηφιακή εφαρμογή *littlebirdstales* (<https://littlebirdtales.com/>), ο κάθε μαθητής είχε επιλέξει μια σκηνή της ιστορίας, διάβαζε μπροστά στον υπολογιστή το κείμενο που αντιστοιχούσε σε αυτήν, και ταυτόχρονα γινόταν ηχογράφηση της φωνής του, ενώ στην οθόνη εμφανιζόταν η

ζωγραφιά, που αντιπροσώπευε τη σκηνή (Εικόνα 19). Αφού αποθηκεύτηκαν οι ηχογραφήσεις των μαθητών και οι ζωγραφιές της κάθε σκηνής, δημιουργήθηκε η ψηφιακή αναδιήγηση της ιστορίας και η συνέχιση της με τις ιδέες των μαθητών, η οποία είναι διαθέσιμη για προβολή στον σύνδεσμο [https://littlebirdtales.com/tales/view/story\\_id/622941/](https://littlebirdtales.com/tales/view/story_id/622941/). Ήταν μια ενδιαφέρουσα δραστηριότητα, που ενθουσίασε τους μαθητές, αφού οι ιδέες και οι δημιουργίες του καθενός συντέλεσαν στην παρουσίαση ενός ολοκληρωμένου ψηφιακού παραμυθιού.

Τέλος, οι μαθητές χωρισμένοι σε δύο ομάδες, έγραψαν σε χαρτόνι, που ήταν κομμένο σε σχήμα καρδιάς, συμβουλές για όποιον έχει χάσει κάποιο αγαπημένο του πρόσωπο. Η πρώτη ομάδα έγραψε «Μέσα στην καρδιά σου κράτα καλά φυλαγμένο όποιον και ό,τι έχεις χάσει στη ζωή σου. Έτσι θα τον έχεις πάντα μέσα σου!» και η άλλη ομάδα σημείωσε «Να θυμάσαι με αγάπη όποιον έχεις χάσει! Οι όμορφες στιγμές που ζήσατε μαζί θα ζουν για πάντα στην καρδιά και στο μυαλό. Αυτές θα σου δίνουν δύναμη στη ζωή σου!». Αυτά τα σημειώματα, μαζί με τη φωτοτυπία του εξωφύλλου του βιβλίου, αναρτήθηκαν στον πίνακα φιλικότητας (Εικόνα 20).

Η επεξεργασία αυτού του βιβλίου βοήθησε τους μαθητές να εκφραστούν για τα συναισθήματά τους, όταν βιώνουν μια απώλεια. Φάνηκαν ιδιαίτερα εξομολογητικοί και ειλικρινείς όταν μιλούσαν ή έγραφαν. Η συζήτηση για τη διαχείριση μιας απώλειας, και των συναισθημάτων που την συνοδεύουν, έδειξε να τα ικανοποιεί και να τα ανακουφίζει. Ο σκοπός, άλλωστε, όλων των δραστηριοτήτων ήταν να αναγνωρίσουν οι μαθητές ότι κάποια στιγμή έχασαν ή θα χάσουν για πάντα κάποιο αγαπημένο τους πρόσωπο, να συνειδητοποιήσουν ότι είναι φυσιολογικό να νιώσουν θλίψη και στεναχώρια, αλλά και να βρουν τρόπους που θα μετριάσουν τον πόνο που ένιωσαν, ως συνέπεια της απώλειας.

### 2.1.6 Η αγάπη – *Αγάπη ως τον ουρανό*

Οι μαθητές εκφράστηκαν για τα συναισθήματα αγάπης που νιώθουν με αφορμή το βιβλίο *Αγάπη προς τον ουρανό*<sup>199</sup>. Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων διήρκεσε δυο διδακτικές ώρες και απασχολήθηκαν τα παιδιά της Α΄-Β΄ και Γ΄ τάξης. Η μουσική που

199. Βλ. Ν. Σακκά-Νικολακοπούλου, *Αγάπη ως τον ουρανό*, εικον. Σαμαρτή Ιρ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2015.

συνόδευε τις δραστηριότητες ήταν η μουσική με τίτλο *Ποιο το χρώμα της αγάπης;* του Λουδοβίκου των Ανωγείων.

Η υπόθεση του βιβλίου είναι απλή και διαπραγματεύεται κυρίως το θέμα της υιοθεσίας. Η Άννα, αποφασίζει να υιοθετήσει ένα κορίτσι, που το ονόμασε Διαλεχτή. Η συγγραφέας παρουσιάζει πολλές στιγμές της καθημερινότητας της μαμάς με την κόρη, όπως η Άννα να διαβάζει παραμύθια στη Διαλεχτή, να της κρατάει το χέρι στο νοσοκομείο, να τη μαθαίνει να παίζει πιάνο. Μια μέρα όμως, μια συμμαθήτριά της Διαλεχτής, η Ερμιόνη, αμφισβήτησε την αγάπη των μητέρων για τα υιοθετημένα παιδιά τους, γι' αυτό και η Διαλεχτή σκέφτηκε να καλέσει τη μαμά της στο σχολείο. Έτσι, η Άννα, μίλησε με τρυφερότητα και στοργή στα παιδιά για τη μεγάλη αγάπη που νιώθει για τη Διαλεχτή. Μετά από αυτή τη συζήτηση τα παιδιά αγκάλιασαν την Άννα και η Ερμιόνη παραδέχτηκε στη Διαλεχτή πόσο υπέροχη είναι η μαμά της.

Το συγκεκριμένο βιβλίο επιλέχθηκε γιατί αναφέρεται στην ουσιαστική αγάπη μιας μαμάς για την υιοθετημένη κόρη της. Το στοιχείο της υιοθεσίας ήταν καθοριστικό για να γίνει αντιληπτό στους μαθητές πως η αγάπη μιας μαμάς δεν περιορίζεται μόνο για τα παιδιά που η ίδια έχει γεννήσει. Η τρυφερότητα στο ύφος γραφής της ιστορίας, παρακινεί τους αναγνώστες να ταυτιστούν και να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα για τα αγαπημένα τους πρόσωπα. Εξάλλου, η επεξεργασία αυτού του βιβλίου συνδυάστηκε και με τον εορτασμό της γιορτής της μητέρας, που έχει καθιερωθεί διεθνώς.

Μετά τη μεγαλόφωνη ανάγνωση της ιστορίας, η συζήτηση επικεντρώθηκε αρχικά στο θέμα της υιοθεσίας και επεκτάθηκε στην αγάπη που νιώθουν οι μαθητές για διάφορα πρόσωπα στη ζωή τους. Τη συζήτηση και τον διάλογο μεταξύ των μαθητών πυροδότησαν συγκεκριμένες ερωτήσεις, όπως «Πιστεύεις πως τα υιοθετημένα παιδιά δέχονται λιγότερη αγάπη από τους γονείς τους;», «Πώς η Άννα έδειχνε την αγάπη της για τη Διαλεχτή;», «Τι σημαίνει για εσένα η αγάπη;», «Ποιο είναι το δικό σου αγαπημένο πρόσωπο;», «Πώς δείχνεις την αγάπη σου σε αυτό;».

Στη συνέχεια, οι μαθητές είχαν χρόνο για να ζωγραφίσουν την αγαπημένη τους σκηνή από την ιστορία. Μετά από αυτό, ασχολήθηκαν με μια προτεινόμενη δραστηριότητα του βιβλίου, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές έπρεπε να γράψουν, μέσα σε μια χάρτινη καρδιά, μια δήλωση αφιερωμένη στη μαμά τους. Αφού χρωμάτισαν τις καρδιές έγραψαν και ένα μικρό κείμενο, απευθυνόμενοι ξανά στη μαμά τους (Εικόνα 21).

Έπειτα, οι μαθητές τοποθέτησαν χαρτάκια, τύπου post-it πάνω στις σελίδες του βιβλίου για την καταγραφή συναισθημάτων της Διαλεχτής, σε διάφορες σκηνές της ιστορίας. Παραδειγματικά αναφέρεται πως στη σκηνή που παρουσιάζεται η Διαλεχτή στην αγκαλιά της μαμάς και του μπαμπά της έγραψαν ότι νιώθει ευτυχία, αγάπη, ηρεμία και ασφάλεια. Αντίθετα, στη σκηνή που η Διαλεχτή, άκουσε από την Ερμιόνη ότι τα υιοθετημένα παιδιά δε μπορεί να τα αγαπάει η μαμά τους το ίδιο, σημείωσαν πως ένιωσε θυμό γι' αυτό το ψέμα αλλά και σιγουριά, επειδή ήξερε την αλήθεια.

Η επόμενη δραστηριότητα αποτελούσε μέρος των προτεινόμενων δραστηριοτήτων στο τέλος του βιβλίου. Ζητήθηκε από τους μαθητές να φανταστούν τον εαυτό τους στη θέση της Διαλεχτής και γράψουν ένα γράμμα στην Άννα. Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν καθόλου να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, υποδυόμενοι τον ρόλο της Διαλεχτής, αφού στα κείμενα τους κυριαρχούν δηλώσεις αγάπης και θαυμασμού για την Άννα (Εικόνα 22).

Επιδιώκοντας να επεκταθούν οι δραστηριότητες και η συζήτηση στους τρόπους εκδήλωσης της αγάπης προς τους άλλους ανθρώπους, οι μαθητές, χωρισμένοι σε τρεις ομάδες, συμπλήρωσαν δυο σχετικά φύλλα εργασίας, που αποτελούν μέρος ενός προγράμματος συναισθηματικής νοημοσύνης με τίτλο *Μαθαίνοντας τα παιδιά να αγαπούν*<sup>200</sup>. Στο πρώτο φύλλο εργασίας, έπρεπε οι μαθητές να ολοκληρώσουν τις φράσεις «Αγάπη για εμένα σημαίνει...», «Βοήθεια για εμένα σημαίνει...», «Μοιράζομαι για εμένα σημαίνει...», «Παρηγοριά για εμένα σημαίνει...», «Συνεργάζομαι για εμένα σημαίνει...» και «Συγχώρεση για εμένα σημαίνει...». Το δεύτερο φύλλο εργασίας είχε ως τίτλο «Ας μπούμε στη θέση του άλλου...» και οι μαθητές έπρεπε να φανταστούν τι θα έλεγαν για να παρηγορήσουν κάποιον που έχασε το αγαπημένου του σκυλάκι, ή που δεν έχει παρέα στο διάλειμμα, ή που απέτυχε σε ένα διαγώνισμα ή κάποιον που πέθανε ο παππούς ή που έχασε τον φίλο του, επειδή μετακόμισε σε άλλη πόλη.

Αφού οι μαθητές συμπλήρωσαν τα δύο φύλλα, διάβασαν όσα είχαν γράψει, με σκοπό να συζητήσουν για αυτά. Ο διάλογος που προέκυψε, είχε ως αποτέλεσμα συνδέσουν οι μαθητές το συναίσθημα της αγάπης με τις διάφορες εκδηλώσεις του, και να καταλάβουν πως όταν αγαπούν κάποιον πρέπει να τον βοηθούν όποτε το χρειάζεται, να μοιράζονται μαζί του σκέψεις, ιδέες αλλά και υλικά αγαθά, να τον παρηγορούν, να

200. Βλ. [http://www.akida.info/index.php?option=com\\_content&view=article&id=372:2010-05-29-08-32-29&catid=34:2010-05-06-08-45-39&Itemid=78&lang=el](http://www.akida.info/index.php?option=com_content&view=article&id=372:2010-05-29-08-32-29&catid=34:2010-05-06-08-45-39&Itemid=78&lang=el)

συνεργάζονται μαζί του αρμονικά και να έχουν τη δύναμη να τον συγχωρούν. Επίσης, το δεύτερο φύλλο εργασίας, είχε σκοπό να θέσουν οι μαθητές τον εαυτό τους σε μια φανταστική κατάσταση και να σκεφτούν πως θα έκαναν έναν φίλο τους, που περνά δύσκολες στιγμές, να νιώσει καλύτερα και να καταλάβει ότι τον αγαπούν.

Στο τέλος, οι μαθητές, χωρισμένοι στις ίδιες ομάδες, έγραψαν σε τρεις χάρτινες καρδιές, τι σημαίνει για αυτούς αγάπη. Τα σημειώματα αυτά των μαθητών, ολοκλήρωσαν την εικόνα του βιβλίου στον πίνακα φιλιαναγνωσίας (Εικόνα 23). Οι μαθητές είχαν σημειώσει πως αγάπη είναι να μοιράζεσαι και να συνεργάζεσαι, να βοηθάς και να σέβεσαι, να συγχωρείς και να παρηγορείς.

Οι μαθητές, με αφορμή το συγκεκριμένο βιβλίο, εκφράστηκαν για τα συναισθήματα αγάπης που νιώθουν. Η ιστορία του βιβλίου, παρακίνησε τους μαθητές να μιλήσουν με τρυφερότητα και στοργή για τα αγαπημένα τους πρόσωπα και να αντιληφθούν πόσο σημαντικό είναι να δείχνουν την αγάπη τους, σε κάθε ευκαιρία που τους παρουσιάζεται. Η συζήτηση για το συναίσθημα της αγάπης δεν περιορίστηκε μόνο στα πλαίσια της οικογένειας, επεκτάθηκε και σε άλλα πρόσωπα, καθώς και στην αγάπη που πρέπει να δείχνουν για τον συνάνθρωπο, το περιβάλλον και τα ζώα.

### 2.1.7 Η ζήλεια – Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη

Το αίσθημα της ζήλειας, επιλέχθηκε να προσεγγιστεί μέσω του βιβλίου *Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη*, του Βαγγέλη Ηλιόπουλου<sup>201</sup>. Οι μαθητές που συμμετείχαν στις δραστηριότητες ήταν από την Α'-Β'-Γ' και Δ' τάξη και η μουσική που τις συνόδευε είχε τίτλο *Γαλάζια ώρα*, του Σταμάτη Σπανουδάκη.

Το βιβλίο αποτελεί μέρος μιας σειράς βιβλίων του ίδιου συγγραφέα, με κεντρικό ήρωα ένα τριγωνικό κίτρινο ψάρι, που ονομάζεται Τριγωνοψαρούλης. Η συγκεκριμένη ιστορία, αφορά τον αδερφό του Τριγωνοψαρούλη, τον Τριγωνομικρούλη, τον οποίο όλοι οι συμμαθητές του και η δασκάλα του, τον συγκρίνουν με τον μεγάλο του αδερφό. Ο Τριγωνοψαρούλης, είχε αποδειχθεί πως είναι ένα έξυπνο, σοφό και δυνατό ψάρι, με αποτέλεσμα, όλοι να προσδοκούν από τον Τριγωνομικρούλη, να μοιάζει στον αδερφό του. Ο Τριγωνομικρούλης ένιωθε άσχημα που τον συνέκριναν συνέχεια με τον αδερφό του, χωρίς να αναγνωρίζουν κανένα θετικό στοιχείο του εαυτού του. Προσπάθησε

201. Βλ. Β. Ηλιόπουλος, *Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη*, εικον. Βαρβαρούση Λ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2014.

λοιπόν, να αλλάξει τη μορφή του σώματός του, ώστε να μη μοιάζει στον Τριγωνοψαρούλη, αλλά χωρίς αποτέλεσμα, αφού όλοι τον αναγνώριζαν. Ωσπου αποφάσισε να εξαφανιστεί από το σχολείο, κάτι που ανησύχησε τον αδερφό του, ο οποίος άρχισε να τον αναζητεί με την βοήθεια των φίλων του. Κατάφερε ο Τριγωνοψαρούλης, με ιδιοφυή τρόπο, να δείξει στη δασκάλα και στους συμμαθητές του Τριγωνομικρούλη, πώς έπρεπε να τον εκτιμούν και να τον αγαπούν γι' αυτό που ο ίδιος είναι. Αποφάσισαν όλα τα ψάρια του βυθού, να τραγουδήσουν ένα τραγούδι αφιερωμένο στον Τριγωνομικρούλη. Τραγούδησαν τόσο δυνατά, ώστε το άκουσε και ο Τριγωνομικρούλης και αποφάσισε να επιστρέψει στο σχολείο, αφού πλέον οι συμμαθητές του είχαν καταλάβει το λάθος τους.

Το συγκεκριμένο βιβλίο δεν θίγει άμεσα το αίσθημα της ζήλειας, αλλά υποδηλώνεται από τις αντιδράσεις του ήρωα. Επιλέχθηκε με σκοπό οι μαθητές να αναγνωρίσουν τις εκδηλώσεις της ζήλειας του ήρωα προς τον αδερφό του, μέσα από τα λόγια του και τη συμπεριφορά του και να τις συνδέσουν με δικά του παρόμοια προσωπικά βιώματα. Επίσης, επιδιώχθηκε μαθητές να εξοικειωθούν με την έννοια της αδερφικής αντιζηλίας, να κατανοήσουν από πού πηγάζει και να γνωρίσουν πιθανά συναισθήματα κατωτερότητας που προέρχονται από τα μεγαλύτερα αδέρφια. Εξάλλου, από την ιστορία αναδύεται και το θέμα του σεβασμού στη μοναδικότητα ενός προσώπου, χωρίς προϋποθέσεις και συγκρίσεις, το οποίο είναι σημαντικό για την αντιμετώπιση της ζήλειας.

Η ανάγνωση της ιστορίας αποτέλεσε την αφορμή για να ξεκινήσει η συζήτηση για θέματα που αφορούν τις αδερφικές σχέσεις και το συναίσθημα της ζήλειας, που συχνά βιώνουν οι μαθητές. Η πρώτη ερώτηση, που ήταν «Πώς ένιωθε ο Τριγωνομικρούλης, όταν όλοι τον συνέκριναν με τον αδερφό του;», ήταν αρκετή για να επικεντρωθεί η συζήτηση στο ζήτημα της ζήλειας, αφού οι μαθητές αναγνώρισαν πως ο Τριγωνομικρούλης ένιωθε θυμό και ζήλεια, που δεν εκτιμούσαν τον εαυτό του. Οι επόμενες ερωτήσεις αφορούσαν τόσο το περιεχόμενο της ιστορίας, όσο και προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Ορισμένες από αυτές ήταν «Τι θα μπορούσε να είχε κάνει ο Τριγωνομικρούλης, για να σταματήσουν οι συμμαθητές και η δασκάλα να τον συγκρίνουν με τον αδερφό του;», «Θεωρείς σωστή την απόφαση του να εξαφανιστεί;», «Εσύ μοιάζεις με τον αδερφό σου/την αδερφή σου;», «Πώς είναι οι μεταξύ σας σχέσεις;», «Έχεις νιώσει ποτέ σαν τον Τριγωνομικρούλη;», «Τι ήταν αυτό που σε έκανε να ζηλεύεις;», «Έχεις νιώσει το συναίσθημα της ζήλειας για κάποιο άλλο πρόσωπο, εκτός από τον αδερφό/την αδερφή σου;», «Πώς συμπεριφέρεσαι όταν

ζηλεύεις;». Οι μαθητές φάνηκαν εκδηλωτικοί στις απαντήσεις τους και οι περισσότεροι δήλωσαν πως συχνά ζηλεύουν τα αδέρφια τους, είτε αυτά είναι μικρότερα, είτε μεγαλύτερα. Ο διάλογος βοήθησε να καταστεί κατανοητό στους μαθητές, πως είναι φυσιολογικό να αισθάνονται κάποιες φορές ζήλεια για άλλα πρόσωπα, αρκεί αυτά τα συναισθήματα να μην προκαλούν πρόβλημα στην καθημερινότητά τους και στη συμπεριφορά τους.

Ως συνέχεια της συζήτησης, ζητήθηκε από τους μαθητές να γράψουν ένα γράμμα στον Τριγωνομικρούλη, στο οποίο θα έγραφαν για κάποια στιγμή που έχουν οι ίδιοι νιώσει το συναίσθημα της ζήλειας. Ο σκοπός τους ήταν να δώσουν θάρρος στον Τριγωνομικρούλη, και να του δείξουν πως όλοι έχουν ανάλογα συναισθήματα με αυτόν, ώστε να τον βοηθήσουν να αντιληφθεί πως δεν νιώθει μόνο αυτός έτσι. Οι μαθητές, έγραψαν για τις προσωπικές τους στιγμές ζήλειας, απευθυνόμενοι στον ήρωα, κάτι που τους βοήθησε να εκφραστούν, αφού είχαν ταυτιστεί μαζί του. Παραδειγματικά, αναφέρονται κάποια από τα κείμενα μαθητών, «Αγαπημένε Τριγωνομικρούλη, εγώ ζηλεύω όποτε η μαμά μου περιποιείται τη μικρή μου αδερφή και την παίρνει αγκαλιά», «Ζηλεύω την αδερφή μου γιατί είναι αδύνατη, ψηλή και πολύ όμορφη. Αλλά την αγαπάω πολύ την αδερφή μου!», «Τριγωνομικρούλη, κι εγώ ζηλεύω που δεν είμαι μέσα στο χωριό, που δεν παίζω με τα άλλα παιδιά. Περνάνε τόσο ωραία αυτά τα παιδιά και εγώ δεν κάνω τίποτα, παρά να ζωγραφίζω» (Εικόνα 24). Έπειτα η εκπαιδευτικός διάβασε μεγαλόφωνα τα ανώνυμα γράμματα των μαθητών, τα οποία έδωσαν το έναυσμα για να επικεντρωθεί η συζήτηση στους τρόπους διαχείρισης της ζήλειας. Αφού οι μαθητές εξέφρασαν τις δικές τους ιδέες, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως το κάθε παιδί είναι μοναδικό, όσο κι αν μοιάζει με κάποιον, γι' αυτό θα πρέπει να πιστεύει στον εαυτό του και στις δυνατότητές του.

Την επόμενη διδακτική ώρα, είχε σειρά μια δραστηριότητα με σκοπό να αντιληφθούν οι μαθητές, την έννοια της διαφορετικότητας και να συνειδητοποιήσουν ότι ο καθένας έχει τα δικά του μοναδικά χαρακτηριστικά, που τον κάνουν να ξεχωρίζουν από τα αδέρφια και τους φίλους. Έτσι, μοιράστηκαν στους μαθητές, εκτυπωμένα σε χαρτί περιγράμματα αγοριών και κοριτσιών, και ζητήθηκε να σκεφτούν σε τι μοιάζουν και σε τι διαφέρουν από τον αγαπημένο τους φίλο. Μέσα στο περίγραμμα, έπρεπε να γράψουν τα κοινά τους στοιχεία και έξω αυτά που τους κάνουν να διαφέρουν μεταξύ τους. Έτσι, μια μαθήτρια της Α' τάξης, σημείωσε πως με τη φίλη της έχουν ίδια μαλλιά, αλλά η φίλη της έχει πιο ωραίο σώμα από αυτήν, ένας μεγαλύτερος μαθητής έγραψε «Σε εμένα και στον φίλο μου αρέσουν τα ηλεκτρονικά

παιχνίδια, να βρίσκουμε καταφύγια και να κάνουμε βόλτες με τα ποδήλατα. Είμαστε διαφορετικοί στο βάρος, στο χρώμα του δέρματος και στους χαρακτήρες», ενώ μια μαθήτρια έγραψε πως με τη φίλη της είναι και οι δύο το ίδιο ευγενικές και τους αρέσει η ίδια μουσική, αλλά η φίλη της έχει σκουρόχρωμα κοντά μαλλιά, κι αυτή ανοιχτόχρωμα και μακριά, κι επίσης πως αυτή θυμώνει πιο εύκολα. Αφού όλοι είχαν γράψει τις ιδέες τους, όποιος επιθυμούσε, διάβαζε για το δικό του περίγραμμα.

Στη συνέχεια, σειρά είχε μια θεατρική τεχνική που ονομάζεται «αψίδα της συνείδησης» και εντοπίστηκε στην ηλεκτρονική λέσχη ανάγνωσης της κ. Κουράκης Χρύσας<sup>202</sup>, (Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων Ανατολικής Αττικής). Αρχικά, επιλέχθηκε ένας μαθητής για τον ρόλο του Τριγωνομικρούλη και οι υπόλοιποι μαθητές, παρατάχθηκαν σε δύο σειρές, η μια απέναντι από την άλλη, με σκοπό ο κάθε μαθητής να υψώσει τα χέρια του και να τα ενώσει με αυτόν που ήταν απέναντι του, δημιουργώντας έτσι μια αψίδα. Ο μαθητής που υποδυόταν τον Τριγωνομικρούλη, έπρεπε να περάσει κάτω από την αψίδα (Εικόνα 25). Ενώ οι μαθητές είχαν πάρει τη θέση τους, ζητήθηκε να σκεφτούν τι θα έλεγαν στον Τριγωνομικρούλη την κρίσιμη στιγμή που αποφάσισε να εξαφανιστεί, για να τον βοηθήσουν να επιλέξει πώς να αντιδράσει. Έτσι, ο μαθητής στον ρόλο του Τριγωνομικρούλη, περνώντας κάτω από την αψίδα, σταματούσε σε κάθε ζευγάρι μαθητών για να ακούσει την άποψη του. Αφού πέρασε από όλα τα ζευγάρια, ανακοίνωσε ο ίδιος, ποια απόφαση θα έπαιρνε τελικά.

Οι περισσότεροι μαθητές, πρότειναν στον ήρωα να μην εξαφανιστεί, γιατί μπορεί ο ίδιος να πάθαινε κάποιο κακό ή γιατί θα στεναχωριόταν πολύ ο αδερφός του ή γιατί πρέπει να μάθει να αντιμετωπίζει με άλλο τρόπο τα προβλήματά του, όπως δήλωσε μια μαθήτρια. Έλεγαν στον ήρωα λόγια παρηγοριάς, όπως «Ξέρω ότι ζηλεύεις τον αδερφό σου, αλλά μη στεναχωριέσαι που σε συγκρίνουν συνέχεια, αφού εσύ είσαι μοναδικός», «Κι εγώ έχω νιώσει σαν κι εσένα, και έκλαιγα συνέχεια αλλά ζήτησα από τη μαμά να με παίρνει πιο πολλές φορές αγκαλιά κι έτσι μου πέρασε».

Επίσης, πρότειναν στον Τριγωνομικρούλη, να μιλήσει στον αδερφό του για τα συναισθήματά του και να τον βοηθήσει αυτός, αφού είναι έξυπνος ή να βρει τρόπους να αποδείξει στους συμμαθητές του ότι είναι ξεχωριστός από τον αδερφό του. Κάποιοι μαθητές πρότειναν να μη δίνει σημασία στους μαθητές που τον συγκρίνουν συνέχεια και να κάνει παρέα μόνο με όσους φαίνεται να τον αγαπούν. Στο τέλος, ο μαθητής που υποδυόταν τον Τριγωνομικρούλη, ανακοίνωσε πως θα άλλαζε την απόφαση του να

---

202. Βλ. <http://lesxhanagnosis.blogspot.gr/>

εξαφανιστεί, και θα προτιμούσε να απευθυνθεί στον αδερφό του, να του πει ότι αισθάνεται μειονεκτικά που τον συγκρίνουν μαζί του και ότι αυτό του προκαλεί θυμό και ζήλεια. Ήλπιζε, πως αφού ο Τριγωνοψαρούλης, είναι τόσο σοφός και ιδιοφυής, σίγουρα θα έβρισκε τρόπο να βοηθήσει τον αδερφό του.

Μετά από αυτή τη δραστηριότητα, οι μαθητές συζήτησαν για την πιθανή διαφορετική έκβαση της ιστορίας, αν πράγματι ο Τριγωνομικρούλης, αποφάσιζε να μην εξαφανιστεί. Οι ιδέες τους ήταν πολλές, αλλά όλοι κατέληγαν πως στο τέλος οι συμμαθητές και η δασκάλα του Τριγωνομικρούλη, θα καταλάβαιναν ότι δεν είχαν φερθεί σωστά και πως ο ίδιος θα σταματούσε να ζηλεύει τον αδερφό του.

Στη συνέχεια, μοιράστηκε στους μαθητές, πλαστελίνη σε κίτρινο χρώμα, με σκοπό να σχηματίσουν τη μορφή του Τριγωνομικρούλη. Ο κάθε μαθητής, επέλεγε αν θα σχημάτιζε τον Τριγωνομικρούλη χαρούμενο ή λυπημένο, ανάλογα με τις διάφορες σκηνές της ιστορίας (Εικόνα 26). Αφού τον σχημάτισε, έπρεπε να φανταστεί τον εαυτό του στον αντίστοιχο ρόλο του Τριγωνομικρούλη και να μιλήσει στους υπόλοιπους μαθητές για τα συναισθήματά του. Η πλειονότητα των μαθητών, σχημάτισε τον λυπημένο Τριγωνομικρούλη και κάποιοι ανέφεραν χαρακτηριστικά «Είμαι λυπημένος, γιατί η δασκάλα μου ποτέ δεν λέει καλά λόγια για εμένα, αφού νομίζει πως ο αδερφός μου είναι πολύ καλύτερος», «Νιώθω πολύ θλιμμένος, γιατί ακόμη κι όταν τραγουδάω το δικό μου τραγούδι, οι γαριδούλες με συγκρίνουν με τον αδερφό μου», «Πόνεσα πολύ όταν χτύπησα με δύναμη στον βράχο για να γίνω στρογγυλός», «Είμαι χαρούμενος που γύρισα στο σχολείο και με αγκάλιασαν οι συμμαθητές μου».

Την τελευταία διδακτική ώρα, οι μαθητές σχεδίασαν σε μεγάλο χαρτί το περίγραμμα του Τριγωνομικρούλη<sup>203</sup>. Στο εσωτερικό του περιγράμματος οι μαθητές, σημείωναν τι θα έλεγαν στον Τριγωνομικρούλη για να νιώσει καλύτερα, και στο εξωτερικό πότε έχουν νιώσει οι ίδιοι το συναίσθημα της ζήλειας (Εικόνα 27). Οι μαθητές δεν δυσκολεύτηκαν να εκφραστούν, αφού φάνηκε πως είχαν εξοικειωθεί με το συγκεκριμένο συναίσθημα. Παραδειγματικά αναφέρονται ορισμένες από τις δηλώσεις των μαθητών, μέσα από το περίγραμμα, «Τριγωνομικρούλη, μη ζηλεύεις τον αδερφό σου, γιατί εσύ έχεις άλλα χαρίσματα», «Όλοι ζηλεύουμε, αρκεί να μη μας κάνει κακό. Μη στεναχωριέσαι γιατί είσαι κι εσύ έξυπνος», και έξω από το περίγραμμα «Εγώ ζηλεύω τον μικρό μου αδερφό γιατί παίρνει πάντα τα καλύτερα», «Τριγωνομικρούλη

203. Βλ. Χρ. Κουράκη, «Θεματικά Προτεινόμενες δραστηριότητες φιλαναγνωσίας», *Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»*, ό.π., σ. 45.

η ζήλεια δεν είναι κακό, γιατί όλοι οι άνθρωποι ζηλεύουν κάποιον. Εγώ για παράδειγμα, είχα ζηλέψει τον φίλο μου επειδή είχε αγοράσει το αγαπημένο μου παιχνίδι, αλλά αφού κατάλαβα ότι ήταν ευτυχισμένος μου πέρασε η ζήλια και χάρηκα πολύ». Αφού είχε ολοκληρωθεί το περίγραμμα του ήρωα, αναρτήθηκε σε εμφανές σημείο της τάξης.

Τέλος, σχεδιάστηκε σε κίτρινο χαρτί ο Τριγωνοψαρούλης και ο Τριγωνομικρούλης, με σκοπό να φανταστούν οι μαθητές έναν πιθανό διάλογο μεταξύ τους. Μέσα στον Τριγωνοψαρούλη, έπρεπε οι μαθητές να σκεφτούν και να γράψουν τι θα έλεγε στον αδερφό του, και μέσα στον Τριγωνομικρούλη να γράψουν τι θα απαντούσε αυτός. Έτσι, κατέληξαν πως ο Τριγωνοψαρούλης θα έλεγε «Τριγωνομικρούλη μη ζηλεύεις που με εμένα σε συγκρίνουν. Η ζήλεια μόνο κακό σου κάνει. Εσύ είσαι άλλος, μοναδικός και ξεχωριστός» και πως ο Τριγωνομικρούλης θα απαντούσε «Δε ζηλεύω τώρα πια. Είμαι ίδιος με εσένα...αλλά και διαφορετικός». Τα δύο αυτά σχέδια, αναρτήθηκαν στον πίνακα της φιλαναγνωσίας (Εικόνα 28).

Συμπερασματικά, παρόλο που το θέμα της ιστορίας δεν επικεντρωνόταν στο συναίσθημα της ζήλειας, οι μαθητές εύκολα αναγνώρισαν τον εαυτό τους στη θέση του ήρωα. Μίλησαν για τις δικές τους αδερφικές σχέσεις και για ποιους λόγους αισθάνονται ότι ζηλεύουν. Η ιστορία όμως, βοήθησε τους μαθητές να αντιληφθούν ότι ο καθένας είναι μοναδικός, και πως δεν πρέπει να επηρεάζεται η σχέση τους με τους άλλους, λόγω πιθανών συγκρίσεων που αντιμετωπίζουν. Αντιλήφθηκαν, πόσο σημαντικό είναι να πιστεύουν στον εαυτό τους και στις δυνατότητες του, να έχουν αυτοπεποίθηση, αλλά και να συζητούν για τα αρνητικά τους συναισθήματα.

### **2.1.8 Το αίσθημα της μοναξιάς – *Η Ζωή που περισσεύει***

Το παιδικό βιβλίο με τίτλο *Η Ζωή που περισσεύει*<sup>204</sup>, ήταν ιδανικό για να προσεγγιστεί το αίσθημα της μοναξιάς. Οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν σε τέσσερις διδακτικές ώρες και οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν των τάξεων Γ', Δ', Ε' και ΣΤ'. Η μουσική που συνόδευε τις δραστηριότητες ήταν η ορχηστρική έκδοση από το *Ταγκό της Νεφέλης*, από τους Νότη Μαυρουδή και Παναγιώτη Μάργαρη.

Η Ζωή, όπως υποδηλώνει κι ο τίτλος, είναι η κεντρική ηρωίδα. Πρόσφατα μετακόμισε με την οικογένειά της, οπότε φοιτά σε ένα καινούριο σχολείο, στο οποίο

204. Βλ. Ιωάν. Μπαμπέτα, *Η Ζωή που περισσεύει*, εικον. Τουλιάτου Σ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2013.

δεν έχει φίλους, γι' αυτό και νιώθει μόνη. Ο αριθμός των συμμαθητών της στην τάξη είναι μονός, που σημαίνει πως η Ζωή κάθεται μόνη της στο θρανίο και γενικά νιώθει ότι περισσεύει σε καθημερινές σχολικές δραστηριότητες. Στο διάλειμμα όταν παίζει με τα παιδιά αισθάνεται ότι την κοροϊδεύουν, όταν όλοι οι συμμαθητές βγαίνουν από την τάξη σχηματίζοντας ζευγάρια, αυτή προχωρά μόνη με τα χέρια στις τσέπες, στο μάθημα των Αγγλικών δεν σχηματίζει ομάδα με άλλους συμμαθητές, στη σχολική παράσταση ενώ όλοι οι συμμαθητές της χόρευαν ταγκό σε ζευγάρια, αυτή είχε το ρόλο του μουσικού με μια ψεύτικη τρομπέτα, στη γωνιά της σκηνής. Μια μέρα όμως, που έλειπε η δασκάλα τους, πήγαν οι μαθητές της τάξης της σε άλλη αίθουσα. Η Ζωή κάθισε σε ένα θρανίο στο οποίο καθόταν ένα άλλο κορίτσι, η Ευτυχία. Αμέσως τα δύο κορίτσια έγιναν φίλες· από τότε η Ζωή έβλεπε τα πάντα διαφορετικά στο σχολείο, άλλαξε η συμπεριφορά της και έπαψε να νιώθει απόρριψη και μοναξιά. Αντίθετα, ένιωθε ότι την σέβονται και την αγαπούν.

Ο βασικότερος λόγος που καθόρισε την επιλογή αυτού του παιδικού βιβλίου ήταν ότι το θέμα της ιστορίας αφορά το αίσθημα της μοναξιάς όπως βιώνεται στην καθημερινή σχολική ζωή. Η συγγραφέας εύστοχα πετυχαίνει να ευαισθητοποιήσει τους μικρούς αναγνώστες και να διευκολύνει την ταύτιση τους με την ηρωίδα της ιστορίας, αφού η περιγραφή καταστάσεων που μπορεί να βιώσει ένα παιδί στο σχολείο είναι ρεαλιστική και γλαφυρή. Πρόκειται για μια ιστορία σύντομη, που αν και είναι ιδανική για τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, κατάφερε να συγκινήσει και τα μεγαλύτερα παιδιά. Η αφήγηση είναι πρωτοπρόσωπη, σχεδόν ημερολογιακή και εξομολογητική, στοιχείο που ενθαρρύνει με τη σειρά του, την ταύτιση των εμπειριών των μαθητών με τις αντίστοιχες της ηρωίδας.

Η επίδειξη του εξώφυλλου, η ανάγνωση του τίτλου στους μαθητές και οι ερωτήσεις «Τι να σημαίνει ότι η Ζωή περισσεύει;», «Πώς γίνεται να περισσεύει κάποιος;» και «Γιατί άραγε να περισσεύει η Ζωή;», ήταν αρκετές για να προβληματιστούν οι μαθητές και να τους δοθεί η ευκαιρία να κάνουν τις δικές τους υποθέσεις. Έπειτα ακολούθησε η μεγαλόφωνη ανάγνωση ολόκληρης της ιστορίας, και στη συνέχεια η συζήτηση για το περιεχόμενο της, με τους μαθητές να έχουν τον καθοδηγητικό ρόλο του διαλόγου, αφού φαινόταν πρόθυμοι και έτοιμοι να εξομολογηθούν τις δικές τους σχετικές εμπειρίες. Ορισμένες από τις ερωτήσεις που τους απευθύνθηκαν ήταν: «Έχεις νιώσει ποτέ μόνοι στη ζωή έως τώρα;», «Η ιστορία της Ζωής σου θύμισε κάτι από τη δική σου καθημερινότητα στο σχολείο;», «Υπάρχουν στιγμές που εσύ επιλέγεις να μείνεις μόνος;», «Όταν νιώθεις μοναξιά τι κάνεις για να

σταματήσεις να είσαι μόνος;». Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν στη συζήτηση, με άνεση και χωρίς αμηχανία μίλησαν για τις δικές τους μοναχικές στιγμές, είτε στο σχολείο είτε στο οικογενειακό περιβάλλον, αφού αρκετοί αποκάλυψαν πως έχουν νιώσει μόνοι στο διάλλειμα του σχολείου, εξαιτίας διαφωνιών με τους φίλους τους, ενώ άλλοι ένιωθαν μόνοι στο σπίτι τους, όταν τύχαινε να λείπουν τα υπόλοιπα μέρη της οικογένειας.

Σ' αυτό πιθανώς, συνέβαλλε τόσο η ειλικρινής στάση στη δημιουργία της ιστορίας από τη συγγραφέα, όσο και η εξομολόγηση από μέρους της εκπαιδευτικού, ανάλογων προσωπικών στιγμών, προκειμένου να καταστεί σαφές στους μαθητές ότι όλοι οι άνθρωποι, ενήλικες και παιδιά, έχουν βιώσει στη ζωή τους μοναξιά, αλλά δεν πρέπει να αφήνουν τις μοναχικές αυτές καταστάσεις να επηρεάζουν τη ζωή τους για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Η τελευταία δραστηριότητα αυτής της διδακτικής ώρας είχε σχέση με τη μουσική και τον χορό. Ζητήθηκε από τους μισούς μαθητές να στηθούν όρθιοι σε μια ευθεία γραμμή και από τους υπόλοιπους να παραταχθούν απέναντι από τους πρώτους μαθητές, σε κοντινή απόσταση μεταξύ τους, σχηματίζοντας μια δεύτερη παράλληλη ευθεία γραμμή. Έτσι, ο καθένας βρήκε έναν συμμαθητή του για ζευγάρι, προκειμένου να χορέψουν ένα δικό τους «ταγκό». Ο αριθμός των μαθητών ήταν μονός, κάτι που συντέλεσε στην επιτυχία του σκοπού της δραστηριότητας. Ένας από τους μαθητές δεν είχε ζευγάρι, οπότε περίσσευε. Ο λόγος που οργανώθηκαν με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές και τους ζητήθηκε να χορέψουν στην ευθεία που είχαν σχηματίσει, ήταν για να περάσουν όλοι οι μαθητές από τη θέση αυτού που περισσεύει. Η διαδικασία ήταν πως οι μαθητές της πρώτης γραμμής έπρεπε να μένουν πάντα στην ίδια θέση, ενώ αυτοί της δεύτερης γραμμής έπρεπε, σύμφωνα με ένα σύνθημα, να αλλάζουν θέση κυλιόμενα, δηλαδή ο τελευταίος να έρχεται στη θέση του πρώτου, ο πρώτος να πηγαίνει στη θέση του δεύτερου κ.ο.κ. Η διαδικασία αυτή επανελήφθη, με τους μαθητές της δεύτερης γραμμής, αυτή τη φορά, να μένουν στάσιμοι. Το χρονικό διάστημα που χόρευαν οι μαθητές σε ζευγάρια, φαίνονταν χαρούμενοι, όταν όμως δεν είχαν ζευγάρι και περίσσευαν, ήταν εμφανής η αμηχανία τους. Δεν ήξεραν πώς να αντιδράσουν, κοιτούσαν γύρω τους και φαινόταν πως ανυπομονούσαν να δοθεί το σύνθημα για αλλαγή, αφού παρακολουθούσαν την εκπαιδευτικό με προσοχή. Η ολοκλήρωση της δραστηριότητας πραγματοποιήθηκε με τις δηλώσεις των μαθητών για τα συναισθήματα τους κατά τη στιγμή που ήταν μόνοι τους στο χορό.

Οι δραστηριότητες της επόμενης διδακτικής ώρας απαιτούσαν από τους μαθητές να εκφραστούν γραπτά για τα βιώματά τους. Δόθηκε στον καθένα ένα χαρτί χωρισμένο

σε δύο στήλες, στη μια στήλη έγραφε «Μόνη ή μόνος μου, μου αρέσει να...» και στην διπλανή στήλη έγραφε «Με φίλους και φίλες μου, μου αρέσει να...». Έτσι, οι μαθητές έπρεπε να σημειώσουν τι προτιμούν να κάνουν μόνοι τους και τι απολαμβάνουν με την παρέα των φίλων τους. Αφού είχαν ολοκληρώσει γραπτά τις σκέψεις τους, ακολούθησε μεγαλόφωνη, αλλά ανώνυμη, ανάγνωση αυτών που είχαν γράψει, με σκοπό να γίνει αντιληπτό πως κάποιες στιγμές όλοι οι άνθρωποι, ακόμη και τα παιδιά, έχουν την ανάγκη να μένουν μόνοι τους για λίγο, αλλά η συνάντηση με τους φίλους είναι πάντα απαραίτητη. Οι γραπτές απαντήσεις των μαθητών έδειξαν πως οι συνήθειες τους όταν είναι μόνοι τους, είναι να ακούν μουσική, να βλέπουν τηλεόραση, να παίζουν με τον υπολογιστή, να ασχολούνται με τα ζώα τους, να κάνουν ποδήλατο, να ζωγραφίζουν και να διαβάζουν. Αντίθετα, με τους φίλους τους παίζουν, πηγαίνουν βόλτες και λένε τα μυστικά τους.

Στη συνέχεια, η δραστηριότητα είχε τίτλο «Η δική μου ιστορία μοναξιάς», όπου ζητήθηκε από τους μαθητές να περιγράψουν με συντομία την τελευταία φορά που ένιωσαν μόνοι και στεναχωρήθηκαν. Έπειτα, προτάθηκε στους μαθητές να καθίσουν σε κύκλο και όποιος επιθυμούσε, να διαβάσει τη δική του ιστορία. Παρατηρήθηκε, πως όλοι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να εκμυστηρευτούν την εμπειρία τους. Η δραστηριότητα αυτή είχε ως απώτερο στόχο να αναγνωρίσουν οι μαθητές πως η μοναξιά είναι ένα αίσθημα που βιώνουν όλοι κάποια στιγμή. Οι μαθητές διάβαζαν στην υπόλοιπη ομάδα αυτό που είχαν γράψει προηγουμένως στο χαρτάκι τους, κι έπειτα εμπλούτιζαν την ιστορία τους προφορικά. Έτσι, λίγοι ήταν οι μαθητές που μίλησαν για στιγμές που έμειναν μόνοι τους στο σπίτι, ενώ οι περισσότεροι εξομολογήθηκαν περιστατικά που συνέβησαν στο σχολείο και τους έκαναν να νιώθουν μόνοι. Αναφέρονται χαρακτηριστικά δείγματα: «Ήμουν μόνη μου πριν λίγο καιρό. Δεν είχα κανένα παιδί να παίζω τα παιχνίδια που μου αρέσουν. Όλοι στο σχολείο μου είχαν από ένα φίλο κι εγώ ήμουν μόνη μου στα σκαλοπάτια και σκεφτόμουν πως είναι να έχεις φίλους», «Η τελευταία φορά που ήμουν μόνη μου ήταν στο σπίτι μου γιατί η μαμά, ο μπαμπάς, η γιαγιά και ο αδερφός μου δεν μου έδιναν σημασία και είχα ξαπλώσει στο κρεβάτι ολομόναχη», «Η τελευταία φορά που ένιωσα μόνη μου ήταν πριν λίγο καιρό στο σχολείο, διότι έφυγε η καλύτερη μου φίλη και στα διαλείμματα δεν είχα με ποιον να παίζω, γιατί ήταν η καλύτερη μου φίλη και έπαιζα μόνο με αυτή».

Η επόμενη δραστηριότητα αφορούσε τους τρόπους με τους οποίους μπορεί κάποιος να σταματήσει να νιώθει μοναξιά. Είχε γίνει πλέον αντιληπτό από τους μαθητές, ότι δεν πρέπει να αφήνουν τις μοναχικές τους στιγμές να επηρεάζουν άσχημα,

τη διάθεση τους και τις συνήθειες τους, για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οπότε, δεν δυσκολεύτηκαν να γράψουν τι μπορούν να κάνουν για να νιώσουν καλύτερα όταν είναι μόνοι. Στην πορεία ο καθένας διάβασε τους δικούς του τρόπους, με σκοπό να γίνει ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των μαθητών και να ακολουθήσει συζήτηση. Συνοπτικά, οι μαθητές συμφώνησαν πως όταν είναι μόνοι τους, επειδή έχει προηγηθεί κάποια διαφωνία με τους φίλους τους, προσπαθούν να ζητήσουν συγνώμη για να κάνουν ξανά παρέα και να παίξουν μαζί.

Η τελευταία διδακτική ώρα της ενασχόλησης με το αίσθημα της μοναξιάς ολοκληρώθηκε με την προτεινόμενη δραστηριότητα του βιβλίου, που ζητούσε να βοηθήσουν την ηρωίδα της ιστορίας να γράψει ένα γράμμα στις φίλες της από το προηγούμενο σχολείο και να διηγηθεί όλα της τα νέα (Εικόνα 29). Οι μαθητές έπρεπε να πάρουν τη θέση της Ζωής, και να γράψουν πώς ένιωθε όταν ήταν μόνη στο σχολείο και πώς νιώθει τώρα που βρήκε την Ευτυχία. Ήταν μια εργασία δημιουργικής γραφής, όπου οι μαθητές εργάστηκαν ομαδικά σε ζευγάρια, με ικανοποιητικά αποτελέσματα, αφού εύκολα ταυτίστηκαν με τη Ζωή. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένα από τα κείμενα των μαθητών, «Αγαπητές μου φίλες σας στέλνω αυτό το γράμμα για να σας πω πως περνάω στο καινούριο μου σχολείο. Τις πρώτες μέρες δεν με έπαιζε κανείς στο σχολείο. Όλοι είχαν ένα ζευγαράκι κι εγώ ήμουν μόνη μου. Μετά από μέρες η δασκάλα μας έλειπε και πήγαμε στη διπλανή τάξη. Εκεί γνώρισα τη νέα μου φίλη, την Ευτυχία, από τότε έχω κι εγώ ένα ζευγαράκι, παίζουμε και γελάμε μαζί. Τώρα είμαι πολύ ευτυχισμένη. Πολλά φιλιά. Η φίλη σας Ζωή», «Αγαπητές μου φίλες γράφω αυτό γράμμα που είναι για σας. Είμαι πολύ χαρούμενη τώρα πια. Βρήκα την Ευτυχία και γίναμε φίλες. Πριν ένιωθα στεναχωρημένη. Μου λείπετε και σεις οι καλύτερες φίλες του κόσμου. Με αγάπη Ζωή».

Οι μαθητές από την αρχή της ενασχόλησης με το συγκεκριμένο παιδικό βιβλίο είχαν εκφράσει την απορία τους για ένα στοιχείο της εικονογράφησης. Σε κάθε σελίδα (με εξαίρεση δυο σελίδες) ακόμη και στο εξώφυλλο, συνοδεύει τη Ζωή ένα μικρό άσπρο πλάσμα, που οι παραστατικές εκφράσεις του αντιπροσωπεύουν τη συναισθηματική κατάσταση της ηρωίδας. Παρόμοια, ένα μικρό πλάσμα, σε γαλάζιο χρώμα, εμφανίζεται να συνοδεύει την Ευτυχία. Οι μαθητές αναρωτιόνταν τι μπορεί να συμβολίζει αυτό το πλασματάκι, και με αφορμή την απορία τους οργανώθηκε μια ακόμη δραστηριότητα. Αρχικά, παρατήρησαν προσεκτικά τις εκφράσεις του και τις κινήσεις του σε κάθε σελίδα και στη συνέχεια τους ζητήθηκε να σημειώσουν τι φαντάζονται ότι θέλει να μας δείξει η εικονογράφος, σχεδιάζοντας αυτό το

πλασματάκι. Η ερμηνεία που κυριάρχησε στις ιδέες των μαθητών ήταν πως το πλασματάκι συμβολίζει έναν φανταστικό φίλο της Ζωής, ενώ άλλοι υποστήριξαν πως είναι το συναίσθημα της, ή η ψυχή της, ή η συνείδηση της ή το κατοικίδιο της.

Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους μαθητές να δώσουν το δικό τους στίγμα στην ιστορία και σκεφτούν τι θα έλεγε αυτό το πλασματάκι, εάν η συγγραφέας του έδινε λόγο. Είχε ανατεθεί στον κάθε μαθητή από μια σελίδα που εικονιζόταν το πλασματάκι, ώστε να σκεφτεί και να σημειώσει, σε χαρτάκι τύπου post-it, ποια θα ήταν τα λόγια του συγκεκριμένου στοιχείου της εικονογράφησης, ανάλογα με την έκφραση του προσώπου του. Έτσι, το πλασματάκι πλέον είχε αποκτήσει «φωνή», χάρη στη φαντασία των μαθητών (Εικόνα 30).

Η παραπάνω δραστηριότητα πυροδότησε την περιέργεια των μαθητών για το πλασματάκι που συνόδευε τη Ζωή. Προτάθηκε, λοιπόν, να γράψουν όλοι μαζί ένα κείμενο που θα απευθύνεται στη συγγραφέα του βιβλίου, με σκοπό να την ρωτήσουν τι πραγματικά συμβολίζει αυτό το στοιχείο, και να της στείλουν ηλεκτρονικό μήνυμα. Η ιδέα ευχαρίστησε τους μαθητές, αφού για πρώτη φορά θα επικοινωνούσαν με μια συγγραφέα. Η συγγραφέας απάντησε στους μαθητές την επόμενη κιόλας ημέρα, κάτι που εξέπληξε τους μαθητές και άκουσαν με προσοχή το παρακάτω κείμενο: «Αγαπημένα μου παιδιά! Πρώτα θέλω να σας ευχαριστήσω που διαβάσατε το βιβλίο μου! Είναι μια ιστορία που αγαπώ πολύ γιατί είναι αληθινή. Η Ζωή είμαι εγώ. Όταν ήμουν μικρή καθόμουν μόνη μου και δίπλα η τσάντα μου. Μέχρι που επιτέλους απέκτησα μια φίλη. Ήθελα πολύ λοιπόν να κάνω αυτή την ιστορία βιβλίο. Το πλασματάκι που βλέπετε σε όλες τις εικόνες είναι η Μοναξιά της Ζωής. Βρίσκεται σε κάθε σελίδα γιατί η Ζωή παντού νιώθει μόνη. Όταν γνωρίζει την Ευτυχία θα δείτε πως έχει κι εκείνη μια γαλάζια Μοναξιά. Κι οι δυο μοναξιές γίνονται φίλες όπως φίλες γίνονται και τα δυο κορίτσια. Μου φτιάξατε τη μέρα. Ό,τι άλλο θέλετε να με ρωτήσετε είμαι στη διάθεσή σας. Ένα φιλάκι σε κάθε μαγουλάκι στέλνω και μια πελώρια αγκαλιά!».

Η απορία τους πλέον είχε ικανοποιηθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, σε κλίμα σχεδόν πανηγυρικό. Αφού οι μαθητές έμαθαν ότι τα πλασματάκια συμβολίζουν τη Μοναξιά της Ζωής και της Ευτυχίας, ξεφύλλισαν από την αρχή τις σελίδες του βιβλίου, με σκοπό να ανασυγκροτήσουν τις ιδέες τους και να ερμηνεύσουν την εικονογράφηση με βάση τη νέα πληροφορία.

Έπειτα, έπρεπε να οργανωθεί η γωνιά αυτού του βιβλίου στον πίνακα της φιλιαναγνωσίας. Προτάθηκε στους μαθητές να γράψουν ένα ποίημα για τη λυπημένη

Μοναξιά και ένα ποίημα για τη χαρούμενη Μοναξιά. Οι μαθητές, έγραφαν σε ένα μεγάλο χαρτόνι λέξεις ή φράσεις σχετικά με την ηρωίδα ή τις πράξεις της και μετά προσπάθησαν να τις ενώσουν για να φτιάξουν τα ποιήματα<sup>205</sup>. Το ποίημα που έγραψαν για τη λυπημένη Μοναξιά ήταν το εξής «Μοναξιά λένε εμένα και δεν αρέσω σε κανέναν. Αν ποτέ με νιώσεις κάνε κάτι να με διώξεις! Γεμίζω με θλίψη τη ζωή σου, με στεναχώρια την ψυχή σου». Για τη χαρούμενη Μοναξιά έγραψαν «Κάνε κάτι που σου αρέσει, κάτι που εσύ έχεις διαλέξει. Ένα φίλο για παρέα βρες και την αλλαγή αμέσως δες, μαζί θα παίζετε όλη μέρα, ποτέ ξανά μόνος από ‘δω και πέρα! Παρέα θέλει η ζωή όλα να τα κάνετε μαζί. Έτσι με ευτυχία και χαρά θα γεμίσει όλη σου η καρδιά! Κάνε τον φίλο σου να χαμογελά και πες “αντίο, μοναξιά”!». Έπειτα, οι μαθητές σχεδίασαν κι έκοψαν μια λυπημένη και μια χαρούμενη Μοναξιά, και έγραψαν το κάθε ποίημα μέσα στην αντίστοιχη Μοναξιά, με σκοπό να αναρτηθούν στον πίνακα φιλιαναγνωσίας (Εικόνα 32).

Συμπερασματικά, η ιστορία φάνηκε να ενδιαφέρει τους μαθητές και να τους βοηθά να ταυτιστούν με την ηρωίδα. Η ιστορία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην έκφραση των μαθητών για τις προσωπικές τους στιγμές μοναξιάς, και το αισιόδοξο τέλος της έδωσε θάρρος στους μαθητές και τους ικανοποίησε.

## 2.1 Δραστηριότητες για το σύνολο των θεματικών ενοτήτων

Η επεξεργασία του κάθε βιβλίου ξεχωριστά και η προσέγγιση των συναισθημάτων ολοκληρώθηκε με ικανοποιητικά αποτελέσματα, αφού οι μαθητές φάνηκε να ενδιαφέρονται για τις δραστηριότητες και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους. Για την ολοκλήρωση του προγράμματος οργανώθηκαν και επιπλέον δραστηριότητες, οι οποίες αφορούσαν το σύνολο των συναισθημάτων και συμμετείχαν όλοι οι μαθητές.

Η πρώτη δραστηριότητα ονομάζεται *World cafe*<sup>206</sup> και απαιτεί την ομαδικότητα και τη συνεργασία των μαθητών. Ο τρόπος χρήσης της στη σχολική τάξη, παρουσιάστηκε σε επιμορφωτικό σεμινάριο που οργανώθηκε για εκπαιδευτικούς από τον σχολικό σύμβουλο, με θέμα τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εκπαίδευση, κι έτσι εφαρμόστηκε με τους μαθητές του σχολείου. Σχετικά με τη δραστηριότητα, οι

205. Βλ. Χρ. Κουράκη, «Θεματικά Προτεινόμενες δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας», στο *Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»*, ό.π., σ. 46.

206. Βλ. <http://www.theworldcafe.com/wp-content/uploads/2015/07/CAFE-TO-GO-Greek.pdf>.

συμμετέχοντες χωρισμένοι σε ομάδες συζητούν ένα θέμα, το οποίο είναι γραμμένο με μεγάλα γράμματα σε ένα χαρτόνι, γύρω από το «τραπεζάκι του καφέ». Σε κάθε τραπέζι υπάρχει ένας οικοδεσπότης, ο οποίος παραμένει στο τραπέζι σε όλη τη διαδικασία και συνοψίζει τις απόψεις των προηγούμενων στους νέους επισκέπτες και τους ενθαρρύνει στην εξέλιξη του θέματος. Στο τέλος της διαδικασίας ο οικοδεσπότης παρουσιάζει στην ολομέλεια την πορεία του θέματος. Οι υπόλοιποι των ομάδων μετακινούνται στα άλλα τραπεζάκια, με σκοπό να περάσουν από όλα τα τραπέζια. Όλοι σχεδιάζουν ή γράφουν με τον ίδιο μαρκαδόρο και σε κάθε αλλαγή των ομάδων αλλάζουν χρώμα μαρκαδόρου.

Οι μαθητές, λοιπόν, χωρίστηκαν σε πέντε ομάδες και ορίστηκε ένας οικοδεσπότης από κάθε τάξη, εκτός της Α' τάξης. Οι δηλώσεις, που ήταν γραμμένες στα χαρτόνια σε κάθε τραπεζάκι, αφορούσαν κάποια από τα συναισθήματα. Συγκεκριμένα, οι δηλώσεις ήταν «Φοβάμαι...», «Ζηλεύω...», «Νιώθω μοναξιά...», «Αγαπάω...» και «Θυμώνω...». Υπήρξε περιορισμός, κυρίως, στα αρνητικά συναισθήματα, γιατί αποδείχθηκε πως οι μαθητές διστάζουν, γενικά, να εκφραστούν όταν βιώνουν κάποιο από αυτά.

Εξηγήθηκε ότι ο οικοδεσπότης έχει ενθαρρυντικό αλλά και συμβουλευτικό ρόλο και ότι οι υπόλοιποι μαθητές μπορούν να εκφράσουν, κυρίως γραπτά, τι νιώθουν και τι σκέφτονται όταν έρχονται αντιμέτωποι με κάποιο από τα συναισθήματα που υπήρχαν στις δηλώσεις (Εικόνα 33). Έτσι, οι μαθητές έγραφαν τι είναι αυτό που φοβούνται, ή τι κάνουν για να ηρεμήσουν όταν θυμώνουν, ή πότε ένιωσαν μοναξιά τελευταία φορά και τι σημαίνει για αυτούς αγάπη. Παρατηρήθηκε, πως κάποιοι μαθητές είχαν επηρεαστεί και από τους ήρωες των βιβλίων. Ενδεικτικά, αναφέρονται ορισμένες από τις ιδέες των παιδιών σε κάθε δήλωση. Στη δήλωση «Φοβάμαι...», έγραφαν «Φοβάμαι το σκοτάδι», «Όταν φοβάμαι χτυπά δυνατά η καρδιά μου», «Φοβάμαι τα φίδια και τους λύκους», στη δήλωση «Ζηλεύω...», έγραφαν «Ζηλεύω την αδερφή μου γιατί οι γονείς μου ασχολούνται συνέχεια με αυτή», «Ο Τριγωνομικρούλης ζήλευε τον Τριγωνοψαρούλη», «Δεν πρέπει να ζηλεύουμε γιατί ο καθένας είναι ο εαυτός του και είναι μοναδικός», ενώ στη δήλωση «Νιώθω μοναξιά...», «Όταν νιώθω μοναξιά ακούω μουσική ή κάνω βόλτες», «Νιώθω μοναξιά όταν δεν με παίζουνε οι φίλες μου», «Νιώθω μοναξιά γιατί δεν με αγαπάν». Στη δήλωση «Αγαπάω...»: σημείωσαν «Αγαπάω τη γιαγιά μου», «Αγάπη είναι να βοηθάς τους άλλους», «Αγάπη είναι να μοιράζεσαι και να συνεργάζεσαι», τέλος στη δήλωση «Θυμώνω...» έγραφαν «Θυμώνω γιατί ο αδερφός μου πειράζει τις εργασίες μου», «Όταν θυμώνω συνήθως θέλω να σπάσω ό,τι βλέπω», «Όταν θυμώνεις μην κάνεις κακό! Ζωγράφισε!».

Στο τέλος αυτής της δραστηριότητας, αφού όλες οι ομάδες κατέγραψαν τις σκέψεις τους σε όλα τα τραπεζάκια, οι μαθητές που είχαν τον ρόλο του οικοδεσπότη, παρουσίασαν στους υπόλοιπους μαθητές, αυτά που είχε γράψει ή σχεδιάσει η κάθε ομάδα στη δήλωση τους (Εικόνα 34). Διάβασαν δυνατά όλα όσα είχαν σημειώσει οι μαθητές, με αποτέλεσμα να διαμορφωθεί μια συνολική εικόνα για το κάθε συναίσθημα, σύμφωνα με τις δικές τους ιδέες.

Σε επόμενη διδακτική ώρα, οι μαθητές παρακολούθησαν μια ταινία κινουμένων σχεδίων, της οποίας οι ήρωες αντιπροσωπεύουν ένα συναίσθημα. Η ταινία έχει τίτλο *Τα μυαλά που κουβαλάς* και η πρωταγωνίστρια είναι ένα εντεκάχρονο κορίτσι, η Ράιλι, η οποία μετακομίζει με την οικογένειά της<sup>207</sup>. Φαίνεται να τη συνοδεύουν τα πέντε συναισθήματα της, η Χαρά, η Λύπη, ο Θυμός, ο Φόβος και η Αηδία, που προσπαθούν να την κατευθύνουν στην καινούργια ζωή της και πρέπει να φροντίσουν να είναι χαρούμενη, παρόλο που βρίσκονται σε διαρκή αντιπαράθεση μεταξύ τους. Ήταν μια ταινία που άρεσε στους μαθητές και την παρακολούθησαν με προσοχή. Ο σκοπός που προβλήθηκε ήταν να παρατηρήσουν τα συναισθήματα προσωποποιημένα, να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις στο πρόσωπο και στη στάση του σώματος του καθενός, να συνειδητοποιήσουν ότι τα συναισθήματα επηρεάζουν τη συμπεριφορά ενός ανθρώπου και να αντιληφθούν ότι συχνά, τα συναισθήματα μπορεί να συγκρούονται.

Μετά την παρακολούθηση της ταινίας, σειρά είχαν οι μαθητές να γράψουν για τα δικά τους ανάλογα συναισθήματα. Έτσι, αναρτήθηκαν στον πίνακα οι πέντε χαρακτήρες της ιστορίας που αντιπροσώπευαν τα συγκεκριμένα συναισθήματα και μοιράστηκαν στους μαθητές πέντε χαρτάκια, διαφορετικού χρώματος, σύμφωνα με την απόχρωση του κάθε χαρακτήρα (Εικόνα 35). Στο κίτρινο χαρτάκι έγραψαν για μια στιγμή που ένιωσαν πολύ χαρούμενοι, στο μπλε χαρτάκι για κάτι που τους έκανε να λυπηθούν, στο πράσινο για όσα τους προκαλούν αηδία, στο ροζ για κάτι που τους φόβισε και στο κόκκινο για μια στιγμή που ένιωσαν έντονο θυμό.

Παραδειγματικά, για τη χαρά έγραψαν «Εγώ νιώθω χαρά όταν πηγαίνω στη γιαγιά μου. Είναι πολύ ωραία γιατί παίζω με τις φίλες μου», «Μου άρεσε που για πρώτη φορά ανέβηκα στο άλογο του πατέρα μου. Νιώθω χαρά όταν πηγαίνω με τον πατέρα μου στα ζώα και τον βοηθάω». Συνοπτικά, οι μαθητές έγραψαν για διάφορες στιγμές χαράς, οι περισσότερες από τις οποίες είχαν σχέση με το παιχνίδι, με τη βοήθεια που προσφέρουν στις δουλειές των γονιών τους και με τα δώρα που δέχονται από άλλους.

207. Βλ. <http://video.disney.gr/watch/inside-out-514c8f555e007bdabf1ac80b>

Για το συναίσθημα της λύπης έγραψαν «Εγώ λυπάμαι όταν τα παιδιά δε με παίρνουν στο παιχνίδι τους και όταν δεν με παίζουν. Όταν δεν με παίζουν κλειδώνομαι στο δωμάτιό μου», «Εγώ ένιωσα λύπη μόλις πέθανε το σκυλί μου. Ένιωσα απαίσια και πολύ μοναξιά. Πήγα στη μαμά και της το είπα και έβαλα τα κλάματα. Το ξεπέρασα όταν πήρα ένα πανέμορφο κουταβάκι». Οι περισσότερες δηλώσεις των μαθητών για τις στιγμές που ένιωθαν λύπη, είχαν σχέση με την απόρριψη από τους φίλους τους, με τον χαμό κάποιου αγαπημένου τους ζώου ή με περιπτώσεις που ένιωθαν μοναξιά.

Στο πράσινο χαρτάκι, για όσα τους προκαλούν αηδία, έγραψαν «Αηδία μου προκαλούν πολλά φαγητά που δεν μου αρέσουν όπως: φασολάδα, μπρόκολο, κρεμμύδι, γεμιστά και άλλα», «Την τελευταία φορά που ένιωσα αηδία ήταν όταν ρεύτηκε ένας φίλος μου και του είπε πως αυτό είναι αηδία». Γενικά, οι περισσότεροι μαθητές αναφέρθηκαν σε φαγητά που δεν προτιμούν και τους προκαλούν αηδία και λιγότερο σε συγκεκριμένες συμπεριφορές άλλων παιδιών.

Οι στιγμές που έχουν νιώσει φόβο οι μαθητές καταγράφηκαν παραδειγματικά ως εξής, «Ένιωσα φόβο μόλις πήγα πρώτη μέρα στο σχολείο. Ένιωθα τρακ, φοβόμουν πάρα πολύ, δεν ήξερα τι θα συναντήσω», «Όταν πήγα μια βόλτα πετάχτηκε ένα φίδι. Φοβήθηκα πολύ», «Εγώ ένιωσα φόβο όταν έμεινα μόνη μου στο σπίτι». Οι δηλώσεις των μαθητών για το συναίσθημα του φόβου δεν απείχαν πολύ από τις αναμενόμενες, αφού έδειξαν να φοβούνται επιθετικά ζώα, τη βίαιη συμπεριφορά των γονιών, τη μοναξιά, τις επιδόσεις στο σχολείο, τους δυνατούς και απρόσμενους θορύβους.

Τέλος, για αυτό που τους θυμώνει περισσότερο σημείωσαν «Νιώθω θυμό γιατί οι φίλες μου δεν με παίζουν», «Θυμώνω συχνά με τον αδερφό μου όταν θέλει τα δικά μου πράγματα που δεν έχει αυτός και όταν σκίζει τα βιβλία μου χωρίς λόγο. Εγώ όμως δεν κάνω τίποτα, απλά το λέω στον μπαμπά». Οι πιο συχνές στιγμές που νιώθουν θυμωμένοι οι μαθητές οφείλονται σε οικογενειακές διαφωνίες αλλά και σε αρνητική στάση των συνομηλίκων τους.

Η τελευταία δραστηριότητα, αφορούσε ένα παιχνίδι που αρέσει στα παιδιά, αυτό του κρυμμένου θησαυρού. Η εκπαιδευτικός είχε γράψει σε μικρά χαρτάκια ποιήματα που ήταν εμπνευσμένα από το κάθε βιβλίο, που είχε επεξεργαστεί κατά τη διάρκεια του προγράμματος (τα συγκεκριμένα ποιήματα παρατίθενται στο Παράρτημα). Στο τέλος κάθε ποιήματος, υπήρχαν σχετικές ερωτήσεις, που έπρεπε να απαντήσουν οι μαθητές. Αυτά τα χαρτάκια, μέσα σε υφασμάτινες θήκες, είχαν τοποθετηθεί σε απόκρυφα σημεία της σχολικής αίθουσας. Οι μαθητές είχαν χωριστεί σε οχτώ ομάδες, και η κάθε ομάδα έπρεπε να ψάχνει σε διαφορετικό σημείο της τάξης. Όταν έβρισκαν

τη θήκη με το χαρτάκι, διάβαζαν δυνατά το ποίημα κι απαντούσαν στις ερωτήσεις που τους αντιστοιχούσαν (Εικόνα 36). Έπειτα, έπρεπε να γράψουν σε ήδη σχηματισμένες χάρτινες καρδιές, ποια συναισθήματα έχουν σχέση με το βιβλίο που αναφέρεται το ποίημα τους, και να τις κολλήσουν στις δύο μεγαλύτερες καρδιές που ήταν αναρτημένες στον πίνακα (Εικόνα 37). Η μια από αυτές συμπεριλάμβανε τα θετικά συναισθήματα και η άλλη τα αρνητικά. Παραδειγματικά, οι μαθητές που διάβασαν το ποίημα που σχετιζόταν με το βιβλίο «Μη φοβάσαι Κοκκινοσκουφίτσα», έγραψαν τα συναισθήματα του φόβου, του τρόμου και της ανησυχίας, αλλά και της ικανοποίησης, της ανακούφισης και της γαλήνης, και τα κόλλησαν στις αντίστοιχες μεγάλες καρδιές.

Ήταν μια δραστηριότητα, που απήλαυσαν οι μαθητές και είχε διπλό σκοπό: Από τη μια να θυμηθούν όλα τα βιβλία που επεξεργάστηκαν κατά τη διάρκεια του τριμήνου και από την άλλη να παρουσιάσουν συνολικά τα συναισθήματα που βιώνουν στη ζωή τους. Η συζήτηση βοήθησε να γίνει κατανοητό από όλους ότι είναι αποδεκτά τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά συναισθήματα, αρκεί να διαχειρίζονται με τον κατάλληλο τρόπο, χωρίς να προκαλούν δυσάρεστες συνέπειες στον εαυτό τους και στους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους.

Τέλος, μια από τις τελευταίες ημέρες του διδακτικού έτους, αφιερώθηκε στην κατασκευή φιγούρων, από μαλλί πλεξίματος. Οι μαθήτριες δημιούργησαν τη φιγούρα ενός κοριτσιού, σαν μια κούκλα, και οι μαθητές έφτιαξαν ένα χταπόδι (Εικόνα 38). Αυτή η χειροτεχνική δημιουργία είχε ως σκοπό να θυμίζουν οι φιγούρες στους μαθητές ότι πρέπει να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα τους και να μιλούν σε κάποιο πρόσωπο της εμπιστοσύνης τους. Επίσης, θεωρήθηκε και ως δώρο από την εκπαιδευτικό για τους μαθητές, προκειμένου να τους ευχαριστήσει για το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες του προγράμματος. Μετά από όλες τις δραστηριότητες ο πίνακας της φιλαναγνωσίας είχε διαμορφωθεί όπως εικονίζεται στην εικόνα 39.

## Επίλογος

Η παρούσα εργασία συνιστά τον τρόπο που μπορεί να συνδεθεί η φιλαναγνωσία με τη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Με εργαλείο τη μέθοδο της Βιβλιοθεραπείας, σε προληπτικό επίπεδο, προτείνεται η αξιοποίηση παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων με σκοπό την έκφραση των βιωμάτων και των συναισθημάτων των παιδιών. Αυτό επιτυγχάνεται, μέσα από την ταύτιση τους με τους χαρακτήρες των λογοτεχνικών ιστοριών που διαβάζουν. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η κατάλληλη επιλογή βιβλίων, που θα αρμόζει στις ανάγκες των παιδιών.

Άλλωστε, το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, επιτρέπει την ένταξη λογοτεχνικών βιβλίων στη σχολική τάξη, κάτι που συντελεί στην επαφή των μαθητών με ολοκληρωμένα λογοτεχνικά έργα. Η επεξεργασία των βιβλίων πρέπει να συνοδεύεται από συγκεκριμένες δραστηριότητες. Αυτές θα συντελέσουν στην ουσιαστική σχέση του μαθητή με τα λογοτεχνικά βιβλία και θα ενισχύσουν την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που είναι απαραίτητες για την ομαλή συγκρότηση της προσωπικότητάς του. Ο εκπαιδευτικός έχει σημαντικό ρόλο τόσο στην ενίσχυση της φιλαναγνωστικής συμπεριφοράς των μαθητών, όσο και στη συναισθηματική και κοινωνική αγωγή. Η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης προετοιμάζει τους μαθητές να γίνουν δεκτικοί με έννοιες, όπως η διαφορετικότητα, ο αμοιβαίος σεβασμός και η κατανόηση στον συνάνθρωπο<sup>208</sup>.

Σε ανάλογο πλαίσιο οργανώθηκαν οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο σχολείο, οι οποίες παρόλο το σύντομο χρονικό διάστημα εφαρμογής τους, είχαν θετικά αποτελέσματα. Φάνηκε να μη διστάζουν οι μαθητές να μιλάνε για όσα γεγονότα τους κάνουν να αισθάνονται άσχημα και να εκφράζουν με ειλικρίνεια όλα τους τα συναισθήματα. Έδειχναν να σέβονται και να αποδέχονται τις εμπειρίες των συμμαθητών τους αλλά και να αποζητούν τρόπους για να διαχειριστούν δύσκολες συναισθηματικές καταστάσεις που βίωναν. Εμφανές ήταν το ενδιαφέρον τους και για τα λογοτεχνικά βιβλία της κάθε θεματικής ενότητας. Αρκετοί μαθητές με συμβουλευόνταν, για να τους προτείνω επιπλέον βιβλία, ανάλογα με τη θεματική ενότητα που τους ενδιέφερε. Συνοπτικά, η συζήτηση και η εφαρμογή των δραστηριοτήτων είχε εποικοδομητικά αποτελέσματα στη συμπεριφορά και στη συναισθηματική κατάσταση των μαθητών.

---

208. Βλ. Χρ. Χατζηχρήστου, *ό.π.*, τ.3, σ. 41.

## Παράρτημα

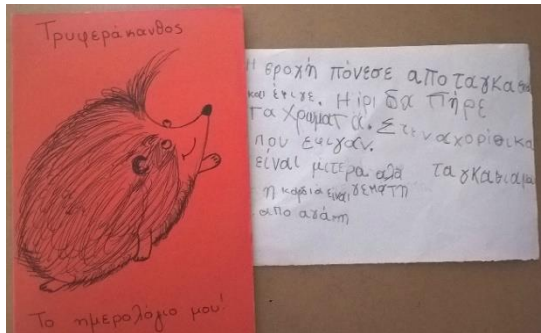
### Α. Εικόνες δραστηριοτήτων



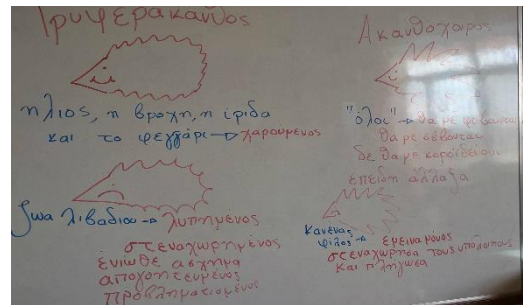
Εικόνα 1  
Η Βιβλιοφίλη



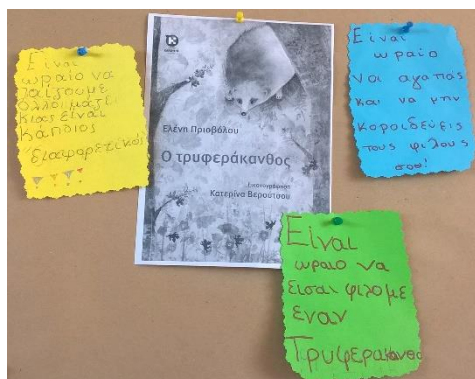
Εικόνα 2  
Πάνελ συζήτησης



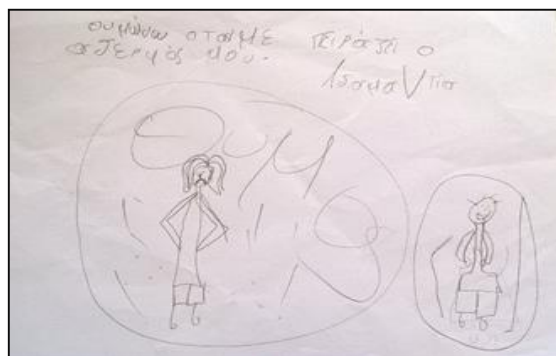
Εικόνα 3  
Το ημερολόγιο του Τρυφεράκανθου



Εικόνα 4  
Διακύμανση των συναισθημάτων του ήρωα



Εικόνα 5  
Τμήμα του πίνακα φιλιαναγνωσίας



Εικόνα 6  
Σχέδιο μαθητή για τον θυμωμένο εαυτό του



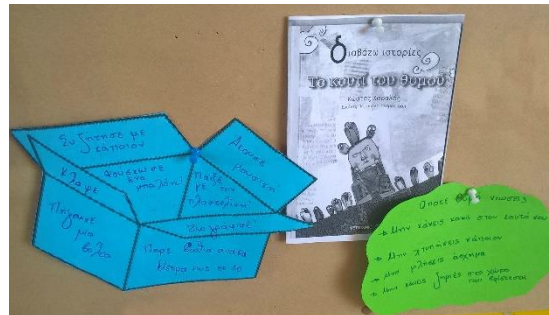
Εικόνα 7  
Αναπαριστώντας τον γιο της ιστορίας που ήταν πολύ θυμωμένος πάνω στα κεραμίδια



Εικόνα 8  
Δημιουργώντας την αφίσα με τους τρόπους εκτόνωσης του θυμού



Εικόνα 9  
Ολοκληρώνοντας το κουτί του θυμού



Εικόνα 10  
Τμήμα του πίνακα φιλιαναγνωσίας

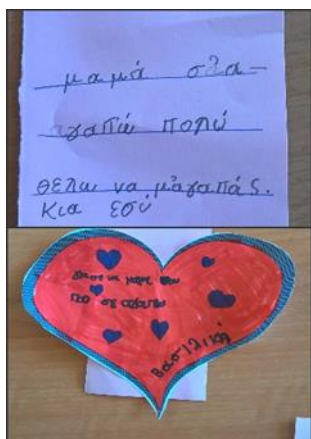


Εικόνα 11  
Σκηνή από τη δραματοποίηση. Τα λυκάκια κρύβονται όταν τους χτυπάει την πόρτα το γουρούνι



Εικόνα 12  
Σκηνή από τη δραματοποίηση. Το φλαμίνγκο προσφέρει λουλούδια στα λυκάκια.





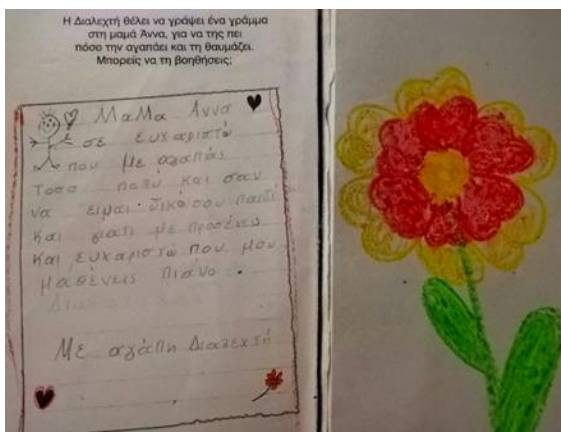
Εικόνα 21  
Δημιουργίες μαθήτριας για τη μαμά της



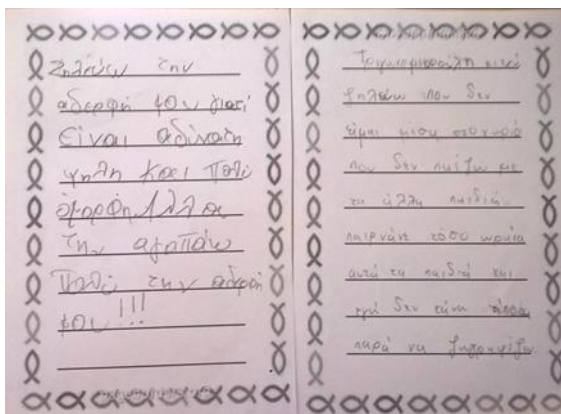
Εικόνα 23  
Τμήμα του πίνακα φιλιαναγνωσίας



Εικόνα 25  
Σχηματίζοντας την αψίδα συνείδησης



Εικόνα 22  
Γράμμα για την ηρωίδα της ιστορίας



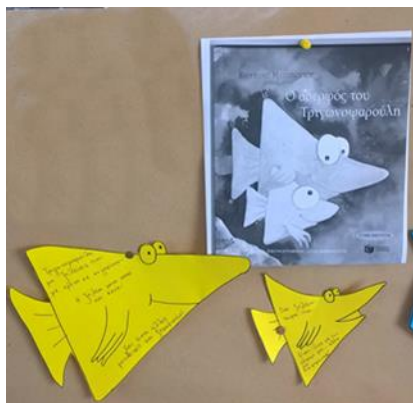
Εικόνα 24  
Γράμματα των μαθητών προς τον ήρωα της ιστορίας



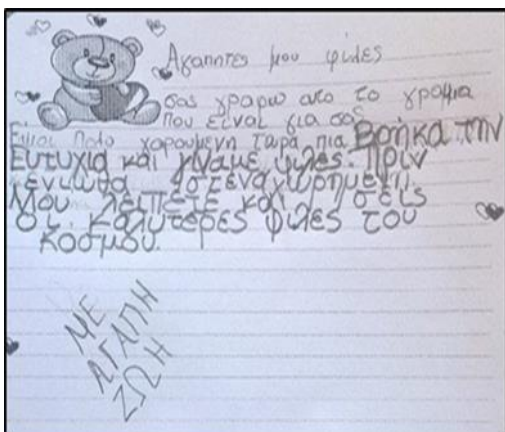
Εικόνα 26  
Δημιουργώντας τον ήρωα με πλαστελίνη



Εικόνα 27  
Γράφοντας στο περίγραμμα του ήρωα



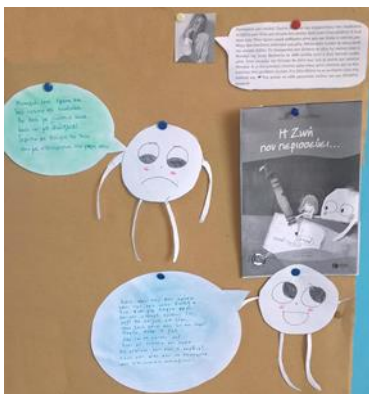
Εικόνα 38  
Τμήμα του πίνακα φιλαναγνωσίας



Εικόνα 29  
Γράμμα από τη θέση της ηρωίδας



Εικόνα 30  
Δίνοντας λόγο σε στοιχείο της εικονογράφησης



Εικόνα 31  
Τμήμα του πίνακα φιλαναγνωσίας



Εικόνα 32  
Γράφοντας στη δήλωση του World Cafe



Εικόνα 33  
Οι οικοδεσπότες παρουσιάζουν τις δηλώσεις



Εικόνα 34  
Οι χαρακτήρες της ταινίας με τα συναισθήματα που αντιπροσωπεύουν



Εικόνα 35  
Διαβάζοντας το ποίημα



Εικόνα 36  
Κολλώντας τα συναισθήματα στην αντίστοιχη καρδιά



Εικόνα 37  
Οι φιγούρες από μαλλί πλεξίματος



Εικόνα 38  
Οι μαθητές με τις φιγούρες τους



Εικόνα 39  
Ο πίνακας της φιλιαναγνωσίας

## Β. Ποιήματα για το παιχνίδι του κρυμμένου θησαυρού

### Για το βιβλίο *Τρυφεράκανθος*

Είμαι ζώο με αγκάθια  
αυτά όμως είναι τρυφερά  
και καθόλου σουβλερά.  
Τρυφεράκανθος είμαι εγώ  
και ωραία δεν περνώ

### Για το βιβλίο *Το κουτί του θυμού*

Μια οικογένεια θυμωμένη  
που 'ναι πάντα μουντωμένη  
η μαμά συνέχεια εξηγεί  
πως ο θυμός στο σπίτι δεν θα μπει.  
Και ποια είναι η λύση τώρα

όταν όλοι με κοροϊδεύουν  
 γελούν και με περιπαίζουν.  
 Νιώθω πόνο και ντροπή  
 αλλά ούτε μια στιγμή  
 μαζί τους δε θυμώνω  
 μα την ψυχούλα μου πληγώνω.  
 Θέλω γρήγορα ν' αλλάξω  
 γι' αυτό στο ζωτικό θα φτάσω.  
 Μου δίνει αγκάθια μυτερά  
 σκληρά και σουβλερά,  
 φόβο σε όλους θα σκορπίσω  
 τον σεβασμό τους έτσι να κερδίσω.  
 Ακανθόχοιρος τώρα έγινα  
 πολύ τρομερός έδειχνα,  
 λάθος όμως έκανα  
 και τους φίλους μου τους έχασα.  
 Όλοι μόνο με αφήνουν  
 μα δεν καταλαβαίνουν,  
 πως η δική μου η καρδιά  
 όλους τους αγαπά.  
 Τα ζώα του λιβαδιού μου εξηγήσανε  
 και με θάρρος μου μιλήσανε,  
 να παίζουν μαζί μου θέλουν  
 και ποτέ δε με κοροϊδεύουν.  
 Λάθος είχα κάνει μεγάλο,  
 που καταλάβαινα άλλο  
 και παρεξηγούσα τη συμπεριφορά  
 των ζώων κάθε φορά.  
 Τρυφεράκανθος γίνομαι ξανά  
 έχω γεμίσει με χαρά  
 που οι φίλοι μου με αγαπούν  
 και μαζί μου δε γελούν

Ερωτήσεις:

Σου έχει μιλήσει κάποιος άσχημα για  
 την εξωτερική σου εμφάνιση; Πώς  
 ένιωσες;

Τι κάνεις όταν κάποιος μιλάει άσχημα  
 για την εμφάνιση σου;

Έχεις νιώσει ποτέ σαν τον  
 Τρυφεράκανθο; Είσαι φίλος/η τώρα με  
 κάποιον/α που σε κοροϊδεύει;

για όσους θυμώνουν όλη την ώρα;  
 Στα κεραμίδια αμέσως να ανεβούν  
 κι από εκεί μόνο θα κατεβούν  
 όταν ο θυμός έχει περάσει  
 κι εντελώς τον έχουν ξεχάσει.  
 Αυτό όμως να το κάνουν δεν μπορούν  
 γι' αυτό στη στέγη πάνω θα κοιμηθούν.  
 Η μαμά μόνο δεν σκαρφαλώνει  
 έτσι πάντα την γλιτώνει  
 πονάει στη μέση της πολύ  
 στο σπίτι μόνη μένει αυτή.  
 Αδερφή, μπαμπάς και αδερφός  
 κι ο μεγάλος τους θυμός  
 στα κεραμίδια πάντα ανεβαίνουν  
 να ηρεμήσουν όμως δεν θέλουν.  
 Ο καθένας έχει ένα κουτί  
 που προκαλεί καταστροφή.  
 Του κουτί του αδερφού  
 τη στιγμή κάθε θυμού  
 πετάει γρήγορα φωτιά  
 της αδερφής πετάει καρφιά  
 σφυριά ρίχνει του μπαμπά  
 και σίφουνα πετάει η μαμά.  
 Μια μέρα συνέβη κάτι μαγικό  
 πώς έγινε άραγε αυτό;  
 Τα κουτιά γεμίσαν με κουτιά  
 δεν πετούσαν φλόγες ούτε καρφιά.  
 Έτσι να θυμώνουν σταματήσαν  
 κι όλοι κάπως ηρεμήσαν.  
 Στα κεραμίδια τώρα ανεβαίνουν  
 τη θέα για να αγναντεύουν.

Ερωτήσεις:

Στην οικογένεια σου νιώθετε συχνά  
 θυμό;

Εσύ πώς αντιδράς όταν θυμώνεις; Πώς  
 αντιδρά η υπόλοιπη οικογένεια;

Τι κάνεις όταν είσαι θυμωμένος για να  
 ηρεμήσεις;

### Για το βιβλίο *Τρία μικρά λυκάκια*

Είμαστε ζώα τρομερά  
 τρία όμως και μικρά.  
 Φοβόμαστε κάθε φορά τον Ρούνι,  
 γιατί είναι ύπουλο κακό γουρούνι,  
 τα σπιτάκια μας τα καταστρέφει  
 και την ζωή μας ανατρέπει.  
 Το όνομα μου είναι Ρούνι  
 κι είμαι ύπουλο κακό γουρούνι.  
 Το λυκάκια θυμωμένος κυνηγώ,  
 γιατί στα σπίτια τα τους θέλω να μπω.  
 Είναι ωραίο να μοιράζεσαι,  
 αλλά και να συνεργάζεσαι  
 βοήθεια απλόχερα μη διστάσεις  
 σε όποιον ζητήσει να την δώσεις.  
 Τούβλα δίνει το καγκουρό,  
 ατσάλι από το φορτηγό  
 προσφέρει ο ρινόκερος  
 που χαμογελάει ολάκερος,  
 τσιμέντο δίνει ο κάστορας  
 που είναι μεγάλος μάστορας,  
 μα το φλαμίνγκο το ευγενικό  
 καρότσι έχει λουλουδιαστό  
 λουλούδια δίνει με χαρά  
 σε όποιον κι αν τα ζητά.  
 Το ένα τ' άλλο βοηθά  
 για να τελειώσει γρήγορα η δουλειά.  
 τα τούβλα βάζουν στη σειρά  
 και χτίζουν με χαρά  
 σπίτια τσιμεντένια  
 με τούβλα αλλά κι ατσαλένια.  
 Μα τι σπίτι είναι αυτό;  
 Λουλουδιαστό και ευωδιαστό;  
 Όλοι μαζί δουλεύουμε  
 κι όλα τα μπορούμε,  
 μαθαίνουμε να συνεργαζόμαστε  
 μα και να μοιραζόμαστε.  
 είμαστε ομάδα δυνατή  
 χαρούμενη και χαμογελαστή.  
 Ένιωσα ωραία μυρωδιά  
 χαρά γέμισε η καρδιά,  
 χορό τρελό ξεκίνησα  
 κι αμέσως απόρησα:  
 «Γιατί τόσο καιρό  
 Τα λυκάκια κυνηγώ;»  
 Για τον θυμό μου μετανιώνω  
 και μίσος για κανέναν δεν κρατώ,  
 φίλοι εμείς τώρα γίναμε  
 κι αγαπημένοι γλεντήσαμε,

### Για το βιβλίο *Μη φοβάσαι Κοκκινোসκουφίτσα*

Μα τι παραμύθι είναι αυτό;  
 Άλλο από αυτό που ξέρω εγώ;  
 Η Κοκκινোসκουφίτσα μας μιλάει  
 τους φόβους της μας μαρτυράει.  
 Η μαμά της δίνει εντολές  
 είναι πολλές και αυστηρές.  
 Η Κοκκινোসκουφίτσα την ακούει  
 χωρίς να θέλει υπακούει  
 για το δάσος τώρα ξεκινάει  
 μα η καρδιά δυνατά χτυπάει.  
 Οι φόβοι της όλοι κρυμμένοι  
 στην κάπα της την απλωμένη.  
 Στο δάσος όλα είναι τρομακτικά  
 και καθόλου μαγευτικά.  
 Λουλούδια να κόψει στέκεται  
 Να κι ο λύκος! Έρχεται!  
 Δεν φαίνεται άγριος πολύ  
 τον φοβάται όμως αυτή.  
 Όταν φτάνει στη γιαγιά  
 η κάπα της γίνεται πιο μακριά  
 με τρόπο έχει γεμίσει η καρδιά.  
 Διστάζει λίγο, μα χτυπάει  
 και τον λύκο συναντάει.  
 Σε κλάματα ξεσπάει τώρα  
 γιατί είχε έρθει αυτή η ώρα  
 για τους φόβους να μιλήσει  
 στον δάσκαλο να εξηγήσει  
 πως τον λύκο φοβάται πολύ  
 αλλά δεν το έλεγε από ντροπή.  
 Ο δάσκαλος την παίρνει αγκαλιά  
 με ηρεμία γεμίζει η καρδιά.  
 Βρήκε γρήγορα τη λύση  
 τους φόβους της για να διαλύσει  
 στην ιστορία έκανε αλλαγή  
 για να είναι τώρα γελαστή  
 η Κοκκινোসκουφίτσα η μικρή.  
 Γι' αυτό και εσύ να το θυμάσαι  
 να μιλάς για όλα όσα φοβάσαι.

Ερωτήσεις:

Έχεις νιώσει ποτέ σαν την  
 Κοκκινোসκουφίτσα; Να πρέπει να  
 κάνεις κάτι, παρόλο που φοβάσαι;

παιχνίδια παίζουμε ένα σωρό  
και πολύ τα αγαπά.  
Αυτό θα πει χαρά  
να 'μαστε όλοι αγκαλιά.

Ερωτήσεις:

Πες μας για μια στιγμή που κάποιος σου  
ζήτησε βοήθεια και εσύ του την  
πρόσφερες. Πώς ένιωσες;

Πότε ήταν η τελευταία φορά που με  
συνεργασία κατάφερες να πετύχεις κάτι  
σημαντικό;

Πες μας για μια στιγμή που ένιωσες  
πολύ χαρούμενος.

### Για το βιβλίο *Παππού;*

Ο Ερρίκος είναι ένα παιδί  
που τον παππού αγαπά πολύ.  
Μαζί ώρες περνούν  
παίζουν και χαμογελούν.  
Να μετράει τώρα μαθαίνει  
τους αριθμούς να καταλαβαίνει,  
ο παππούς τον βοηθάει  
με υπομονή του εξηγάει.  
Τρελαίνονται πάντως και οι δυό  
να παίζουνε κρυφτό.  
Ο παππούς έχει μεγάλο κήπο  
εκεί παίζουνε με τον Ερρίκο.  
Έχει φυτά πολλά  
μα πιο πολύ αγαπά  
ένα μόνο από αυτά.  
Κίκα αυτό το ονομάζει  
με κανένα άλλο δεν μοιάζει  
όπως πρέπει το ποτίζει  
με αγάπη το φροντίζει.  
Ακόμη κι όταν είχε ξεραθεί  
δεν είχε σταματήσει μια στιγμή  
να το φροντίζει όπως παλιά  
που είχε φύλλα και κλαριά.  
Μια μέρα όμως έγινε κι αυτό,  
έβγαλε ένα φύλλο πράσινο.  
Τι συνέβη το μεσημέρι αυτό  
κι ο παππούς δεν φάνηκε στο σχολειό  
για να πάρει τον Ερρίκο τον μικρό;  
Στο σπίτι ο Ερρίκος πήγε  
αλλά άδειο αυτό το είδε,

Πες μας για μια στιγμή που είχες  
φοβηθεί πολύ. Πώς ένιωθες το σώμα  
σου;

Πες μας για έναν φόβο σου που σε  
βοήθησαν να ξεπεράσεις.

Μίλησε μας για έναν φόβο που σε κάνει  
να αλλάζεις την ζωή σου

### Για το βιβλίο *Αγάπη ως τον ουρανό*

Το όνομα της Διαλεχτή  
η Άννα την αγαπά πολύ.  
Τι κι αν δεν την γέννησε,  
παρά μόνο την υιοθέτησε;  
Μαμά της τώρα είναι αυτή  
την αγάπησε μες σε μια στιγμή.  
Κάνουμε μαζί πολλά  
πάντα η Διαλεχτή χαμογελά.  
Μουσική και πιάνο τα απογευματάκια  
κάθε βράδυ παραμυθάκια,  
η γιαγιά φέρνει πολλά  
λουλούδια και γλυκά.  
Μια μαθήτρια όμως στο σχολείο  
της είπε κάτι τόσο γελοίο  
πως η Άννα δεν την αγαπά  
γιατί δεν είναι κανονική μαμά.  
Η Διαλεχτή έξυπνη ιδέα σκέφτηκε  
κι η δασκάλα με χαρά τη δέχτηκε,  
έτσι η Άννα την τάξη επισκέφτηκε.  
Για την αγάπη σε όλους μίλησε  
την ιστορία από την αρχή εξήγησε.  
Τα λόγια της ήταν τρυφερά  
και συγκινήθηκαν όλα τα παιδιά  
Γι' αυτό λοιπόν κι εσύ  
άκουσε με προσοχή  
την αγάπη ποτέ μην διώξεις  
πάντα αυτή να επιδιώξεις  
με χαρά γεμίζει την καρδιά  
που το γέλιο αναζητά

ανήσυχος στον κήπο είχε βγει  
μήπως ο παππούς είχε κρυφτεί.  
Πουθενά δεν είναι πια ο παππούς  
στεναχωρημένος είναι τώρα ο εγγονός.

Ερωτήσεις:

Ποια είναι η δική σου σχέση με τον  
παππού σου;

Πώς ένιωσε ο Ερρίκος όταν διαπίστωσε  
ότι έλειπε ο παππούς από το σπίτι;

Μίλησε μας για μια στιγμή που έχεις  
χάσει κάποιο αγαπημένο σου πρόσωπο  
ή ζώο;

### Για το βιβλίο *Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη*

Ψαράκι είμαι μικρό  
κι έχω σχήμα τριγωνικό  
μέσα στο βυθό πάντα ζω  
με τον μεγάλο μου αδερφό.  
Εγώ είμαι ο Τριγωνομικρούλης  
κι αυτός ο Τριγωνοψαρούλης.  
Στο σχολείο ήρθε η ώρα  
να πάω εγώ τώρα  
νόμιζα πως θα ‘ναι ωραία  
αλλά εκεί δεν έχω παρέα.  
Με τον αδερφό σου λένε μοιάζεις  
αλλά τόσο μας ξαφνιάζεις  
γιατί δεν είσαι όπως αυτός  
έξυπνος και ευγενικός.  
Μα εγώ είμαι μοναδικός  
ο καθένας μας ξεχωριστός  
λέω σ’ όλους και εξηγώ  
προσπαθώ όσο μπορώ,  
κι όσο δεν καταλαβαίνουν  
να ζηλεύω καταφέρνουν.  
Τρόπους να αλλάξω βρίσκω  
κι όλους να τους πείσω  
πώς είμαι άλλος εγώ  
από τον μεγάλο μου αδερφό.  
Τι κι αν σχήμα αλλάζω  
και νέες ιδέες δοκιμάζω;  
Όλοι με καταλαβαίνουν  
να με συγκρίνουν επιμένουν.  
Έτσι, αποφασίζω να εξαφανιστώ  
να ησυχάσω από το μαρτύριο αυτό.

Ερωτήσεις:

Τι κάνεις εσύ με την μαμά σου που σε  
κάνει να χαμογελάς;

Τι θα έκανες αν ήσουν στην θέση της  
Διαλεχτής;

Πες μας για ένα πρόσωπο που σε  
αγαπάει πολύ. Πώς καταλαβαίνεις ότι  
σε αγαπάει;

### Για το βιβλίο *Η ζωή που περισσεύει*

Πάντα αυτό να θυμάσαι,  
αν στη ζωή μόνος θα’σαι  
αν νιώθεις πως περισσεύεις  
την ευτυχία πάντα να γυρεύεις.  
Είμαστε όλοι εικοσιένα  
μονάχη είμαι ολοένα,  
σε καμία ομάδα δε χωρώ  
αφού έχουμε αριθμό μονό.  
Πάντα περισσεύω εγώ  
στεναχωριέμαι και πονώ.  
Ζευγαράκια κάνουν όλοι  
μα εγώ είμαι πάλι μόνη,  
το κορόιδο είμαι πάντα εγώ.  
Δεν αντέχω άλλο. Δεν μπορώ.  
Στα Αγγλικά σε ομάδα δε χωρώ,  
στην παράσταση με τον χορό  
ζευγάρι για μένα δεν υπάρχει  
τον μουσικό κάνω στην άκρη.  
Μια μέρα ξαφνικά  
την Ευτυχία βλέπω μπροστά  
έχει τα μαλλιά σγουρά  
και τα μάτια καστανά.  
Είναι κεφάτη χαμογελαστή  
Μαζί μου θέλει να μοιραστεί  
το δικό της το θρανίο  
και τις στιγμές μας στο σχολείο.  
Όλα άλλαξαν μαγικά  
τα πάντα είναι διαφορετικά  
έχω φίλους αληθινούς  
για μια ζωή παντοτινούς.

Όλοι τώρα ανησυχούν  
 και πίσω εμένα ζητούν  
 ο Τριγωνοψαρούλης που πολύ με αγαπά  
 τη λύση αμέσως τώρα αναζητά.  
 Είχε μια φοβερή ιδέα  
 την εφαρμόζουν όλοι παρέα  
 σαν κι εμένα ντύνονται  
 Τριωνομικρούληδες φαίνονται,  
 αταξίες στο σχολείο κάνουν  
 τη δασκάλα νευριάζουν.  
 Για εμένα όμως τραγουδούν  
 και πολύ με συγκινούν  
 πίσω τώρα αποφασίζω  
 επιτέλους να γυρίσω.  
 Τη χαρά να κρύψω δεν μπορώ  
 όλους τους ευχαριστώ  
 που ξέρουν πως είμαι μοναδικός  
 από τον αδερφό μου διαφορετικός  
 στο σχήμα μόνο μοιάζουμε  
 στον χαρακτήρα όμως αλλάζουμε.  
 Αδέρφια, φίλοι και γνωστοί  
 ίδιοι μα και διαφορετικοί  
 στον νου αυτό να έχετε  
 κανέναν να μην κοροϊδεύετε.

Ερωτήσεις:

Σε συγκρίνουν συχνά με την αδερφή  
 σου ή τον αδερφό σου; Πώς νιώθεις γι'  
 αυτό;

Τι θα έλεγες στον Τριγωνομικρούλη για  
 να τον κάνεις να αλλάξει γνώμη και να  
 μην εξαφανιστεί;

Ποια ήταν η τελευταία φορά που  
 ζήλεψες κάποια ή κάποιον;

Ερωτήσεις:

Έχεις νιώσει ποτέ μόνος; Άραγε τι  
 φταίει γι' αυτό;

Πώς νιώθεις όταν δεν έχεις παρέα και  
 είσαι μόνος;

Τι κάνεις όταν είσαι μόνος για να  
 νιώσεις καλύτερα;

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αγγελοπούλου Β., «Παιδικές Βιβλιοθήκες: ο τρόπος λειτουργίας και οι στόχοι τους», *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου»*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1987.
- Αγγελοπούλου Β., «Εισαγωγή», στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994.
- Αναγνωστόπουλος Δ.Β., *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Οι εκδόσεις των φίλων, Αθήνα <sup>10</sup>1996.
- Αναγνωστόπουλος Δ.Β. – Δελώνης Αντ., *Παιδική Λογοτεχνία και σχολείο*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα <sup>4</sup>1988.
- Αναγνωστοπούλου Δ., *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα <sup>2</sup>2007.
- Ανδροτσπούλου Αθ., «Η επιλογή των σύγχρονων ιστοριών για παιδιά ως βιβλιοθεραπευτικών μέσων: Σκεπτικό και εφαρμογές», *Διαδρομές*, αρ. 49, 1997, σσ. 12-17.
- Βαλάση Ζ., «Οπτικοακουστικά μέσα, βιβλία και παιδιά. Δημιουργικές συναντήσεις», στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994.
- Γιάκου Δ., *Ιστορία της Ελληνικής Παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Δημ. Ν. Παπαδήμα, Αθήνα, <sup>7</sup>1991.
- Γιαννικοπούλου Α.Α., *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα <sup>2</sup>2000.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν., *Μεθοδολογικές προσεγγίσεις που συμβάλλουν στην ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων για αποτελεσματική συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία*, στο [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=371](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=371) (Ανάκτηση Ιούλιος 2016).

- Γκουργκούτα Κ., *Πάμε Βιβλιοθήκη. Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα*, εκδ. Ινστιτούτο Βιβλίου και Ανάγνωσης, Κοζάνη 2003.
- Γούλης Δ.–Γρόσδος Στ., «Αναγνωστικές εμπυρώσεις», *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις*, επιμ. Αρτζανίδου Έλ.–Γούλης Δ.–Γρόσδος–Καρακίτσιος Αν., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011, σσ. 186-187.
- Cardet, *ΔΙΑΒΑΖΟΥΜΕ*, Έρευνα για τα αναγνωστικά κίνητρα, στάσεις, συνήθειες και συμπεριφορές των μαθητών του δημοτικού σχολείου και ανάπτυξη προγράμματος για προώθηση της φιλαναγνωσίας, 2009- 2010.
- Cole M.–Cole Sh., *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, β' τόμος, μτφρ. Σολμαν Μ, επιμ. Μπαμπλέκου Ζ., εκδ. Τυπωθήτω–Δαρδάνος, Αθήνα 2001.
- Δαφέρμου Χ.–Κουλούρη Π.–Μπασαγιάννη Ελ., *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας Και Θρησκευμάτων-Παραγωγικό Ινστιτούτο, εκδ. Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων, Αθήνα 2006.
- Δελώνης Αντ., *Ελληνική Παιδική Λογοτεχνία 1835-1985. Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*, εκδ. Ηράκλειτος, Αθήνα 1986.
- Δελώνης Αντ., *Εισαγωγή στη μεταπολεμική ελληνική παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Κέδρος, Αθήνα 1982.
- Δελώνης Αντ., «Σκέψεις και εμπειρίες για τη διδασκαλία της Παιδικής Λογοτεχνίας, στη Δημοτική Εκπαίδευση», *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α' Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου»*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1987.
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, Γ' Πανελλήνια Έρευνα Αναγνωστικής Συμπεριφοράς & Πολιτιστικών Πρακτικών, Metron Analysis, Δεκέμβριος 2010.
- Ηλιόπουλος Β., *Ο αδερφός του Τριγωνοψαρούλη*, εικον. Βαρβαρούση Λήδα, εκδ. Πατάκη, Αθήνα <sup>13</sup>2014.
- Θεοδούλου Δ., «Η Παιδική Λογοτεχνία και το μικρό παιδί», στο *Η παιδική Λογοτεχνία και το μικρό παιδί. Εισηγήσεις στο Β' Σεμινάριο του κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1988.

- Goleman D., *Η συναισθηματική νοημοσύνη*, μτφρ. Παπασταύρου Α., επιμ. Νέστορος Ι.-Ξενάκη Χρ., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Gottman J., *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*, μτφρ. Ξενάκη Χρ., επιμ. Χατζηχρήστου Χρ., εκδ. Πεδίο, Αθήνα 2011.
- Κακαβούλης Αλ., *Ψυχοπαιδαγωγική Α΄ Συναισθηματική Ανάπτυξη και Αγωγή*, Αθήνα 1990.
- Κακούρης Γ., «Οι σχολικές βιβλιοθήκες», *Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Έργο τέχνης; Μέσο αγωγής; Εισηγήσεις στο Α΄ Σεμινάριο του «Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου»*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1987.
- Καλλέργης Ηρ., «Παιδική φιλαναγνωσία–Ένα δυσεπίλυτο επίκαιρο πρόβλημα», *Διαδρομές*, αρ. 85, 2007, σσ. 12-18.
- Καλλέργης Ηρ., *Προσεγγίσεις στην παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1995.
- Καλλέργης Ηρ., «Ζητήματα θεωρίας της Λογοτεχνίας», *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, αρ. 4, 1989, σσ. 181-192.
- Κανατσούλη Μ., *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής Λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*, εκδ. University Studio Press, Θεσσαλονίκη <sup>2</sup>2002.
- Καρακίτσος Αν., *Διδασκαλία της Λογοτεχνίας και Δημιουργική Γραφή*, εκδ. Ζυγός, Θεσσαλονίκη 2013.
- Καρακίτσος Αν., «Φιλαναγνωσία...Φανατική Συνήθεια», *Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας και Αναγνωστικές Εμπυνώσεις*, επιμ. Αρτζανίδου Έλ.-Γούλης Δ.-Γρόσδος-Καρακίτσος Αν., εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2011.
- Καρπόζηλου Μ., *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1994.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Αντ., «Λογοτεχνία και Εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας», *Επιμορφωτικό υλικό Καινοτόμες Δράσεις Ενίσχυσης Της Φιλαναγνωσίας Των Μαθητών*, εκδ. Ε.ΚΕ.ΒΙ., 2012.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Αντ., Πολίτης Δ.-Χαλκιαδάκη Αβ.-Σζιαμπάζη Φ., *Καλλιεργείται η αγάπη για το διάβασμα; Τόποι ανάγνωσης και τρόποι εκπαίδευσης*. Πρόγραμμα Επιστημονικών Μελετών 2011, εκδ. Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση, Αθήνα 2011.

- Κατσίκη-Γκίβαλου Αντ., «Η αμφίδρομη σχέση Λογοτεχνίας και γνωστικών αντικειμένων», *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Αποστολίδου Β. –Χοντολίδου Ελ., εκδ. Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 1999.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Αντ., *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την Παιδική Λογοτεχνία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα 1995.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Αντ., «Ο δάσκαλος ανάμεσα στο παιδί και το βιβλίο» στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία: Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου του Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994..
- Καψάλης Αχ., *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 1989.
- Καψάλης Δ. Γ., *Έρευνα για τις σχολικές βιβλιοθήκες στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων*, Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων 1989, σ. 221.
- Κοκκίνης Σπ., *Σχολικές και μαθητικές βιβλιοθήκες στην Ελλάδα –Σχολείων Δημοτικής Εκπαίδευσεως*, Αθήνα 1974.
- Κολιάδης Εμ., *Θεωρίες Μάθησης και Εκπαιδευτική πράξη*, Γ' τόμος, Αθήνα 2007.
- Κοτσιαρής Β., *Μη φοβάσαι Κοκκινοσκουφίτσα*, εικον. Μιμηλάκη Θ., εκδ. Κόκκινη Κλωστή Δεμένη, Πάτρα 2014.
- Κουράκη Χρ.–Κουρμούση Ν.–Σαλαγιάννη Μ., *Η Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή»*, εκδ. Ελληνική Επιτροπή Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Ηλικίας, Αθήνα 2016.
- Lloyd P., *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*, μτφρ. Γαλανάκη Ευαγ., επιμ. Γιαννίτσας Ν., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1998.
- Μαλαφάντης Κ., *Το παιδί και η ανάγνωση, Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2005.
- Μανικάρου Μ., «Αποτύπωση των μορφών βίας σε παιδικά βιβλία της Ελένης Πριοβόλου - Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας ενός παιδικού εικονογραφημένου παραμυθιού και ενός νεανικού μυθιστορήματος», *Διαδρομές στο χώρο της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, αρ. 117, Άνοιξη 2015, σσ. 19-30.
- Μαραγκουδάκη Ελ., «Σχολικός χρόνος, Ελεύθερος χρόνος και Φιλαναγνωσία», στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994.

- Μπαλάσκας Κ., *Ταξίδι με το κείμενο. Προτάσεις για την ανάγνωση της Λογοτεχνίας*, εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1990.
- Μπαμπέτα Ιωαν., *Η Ζωή που περισσεύει*, εικον. Τουλιάτου Σ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2013.
- Μπρούζος Ανδρ., *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα <sup>3</sup>2009.
- Μπρούζος Ανδρ., *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική*, εκδ. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2004.
- Νικολάου Μ. Γ., «Το εξωσχολικό βιβλίο και η αξιοποίησή του», *Τα Εκπαιδευτικά*, αρ. 1, 1985, σσ. 114-119.
- ΝΟΜΟΣ ΥΠ’ ΑΡΙΘ. 1566, «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις», *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, αρ. 167, Αθήνα 1985.
- Norton D., *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*, επιμ. Σουλιώτης Μ., μτφρ. Καπτσίκη Φ.–Σεβαστή Κ., εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη <sup>6</sup>2007.
- Παπαδάτος Σ. Γ., *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*, εκδ. Πατάκη, Αθήνα <sup>3</sup>2013.
- Παπαδοπούλου Σμ., «Η Βιβλιοθεραπεία ως Διδακτική Προσέγγιση μέσω της Γλωσσικής Τέχνης και ως Φορέας Πολιτισμού», *Επιστήμες Αγωγής:Πρώην «Σχολείο Και Ζωή»*, Θεματικό τεύχος 2008, σσ. 113-118.
- Παπαδοπούλου Σμ., *Η Συναισθηματική Γλώσσα*, εκδ. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 2004.
- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σμ., *Η κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα*, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2003.
- Παπαντωνίου Ζ., *Διηγήματα Ζαχαρία Παπαντωνίου*, εκδ. Εστία, Αθήνα.
- Πατέρα Αν.–Τσιλιμένη Τ., *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*, εκδ. Επίκεντρο, Θεσσαλονίκη 2012.
- Πέτροβιτς-Ανδροτσοπούλου Λ., *Η Παιδική Λογοτεχνία στην εποχή μας*, εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990.
- Πούλος Κ., *Παππούς*, εκδ. Μεταίχμιο, εικον. Ντούτσουλη Στ., Αθήνα 2015.
- Πριοβόλου Ελ., *Ο Τρυφεράκανθος*, εικον. Βερούτσου Κ., εκδ. Καλέντης, Αθήνα 2013.

*Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011.

*Προγράμματα Σπουδών για τη Διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και της Λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο. Οδηγός για τον εκπαιδευτικό*, εκδ. Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ.-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα 2011.

Πυλαρινός Θ., «Βαθμίδες ανθολόγησης των λογοτεχνικών κειμένων: Από την πρωτογενή ανθολόγηση των συγγραφέων των σχολικών βιβλίων στην «ευέλικτη» ανθολόγηση του διδάσκοντος και σε μια μελλοντική «συνανθολογία» ή ανθολογία των μαθητών», στο *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, επιμ. Μπαλάσκας Κ.-Αγγελάκος Κ., εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2005.

Πυλαρινός Θ., «Η Λογοτεχνία και η σχολική ανθολόγηση της», *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου, επιμ. Καψάλης Γ.-Μοσχοβάκη Ελ., Π.Ε.Κ.Ε.Β. 2005.

Σακκά-Νικολακοπούλου Ν., *Αγάπη ως τον ουρανό*, εικον. Σαμαρτή Ιρ., εκδ. Πατάκη, Αθήνα 2015.

Σακελλαριάδη Ευγ., «Ο Μυστικός κήπος: λογοτεχνική κριτική και θεωρία, η άλλη διάσταση της διδασκαλίας της Λογοτεχνίας», στο *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*, επιμ. Αποστολίδου Β.-Χοντολίδου Ελ., εκδ. Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδάνος, Αθήνα 1999.

Σακελλαρίου Χ., *Ιστορία της παιδικής Λογοτεχνίας*, εκδ. Δίπτυχο, Αθήνα 1982.

Σίσκα-Γιαννοπούλου Μ.-Ιωάννου Ν.-Τζάννου Αικ., «Ο ρόλος της βιβλιοθήκης» στο *Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου, Φιλαναγνωσία και Παιδική Λογοτεχνία, Εισηγήσεις στο 5ο Σεμινάριο του Κύκλου Παιδικού Βιβλίου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα 1994.

Smith Fr., *Βιβλιαγάπη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1989.

Σπινκ Τζ., *Τα παιδιά ως ανανώστες*, μτφρ. Ντελόπουλος Κ., εκδ. Καστανιώτη, Αθήνα 1990.

Τριβιζάς Ευγ., *Τα τρία μικρά λυκάκια*, εικον. Οξένμπερτ Έλεν, εκδ. Μίνωας, Αθήνα <sup>32</sup>2015.

Τσάπμαν Γκ.-Κάμπελ Ρ., *Οι 5 γλώσσες της αγάπης που καταλαβαίνουν τα παιδιά*, μτφρ. Κάντζολα-Σαμπατάκου Β., εκδ. Μίνωας, Αθήνα 2013.

- Χαραλάς Κ., *Το κοντί του θυμού*, εκδ. εικον. Σταματιάδη Ντ., Μεταίχμιο, Αθήνα 2009.
- Χατζηβασιλείου Β., *Βήματα παιδιών που μεγαλώνουν. Η διδασκαλία της ποίησης και η συγκρότηση της ταυτότητας στους εφήβους*, εκδ. Ιανός, Θεσσαλονίκη 2001.
- Χατζηχρήστου Χρ., *Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο, τ.3*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2011

Verrier J., «Ανάγνωση μυθιστορημάτων», *Η διδασκαλία της Λογοτεχνίας. Συνέδριο του Σεριζί*, μτφρ. Βασιλαράκης Ι., εκδ. Επικαιρότητα, Αθήνα 1985, σ. 187.

### **Ξενόγλωσση**

- Asher R. St.–Hymel Sh.–Renshaw D. P., «Loneliness in Children», *Child Development*, αρ. 55: 4, 1984, σσ. 1456-1464.
- Bauer D.H., «An Exploratory Study of Developmental Changes in Children's Fears», *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, αρ. 17, 1976, σσ. 69-74.
- Bremner Is., «Reactions to loss», *Medicine*, αρ. 36:2, 2008, σσ. 114-117. (DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.mpmed.2007.11.012>), (Ανάκτηση Ιανουάριος 2017)
- Burnett J., *Opening the World to Children: Using Books to Develop Problem-Solving Strategies*, Εισήγηση σε συνέδριο Association for Childhood Education's International's Annual International Conference and Exhibition, Portland, Απρίλιος 1997 (ERIC 414565).
- Carter Chr., *Raising Happiness*, εκδ. Random House, USA 2011, σ. Xii.
- De Haan M., «Children and happiness» στο <http://www.open.edu/openlearn/body-mind/childhood-youth/childhood-and-youth-studies/childhood/children-and-happiness> (Ανάκτηση Ιανουάριος 2017).
- Denham S., «Dealing With Feelings: How Children Negotiate The Worlds Of Emotions And Social Relationships», *Cognition, Brain, Behavior*, αρ. 11, 2007, σσ. 1– 48.
- Denham S., *Emotional Development in Young Children*, Guilford Press, New York 1998.

Fabes R. A.–Eisenberg N., «Young Children's Coping with Interpersonal Anger», *Child Development*, αρ. 63:1, 1992, σσ. 116-128.

Jalongo M. R., «Using Crisis-Oriented Books with Young Children», *Young Children*, αρ.38:5, 1983, σσ. 29-36.

Glazer J., *Literature for Young Children*, εκδ. Merrill, Columbus <sup>2</sup>1986.

Greenberg T. M.–Snell L. J., «Brain Development and Emotional Development: The Role of Teaching in Organizing the Frontal Lobe», *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*, επιμ. Salovey P.–Sluyter D., εκδ. BasicBooks, New York 1997.

Kramer L.–Gottman M.J., «Becoming a Sibling: "With a Little Help From My Friends"», *Developmental Psychology*, αρ.28: 4, 1992, σσ. 685-699.

Kubler–Ross El., *On Death and Dying*, εκδ. Scribner Classics, New York 1997, σσ. 34-120.

Lukens R., *A Critical Handbook of Children's Literature*, εκδ. Harper Collins College Publishers, New York, <sup>5</sup>1995.

Markidis K., *Social literacy in school contexts: concepts and research instruments*, εκδ. National Book Center of Greece, Αθήνα 2011.

Margalit M., *Loneliness among children with special needs*, εκδ. Springer–Verlang, Νέα Υόρκη 1994.

Mayer J.–Salovey P., «What is Emotional Intelligence?», *Emotional development and emotional intelligence. Educational Implications*, επιμ. Salovey P.–Sluyter D., εκδ. BasicBooks, New York 1997.

Mayer J.–DiPaolo M.–Salovey P., «Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli: A Component of Emotional Intelligence», *Journal of Personality Assesment*, 1990, αρ. 54, σσ. 772-781.

Olweus D., «Bully/victim problems in school: Facts and intervention», *European Journal of Psychology of Education*, αρ. 8, 1997, σσ. 495-510.

- Pardeck J.–Markward M., «Bibliotherapy: Using books to help children deal with problems», *Early Child Development and Care*, αρ. 106:1, 1995, σσ. 75-90 (<http://dx.doi.org/10.1080/0300443951060108>), (Ανάκτηση Δεκέμβριος 2016).
- Pardeck J., «Bibliotherapy: An Innovative Approach for Helping Children», *Early Child Development and Care*, αρ.101:1, 1995 σσ. 83-88, (<http://dx.doi.org/10.1080/0300443951100106>), (Ανάκτηση Δεκέμβριος 2016).
- Prater M.–Johnstun M.–Dyches T.T.–Johnstun M., «Using Children's Books as Bibliotherapy for At-Risk Students: A Guide for Teachers», *Preventing School Failure*, αρ. 50:4, 2006, σσ. 5-13.
- Rogers C.R., *On Becoming a Person*, εκδ. Houghton Mifflin Company, Βοστώνη 1961.
- Saarni C., «Emotional Competence and Self-Regulation in Childhood, *Emotional Development and Emotional Intelligence, Educational Implications*, επιμ. Salovey P.–Sluyter D., εκδ. BasicBooks, New York 1997.
- Schaffer R., *Social development*, εκδ. Blackwell Publishing, Η.Π.Α 1996.
- Sheldrick R.C.–McKechie L.–Rothbauer P.M., *Reading Matters: What the Research Reveals about Reading, Libraries, and Community*, εκδ. Libraries Unlimited, Η.Π.Α. 2006. σ. 224.
- Schonfeld, J.D., «Talking with children about death», *Journal of Pediatric Health Care*, αρ. 7, 1993, σσ. 269-274.
- Sullivan, A.–Strang H., «Bibliotherapy in the classroom: using literature to promote the development of emotional intelligence», *Childhood Education*, αρ. 79:2, 2002, σσ. 74-80.
- Sullivan K., *The anti-bullying handbook*, εκδ. Oxford University Press, Νέα Υόρκη, <sup>2</sup>2011.
- Sridhar D.–Vaughn S., «Bibliotherapy for All Enhancing Reading Comprehension, Self-Concept, and Behavior», *Teaching Exceptional Children*, αρ. 33:2, 2000, σσ. 74-82.
- Sroufe Al., *Emotional development*, εκδ. Cambridge University press, United States of America 1995.
- Sutherland Z.–Arbuthnot H.M., *Children and books*, εκδ. Scott, Foresman Company, <sup>7</sup>1947 Η.Π.Α

Weiss R., *Loneliness. The Experience of Emotional and Social Isolation*, εκδ. The MIT Press, Cambridge 1973.

### **Ηλεκτρονικές πηγές**

<http://www.ekebi.gr>

<http://www.pi-schools.gr>

<http://www.open.edu/>

<https://www.ag.ndsu.edu>

<http://www.edutv.gr/>

<http://www.psychotherapeia.net.gr/>

<https://littlebirdtales.com/>

<http://www.akida.info/>

<http://lesxhanagnosis.blogspot.gr/>

<http://www.theworldcafe.com/>

<http://video.disney.gr/>