

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

«Η δια του λόγου κατασκευή των συναισθημάτων στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας στο Δημοτικό και οι εμπειρίες και απόψεις των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών σχολείων για τη χρήση τους στη διδασκαλία»

“The verbal construction of emotions in primary school language textbooks and the experiences and views of teachers in intercultural schools on their use in teaching”

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΑΥΔΙΚΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΠΑΠΑΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΣ ΕΥΣΤΑΘΙΟΣ

Ιωάννινα

Φεβρουάριος 2024

Στην Όλγα μου

Πίνακας περιεχομένων

Ευχαριστίες.....	7
Περίληψη.....	8
Abstract.....	9
1 ^ο κεφάλαιο.....	10
1.1 Πραγματικότητα ως κοινωνική κατασκευή.....	10
1.2 Κοινωνικός κονστρουξιονισμός	10
1.3 Περίληψη κριτικής για τις παραδοσιακές θεωρίες.....	11
1.4 Γλώσσα και λόγος και κοινωνικές κατασκευές	11
1.5 Κατηγοριοποίηση θεωριών για το συναίσθημα.....	12
1.5.1 Ορισμοί για το συναίσθημα	12
1.5.2 Εξελικτικές θεωρίες	13
1.5.3 Κοινωνικές και Πολιτισμικές θεωρίες	14
1.5.4 Θεωρίες συναισθηματικής διαδικασίας	15
1.5.5 Γνωστικές Θεωρίες	15
1.5.6 Μη γνωστικές θεωρίες	16
1.5.7 Οι θεωρίες σωματικών ανατροφοδοτήσεων	17
1.5.8 Συναισθήματα ως δια του λόγου κοινωνικές κατασκευές	17
2 ^ο κεφάλαιο.....	18
2.1 Ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση	18
2.2 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες στην εκπαίδευση	19
2.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα: επίσημο και παραπρόγραμμα.....	21
2.4 Σχολικά εγχειρίδια	24
2.5 Διδακτική των συναισθημάτων	25
2.6 Έρευνες και μελέτες για σχολικά εγχειρίδια και συναισθήματα	29
2.7 Κειμενοκεντρική προσέγγιση	38
3 ^ο κεφάλαιο.....	42
3.1 Έννοια και βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	42
3.2 Διδακτικές μέθοδοι και ρόλος εκπαιδευτικού.....	43
3.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναλυτικά προγράμματα.....	45
3.4 Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας.....	46
3.5 Μεταναστευτικές ροές.....	48

3.6 Νομοθετικό πλαίσιο.....	49
4 ^ο κεφάλαιο.....	53
Σύνοψη θεωρητικού πλαισίου.....	53
5 ^ο κεφάλαιο.....	55
5.1 Μεθοδολογία έρευνας.....	55
5.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	55
5.3 Τα ερευνητικά αντικείμενα	57
5.3.1 Τα σχολικά εγχειρίδια	57
5.3.2 Το δείγμα των εκπαιδευτικών	58
5.3.3 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών	59
5.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων	60
5.4.1 Θεματική ανάλυση περιεχομένου	60
5.4.2 Τα σχολικά εγχειρίδια	61
5.4.3 Εργασίες των σχολικών εγχειριδίων	62
5.4.4 Κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων	62
5.4.5 Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών	65
6 ^ο κεφάλαιο.....	66
Ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων	66
6.1 Κείμενα των σχολικών εγχειριδίων	66
6.1.1 Κειμενικά είδη	66
α. Αφηγηματικά κείμενα	66
Ετεροδιηγητικός αφηγητής	66
Φόβος	67
Αγάπη	67
Χαρά	69
Έκπληξη	70
Λύπη	71
Θυμός	72
Ομοδιηγητικός αφηγητής	73
Φόβος	73
Αγάπη	75
Χαρά	76
Έκπληξη	78
Λύπη	78

Θυμός	79
β. Περιγραφικά κείμενα	80
Φόβος	81
Αγάπη	82
Θυμός	83
Χαρά	84
6.1.2 Πλαίσια εμφάνισης.....	85
α. Κοινωνικό και περιβαλλοντικό ενδιαφέρον	85
β. Οικογενειακή ζωή	87
γ. Πλαίσιο συνομηλίκων	88
δ. Σχολική ζωή	89
ε. Εθνικό πλαίσιο	90
στ. Θρησκευτικό πλαίσιο	92
ζ. Ταξίδια	94
6.1.3 Υποκείμενα που δρουν.....	95
α. Παιδιά	95
β. Ενήλικες	97
γ. Συλλογικότητες	100
6.2 Εργασίες των σχολικών εγχειριδίων.....	101
α. Προφορικές εργασίες.....	101
β. Γραπτές εργασίες.....	105
Κλειστού τύπου εργασίες	105
Γραπτές ανοικτού τύπου σε σχέση με κείμενο	105
Ερμηνεία	109
γ. Κειμενικά είδη προς παραγωγή γραπτού λόγου	110
Αφηγηματικά	110
Περιγραφικά	112
Επιχειρηματολογικά	113
7 ^ο κεφάλαιο.....	115
Ανάλυση των συνεντεύξεων	115
7. 1 Πόροι των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαμόρφωση των μαθημάτων.....	115
7.1.2 Τρόπος ενημέρωσης	117
7.1.3 Αξιολόγηση του βιβλίου σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	118
7.1.4 Ανάγκη για αυτενέργεια	119

7.2 Η διδακτική των συναισθημάτων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς.....	120
7.2.1 Ορισμός της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς	122
7.2.2 Ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία των συναισθημάτων σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών	124
α. Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών	124
β. Η διαφορά στην έκφραση των παιδιών στο γραπτό και τον προφορικό λόγο.....	125
γ. Διαφορές παιδιών με βάση το πολιτισμικό τους περιβάλλον	127
δ. Η ανταπόκριση των μαθητών σύμφωνα με τα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα.....	130
7.3 Τα εκπαιδευτικά μέσα για τη διδασκαλία των συναισθημάτων	136
α. Το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας των συναισθημάτων	136
β. Διδασκαλία των συναισθημάτων μέσα από τα κείμενα	137
γ. Διδασκαλία των συναισθημάτων μέσα από τις ασκήσεις	138
δ. Διδασκαλία των συναισθημάτων μέσα από τις αφιερωμένες σε εθνικά και θρησκευτικά ζητήματα ενότητες	139
ε. Διδακτική του γραπτού και του προφορικού λόγου από τους εκπαιδευτικούς	142
στ. Ενέργειες αυτοσχεδιασμού των εκπαιδευτικών	144
ζ. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εμποδίου της γλώσσας..	145
η. Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς	148
7.4 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση.....	149
8 ^ο κεφάλαιο.....	152
Συζήτηση - Συμπεράσματα.....	152
8.1 Σχολικά εγχειρίδια.....	152
8.2 Εμπειρία και γνώμη των εκπαιδευτικών	156
8.3 Σύγκριση σχολικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικών.....	157
8.4 Περιορισμοί και προτάσεις για συνέχεια της μελέτης.....	158
Παράρτημα αποσπασμάτων των σχολικών εγχειριδίων	159
Βιβλιογραφία	166

Ευχαριστίες

Φτάνοντας στο τέλος της διπλωματικής μου έρευνας, κάνω ανασκόπηση στην εμπειρία μου μέσα από τη συμμετοχή μου στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών. Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές μου ευχαριστίες σε όσους βοήθησαν με τον ένα τρόπο ή τον άλλο στην περάτωσή της. Η ολοκλήρωσή της δε θα ήταν δυνατή χωρίς την συμβολή του επιβλέποντα της έρευνας, του κ. Στάθη Παπασταθόπουλου, που με καθοδήγησε και με ενθάρρυνε να συνεχίσω. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους τους καθηγητές του ΠΜΣ, καθώς μέσα από τα μαθήματά τους βοήθησαν να αποκτήσω την επιστημονική κατάρτιση που απαιτείται για την εκπόνηση μιας διπλωματικής εργασίας. Τέλος, αφιερώνω την εργασία μου αυτή στην οικογένειά μου, τόσο αυτή που με γέννησε, όσο και αυτή που δημιούργησα, για την πολύτιμη συμπαράσταση που μου προσέφεραν και την εμπιστοσύνη και την υπομονή που έδειξαν. Η έμπρακτη υποστήριξη των οικείων μου, των μελών της οικογένειάς μου και των φίλων μου, ήταν συγκινητική και καθοριστική σε κάθε στάδιο των σπουδών μου.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τον τρόπο κατασκευής των συναισθημάτων δια του λόγου μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας των τάξεων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Η γλώσσα είναι το κυρίαρχο εργαλείο επικοινωνίας, κοινωνικής αλληλεπίδρασης και νοηματοδότησης των συναισθημάτων στο σχολείο, όπου επικρατούν οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης. Τα αναλυτικά προγράμματα περιγράφουν τους στόχους της εκπαίδευσης, που εφαρμόζονται μέσα από τη χρήση των σχολικών εγχειριδίων. Η διδασκαλία σχετικά με τα συναισθήματα υπεισέρχεται σαν επιμέρους στόχος των μαθημάτων. Η έννοια της ενσυναίσθησης συνδέει τη διαπολιτισμική με την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή. Με ποιοτική θεματική ανάλυση προσεγγίσαμε τα κείμενα και τις εργασίες των σχολικών εγχειριδίων ως προς την εμφάνιση και την κατασκευή των συναισθημάτων. Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών συνέβαλαν στην διερεύνηση των εκπαιδευτικών χρήσεων των συναισθημάτων στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση των σχολικών βιβλίων είναι ότι παρουσιάζονται ως επί το πλείστον ευχάριστες πτυχές της καθημερινής ζωής των παιδιών. Η χριστιανική θρησκεία και η αγάπη προς την πατρίδα περιγράφεται σαν βασικό θέμα. Η συναισθηματική έκφραση των μαθητών εξασκείται μέσω του γραπτού και του προφορικού λόγου. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με ευαισθησία τη διδασκαλία των συναισθημάτων και προβαίνουν συχνά σε πρακτικές αυτενέργειας, καθώς θεωρούν ότι το σχολικό βιβλίο δεν επαρκεί για την επίτευξη των στόχων της, και παραθέτουν προτάσεις για βελτίωση του περιεχομένου του.

Λέξεις κλειδιά:

Θεματική ανάλυση, συναισθήματα, διδακτική των συναισθημάτων, σχολικό εγχειρίδιο, εκπαιδευτικοί, διαπολιτισμική

Abstract

This study explores the construction of emotions through language in the Language textbooks of the 5th and 6th grades of Primary School. Language is the dominant tool of communication, social interaction, and meaning-making of emotions in school, where constructive learning theories prevail. The detailed curricula describe the educational goals, which are implemented through the use of school textbooks. Teaching about emotions is introduced as a specific goal of the lessons. The concept of empathy connects intercultural with socio-emotional education. Through qualitative thematic analysis, we approached the texts and tasks of school textbooks regarding the appearance and construction of emotions. The interviews with educators contributed to the exploration of the educational uses of emotions in teaching. The results from the analysis of school books show that mostly pleasant aspects of children's daily life are presented. Christian religion and love for the homeland are described as a basic theme. The emotional expression of students is practiced through written and oral speech. Educators approach the teaching of emotions with sensitivity and often engage in self-action practices, as they consider that the school book is not sufficient to achieve its goals, and provide suggestions for improving its content.

Keywords

Thematic analysis, emotions, teaching of emotions, school textbook, educators, intercultural.

1^ο κεφάλαιο

1.1 Πραγματικότητα ως κοινωνική κατασκευή

Η πραγματικότητα που γνωρίζουν οι άνθρωποι καθημερινά κατασκευάζεται διυποκειμενικά, μέσα και μέσω συγκεκριμένων μορφών γνώσης και ερμηνείας του κόσμου, ως ένας κοινός ορίζοντας νοημάτων, σχέσεων και πρακτικών (Μαυρίδης, 2005). Τα επιμέρους άτομα, ως νέα μέλη, αποκτούν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, κατανοούν τον εαυτό τους και νοηματοδοτούν στάσεις, γνώσεις και συναισθήματα μέσα στα κοινωνικά πλαίσια και τις ιστορικές και πολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν. Οι άνθρωποι δομούνται από τις κοινωνίες που ζουν και λαμβάνουν όσα υπάρχουν μέσα από την καθημερινή διαπραγμάτευση. Με την επικοινωνία και την διάδραση μεταξύ τους παράγονται και αναπαράγονται οι τρόποι κατανόησης της γνώσης και του κόσμου και συνδέονται με συγκεκριμένες κοινωνικές πρακτικές (Burr, 1995). Η διαλεκτική «εξωτερίκευση – αντικειμενοποίηση – εσωτερίκευση» συμβάλλει στην κοινωνική κατασκευή της πραγματικότητας. Οι εξωτερικεύσεις των ανθρώπων (ιδέες, δημιουργήματα, κλπ.) αποκτούν νόημα με την εμπειρία που προϋπάρχει και αντικειμενοποιούνται, δηλαδή γίνονται μέρος της υφιστάμενης κουλτούρας και του κόσμου. Έπειτα, εσωτερικεύονται από τις επόμενες γενιές ως ανεξάρτητα και δεδομένα αντικείμενα και εκφράζονται ξανά σε μια συνεχή και σχεσιακή διαδικασία ανάμεσα στην κοινωνία και τη φύση (Berger & Luckman, 1991, Δερμετζής, 2002)

1.2 Κοινωνικός κονστρουξιονισμός

Σύμφωνα με τον Kenneth Gergen, ο κοινωνικός κονστρουξιονισμός πρόκειται για ένα θεωρητικό προσανατολισμό που υπερβαίνει τα όρια της κοινωνικής ψυχολογίας και χρησιμοποιείται στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες και έχει κάποιες βασικές παραδοχές. Πρώτον, οι γνώσεις, τόσο οι επιστημονικές όσο και εκείνες που αφορούν σε απλές καθημερινές καταστάσεις, δεν είναι δεδομένες. Το ίδιο ισχύει και για τους τρόπους κατανόησης του κόσμου και τις κατηγοριοποιήσεις εννοιών όπως το φύλο. Η πραγματικότητα κατασκευάζεται σε κάθε κοινωνία και αποτελεί την «αλήθεια» για τα μέλη της τη δεδομένη χρονική στιγμή, αφού απόλυτη και αντικειμενική αλήθεια δεν υφίσταται. Δεύτερον, ο τρόπος κατανόησης του κόσμου μεταβάλλεται σε διαφορετικές χρονικές στιγμές και πολιτισμούς, καθώς είναι και ο

ίδιος προϊόν των συγκεκριμένων ιστορικών και πολιτισμικών συνθηκών. Η γνώση είναι πλαισιωμένη από τα συγκεκριμένα ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία και προκύπτει σαν συνέπεια των συνεχών κοινωνικών διαδικασιών μεταξύ των ατόμων που αλληλεπιδρούν, έχοντας ενεργό ρόλο. Τρίτον, η γνώση και οι εξηγήσεις για τα κοινωνικά φαινόμενα βρίσκονται μέσα στα κοινωνικά πλαίσια και τις συνεχείς κοινωνικές διαδικασίες μεταξύ των ανθρώπων-κοινωνικών δραστών, που είναι δυναμικές και προκύπτουν από τις διαδράσεις τους. Τέλος, η ύπαρξη διαφορετικών εκδοχών του κόσμου, ιδωμένων από διαφορετικές οπτικές γωνίες προκαλεί εναλλακτικές εννοιολογήσεις του κόσμου ως προϊόν κοινωνικής διάδρασης και διαπραγμάτευσης και κοινωνική δράσης. Μέσω της γλώσσας και του λόγου επιτυγχάνεται η επικοινωνία των ανθρώπων και κατασκευάζονται και ανακατασκευάζονται οι γνώσεις για τον κόσμο (Burr, 1995).

1.3 Περίληψη κριτικής για τις παραδοσιακές θεωρίες

Οι θέσεις του κοινωνικού κονστρουξιονισμού προέκυψαν σαν αντίθεση στις κυρίαρχες τότε παραδοσιακές ψυχολογικές και κοινωνικές θεωρίες που κινούνται στο δίπολο φύση ή κοινωνία. Η Burr παρουσιάζει τα σημεία που διαφέρουν από τις θέσεις του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. Αρχικά, οι παραδοσιακές θεωρίες έχουν ουσιολογική αντίληψη για τον κόσμο και αναζητούν μια βαθύτερη ουσία και μια κρυμμένη αλήθεια είτε σε βιολογικούς είτε σε κοινωνικούς παράγοντες, χωρίς να λαμβάνουν υπόψη το άτομο ως οντότητα. Επίσης, αναζητούν μια απόλυτη, αντικειμενική αλήθεια που υπάρχει ανεξάρτητα από τη σκέψη και τη συνείδηση και δε σχετίζεται με τα ιστορικά και πολιτισμικά στοιχεία. Οι θετικιστικές προσεγγίσεις, όπως ο συμπεριφορισμός, υποστηρίζουν ότι είναι εφικτό να ανακαλυφθεί με τρόπο αντικειμενικό και ουδέτερο η πραγματικότητα έξω από το άτομο μέσω της παρατήρησης και αναζητούν αιτιακές σχέσεις και εξηγήσεις των κοινωνικών φαινομένων ως στατικές είτε μέσα από το άτομο οι παραδοσιακοί ψυχολόγοι είτε μέσα από κοινωνικές δομές και θεσμούς οι παραδοσιακοί ψυχολόγοι (Burr, 1995).

1.4 Γλώσσα και λόγος και κοινωνικές κατασκευές

Η συμβολή του λόγου και της γλώσσας στη κοινωνική συνδόμηση της πραγματικότητας είναι καθοριστική. Η πραγματικότητα δομείται από το λόγο

(discourse), ένα σύνολο δηλώσεων όπως «μεταφορές, αναπαραστάσεις, εικόνες, δηλώσεις, επιχειρήματα, αφηγήσεις, κοκ» που συγκροτούν ένα αντικείμενο και παράγουν γνώση που διαμορφώνει αντιλήψεις και πρακτικές (Burr, 1995· Hall, 2018). Ανάλογα με τους πόρους που είναι πολιτισμικά ή ιστορικά διαθέσιμοι, ενδέχεται να υπάρχουν πολλαπλοί λόγοι για διαφορετικές πλευρές και αξιολογήσεις. Η γλώσσα είναι σύστημα επικοινωνίας που αποκτά νόημα στο συγκεκριμένο πλαίσιο κοινωνικών διαδράσεων κάθε φορά και εξαιτίας αυτών η γνώση κατασκευάζεται και ανακατασκευάζεται. Οι διαδικασίες κατανόησης δεν είναι στατικές αλλά δυναμικές και χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και μεταβλητότητα σε διαφορετικές επικοινωνιακές εκφάνσεις, αφού κάθε αναπαραγωγή του νοήματος αποτελεί μια νέα κατασκευή ακόμα και αν διαφέρει πολύ λίγο (Δερμετζής, 2002). Με τον τρόπο αυτό η γλώσσα συνιστά το βασικό εργαλείο μέσω του οποίου μεταβάλλεται ιστορικά η κατασκευή της πραγματικότητας. Μέσω της γλώσσας, στα πλαίσια των κοινωνικών και επικοινωνιακών πρακτικών δομούνται έννοιες, όπως η ταυτότητα και τα συναισθήματα, που είναι προσωρινές, διαπραγματεύσιμες, μεταβαλλόμενες και αμφισβητήσιμες (Burr, 1995).

1.5 Κατηγοριοποίηση θεωριών για το συναίσθημα

Το 19^ο αιώνα έγινε μια στροφή στη μελέτη των συναισθημάτων σχετικά με τα συστατικά τους, τη λειτουργία τους, τον τρόπο πρόκλησής τους σε διάφορες καταστάσεις και τις διαφορές μεταξύ τους και διατυπώθηκαν ορισμένες σημαντικές θεωρίες (Schields & Zawadski, 2012). Από τη μία, τα συναισθήματα θεωρούνταν ως κάτι φυσικό (natural kinds – φυσικό είδος), δηλαδή ως καταστάσεις πιο κοντά στη φύση και τη βιολογία που μπορούν να μελετηθούν ανεξάρτητα από την ανθρώπινη αντίληψη. Από την άλλη, τα συναισθήματα από μία πιο ψυχολογική οπτική, θεωρήθηκαν ως καταστάσεις νοητικές που έχουν κατασκευαστεί έπειτα από σύνθετες ψυχολογικές διαδικασίες (Lindquist, 2013).

1.5.1 Ορισμοί για το συναίσθημα

Οι ορισμοί για τα συναισθήματα που συναντώνται στη βιβλιογραφία ποικίλουν και διαφέρουν τόσο μεταξύ τους, χωρίς να υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Οι δυσκολίες διατύπωσης ενός καθολικού ορισμού εντοπίζονται στην παρατήρηση των

εκδηλώσεων των συναισθημάτων και την προσπάθεια ποσοτικοποίησής τους, την αξιολόγηση των οργανικών αντιδράσεων και εκφράσεων και τον καθορισμό των αιτιών πρόκλησης των συναισθημάτων, όπως και στις φιλοσοφικές προκείμενες από τις οποίες εκκινεί κάθε επιστημονική προσέγγιση (Niedenthal, et al, 2011). Αν, ωστόσο, θέλαμε να έχουμε στη διάθεσή μας ένα αρκετά ευρύ ορισμό για περιγραφικούς λόγους, αυτός που οι Oatley και Jenkins επιχείρησαν να διατυπώσουν θα μπορούσε να μπορεί να γίνει αποδεκτός. Αρχικά, το συναίσθημα προκαλείται σε κάποιον όταν συνειδητά ή ασυνειδητά αξιολογεί μία κατάσταση σε σχέση με τους στόχους τους. Επίσης, στην έννοια των συναισθημάτων είναι πολύ βασική (core) η τάση για δράση που παρακινεί σε κάποιο σχέδιο πράξεων (Schields & Zawadski, 2012). Τέλος, η βίωση διαφορετικών συναισθημάτων ως ξεχωριστές νοητικές καταστάσεις συνοδεύονται από σωματικές αντιδράσεις και αλλαγές.

Οι διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με τα συναισθήματα μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σύμφωνα με τον τρόπο που τα εξηγούν. Ο Johnson προτείνει μια βασική κατηγοριοποίηση ανάμεσα στις εξελικτικές θεωρίες που επιχειρούν να εξηγήσουν τις αιτίες που οι άνθρωποι έχουν τα συναισθήματα όπως είναι στο παρόν σε σχέση με την (βιολογική) τους εξέλιξη, τις κοινωνικές και πολιτισμικές που περιγράφουν τα συναισθήματα ως προϊόντα των κοινωνικών διαδικασιών, και τις εσωτερικές (internal) θεωρίες που εξηγούν τις ψυχολογικές συναισθηματικές διαδικασίες (emotion process) (Johnson, n.d).

1.5.2 Εξελικτικές θεωρίες

Οι εξελικτικές θεωρίες έχουν βιολογική βάση και σκοπός τους είναι να εξηγήσουν τα συναισθήματα των σύγχρονων ανθρώπων, έχοντας σαν αναφορά στις διαδικασίες της φυσικής επιλογής. Μέσω της φυσικής επιλογής εξελίσσονται και αναπαράγονται περισσότερο οι οργανισμοί που είναι καλύτερα προσαρμοσμένοι στο περιβάλλον τους και κληροδοτούν τα χαρακτηριστικά τους στους απογόνους τους. Οι υποστηρικτές των θεωριών αυτών βασίζονται στην εξελικτική προσέγγιση Δαρβίνο, όπου υποστήριζε πως τα συναισθήματα βοήθησαν τους ανθρώπους στην μακρά πορεία εξέλιξής τους να επιβιώσουν αντιδρώντας με τον καταλληλότερο τρόπο στις περιβαλλοντικές συνθήκες και τις κοινωνικές συνθήκες του είδους τους (Plutchik, 2001b· Darwin, 2009)

Οι Cosmides και Tooby επικεντρώθηκαν στην εξέλιξη των προγόνων του ανθρώπινου είδους, τα πρώτα ανθρωποειδή, και εξετάζουν τα συναισθήματα ως μια σειρά γενετικών προγραμμάτων που συντονίζουν τις γνωστικές και σωματικές λειτουργίες και ενεργοποιούνται όταν προκύπτουν γεγονότα ή προβληματικές καταστάσεις που σχετίζονται με την προσαρμογή τους, αφού έχουν υπάρξει αποτελεσματικά για την επιβίωσή τους στο παρελθόν (Cosmides & Tooby, 2000).

Ο Plutchik, στην ψυχοεξελικτική θεωρία του, συμφωνούσε ότι τα συναισθήματα είναι αποτέλεσμα της προσαρμογής μέσω της φυσικής επιλογής αλλά υποστήριξε ότι αυτό είναι κάτι που συνέβη πολύ νωρίτερα και αφορά περισσότερα είδη ζώων. Προτείνει τη συσχέτιση οχτώ βασικών συναισθημάτων με συγκεκριμένες συμπεριφορές προσαρμογής και αναγνωρίζει ότι στους ανθρώπους τα συναισθήματα είναι πιο περίπλοκα και συνεισφέρουν στην επικοινωνία μεταξύ τους (Plutchik, 2001a).

1.5.3 Κοινωνικές και Πολιτισμικές θεωρίες

Η δεύτερη κύρια θεωρητική προσέγγιση έχει σαν αφετηρία την κοινωνική επιρροή πάνω στα συναισθήματα τα οποία θεωρεί ότι είναι κοινωνικές κατασκευές, δηλαδή προϊόντα κοινωνικά και πολιτισμικά παράγωγα που οι άνθρωποι αναπτυξιακά εσωτερικεύουν μέσω της εμπειρίας τους. Γίνονται κατανοητά μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις και έχουν κυρίως σχεσιακό νόημα και κοινωνικές λειτουργίες (Fisher & Manstead, 2008). Έπειτα από ανθρωπολογικές μελέτες, όπου παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές στις λέξεις που χρησιμοποιούνται για τα συναισθήματα, προέκυψε η άποψη ότι οι άνθρωποι σε διαφορετικούς πολιτισμούς εκτός από τις διαφορετικές εκφράσεις για αυτά, βιώνουν με διαφορετικό τρόπο συναισθήματα. Τα ιδιαίτερα στοιχεία σε κάθε κουλτούρα, όπως η γλώσσα και οι κοινωνικές πρακτικές, επηρεάζουν άμεσα και έμμεσα τους ανθρώπους στη διαμόρφωση των συναισθημάτων τους (Harré, 1996). Τόσο τα συναισθήματα όσο και η έκφρασή τους ρυθμίζονται από τις κοινωνικές αξίες και προσδοκίες και, έπειτα, τις ενισχύουν με το να τις επιβεβαιώνουν όταν επαναλαμβάνονται στην καθημερινή πρακτική.

1.5.4 Θεωρίες συναισθηματικής διαδικασίας

Η τρίτη θεωρητική προσέγγιση επικεντρώνεται στη συναισθηματική διαδικασία. Η μελέτη της συναισθηματικής διαδικασίας, και ιδιαίτερα στο αρχικό στάδιο της αντίληψης ενός εξωτερικού ή εσωτερικού ερεθίσματος, έχει οδηγήσει διάφορους ερευνητές στη διαμόρφωση διαφορετικών, ακόμα και αντίθετων μεταξύ τους θεωριών, τις γνωστικές, τις μη-γνωστικές και εκείνες της σωματικής ανατροφοδότησης.

1.5.5 Γνωστικές Θεωρίες

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές των γνωστικών θεωριών, στην αρχή της συναισθηματικής διαδικασίας γίνεται επεξεργασία των πληροφοριών. Ο κάθε άνθρωπος αξιολογεί τα ερεθίσματα σύμφωνα με τις αξίες, τις προσδοκίες, τις προσωπικές επιθυμίες και τους στόχους του. Τα συναισθήματα που προκαλούνται καθορίζονται από τον τρόπο αξιολόγησης των πληροφοριών και είναι δυνατό να προκύψουν διαφορετικά συναισθήματα για το ίδιο ερέθισμα από άλλα άτομα ή ακόμα και από το ίδιο άτομο σε διαφορετική χρονική στιγμή (Roseman, 2011). Οι γνωστικές θεωρίες χωρίζονται σε δύο υποκατηγορίες, τις θεωρίες κρίσης και τις θεωρίες αξιολόγησης.

Στις θεωρίες κρίσης, τα συναισθήματα είναι κρίσεις που αφορούν στον εαυτό και τη θέση του ατόμου στον κόσμο, στάσεις και ιδανικά, όπως τα βιώνει μέσα από τις εμπειρίες του στην καθημερινή του ζωή (Solomon, 2007). Οι αλλαγές σε κάποια από αυτά, θα έχει σαν αποτέλεσμα τη διαφορετική επεξεργασία των πληροφοριών σε μία κατάσταση και/επομένως την εμφάνιση διαφορετικών συναισθημάτων ή και την απουσία συναισθημάτων. Οι άνθρωποι εκφέρουν ενεργά κρίσεις σε πολλές καταστάσεις αλλά για να θεωρούνται συναισθήματα πρέπει να βασίζονται σε κάποιες προσωπικές τους πεποιθήσεις (Millán, 2016). Οι σωματικές αντιδράσεις θεωρούνται μέρος της συναισθηματικής διαδικασίας από κάποιους ερευνητές της θεωρητικής αυτής προσέγγισης (Moors, et al, 2013).

Στις θεωρίες αξιολόγησης προτείνεται ότι τα συναισθήματα καθορίζονται από διαδικασίες εκτίμησης, πιο περίπλοκες από τις κρίσεις και τις πεποιθήσεις. Το μοντέλο που ανέπτυξε ο Ira Roseman αποτελείται από πέντε συστατικά/συνιστώσες και από αυτές μπορούν να παραχθούν δεκατέσσερα διακριτά συναισθήματα. Οι άνθρωποι αξιολογούν τα ερεθίσματα σύμφωνα με αυτές τις συνιστώσες/διαστάσεις και εκτιμούν αν μία κατάσταση είναι επιθυμητή ή ανεπιθυμητή, με παρόντα ή απόντα στοιχεία,

βέβαια ή πιθανά αποτελέσματα, αν αισθάνονται δυνατοί ή αδύναμοι και με ενεργό ή όχι ρόλο. Έπειτα, σε συνδυασμό όλων αυτών, αποφασίζουν ποιο συναίσθημα προκύπτει. Ο Lazarus πρότεινε ότι στη διεργασία αξιολόγησης υπάρχουν επαναξιολογήσεις, με την πρωταρχική αξιολόγηση εκτιμάται αν είναι ευχάριστο ή δυσάρεστο και με την δευτερεύουσα ο βαθμός στον οποίο το άτομο μπορεί να ανταπεξέλθει στις συνέπειες ενός γεγονότος. (Lazarus, 1991). Οι αξιολογήσεις καθορίζονται από φύση του κάθε γεγονότος αλλά και από προσωπικά στοιχεία των ανθρώπων, όπως τις ανάγκες, τους στόχους και τα μέσα που διαθέτουν. Γενικά, οι ερευνητές των γνωστικών θεωριών αποδέχονται ότι οι σωματικές αντιδράσεις και οι εκφράσεις του προσώπου είναι μέρος της συναισθηματικής διαδικασίας.

1.5.6 Μη γνωστικές θεωρίες

Οι μη γνωστικές θεωρίες υποστηρίζουν ότι δεν αποτελούν μέρος της συναισθηματικής διαδικασίας οι κρίσεις ή οι εκτιμήσεις, αφού τα συναισθήματα παράγονται αντανακλαστικά μετά την αντίληψη του ερεθίσματος. Η άποψη αυτή στηρίζεται στο διαχωρισμό των αξιολογήσεων ως λογικές γνωστικές διεργασίες και των συναισθημάτων ως αυθόρμητες και ανεξέλεγκτες αντιδράσεις σε καταστάσεις. Οι ερευνητές αυτής της θεωρητικής προσέγγισης διαφοροποιούνται ως προς το αν είναι όλα ή μερικά συναισθήματα μη γνωστικά.

Σύμφωνα με τον Paul Ekman, υπάρχει ένας αυτόματος μηχανισμός αξιολόγησης που συμβαίνει ασυνείδητα και πολύ γρήγορα από τη χρονική στιγμή του ερεθίσματος μέχρι τη συναισθηματική αντίδραση, αναγνωρίζοντας κάποια συγκεκριμένα ερεθίσματα που ποικίλουν μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και ατόμων. Ένας δεύτερος μηχανισμός (the affect programme) ελέγχει τις συναισθηματικές αντιδράσεις και διατηρεί μοτίβα για περίπλοκες αντιδράσεις, οι οποίες εκδηλώνονται όταν ενεργοποιηθεί (Colombetti, 2009). Ο Griffiths συμφωνεί με την ύπαρξη των μηχανισμών αυτών και προτείνει ότι μεσολαβούν για κάποια συναισθήματα, ενώ κάποια άλλα είναι κοινωνικά κατασκευασμένα (Griffiths, 2004).

Η Robinson προτείνει ότι η συναισθηματική διαδικασία είναι αποκλειστικά μη γνωστική. Έμφυτοι μηχανισμοί αξιολόγησης ενεργοποιούνται αυτόματα από συγκεκριμένα ερεθίσματα, που στους ανθρώπους μπορεί να είναι και πιο σύνθετα, όπως σκέψεις ή κρίσεις. Αναγνωρίζει την πιθανότητα να ακολουθεί μία γνωστική

δραστηριότητα ονομασίας των βιωμένων συναισθημάτων σύμφωνα με τις πεποιθήσεις των ανθρώπων (Robinson, 2005).

1.5.7 Οι θεωρίες σωματικών ανατροφοδοτήσεων

Οι ερευνητές των θεωριών σωματικών ανατροφοδοτήσεων πιστεύουν ότι οι σωματικές αντιδράσεις είναι μοναδικές για κάθε συναίσθημα και αποτελούν το στοιχείο που τα διαφοροποιεί. Ένα συμβάν μετατρέπεται σε συναίσθημα έπειτα από την ανατροφοδότηση του νου για τις σωματικές αλλαγές εξαιτίας ενός ερεθίσματος. Η πρώτη θεωρία που διατυπώθηκε σε αυτή την κατεύθυνση είναι του William James και εξελίχθηκε από τους Antonio Damasio και Jesse Prinz. Ο Prinz συμφωνεί ότι τα συναισθήματα προκαλούνται από την αντίληψη των σωματικών καταστάσεων και είναι μη γνωστικά. Προτείνει την ύπαρξη ενός μηχανισμού που χρησιμοποιεί πληροφορίες από ένα γεγονός ώστε να περάσει από μία νοητική κατάσταση στο συναίσθημα (Prinz, 2004).

Η θεωρία του Damasio δεν περιλαμβάνει, επίσης, γνωστικές εκτιμήσεις για τα συναισθήματα. Η συναισθηματική διαδικασία ξεκινά με ένα ερέθισμα και τις σκέψεις σχετικά με αυτό που ενεργοποιούν τις σωματικές αντιδράσεις ασυνείδητα. Αισθήματα ονομάζει τις νοητικές αναπαραστάσεις που είναι αντίθετες με τις σκέψεις και είναι πολύ σημαντικά για τη λήψη αποφάσεων και τον τρόπο δράσης. Επίσης επιχειρεί να εξηγήσει την ύπαρξη αισθημάτων χωρίς να υπάρχουν σωματικές αντιδράσεις με το κύκλωμα ως εάν, που ενεργοποιείται στον εγκέφαλο χωρίς να έχουν προηγηθεί οι σωματικές αλλαγές και παράγεται πολύ γρήγορα κάτι σαν συναίσθημα, το αίσθημα (Totaro, 2021).

1.5.8 Συναισθήματα ως δια του λόγου κοινωνικές κατασκευές

Τα συναισθήματα έχουν πολύ στενή σχέση με τη γλώσσα και την επικοινωνία, όπου και παρατηρείται η συναισθηματική έκφραση και εξαρτάται από τη διάδραση με τους άλλους. Η επικοινωνία πραγματοποιείται λεκτικά και μη λεκτικά, όπως με εκφράσεις του προσώπου και στάσεις του σώματος που ερμηνεύονται μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο και όχι μόνο συμπεριφορικά (Belli, et al, 2010). Τα συναισθήματα αποτελούνται από συνειδητές πράξεις (Bamberg, 1997). Οι μεταφορές που υπάρχουν σε κάθε γλώσσα σχετικά με τα συναισθήματα έχουν γνωστικό υπόβαθρο για τις

σωματικές εκδηλώσεις και η αφηγηματική τους χρήση φανερώνει αξιολογήσεις των πράξεων των ανθρώπων στα εκάστοτε κοινωνικά πλαίσια σύμφωνα με τις αξίες, τους στόχους και τα αποτελέσματα που έχουν (Edwards, 1999).

Οι αντιδράσεις που προκαλούνται στους άλλους έχουν ως συνέπεια την κατασκευή μιας νέας πραγματικότητας κάθε φορά, αφού η συναισθηματική έκφραση είναι μοναδική και ανεπανάληπτη στην ίδια μορφή (Belli, et al, 2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις και πράξεις μπορούν να θεωρηθούν ως κοινωνικές διαδικασίες νοηματοδότησης των συναισθημάτων μέσα στις επικοινωνιακές συνθήκες μεταξύ των ανθρώπων. Στην περίπτωση εμφάνισης περισσότερων από ένα συναισθημάτων, ακόμα και αντιφατικών μεταξύ τους, δηλώνεται ο τρόπος που οι άνθρωποι κατασκευάζουν τις στάσεις τους σχετικά με την λογοδοσία για τις πράξεις τους και την αυτενέργεια στην καθημερινή πρακτική (Bamberg, 1997· Edwards, 1999).

Οι άνθρωποι είναι φορείς δράσης, κριτικής και αξιολόγησης και επενεργούν στις ίδιες τις κοινωνικές κατασκευές τους, υιοθετώντας ή αμφισβητώντας τις (Burp, 1995). Σε διαφορετικές χωροχρονικές καταστάσεις αλλάζουν οι λεκτικές εκφράσεις που αναφέρονται στα συναισθήματα και τα ίδια τα συναισθήματα βιώνονται διαφορετικά, ανάλογα με το περιεχόμενο στο οποίο συναντώνται (πχ δημόσια και ιδιωτικά). Με το πέρασμα του χρόνου και την εξέλιξη της καθημερινής επικοινωνίας και διάδρασης, μερικά συναισθήματα μπορούν να αντικατασταθούν ή να εξαφανιστούν (Belli, et al, 2010).

2^ο κεφάλαιο

2.1 Ρόλος των συναισθημάτων στην εκπαίδευση

Στο σχολείο προσφέρεται ένα πολυσύνθετο περιβάλλον μάθησης με πολλές δυνατότητες, αλλά και απαιτήσεις για την ολόπλευρη κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών. Οι γνωστικές διεργασίες κατά τη διδασκαλία αποτελούσαν παραδοσιακά τον κυρίαρχο στόχο, αλλά στο σύγχρονο σχολείο η καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου των παιδιών είναι μία από τις σημαντικές προτεραιότητες (Μάνεση, 2012). Τα συναισθήματα θεωρούνται μεσολαβητές για τα κίνητρα και τις ενέργειες των παιδιών στο σχολείο και παράγοντες που κινητοποιούν και διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία (Meyer & Turner, 2002). Αποτελέσματα

αυτής της διαδικασίας αντανακλώνται στις υψηλές ή χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις και την ευχαρίστηση ή όχι που νιώθουν οι μαθητές (Zhang, et al, 2020). Τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα καθορίζουν και επηρεάζουν ανάλογα την προσοχή, τη συγκέντρωση και την ενεργό συμμετοχή στην τάξη και τη μαθησιακή διαδικασία γενικότερα. Ο δημιουργικός τρόπος σκέψης και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ενθαρρύνονται και προάγονται σε ένα ευνοϊκό περιβάλλον. (Newton, 2013· Daher, 2020). Η ικανότητα των μαθητών να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα είναι πολύ σημαντικός τομέας της γνωστικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης και έχει πολλά οφέλη, καθώς συνδέεται με τη σύναψη καλύτερων σχέσεων με τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς, κάτι που ενισχύει από μόνο του τη διάθεση για μάθηση (Brackett & Simons, 2015· Sprung, et. al, 2015). Οι μαθητές αναγνωρίζουν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών βασιζόμενοι στις αντιδράσεις τους και τείνουν να επηρεάζονται από αυτά (Sutton & Wheatley, 2003)

2.2 Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες στην εκπαίδευση

Στο χώρο της εκπαίδευσης επικρατούν οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης, σύμφωνα με τις οποίες η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών έχει άμεση σχέση με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες. Βασίζονται στις θεωρίες που ανέπτυξαν οι ψυχολόγοι Piaget και Vygotsky, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την ανάπτυξη του νου και της σκέψης από διαφορετική σκοπιά ο καθένας. Ο Piaget προσέγγισε τη μάθηση με επίκεντρο το άτομο και υποστήριξε ότι η γνώση είναι αποτέλεσμα διαδικασιών δόμησης και αναδόμησης από το παιδί. Οι άνθρωποι έρχονται αντιμέτωποι με έννοιες και κανόνες ανακαλύπτοντας τον κόσμο και απαιτείται ενεργός εμπλοκή και σκέψη προκειμένου να επέλθει η μάθηση (Κατσαρού, 2007). Η σημασία των κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων στη μαθησιακή διαδικασία τονίστηκε στα πλαίσια των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών, που εμπνεύστηκαν από το έργο του Vygotsky και των συνεργατών. Η μάθηση και η νοητική ανάπτυξη, σύμφωνα με αυτούς, είναι αποτέλεσμα διαδικασιών κοινωνικής αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους και συνδέεται άμεσα με το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο που συντελείται. Η γνώση θεωρείται κοινωνική κατασκευή υπό διαπραγμάτευση που διαμορφώνεται από διάφορα άτομα και ομάδες σε συγκεκριμένο τόπο και χώρο και δεν είναι απόλυτη. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν οι άνθρωποι συνεργάζονται μεταξύ τους, διαφορετικά μπορεί να βρίσκονται σε

λανθάνουσα κατάσταση εξέλιξης. Οι αμοιβαίες σχέσεις που διαμορφώνονται στο κοινωνικό περιβάλλον ενεργοποιούν με μοναδικό τρόπο διαστάσεις της γνωστικής και κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών με τη γλώσσα να αποτελεί σημαντικό μέρος της (Σοφού, κ.α., 2011).

Η νοηματοδότηση των εμπειριών των παιδιών καθορίζεται από την σχέση τους με το περιβάλλον και το στάδιο της ανάπτυξής τους. Το συναισθηματικό βίωμα είναι ένας σύνθετος όρος που αναφέρεται στην αντίληψη, την ερμηνεία και τη συναισθηματική αντίδραση σε μία συγκεκριμένη κατάσταση, που είναι μοναδική και ανεπανάληπτη για το κάθε άτομο (Παπαδοπούλου, 2009). Τα βιώματα των παιδιών είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη στις προγραμματισμένες διαδικασίες μάθησης, που συμβαίνουν μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, δηλαδή «την απόσταση ανάμεσα στο πραγματικό επίπεδο εξέλιξης, όπως καθορίζεται από την ικανότητα λύσης προβλημάτων, και το επίπεδο δυνητικής εξέλιξης, όπως καθορίζεται μέσα από τη λύση προβλημάτων με την καθοδήγηση ενηλίκων, ή σε συνεργασία πιο ικανών ισότιμων» (Vygotsky, 1978). Με άλλα λόγια, τα παιδιά είναι ικανά να καταφέρουν περισσότερα όταν καθοδηγούνται ή συνεργάζονται με άλλους πιο έμπειρους συμμαθητές τους ή εκπαιδευτικούς σε σχέση με όσα θα κατάφερναν μόνοι τους. Υπό αυτό το πρίσμα, η μάθηση θεωρείται κοινωνική και συνεργατική δραστηριότητα και είναι πιο αποτελεσματική όταν οι μαθητές καθοδηγούνται να κατασκευάσουν γνώσεις σχετικές με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες τους (Mella, et al, 2017).

Η διδασκαλία που θα εξυπηρετεί τις θέσεις αυτές μπορεί να γίνει σε τάξεις μαθητοκεντρικές που θα ενθαρρύνουν την αυτονομία και την μεταγνωστική ενημερότητα των μαθητών, οι οποίοι θα διδάσκονται το πώς να μαθαίνουν, δηλαδή πώς να εξερευνούν, να επεξεργάζονται, να αξιολογούν και, τελικά, να χρησιμοποιούν τη νέα γνώση μετά από διαδικασίες εσωτερίκευσης (Fox & Riconscente, 2008). Οι εκπαιδευτικοί ως καθοδηγητές και οργανωτές, προσφέρουν ένα πλαίσιο στήριξης, που παρομοιάζεται με σκαλωσιά, και βοηθούν τους μαθητές ώστε να συμμετέχουν ενεργά στις μαθησιακές διαδικασίες. Παρέχουν τα γενικότερα στοιχεία ενός θέματος στους μαθητές, οι οποίοι επιλέγουν τις δικές τους ιδέες για επίλυση προβλημάτων και οικοδόμηση νέων εννοιών, ενώ παράλληλα μπορούν να αξιολογούν μόνοι τους την πρόοδό τους (Κορομπίλη κ Τόγια 2015). Το πλαίσιο αυτό είναι ισχυρό και συναισθηματικό, αφού μπορεί να επηρεάζει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών για συγκεκριμένα θέματα, με σκοπό να προωθήσει τις επιδόσεις τους

2.3 Αναλυτικό Πρόγραμμα: επίσημο και παραπρόγραμμα

Οι σκοποί της Αγωγής στο σχολείο εκφράζονται μέσα από τα Αναλυτικά προγράμματα, τα οποία μαζί με τα σχολικά εγχειρίδια καθορίζονται από την επίσημη πολιτεία και αποτελούν αντικείμενο μελέτης και επίκεντρο των εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων. Είναι ολοκληρωμένα προγράμματα με προκαθορισμένους στόχους που δίνουν την κατευθυντήρια γραμμή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας και με βάση αυτά οργανώνεται η διδασκαλία, η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων και το σύνολο των δραστηριοτήτων και μαθησιακών εμπειριών στο σχολείο (Ζαγκότας κ Κεχαγιά, 2013). Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι μία έννοια με μεγάλο εύρος που εξαρτάται από τις φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και επιστημονικές προσεγγίσεις υπό τις οποίες σχεδιάζεται και διακρίνεται σε παραδοσιακά ΑΠ και curriculum.

Τα παραδοσιακά ΑΠ είναι διαγράμματα της διδακτέας ύλης των μαθημάτων σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για κάθε βαθμίδα, τάξη και διδακτικό αντικείμενο. Οι γενικοί σκοποί και οι ειδικοί στόχοι του κάθε μαθήματος διατυπώνονται συνοπτικά και με ασάφεια και απουσιάζουν οι διδακτικές μέθοδοι και ο τρόπος αξιολόγησης για τις επιμέρους ενότητες. Η διδασκαλία που ακολουθεί ένα παραδοσιακό ΑΠ είναι δασκαλοκεντρική και θεωρείται πιεστική και δεσμευτική για τους εκπαιδευτικούς ενώ οι μαθητές έχουν παθητικό ρόλο (Βρεττός κ Καψάλης, 1997).

Ο όρος Curriculum ή curricula συναντάται περισσότερο στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία και πρόκειται για ένα λεπτομερή παιδαγωγικό σχεδιασμό όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Περιλαμβάνει πιο λεπτομερή και τεκμηριωμένη στοχοθεσία για τη διδακτική ύλη του κάθε μαθήματος, μεθοδολογικές προσεγγίσεις, τα διαθέσιμα μέσα διδασκαλίας και εναλλακτικούς τρόπους ελέγχου επίτευξης του μαθησιακού αποτελέσματος (Γερογιάννης κ Μπούρας, 2007). Όμως, παρά τον λεπτομερή σχεδιασμό που προσφέρεται, ο εκπαιδευτικός αδρανοποιείται και στερείται περιθώρια δημιουργικού αυτοσχεδιασμού ενώ η πληθώρα ύλης δεσμεύει το διαθέσιμο χρόνο και δεν ευνοούνται οι πρωτοβουλίες (Χρυσουφίδης, 2004).

Συνδυάζοντας τα θετικά στοιχεία των παραπάνω τύπων προγράμματος, προτάθηκε το αναλυτικό πρόγραμμα με τη μορφή curriculum, που είναι ένας σύγχρονος τύπος αναλυτικού προγράμματος. Η βασική του δομή ακολουθεί το curriculum ως προς τη σαφήνεια των στόχων, των περιεχομένων, τις μεθόδους και τους τρόπους αξιολόγησης ενώ παράλληλα αυξάνεται η παιδαγωγική ελευθερία και τα περιθώρια δράσης του εκπαιδευτικού (Ζαγκότας κ Κεχαγιά, 2013).

Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σχεδιάζεται από φορείς υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας και θεσμοθετείται ως νόμος του κράτους, φέροντας την εκάστοτε πολιτικοκοινωνική ιδεολογία, και τις κυρίαρχες αξίες και παραδόσεις κάθε χώρας ως σημαντικό μέσο κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης της ταυτότητας των μαθητών. Η εφαρμογή του από τους εκπαιδευτικούς στο δημόσιο σχολείο είναι υποχρεωτική ώστε να διασφαλιστεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης καθολικά χωρίς να επιτρέπεται η παράβλεψή του. (Ζαγκότας κ Κεχαγιά 2013)

Παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί άτυπα το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα, όπως καθιερώθηκε από τον Phillip Jackson, αφού μελέτησε τι συμβαίνει μέσα σε μια σχολική αίθουσα. Ο όρος αναφέρεται σε ανεπίσημες πλευρές μάθησης, που ενδέχεται να είναι μη συνειδητές, και περιλαμβάνουν από, γενικότερα, τον τρόπο οργάνωσης του σχολείου μέχρι, ειδικότερα, τον τρόπο διδασκαλίας μέσα στη σχολική τάξη (Jackson, 1990). Σε αυτό περιλαμβάνονται ο τρόπος διαχείρισης του χώρου και του χρόνου, οι αλληλεπιδράσεις και οι σχέσεις μεταξύ όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, το περιθώριο έκφρασης των συναισθημάτων και τα πρότυπα γλωσσικής χρήσης που αναγκάζονται να ακολουθούν. Επιπλέον, εμπεριέχονται κοινωνικές στάσεις, πεποιθήσεις και ανεπίσημες προσδοκίες για τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις των μαθητών. Φορείς του ανεπίσημου ΑΠ είναι όσοι εμπλέκονται άμεσα στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές και οι γονείς τους, αλλά και έμμεσα, όπως η τοπική κοινωνία και η κοινή γνώμη.

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα εκδηλώνεται μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις που διαμορφώνονται, τους λεκτικούς και μη κώδικες συμπεριφοράς και τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου και της τάξης. Ονομάζεται και λανθάνον, επειδή «λανθάνει» με άγραφο τρόπο σε επίσημα εκπαιδευτικά μέσα, διδακτικά υλικά, μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας και σχέσεις αλληλεπίδρασης (Σάββα κ Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, 2014). Στα σχολικά βιβλία μπορεί να εντοπιστεί μέσω της γλώσσας που περιέχουν και συμβάλλουν στην κατασκευή στερεοτύπων, ανάλογα και συναισθημάτων, και έχει αντίκτυπο στην προσωπική και γνωστική τους ανάπτυξη (Lee, 2014). Επηρεάζει αποφασιστικά τα τελικά αποτελέσματα της μαθησιακής διαδικασίας αφενός με ασυνείδητο και δυσκαθόριστο τρόπο και αφετέρου συνειδητά, καθώς αντικατοπτρίζεται στις σκόπιμες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που διαφωνούν με τις επίσημες κατευθυντήριες γραμμές του αναλυτικού προγράμματος και οδηγούνται σε σύγκρουση ή ασυμβατότητα με αυτό με τις επιλογές τους (Πασούλα,

2004). Είναι δύσκολο να ερευνηθεί αφού οι παράγοντες διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο και από τάξη σε τάξη αλλά είναι πολύ σημαντικό γιατί έχει αντίκτυπο στη μάθηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών. Η επικοινωνία και οι κώδικες επικοινωνίας, λεκτικοί και μη, συμβάλλουν στην εκμάθηση της κυρίαρχης ιδεολογίας, της σιωπηρής διδασκαλίας κανόνων συμπεριφοράς και της διαμόρφωσης σχέσεων εξουσίας (Apple, 1986).

Το ισχύον ανανεωμένο Αναλυτικό πρόγραμμα στα ελληνικά σχολεία είναι το Δ.Ε.Π.Π.Σ -Α.Π.Σ. (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών – Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών) που θεσμοθετήθηκε το 2003 και εφαρμόστηκε το σχολικό έτος 2006 – 2007, παράλληλα με τα νέα σχολικά βιβλία που διαπνέονται από τις αρχές του (Δ.Ε.Π.Π.Σ. Α.Π.Σ. 2003· Π.Σ, 2011). Η φιλοσοφία και η στάση του στο περιεχόμενο, τη στοχοθεσία και τις διδακτικές πρακτικές διαφέρει από τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα. Περιλαμβάνει σύγχρονες δοκιμασμένες διδακτικές αντιλήψεις και νέους στόχους σχετικά την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στο γνωστικό, συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα (Κιτσάκης, 2020). Επίσης, η έκτασή του είναι μικρότερη και δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων, αφήνοντας μεγάλα περιθώρια ευελιξίας και πρωτοβουλίας στους εκπαιδευτικούς, που μπορούν να το προσαρμόσουν στην καθημερινή πρακτική και τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και εμπειρίες των μαθητών με αντικατάσταση μέρους του περιεχομένου (Φερνιάτη, 2007). Διατηρούνται τα διακριτά διδακτικά αντικείμενα αλλά ο παράγοντας της διαθεματικότητας επιτρέπει και ενθαρρύνει την εκπόνηση σχεδίων εργασίας με διαθεματικές προεκτάσεις (Ματσαγγούρας, 2004).

Το 2011 δημοσιεύτηκαν με το όνομα «Νέο Σχολείο» ως εκπαιδευτική μεταρρύθμιση νέα προγράμματα σπουδών με στόχο το μετασχηματισμό των υπάρχοντων. Ο μαθητής είναι το επίκεντρο των αλλαγών, και πιο συγκεκριμένα η ένταξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών δημόσια και δωρεάν. Η προετοιμασία τους ξεκινά από το Νηπιαγωγείο και επιχειρείται συντονισμός όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Η αξιολόγηση είναι αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και προτείνονται διάφοροι τρόποι υλοποίησης της, μεταξύ αυτών και η αυτοαξιολόγηση. Προτείνονται νέες διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές που, μεταξύ άλλων, αποσκοπούν στον κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό. Ωστόσο, τα επιμέρους αντικείμενα διαχέονται ανά επιστημονικό πεδίο με ένα μακροσκελή κατάλογο σκοπών και στόχων χωρίς ταξινόμηση ανά μάθημα και βαθμίδα, καθιστώντας το δύσκολο στην εφαρμογή (Ζαγκότας κ Κεχαγιά, 2013).

Οι καινοτομίες που εισηγούνται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορούν να υλοποιηθούν στις σχολικές αίθουσες μέσω των εκπαιδευτικών των διάφορων βαθμίδων. Οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι βασίζονται στο πρόγραμμα σπουδών για το μεσοπρόθεσμο προγραμματισμό της διδασκαλία και όχι για το μακροπρόθεσμο, αφού καθοδηγούνται σε μεγάλο βαθμό από τη σχολικό εγχειρίδιο και την εμπειρία τους. Βασική προϋπόθεση είναι η ουσιαστική ενημέρωση και η συνεχόμενη επιμόρφωσή τους σχετικά με τις αλλαγές που συστήνονται με τα νέα προγράμματα σπουδών. Όμως, έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν το περιεχόμενο των νέων αναλυτικών προγραμμάτων, και ιδιαίτερα αυτό του 2011, αφού δεν επιμορφώθηκαν σχετικά και δεν έχουν αλλάξει τα σχολικά εγχειρίδια και τα βιβλία δασκάλου, ενώ θα επιθυμούσαν να έχουν παρακολουθήσει σχετικά σεμινάρια (Αϊδίνης κ Αλεξιάδου, 2004· Γκατζώλη, 2020). Οι αντιλήψεις τους για τη διδακτική πράξη θεωρούνται παγιωμένες και αλλάζουν με προσωπική ενασχόληση και προσπάθεια ώστε να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Στην περίπτωση αυτή, συναντούν δυσκολίες και αισθάνονται ευάλωτοι συναισθηματικά και συγχυσμένοι, με αποτέλεσμα να καταφύγουν στις παλιές τους στρατηγικές και τακτικές (Chen, 2018). Ακόμα, υπάρχει άγνοια για τις πρακτικές γραμματισμού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικά στη μετάβαση από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό σχολείο (Αποστόλου κ Στελλάκης, 2020). Προκειμένου να εφαρμοστούν ουσιαστικά το νέο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ είναι αναγκαίο να καταρτιστούν κατάλληλα οι εκπαιδευτικοί και να υπάρχει ένα συνεχόμενο υποστηρικτικό πλαίσιο, παράλληλα με προγραμματισμένες δράσεις συνεργασίας μεταξύ τους.

2.4 Σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά εγχειρίδια είναι το διαμεσολαβητικό μέσο ανάμεσα στο ισχύον ΑΠ και τη διδακτική διαδικασία και θεωρείται ότι είναι το πιο αποτελεσματικό εργαλείο για την εφαρμογή του στη σχολική αίθουσα. Έχουν κεντρικό ρόλο στους φορείς επίσημης εκπαίδευσης για όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή και προσφέρεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς και μαθητές σε πολλές μορφές (ηλεκτρονικά, για αμβλύωπες, με γραφή Braille) (Lee, 2014). Στα σχολικά εγχειρίδια μεταφράζονται οι σκοποί των αναλυτικών προγραμμάτων και μετασηματίζονται σε γνώσεις και δεξιότητες που θα διδαχθούν οι μαθητές. Τα περιεχόμενα αυτά παρουσιάζονται

οργανωμένα με συνοχή σε ενότητες που ακολουθούν το ρυθμό μάθησης των παιδιών, προσφέροντας παράλληλα παραδείγματα και δραστηριότητες για εξάσκηση.

Οι εκπαιδευτικοί βασίζονται στο σχολικό εγχειρίδιο σαν οδηγό για την οργάνωση της διδασκαλίας βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα παράλληλα με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, αντλούν πληροφορίες και μπορούν να το διαμορφώσουν κατάλληλα ώστε να προσαρμόσουν το μάθημα σε μαθητές που χρειάζονται διαφοροποιημένη διδασκαλία (Morgan, 2015). Οι μαθητές χρησιμοποιούν το σχολικό εγχειρίδιο καθημερινά στην τάξη και στο σπίτι τους για τη βασική τους μελέτη και γνωρίζουν ότι θα αξιολογηθούν σχετικά με τα συγκεκριμένα περιεχόμενα. Εκτός από γνώσεις και δεξιότητες, τα σχολικά βιβλία αντανakλούν και αναπαράγουν την κοινωνικοπολιτική ιδεολογία, τις αξίες και τις παραδόσεις υπό τις οποίες γράφτηκαν και επηρεάζουν τους μαθητές στη διαμόρφωση πολιτισμικής και πολιτικής συνείδησης με πολλούς τρόπους, όχι πάντα συνειδητούς (Kalmus, 2004; Pingel, 2010).

2.5 Διδακτική των συναισθημάτων

Στο νέο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ δίνεται έμφαση στην ολόπλευρη, προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών και διατυπώνονται, παράλληλα με τους γνωστικούς, γενικοί στόχοι και επιμέρους σκοποί, που αφορούν στον συναισθηματικό κόσμο των μαθητών και τις κοινωνικές δεξιότητες τους. Η διδακτική των συναισθημάτων δεν αποτελεί ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο, αλλά υπεισέρχεται σε όλα τα υπόλοιπα μαθήματα του ΑΠ από τη προσχολική μέχρι τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ανάλογα με την ηλικία των μαθητών (Kristjansson, 2001). Στην ελληνική και ξενόγλωσση βιβλιογραφία αναφέρεται με διάφορους όρους, όπως Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση (Social Emotional Learning) και Συναισθηματική Αγωγή. Συχνά αναφέρεται ως διδασκαλία για την καλλιέργεια των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων ή επάρκειας, της κοινωνικοσυναισθηματικής ικανότητας, της συναισθηματικής νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης, ή του συναισθηματικός εγγραμματισμού.

Ο όρος συναισθηματικός εγγραμματισμός αναφέρεται στην ικανότητα να κατανοούν και να εφαρμόζουν στην καθημερινή πρακτική πληροφορίες συναισθηματικής φύσεως για τον εαυτό και τους άλλους. Έχει άμεση σχέση με τη σχολική επίδοση και δραστηριότητα, συνεπώς είναι απαραίτητο να καλλιεργούνται διδακτικές στρατηγικές συναισθηματικής αγωγής που θα αποσκοπούν στη βελτίωση

της συναισθηματικής υγεία και ευημερίας όλων των εμπλεκόμενων στο σχολικό περιβάλλον (Μάνεση, 2012).

Η κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα, σύμφωνα με τους Cole & Cole, φανερώνει υψηλά επίπεδα ανάπτυξης του ατόμου στην κοινωνική και συναισθηματική σφαίρα και την ικανότητα ανάπτυξης των προσόντων αυτών σε καθημερινές καταστάσεις της ζωής των ατόμων. Οι δεξιότητες που συμβάλλουν στην κοινωνικοσυναισθηματική ικανότητα αποκτώνται κυρίως στη νηπιακή ηλικία και σχετίζονται με την επίγνωση της προσωπικής κατάστασης και των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης, την ικανότητα κατανόησης ότι η έκφραση των συναισθημάτων κάποιου επηρεάζει ένα άλλο πρόσωπο, την ικανότητα χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών, την ικανότητα διάκρισης των συναισθημάτων του άλλου και τη συνειδητοποίηση του ενδεχομένου να μην αντιστοιχεί η εξωτερική έκφραση με την πραγματική κατάσταση (Cole & Cole, 2002).

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης εισηγήθηκε σαν αντιπαράθεση στη γενική νοημοσύνη, καθώς αυτή θεωρήθηκε ανεπαρκής για να προβλέψει συγκεκριμένες ανθρώπινες πλευρές, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες και ο έλεγχος των συναισθημάτων. Διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες ανάλογα με την ερευνητική κατεύθυνση από την οποία προήλθαν και κυριαρχούν οι θεωρίες του Gardner, των Slovey – Mayer και του Goleman.

Ο Gardner πρότεινε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι διαθέτουν πολλαπλές νοημοσύνες, οι οποίες αναπτύσσονται σε διαφορετική ηλικία. Αυτές είναι η γλωσσική, η μουσική, η λογική-μαθηματική, η χωρική, η σωματική-κινησθητική, η προσωπική και η κοινωνική . Η προσωπική νοημοσύνη έχει σχέση με την ικανότητα να γνωρίζει κάποιος τον εαυτό του και να κατανοεί τα συναισθήματά του και τα κίνητρα των άλλων ενώ η κοινωνική νοημοσύνη με την ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των άλλων ανθρώπων (Cole & Cole, 2002). Οι διακριτοί τύποι νοημοσύνης είναι αυτόνομοι αλλά συνεργάζονται και αλληλεπιδρούν διαρκώς μεταξύ τους και μπορούν να αναπτυχθούν αν υπάρχει η καθοδήγηση και η ενθάρρυνση που χρειάζεται. Σύμφωνα με αυτά, η νοημοσύνη θεωρείται εξελισσόμενη και μοναδική για κάθε άνθρωπο, αφού διαμορφώνεται από τις εμπειρίες που βιώνουν στο περιβάλλον τους. Στο σχολικό περιβάλλον απαιτούνται ευέλικτες διδακτικές πρακτικές ώστε να προσεγγίσουν τα παιδιά την μάθηση με πολυδιάστατο τρόπο και να αναπτύξουν τις κλίσεις και τις δυνατότητες τους (Κοσμά, 2020).

Οι Salovey – Mayer ορίζουν την συναισθηματική νοημοσύνη ως ένα σύνολο δεξιοτήτων που σχετίζονται άμεσα με το γνωστικό σύστημα. Η ικανότητα των ανθρώπων να χειρίζονται πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα είναι αποτέλεσμα προσαρμοστικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της νόησης και των συναισθημάτων. Μπορεί να αξιολογηθεί και να μετρηθεί με τη χρήση αντικειμενικών δοκιμίων.

Ο Goleman παρουσιάζει τη συναισθηματική νοημοσύνη σαν δεξιότητα των ανθρώπων που τους βοηθά να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να επεξεργάζονται συναισθήματα, τόσο τα δικά τους όσο και των άλλων, με αποτέλεσμα να έχουν υψηλές επιδόσεις και επιτυχίες στην επαγγελματική και προσωπική τους ζωή. Συμπεριλαμβάνονται επιμέρους ικανότητες, όπως ο αυτοέλεγχος, η επιμονή, η αυτοπαρώθηση και ο ζήλος. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες τονίζονται μέσα από τη θεωρία του Goleman, αλλά έχει δεχτεί κριτική γιατί τα προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθησιακές δυσκολίες εξετάζονται με βάση μόνο το άτομο, ενώ αποδίδεται λιγότερη έμφαση στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο εκδηλώνονται (Μάνεση, 2012).

Ο όρος ενσυναίσθηση (ή στα αγγλικά empathy) χρησιμοποιήθηκε αρχικά στο χώρο της ψυχολογίας για να αποδοθεί η έννοια «αισθάνομαι εντός» και της συμβουλευτικής για να επιτευχθεί η κατανόηση του εσωτερικού κόσμου του πελάτη της συμβουλευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Rogers, η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων, των εμπειριών, των συμπεριφορών κάποιου, αναγνωρίζοντας το εσωτερικό του πλαίσιο αναφοράς και βλέποντας τον κόσμο με τα δικά του μάτια. Είναι σημαντικό να αποφεύγεται η ταύτιση των συναισθημάτων, τα οποία δεν πρέπει να βιώνονται ως προσωπικά, καθώς έτσι συγχέεται με τη συμπόνοια και τη συμπάθεια. Η ενσυναισθηματική ικανότητα μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την εκπαίδευση και είναι σημαντική για την ανάπτυξη λειτουργικών σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων (Μπρούζος, 2004). Ο Goleman υποστηρίζει ότι η ικανότητα για ενσυναίσθηση είναι έμφυτη από τη βρεφική ήδη ηλικία και αναπτύσσεται στα παιδιά που, μιμούμενα τις αντιδράσεις των άλλων, αναπτύσσουν τρόπους να ανταποκρίνονται με ενσυναίσθηση και να βοηθούν άλλους ανθρώπους που αισθάνονται άσχημα (Goleman, 1998). Είναι απαραίτητο να γνωρίζει κάποιος πολύ καλά το εαυτό του και τα δικά του συναισθήματα για να καταφέρει να μπει στη θέση του άλλου και να διακρίνει τις λεκτικές και μη αντιδράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά του (Τρίκας, 2020).

Η διδακτική των συναισθημάτων περιλαμβάνει τις διαδικασίες που συμβάλλουν στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και γίνεται μέσα από

προγράμματα κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης ή συναισθηματικής αγωγής. Ξεκινάει από τις πρώτες στιγμές της ζωής στο οικογενειακό περιβάλλον, από όπου οι άνθρωποι αντλούν τα πρώτα πρότυπα συμπεριφοράς και έκφρασης, και συνεχίζεται στο σχολείο σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Δήμου, 2005). Σκοπός των προγραμμάτων κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης είναι η απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως αυτογνωσία, αυτό-διαχείριση, κοινωνική ευαισθητοποίηση, διαπροσωπικές δεξιότητες και λήψη αποφάσεων (Durlak, et al, 2011). Η αυτογνωσία αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα, τις σκέψεις, τη συμπεριφορά, τα δυνατά και αδύνατα σημεία του, ενώ η αυτοδιαχείριση στην ικανότητα να τα διαχειρίζεται σε διάφορες καταστάσεις. Η κοινωνική ευαισθητοποίηση συνεπάγεται στην ικανότητα να κατανοεί τη σκοπιά των άλλων με ενσυναίσθηση και να ακολουθεί κοινωνικά πρότυπα. Οι διαπροσωπικές δεξιότητες είναι η ικανότητα να συνάπτει και να διατηρεί υγιείς σχέσεις όπου υπάρχει σαφής επικοινωνία και σεβασμός μεταξύ των εμπλεκομένων. Η λήψη αποφάσεων είναι η ικανότητα να κάνει τις καταλληλότερες επιλογές για τον εαυτό του σε διαφορετικές περιστάσεις. Με άλλα λόγια, μέσω αυτών επιτυγχάνεται η συναισθηματική επάρκεια και μπορεί να διδαχθεί επιτυχώς με μοντελοποίηση και εξάσκηση σε ποικίλες συνθήκες (Collie, 2020· Ralli, et al, 2017).

Η αποτελεσματική εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής έχει θετικές επιπτώσεις στους μαθητές βραχυπρόθεσμα αλλά και μακροπρόθεσμα. Εκτός από τις προαναφερθείσες δεξιότητες, η παρακολούθηση σχετικών προγραμμάτων συμβάλλει σε γνωστική πρόοδο, υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις και αυξανόμενη επιθυμία για μάθηση, η οποία γίνεται πιο ενδιαφέρουσα (Cohen, 2006). Οι μαθητές τείνουν να συμμετέχουν πιο ενεργά στο μάθημα και να αναπτύσσουν ουσιαστική σχέση με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και θετική στάση απέναντι στο θεσμό του σχολείου γενικότερα (Hallam, 2009· McCormick, et al, 2015). Η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ τους επιτρέπει τη δημιουργία αισθήματος αποδοχής του εαυτού, ενίσχυση της θετικής αυτοεικόνας και αυτοπεποίθησης (emotional well-being) (Sprung, et al, 2015) . Παράλληλα, οι μαθητές κατανοούν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων και σέβονται τη διαφορετικότητα. Η σχολική τάξη μετατρέπεται σε ένα υποστηρικτικό πλαίσιο, στο οποίο οι μαθητές ενθαρρύνονται, κινητοποιούνται και αντιμετωπίζονται ευκολότερα οι συγκρουσιακές καταστάσεις. Το αίσθημα του ανήκειν και του πολίτη αναπτύσσονται και ενσωματώνονται μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή διαφορετική καταγωγή (Durlak, et al, 2011). Επιπλέον, η υιοθέτηση

κοινωνικών δεξιοτήτων και θετικών στάσεων από μικρή ηλικία, ήδη από την προσχολική ηλικία, μετριάζει την επιρροή κακόβουλων παραγόντων από το περιβάλλον τους και αναμένεται να αποτρέψει μελλοντικά την εμφάνιση δυσκολιών προσαρμογής στην προσωπική και επαγγελματική τους δραστηριότητα (Blewit, et al, 2019).

2.6 Έρευνες και μελέτες για σχολικά εγχειρίδια και συναισθήματα

Η λογική και τα συναισθήματα θεωρούνται έννοιες αντίθετες στις δυτικές κοινωνίες. Η εκδήλωση συναισθημάτων αντιμετωπίζεται ως κάτι παράλογο, παιδιάστικο και εκτός ελέγχου, ενώ ο έλεγχος των συναισθηματικών αντιδράσεων χαρακτηρίζει ένα άτομο πιο πολιτισμένο και λογικό που δρα έπειτα από ώριμη σκέψη (Sutton & Wheatley, 2003). Η αντίληψη αυτή συναντάται και στην εκπαίδευση γενικότερα, όπου οι μετρήσιμες ακαδημαϊκές επιδόσεις είναι πιο σημαντικές από τα ποιοτικά στοιχεία του χαρακτήρα των μαθητών και την απόκτηση κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων. Τα αναλυτικά προγράμματα είναι σχεδιασμένα με έμφαση στις θετικές επιστήμες παρά στις ανθρωπιστικές και τις τέχνες, που προσφέρονται περισσότερο για τη διδακτική των συναισθημάτων. Ακόμα και στις περιπτώσεις που τα συναισθήματα εμπεριέχονται στα αναλυτικά προγράμματα και το σχεδιασμό της διδασκαλίας, προσαρμόζεται από την πλευρά της λογικής ως συναισθηματική νοημοσύνη, της ηθικής ως καλό ή κακό και της συμπεριφοράς ως αποδεκτό ή μη αποδεκτό. Παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση στηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων, τα συναισθήματα παραμένουν στο περιθώριο και ενθαρρύνονται όταν μπορεί να δικαιολογηθεί λογικά η έκφρασή τους, όπως στις περιπτώσεις που συνδέονται με τη σχολική επιτυχία. Όμως, σταδιακά γίνεται αντιληπτό ότι τα συναισθήματα «οφείλουν να αντιμετωπίζονται πρωτίστως ως δεξιότητες επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών, ως οργανωμένες αντιδράσεις, που καθιστούν εφικτή την λειτουργία της λογικής» (Μάνεση, 2012) που μπορούν να διδαχθούν.

Το ενδιαφέρον αρκετών ερευνών σχετικά με τα συναισθήματα στην εκπαίδευση επικεντρώθηκαν στη σχέση των ακαδημαϊκών επιδόσεων και των συναισθημάτων τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών. Η εστίαση γίνεται σχετικά με το αν τα συναισθήματα είναι θετικά ή αρνητικά και τα επιμέρους μαθήματα ή τους στόχους επίτευξης (Δημητροπούλου, et al, 2021· Θεοφανίδου, κα 2018). Η έρευνα σχετικά με

το ρόλο των συναισθημάτων στο συνολικό πλαίσιο του σχολείου ανέδειξε τη σημασία που έχουν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας και της μάθησης, καθώς και τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί αλληλεπιδρούν με τους μαθητές χρησιμοποιώντας, παράλληλα, κοινωνικά ενισχυτικά στοιχεία (Δήμου, 2005). Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ενθαρρύνουν τους μαθητές, να τους εμπνεύσουν ως πρότυπα συμπεριφοράς και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση στο σχολικό περιβάλλον (Uitto, Jokikokko & Estola, 2015). Οι έρευνες που αφορούν στα σχολικά εγχειρίδια έχουν σαν θέμα τον κύκλο ζωής του βιβλίου, την κοινωνικοποιητική του επίδραση και τη λειτουργία του ως μέσο επικοινωνίας, μελετώντας το ως προς το ιδεολογικό περιεχόμενο, την παιδαγωγική και επιστημονική καταλληλότητα και τη συμβατότητα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης (Μπονίδης 2016· Καψάλης κ Χαραλάμπους 2008).

Το σχολικό βιβλίο είναι το κυρίαρχο εποπτικό μέσο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η διδασκαλία ενός αντικειμένου είναι αδιανόητη χωρίς αυτό. Είναι πολύ σημαντικό γιατί επιτελεί πολλαπλές λειτουργίες, ως πηγή γνώσης των επιστημονικών δεδομένων, ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στη γνώση και τα κίνητρα για μάθηση, ως μέσο καθοδήγησης και μεθόδευσης της διδασκαλίας και οργάνωσης της διδακτέας ύλης (Ξωχέλης, 2009· Αραβανή, 2019). Επιπρόσθετα, αποτελεί και τη βασική πηγή άντλησης δραστηριοτήτων κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Η επαρκής επεξεργασία των περιεχομένων του απαιτεί αρκετό χρόνο, με αποτέλεσμα να αφιερώνεται μεγάλο μέρος της διδασκαλίας μόνο σε αυτό. Οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών και το περιθώριο δράσης των μαθητών περιορίζονται από τη δομή του και την τρόπο κατανομής της διδακτέας ύλης. Οι μαθητές μελετούν αποκλειστικά το σχολικό εγχειρίδιο που αντιστοιχεί στο εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο και συγκρατούν περισσότερο από αυτό σε σύγκριση με τις παρατηρήσεις των εκπαιδευτικών (Lebrun, et al, 2002).

Ο ρόλος των μαθητών είναι προδιαγεγραμμένος και παραμελείται η ικανότητά τους για αυτενέργεια και δημιουργική διαχείριση της μάθησης. Το σχολικό εγχειρίδιο απευθύνεται με το ίδιο τρόπο σε όλους τους μαθητές αλλά μπορεί να παρατηρηθεί διαφορετική οικειοποίηση και νοηματοδότηση από αυτούς. Αν και η σχέση κοινωνικοποίησης μέσα από τα βιβλία είναι διαλεκτική, υπάρχουν κάποια μηνύματα που ανήκουν στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και περνούν στους μαθητές ασυνείδητα (Meyer & Turner, 2002· Kalmus, 2004). Ο γλωσσικός κώδικας στις εκφωνήσεις των εργασιών στα σχολικά βιβλία αντικατοπτρίζει το ρόλο του μαθητή. Όταν είναι

διατυπωμένο σε γ πρόσωπο και παθητική φωνή καθιστά το μαθητή δέκτη ενώ σε β πληθυντικό πρόσωπο αυξάνονται οι δυνατότητες συμμετοχής ενός μαθητή αναγνώστη. Οι προστακτικές προτάσεις φανερώνουν την ισχύ του βιβλίου ως μεταδότη γνώσεων. Η χρήση α προσώπου συμβάλλει στην άμβλυνση της απόστασης ανάμεσα στους μαθητές και το βιβλίο. Η ενσωμάτωση των εποικοδομιστικών θεωριών μάθησης στα σχολικά εγχειρίδια οδήγησε σε αναπλαισίωση της γνώσης ώστε να επιτευχθεί πιο ενεργός εμπλοκή των μαθητών. Η γνώση θεωρείται ολιστική και ενθαρρύνονται οι διαθεματικές δραστηριότητες, όμως ακόμα ο χωρισμός της διδακτέας ύλης είναι παραδοσιακά σε ενότητες. Το ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο παραμένει συγκεντρωτικό και εξαρτάται άμεσα από τις εξετάσεις σε συγκεκριμένη ύλη κάθε φορά. Έτσι, οι εποικοδομιστικές θεωρίες δε μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη στην καθημερινή διδακτική πράξη και οι ρόλοι που προκύπτουν παραμένουν όπως στο παρελθόν (Κατσαρού, 2007).

Τα σχολικά βιβλία μπορούν να επιδράσουν σχετικά με την κατασκευή συναισθημάτων για έννοιες όπως το φύλο και την εικόνα του άλλου και υπάρχει περιορισμένο ερευνητικό ενδιαφέρον για τον τρόπο που γίνεται αυτό. Τα άτομα διαφορετικών φύλων παρουσιάζονται παραδοσιακά διαφορετικά μέσα στα σχολικά εγχειρίδια. Οι γυναίκες και τα κορίτσια χαρακτηρίζονται αδύναμα να ελέγξουν τα συναισθήματά τους και ανίκανα να αναλάβουν θέσεις εξουσίας, αφού δρουν χωρίς λογική και με κακή κρίση. Ενώ, αντίθετα, οι άντρες και τα αγόρια εκπαιδεύονται να μη δείχνουν τα συναισθήματά τους με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες στην συναισθηματική αναγνώριση και διαχείριση (Lee, 2014· Namatende-Sakwa, 2018). Η εικόνα του άλλου στα σχολικά βιβλία καθορίζεται από το ιστορικό παρελθόν και τις σχέσεις που υπήρχαν. Δίνεται υπερβολική έμφαση στα πολεμικά στρατιωτικά γεγονότα με συναισθηματικά φορτισμένη αφήγηση και εικονογραφία, ενώ διαστρεβλώνονται ή αποσιωπώνται κάποια άλλα ιστορικά γεγονότα. Μέσα από αυτά αναδεικνύονται οι ήρωες και ο εθνικός εαυτός εξιδανικευμένοι. Οι ‘άλλοι’ περιγράφονται έχοντας χαρακτηριστικά στοιχεία προκαταλήψεων και εθνικών στερεοτύπων. Η θετική εικόνα του άλλου μπορεί να επιτευχθεί αν εξαλειφθούν οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί. (Ξωχέλης 2009). Οι έρευνες για την κατασκευή και τη διδασκαλία επιπλέον συναισθημάτων είναι πολύ περιορισμένες και σε όλο το φάσμα της εκπαίδευσης δεν περιλαμβάνονται συναισθήματα που θεωρούνται πιο δύσκολα, όπως η απώλεια και ο θάνατος και η διαχείριση αυτών (Στυλιανού κ Ζεμπύλας, 2014).

Η διδακτική των συναισθημάτων μέσω των σχολικών εγχειριδίων συναντάται στην επισκόπηση της βιβλιογραφίας μέσα από συγκεκριμένα μαθήματα, κυρίως από τη λογοτεχνία, το θέατρο, τις τέχνες και το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης.

Η λογοτεχνία εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας, για το οποίο πραγματοποιήθηκαν σημαντικές προσπάθειες αλλαγής με τα νέα αναλυτικά προγράμματα, το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ του 2003 και το ΠΣ του 2011, και τη συγγραφή νέων βιβλίων που κυκλοφορούν από το 2006. Προτείνεται μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με σπειροειδή διάταξη της ύλης, ενώ παράλληλα βασικοί στόχοι είναι η κατανόηση της επικοινωνιακής διάστασης του γλωσσικού μαθήματος και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας. Αξιοποιείται και καλλιεργείται τόσο ο προφορικός όσο και ο γραπτός λόγος με την επεξεργασία μεγάλης ποικιλίας κειμένων που προέρχονται από διαφορετικές πηγές και με την παραγωγή κειμενικών ειδών (Αγάπογλου κ Καπετανίδη, 2013· ΔΕΠΠΣ, 2003· ΠΣ, 2011). Λογοτεχνικά κείμενα διδάσκονται μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο της γλώσσας και του ανθολογίου ενώ υπάρχει η δυνατότητα να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί κάποιο άλλο κείμενο από ένα σύντομο κατάλογο προτεινόμενων κειμένων ή βιβλίων ή κάποιο που επιλέγουν μόνοι τους και θεωρούν κατάλληλο. Η διδακτική της λογοτεχνίας είναι σημαντικό εργαλείο εθνικής, ηθικής και αισθητικής διαπαιδαγώγησης, αφού επηρεάζει πολυδιάστατα την ολόπλευρη αισθητική, πνευματική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Αθανασοπούλου, κ.α., 2019).

Η λογοτεχνία έχει ανάδρομη σχέση με το συναίσθημα και τη συγκίνηση, αφού είναι η αιτία δημιουργίας της και ταυτόχρονα η επίπτωση που έχει κάθε φορά στους αναγνώστες. Οι στόχοι που αναφέρονται στο αναλυτικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας και τα οφέλη που αποκομίζονται από αυτή συμβαδίζουν με τους στόχους της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής. Μέσω της ενασχόλησης με ένα λογοτεχνικό κείμενο, οι μαθητές μεταφέρονται νοερά σε εξωπραγματικούς κόσμους με τη βοήθεια της φαντασίας τους και μπορεί να βρεθούν είτε σε οικείες με τις εμπειρίες τους καταστάσεις είτε σε άγνωστες για εκείνους μέχρι τότε. Έτσι, έρχονται αντιμέτωποι με διάφορων ειδών προβληματισμούς και αναπτύσσουν κριτική ικανότητα, ηθικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές σχετικά με καταστάσεις που είναι πιθανό να συναντούν στην καθημερινότητά τους και να προετοιμάζονται για αυτές. Η ταύτιση των παιδιών με τους ήρωες των λογοτεχνικών κειμένων συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, καθώς αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους και κατανοούν τις πράξεις τους. Τους ακολουθούν με τη φαντασία τους στις περιπέτειές τους και

τοποθετούνται σχετικά με τις πράξεις τους, αναπτύσσοντας ικανότητες κριτικής σκέψης και ανεκτικότητας προς το διαφορετικό.

Οι δραστηριότητες που βασίζονται στη λογοτεχνία είναι κατάλληλες για πολυπολιτισμικές τάξεις. Οι μαθητές γνωρίζουν την κουλτούρα των άλλων χωρών και πολιτισμών και τους παρουσιάζουν υπερήφανα την δική τους μέσα από σημαντικά λογοτεχνικά έργα. Η εφαρμογή παιγνιωδών δράσεων σε διαπολιτισμικές τάξεις με αφορμή ένα λογοτεχνικό βιβλίο βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν καλές σχέσεις μεταξύ τους και να μεταστρέψουν τον προηγούμενο αρνητικό τρόπο σκέψης σε ένα θετικό κλίμα αποδοχής και ισότητας (Αθανασοπούλου, κ.α., 2019).

Τα λογοτεχνικά κείμενα από το σχολικό βιβλίο και το ανθολόγιο διδάσκονται διαφορετικά. Η διδασκαλία των λογοτεχνικών κειμένων του εγχειριδίου της γλώσσας επικεντρώνεται στη γλωσσική καλλιέργεια και τη διδασκαλία των γραμματικών και συντακτικών φαινομένων. Κατά την επεξεργασία αφηγηματικών κειμένων του βιβλίου της γλώσσας εντάσσονται ερωτήσεις για τα συναισθήματα και τις σκέψεις των ηρώων και στην περίπτωση παραγωγής γραπτού λόγου από τους μαθητές δίνεται σαν οδηγία υπό τη μορφή ερώτησης να εντάξουν πως αισθάνονται ή σκέφτονται οι ήρωες, αλλά δεν αποτελεί το βασικό αντικείμενο της διδασκαλίας. Αν δεν ακολουθούνται οι οδηγίες για την διδασκαλία των αυθεντικών κειμένων σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών, δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι για την κατανόηση της κοινωνικής λειτουργίας της γλώσσας (Φερνιάτη, 2007).

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας προτείνεται να ξεφεύγει από το γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα του γλωσσικού μαθήματος, ώστε να αποβληθούν τα αρνητικά συναισθήματα που συνδέονται με την εξέταση του γλωσσικού μαθήματος και να επιτευχθεί η αισθητική απόλαυση του λογοτεχνικού έργου. Πολύ συχνά η διδακτική της λογοτεχνίας συνδέεται με δράσεις φιλαναγνωσίας και διαθεματικές εργασίες μέσα στις σχολικές τάξεις. Οι μαθητές μπορούν να επέμβουν στην ιστορία ενός κειμένου και την αλλάξουν στο σημείο που επιθυμούν προτείνοντας εναλλακτική εξέλιξη ή να συγγράψουν νέες ιστορίες με τους ίδιους ήρωες και να τις εικονογραφήσουν. Τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να μετατραπούν σε κόμικς στο μάθημα των εικαστικών, σε θεατρικό έργο στο μάθημα της θεατρικής αγωγής και να συνδεθούν με μουσικά κομμάτια στο μάθημα της μουσικής (Σακίδη, 2019). Τα εικονογραφημένα βιβλία εμπλουτίζουν το μάθημα της λογοτεχνίας και του γλωσσικού μαθήματος ενεργοποιώντας το ενδιαφέρον και τη φαντασία των παιδιών. Αποτελούν ένα συνδυασμό εικόνων, λέξεων και συναισθημάτων που αλληλοσυμπληρώνονται και

είναι πολύ σημαντικό να εντάσσονται τα σχολικά εγχειρίδια. Τα συναισθήματα των ηρώων των κάθε είδους ιστοριών γίνονται αντιληπτά και κατανοητά με τη διδασκαλία λεξιλογίου και φράσεων σχετικά με τα συναισθήματα με τεχνικές συναισθηματικού εγγραμμτισμού (Barton, 1996). Οι μαθητές μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις για τα συναισθήματα και τις πράξεις των ηρώων στις πρωτότυπες ιστορίες αλλά και σε αυτές που παράγονται μέσα από την επεξεργασία και να συλλογίζονται, εκφράζοντας παράλληλα τα δικά τους συναισθήματα και τις κριτικές τους εκτιμήσεις. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν ένα χαλαρό πλαίσιο για συζήτηση ώστε να νιώθουν οι μαθητές ασφαλείς να εκφραστούν και χρόνο μέσα στο ήδη διαμορφωμένο αναλυτικό πρόγραμμα και τις δραστηριότητες του σχολικού εγχειριδίου (Kristjansson, 2001).

Το μάθημα της θεατρικής αγωγής με τις ποικίλες δραστηριότητές του έχει πολλά οφέλη στην συναισθηματική αγωγή των παιδιών. Με το συνδυασμό τους, το θέατρο σαν παιδαγωγική μέθοδος μετατρέπεται σε ένα σπουδαίο μέσο για την καλλιέργεια της συναισθηματικής αγωγής και την υπέρβαση των συναισθηματικών δυσκολιών. Οι μαθητές βιώνουν ευχαρίστηση και αισθητική συγκίνηση και αναπτύσσεται η κριτική τους σκέψη και οι επικοινωνιακές τους δεξιότητες. (Παπαδόπουλος, 2012). Επίσης, ενεργοποιούνται τα μαθησιακά κίνητρα και παρατηρείται θετική επίδραση στην διαδικασία της μάθησης, την ενσωμάτωσης της γνώσης, και της διαμόρφωσης στάσεων (Κοσμά, 2020). Οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέατρο ποικίλουν ως προς τη μορφή, τη διάρκεια και τον προγραμματισμό και δύνανται να ενταχθούν σε διαθεματικά σχέδια δράσης.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα ελεύθερο δρώμενο στο οποίο καθοδηγητής είναι ο εκπαιδευτικός και ξεκινά από τα βιώματα, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των ίδιων των παιδιών ή από ένα λογοτεχνικό κείμενο. Η σημασία του σαν παιχνίδι είναι πολλαπλή στην ανάπτυξη των παιδιών για την εσωτερίκευση κανόνων και εξάσκηση της αυτοδιαχείρισης και, σύμφωνα με τον Vygotsky, βρίσκεται στην κορυφή της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Παπαδοπούλου, 2011). Οι δραστηριότητες αυτοσχεδιασμού έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και πραγματοποιούνται σε οργανωμένο πλαίσιο, όπου οι μαθητές εκφράζονται με αυθορμητισμό και δημιουργικότητα και καλλιεργούν την κοινωνική τους επάρκεια. Τα οφέλη του αυτοσχεδιασμού είναι εμφανή στην ειδική αγωγή και, πιο συγκεκριμένα, σε παιδιά με Διάγνωση Αυτιστικού Φάσματος, που εξασκούνται στην απόκτηση κοινωνικής λειτουργικότητας και επικοινωνιακών δεξιοτήτων.

Η ερμηνεία ρόλων συντελείται είτε καθημερινά στο πλαίσιο της σχολικής τάξης με δραματοποίηση ενός κειμένου ή ιστορίας είτε πιο επίσημα και οργανωμένα για μία σχολική γιορτή ή εκδήλωση. Η αναγνώριση και η έκφραση των συναισθημάτων διδάσκεται μέσα σε ένα ασφαλές πλαίσιο μιας φανταστικής κατάστασης στην οποία οι μαθητές εμπλέκονται ολοκληρωτικά. Η τάξη στην οποία μπορεί να αξιοποιηθεί με θετικά αποτελέσματα η θεατρική αγωγή για την διδακτική των συναισθημάτων είναι μαθητοκεντρική και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να εκπαιδευτούν ώστε να οργανώσουν το μάθημα και δημιουργήσουν ένα ενθαρρυντικό κλίμα καθοδηγώντας τις σκέψεις, τις πράξεις και τα συναισθήματα των μαθητών (Παπάζογλου, 2018· Γιαννοπούλου, 2006).

Οι τεχνικές του θεάτρου αξιοποιούνται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τη δραματοποίηση οι μαθητές μπορούν να εξερευνήσουν το διαφορετικό και να κατανοήσουν τους άλλους με σεβασμό και ενσυναίσθηση. Το θεατρικό παιχνίδι, ο αυτοσχεδιασμός και η δραματοποίηση λογοτεχνικών κειμένων και ιστοριών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς είναι κατάλληλο εργαλείο για τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνείδηση (Rice, 1985)

Σε μικρότερες ηλικίες, όπως το νηπιαγωγείο και τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, το κουκλοθέατρο είναι ένα μέσο για τη διδακτική των συναισθημάτων. Η διάδραση με τις κούκλες προκαλεί αίσθημα ασφάλειας και η σύνδεση μαζί τους βοηθάει τα παιδιά να εκφραστούν και να ταυτιστούν. Ακολουθούν τις κούκλες στις ιστορίες τους και προσπαθούν να αναζητήσουν λύσεις στα προβλήματά τους. Αναπτύσσεται ο λόγος τους και η ενσυναίσθηση με τεχνικές όπως αλλαγή στην πλοκή ή σε κάποια στοιχεία της, καταγισμό ιδεών, κριτική εκτίμηση των ενεργειών των ηρώων και προτάσεις επίλυσης προβλημάτων (Νιζάμη, 2017).

Το μάθημα της ιστορίας έχει φρονηματικό χαρακτήρα και στοχεύει, μεταξύ άλλων, στην κατασκευή συναισθημάτων εθνικής συνείδησης και ιστορικής ενσυναίσθησης μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια. Η ιστορική ενσυναίσθηση προϋποθέτει την κατανόηση της διαφορετικής εποχής, τον τρόπο σκέψης των ανθρώπων και τις συνθήκες που επικρατούσαν. Οι μαθητές αναπλάθουν ενσυναισθηματικά με τη φαντασία τους τα ιστορικά γεγονότα και τα εξηγούν με δραστηριότητες όπως παιχνίδι και αντιστροφή ρόλων και προσομοίωση. Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι στα περιεχόμενα των σχολικών εγχειριδίων μεταφέρονται οι προκαταλήψεις εναντίων των πρώην πολεμικών αντιπάλων. Οι αρνητικές εικόνες που καλλιεργούνται και μεταδίδονται διαιωνίζουν το μίσος μεταξύ

των λαών, και ιδιαίτερα εκείνων με τους οποίους υπήρχαν εδαφικές διεκδικήσεις. Υπερτονίζονται τα πολεμικά γεγονότα και οι πρωταγωνιστές τους παρουσιάζονται σαν εθνικοί ήρωες τόσο στα σχολικά βιβλία, όσο και στις σχολικές γιορτές. Μεταφέρεται εθνικιστικό συναίσθημα ανωτερότητας από γενιά σε γενιά, ενώ θα έπρεπε να γίνεται προσπάθεια για την εξάλειψη των εθνικιστικών στοιχείων ξεκινώντας από το ίδιο το σχολικό εγχειρίδιο και τον αντικειμενικότερο τρόπο παρουσίασης των άλλων και την κριτική αναθεώρηση των στερεοτύπων από τους μαθητές (Μπονίδης 2004· Morgan, 2015). Η προσέγγιση του αντίπαλου λαού είναι δυνατό να γίνει και με την εκμάθηση της γλώσσας του, δημιουργώντας περιθώριο για επικοινωνία και αλληλοκατανόηση. Εν τούτοις, οι πιθανότητες επιτυχίας αυτών είναι μικρή, αν δε συνοδεύεται από συνολική αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων (Charalambous, 2013). Τα βιβλία της γλώσσας έχουν αντίστοιχης αξίας αντίκτυπο στην κατασκευή εθνικής ταυτότητας αλλά δεν έχουν ερευνηθεί αρκετά.

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής είναι βασικό μέρος της σχολικής ζωής και πολύ αγαπητό στα παιδιά. Εκτός από τη διδασκαλία αθλημάτων δίνεται έμφαση στη φυσική κατάσταση και το ευ ζην των μαθητών. Κατά τη διάρκεια των αθλημάτων υπάρχει η δυνατότητα έκφρασης ποικίλων συναισθημάτων και η διδακτική τους αξιοποίηση εξαρτάται από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό. Λόγω ελλιπούς εκπαίδευσης ή στερεοτύπων, η αντιμετώπιση των μαθητών διαφέρει ανάλογα με το φύλο και η ενασχόληση με τα ομαδικά αθλήματα καταλήγει σε αρνητικά αισθήματα ανταγωνιστικότητας. Η σωματική άσκηση που βασίζεται στην ηρεμία προσφέρεται περισσότερο για την ανάπτυξη ικανότητας έκφρασης και ελέγχου των συναισθημάτων (Espoz-Lazo, et al, 2020).

Η ώρα της Ευέλικτης Ζώνης προβλέπεται από ΔΕΠΠΣ ΑΠΣ για την υλοποίηση διαθεματικών σχεδίων δράσης και προγραμμάτων Αγωγής Υγείας που έχουν γενικότερο στόχο την προαγωγή ψυχικής και κοινωνικής υγείας. Με την αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών προβλέπεται η διασύνδεση των διαφορετικών μαθημάτων και η δημιουργία ενός ενιαίου πλαισίου γνώσεων και δεξιοτήτων. Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας και τα προγράμματα σπουδών βρίσκονται σε αμφίδρομη σχέση, αφού το ενισχύουν και εμπλουτίζονται από αυτό. Οι τρόποι εκπόνησης ποικίλουν αλλά έχουν σαν βασικό χαρακτηριστικό την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την αυτενέργεια και την αυτονομία τους, ενώ στηρίζονται στις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντά τους. Ο εμπλουτισμός λεξιλογίου σχετικά με τα συναισθήματα

οδηγούν στην συναισθηματική επίγνωση των ίδιων και έπειτα στην ενσυναίσθηση (Μαργέτη, 2014).

Η αξιολόγηση των προγραμμάτων στην ευέλικτη ζώνη έχει πρακτικά προβλήματα επειδή υπάρχουν πολλοί παράγοντες που αλληλοεπηρεάζουν την επιτυχή εφαρμογή τους στην τάξη. Οι στόχοι είναι συχνά μακροπρόθεσμοι και τα αποτελέσματα δεν εμφανίζονται άμεσα, για να μπορούν να αξιολογηθούν. Ανεξάρτητα από το χρόνο, η αξιολόγηση δεν είναι αντικειμενική εξαιτίας των ποιοτικών χαρακτηριστικών των παρεμβάσεων και των προσωπικών κινήτρων των αξιολογητών και των εναλλακτικών προσεγγίσεων αξιολόγησης (Ρίσβας, κ.α, 2004). Η κατάλληλη επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι σημαντική ώστε να καλλιεργηθεί πρώτα στους ίδιους η ενσυναίσθηση και η κατανόηση της σημασίας της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής και έπειτα να διδάξουν και να εφαρμόσουν αποτελεσματικά σχετικά προγράμματα (Τρίκας, 2020). Η εφαρμογή των προγραμμάτων στην Ευέλικτη Ζώνη γίνεται αποσπασματικά και χωρίς συνέπεια, αφού οι διδακτικές ώρες αφιερώνονται συχνά στην ολοκλήρωση των υπόλοιπων μαθημάτων που θεωρούνται πιο βασικά και έχουν πληθώρα ύλης.

Το σχολικό έτος 2021 – 2022 οι ώρες διδασκαλίας της Ευέλικτης Ζώνης αντικαταστάθηκαν από τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων στο νηπιαγωγείο και όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιλέξουν σχέδια δράσης από κάποια προτεινόμενα από την πλατφόρμα του ΙΕΠ θέματα ή να διαμορφώσουν δικά τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θεματικό άξονα ανάλογα με την τάξη. Τα σχέδια δράσης θα πρέπει να έχουν συγκεκριμένη χρονική διάρκεια, αριθμό εργαστηρίων και στοχοθεσία, σύμφωνα με τέσσερις θεματικούς κύκλους δεξιοτήτων. Η ένταξή τους στο ωρολόγιο πρόγραμμα δείχνει τον υποχρεωτικό τους χαρακτήρα. Η εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων δεσμεύει τους εκπαιδευτικούς για την επιλογή των σχεδίων δράσης με συγκεκριμένη θεματολογία και δεν τους αφήνει περιθώρια για εναλλακτικά προγράμματα πιο κατάλληλων για τις ιδιαίτερες ανάγκες της εκάστοτε τάξης. Η επιμόρφωση για τα εργαστήρια δεξιοτήτων έγινε διαδικτυακά, λόγω της πανδημίας κόβιντ, σε χρόνο εκτός του διδακτικού ωραρίου των εκπαιδευτικών και είχε προαιρετικό χαρακτήρα. Ωστόσο, η αξιολόγηση για την αποδοτικότητα των εν λόγω εργαστηρίων δεν είναι δυνατή προς το παρόν, διότι η εισήγηση για την εφαρμογή τους είναι πρόσφατη.

2.7 Κειμενοκεντρική προσέγγιση

Η σύγχρονη έρευνα σχετικά με τη διδακτική της γλώσσας έρχεται σε αντίθεση με την παραδοσιακή θεωρία, που ήταν εστιασμένη στη διδασκαλία της γραμματικής. Η διδασκαλία της γλώσσας διακρίνεται σε τρία επίπεδα, τη γραμματική της λέξης, της πρότασης και του κείμενου και της επικοινωνίας, με την έμφαση να δίνεται στη μελέτη της λειτουργίας και της χρήσης της νεοελληνικής γλώσσας σε καταστάσεις πραγματικές. Οι στόχοι που τίθενται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το γλωσσικό μάθημα πηγάζουν από την κειμενοκεντρική επικοινωνιακή προσέγγιση, αφού συνδέεται η γλωσσική διδασκαλία με την καλλιέργεια της ικανότητας αποτελεσματικής χρήσης του προφορικού και γραπτού λόγου, με απώτερο σκοπό την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (ΔΕΠΠΣ, 2003· Νέζη και Σεφερλή, 2005). Τα κείμενα θεωρούνται προϊόντα επικοινωνίας και μελετώνται ως γλωσσικές και νοηματικές δομές που έχουν κοινωνικά οριοθετημένο μήνυμα. Αντιμετωπίζονται ως κάτι δυναμικό και φέρουν ιδιαίτερα ιδεολογικά και κοινωνικοπολιτισμικά νοήματα, ανάλογα με τις εκάστοτε επικοινωνιακές περιστάσεις (Χατζησσαβίδης, 2007· Οικονομάκου κ Γρίβα, 2014). Σε αυτό το πλαίσιο ενθαρρύνεται η αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων ως αναπόσπαστο κομμάτι της επικοινωνίας.

Το κείμενο έχει βασική θέση στο γλωσσικό μάθημα και αποτελεί τόσο αντικείμενο μελέτης όσο και προϊόν γραφής σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αποτελεί το σημείο εκκίνησης του μαθήματος και σύμφωνα με αυτό οργανώνεται όλη η διδακτική διαδικασία. Το κείμενο είναι η βασική μονάδα ανάλυσης και αφορμής για διδασκαλία και σύνδεση με τους μαθητές και τις εκάστοτε περιστάσεις επικοινωνίας. Τα λεξιλογικά στοιχεία και οι γραμματικοί κανόνες που το απαρτίζουν συγκροτούν ένα νόημα σύμφωνα με τις συγκεκριμένες καταστάσεις υπό τις οποίες συντάχτηκε. Το κείμενο είναι αναπόσπαστο μέρος του κοινωνικοπολιτισμικού συγκείμενου, το οποίο λαμβάνεται υπόψη κατά τη μελέτη του ώστε να επιτευχθεί η νοηματοδότησή του. (Halliday, 1989· Γεωργακοπούλου Γούτσος 1999· Κέκια, 2011· Θεοδωρόπουλος, 2018). Η γραμματική του κειμένου διδάσκεται με εστίαση στις μορφοσυντακτικές δομές, το λεξιλόγιο και το ύφος του κειμένου και είναι ουσιαστική ώστε να κατανοήσουν και να συνθέσουν οι μαθητές μια ποικιλία διαφορετικών ειδών κειμένων (Ματσαγγούρας, 2001).

Πρόσθετα, στο σχεδιασμό όλου του Αναλυτικού Προγράμματος απαντώνται οι επιπτώσεις της κειμενοκεντρικής προσέγγισης στη διδασκαλία της γλώσσας, μιας που

το κείμενο βρίσκεται σε καίρια θέση στο σύνολο των επιμέρους μαθημάτων και των δραστηριοτήτων που προκύπτουν από αυτά (Γεωργακοπούλου κ Γούτσος, 1999). Μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές στρατηγικές που πηγάζουν από την κειμενοκεντρική προσέγγιση, οι μαθητές αποκτούν μεταγνωστικές, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες. Μπορούν να μελετούν και να παράγουν διάφορα είδη κειμένων σύμφωνα με τις επικοινωνιακές ανάγκες επιτυχώς στο σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον (Ιορδανίδου, 2003).

Η σχέση αλληλεπίδρασης που αναγνωρίζεται στο κείμενο και το συγκεκριμένο έχει σαν συνέπεια την ταξινόμηση των κειμένων σε είδη λόγου, που επιτελούν κοινωνικούς στόχους και διαμορφώνονται και εξελίσσονται σύμφωνα με αυτούς (Αρχάκης, 2007). Στη ταξινόμηση των κειμένων έχουν διατυπωθεί εναλλακτικές προτάσεις, έχοντας διαφορετικά κριτήρια κάθε φορά, ενώ υπάρχουν κείμενα που δεν ανήκουν αυστηρά σε ένα είδος λόγου και ονομάζονται πολυγενετικά. Τα κείμενα που δημιουργούνται με πολλούς τρόπους, όπως με το γραπτό λόγο, την εικόνα, τη φωτογραφία, το σκίτσο ή τον ήχο, ονομάζονται πολυτροπικά (Δημάση, 2009).

Στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών αναφέρεται ότι τα κείμενα στα σχολικά βιβλία καλύπτουν το φάσμα των συνηθέστερων ειδών λόγου, δηλαδή του αναφορικού και του κατευθυντικού (ΦΕΚ 303/13-3-2003, τ. Α). Το βιβλίο δασκάλου για τη Γλώσσα Στ' Δημοτικού αναφέρει πως «Ο αναφορικός λόγος αναπαριστά πρόσωπα, πράγματα, συμβάντα, καταστάσεις (αφηγηματικά, περιγραφικά κείμενα), ενώ ο κατευθυντικός λόγος παράγεται με στόχο να οδηγήσει τον παραλήπτη σε ορισμένη ενέργεια, συμπεριφορά ή αντίληψη (επιχειρηματολογικά κείμενα, οδηγίες κτλ.)» (Ιορδανίδου, κ.α., 2019).

Στα βιβλία δασκάλου με μεθοδολογικές οδηγίες αναλύονται τα ιδιαίτερα στοιχεία των αφηγηματικών, των περιγραφικών και των επιχειρηματολογικών κειμένων, καθώς και των οδηγιών. Τα αφηγηματικά κείμενα ακολουθούν χρονικά τα γεγονότα με τους παρελθοντικούς ως πιο συνηθισμένους χρόνους του ρήματος και λεξιλόγιο που έχει σχέση με δράση και έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων. Τα περιγραφικά κείμενα εστιάζουν στη συσχέτιση του χώρου και των περιγραφόμενων αντικειμένων με τα ρήματα κυρίως σε οριστική ενεστώτα και τα απαραίτητα επιρρήματα και επίθετα που προσδίδουν ζωντανία και ένταση στην περιγραφή. Τα επιχειρηματολογικά κείμενα βρίσκονται στον άξονα της λογικής συσχέτισης και την διαλεκτικής σύνθεσης των δεδομένων, με τη χρήση αιτιολογικών προτάσεων και ρημάτων που αποδίδουν ισχύ σε μια άποψη ή γνώμη. Στις οδηγίες παρουσιάζεται η όλη διαδικασία με χρονική

αλληλουχία με ρήματα περιγραφής, κατηγοριοποίησης και διαδικασίας, τα οποία βρίσκονται σε όλες τις εγκλίσεις του ενεστώτα (Ιορδανίδου, κ.α., 2019).

Η αφήγηση θεωρείται πρωταρχικό ή θεμελιακό κειμενικό είδος και αναπαριστά διαδοχικά γεγονότα υπό μια αξιολογική σκοπιά. Σύμφωνα με τον Gennette, στην αφήγηση διακρίνονται τρεις διαφορετικές έννοιες: πρώτον, ο προφορικός ή γραπτός λόγος με τον οποίο παρουσιάζεται ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, δεύτερον, τη διαδοχή των γεγονότων, ένα σύνολο πράξεων και καταστάσεων, και τις σχέσεις μεταξύ τους και, τρίτον, την ίδια την αφηγηματική πράξη, δηλαδή το ότι κάποιος εξιστορεί κάτι (Gennette, 2007). Επίσης, η αφήγηση αποτελεί τον κύριο «τόπο» κατασκευής ταυτοτήτων, που παρουσιάζονται μέσα από το λόγο να δρουν σύμφωνα με τη συναισθηματική τους κατάσταση (Αρχάκης, 2022).

Η διάκριση μεταξύ της αφήγησης και της περιγραφής δεν είναι πάντα εύκολο, καθώς το μεταξύ τους σύνορο είναι εσωτερικό και αβέβαιο. Πολύ συχνά αναφέρονται στις ίδιες ενέργειες και χρησιμοποιούν τις ίδιες γλωσσικές πηγές. Η περιγραφή θεωρείται θεραπαινίδα της αφήγησης, η οποία, με τη σειρά της δε μπορεί να υπάρξει χωρίς την περιγραφή. Ο διαχωρισμός ανάμεσά τους γίνεται στον τομέα της αναπαράστασης, μιας που στην αφήγηση αναπαρίστανται γεγονότα ενώ στην περιγραφή πρόσωπα ή αντικείμενα. Η αφήγηση ασχολείται με πράξεις ή συμβάντα και δίνεται έμφαση στη χρονική και δραματική άποψη της διήγησής τους αποκαθιστώντας μέσα από το λόγο τη χρονική ακολουθία. Φαίνεται πιο ενεργητική και έχει επεξηγηματική και συμβολική αξία. Από την άλλη, ο χρόνος στην περιγραφή αναστέλλεται και προσδίδει το χαρακτηριστικό της διαχρονικότητας των αντικειμένων που λαμβάνονται ως θεάματα και συντελείται ένα διάλειμμα ή παύση στη ροή της αφήγησης (Gennette, 1987).

Η εξωτερική περιγραφή των ηρώων σε κείμενα παιδικής λογοτεχνίας μέσα από αφηγηματικά σχόλια και χαρακτηρισμούς χρησιμοποιείται διδακτικά για να αποδώσει την ψυχολογική αλλαγή των ηρώων. Ανάμεσα στα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους, που περιγράφονται, περιλαμβάνονται πληροφορίες για τους τρόπους, τις συμπεριφορές και τα συναισθήματά τους. Οι αλλαγές στην εξωτερική τους εμφάνιση υποδηλώνουν αλλαγή και στη συναισθηματική τους κατάσταση και μπορεί να χρησιμοποιηθεί σαν δείγμα ωρίμανσης (Nikolajeva, 2003).

Οι Γεωργακοπούλου και Γούτσος διαχωρίζουν το λόγο σε δυο μεγαλύτερες και ευρύτερες κατηγορίες, τον αφηγηματικό και τον μη αφηγηματικό. Ο αφηγηματικός λόγος βασίζεται στα ιδιαίτερα και μοναδικά συμβάντα, που συνθέτει και ανασυνθέτει

ακολουθώντας τη χρονική διαδοχή των γεγονότων. Ανάλογα με τους επικοινωνιακούς στόχους, η αλήθεια του αφηγηματικού κειμένου μπορεί να μεταβάλλεται. Ο μη αφηγηματικός λόγος έχει σαν στόχο τη διατύπωση γενικών αρχών και αληθειών, που επιδέχονται συζήτηση και ανάλυση μέσα από την επιχειρηματολογία. Τα αφηγηματικά κείμενα εστιάζουν στις ανθρώπινες δράσεις και τις, κυρίως, παρελθοντικές εμπειρίες τους, ενώ τα μη αφηγηματικά σε ένα ευρύτερο πεδίο όπου αναπτύσσονται επιχειρήματα, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και πληροφορίες. (Γεωργακοπούλου κ Γούτσος, 1999).

Στην παρούσα εργασία θα ακολουθηθεί η ταξινόμια των κειμενικών ειδών που προτείνει ο Ματσαγγούρας, καθώς αναπτύχθηκε σύμφωνα με τις τυπολογίες σχολικής χρήσης και μπορεί να εφαρμοστεί στα κείμενα που παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια. Η ταξινόμηση αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί διδακτικά, καθώς οι μαθητές μπορούν να διδάσκονται το περιεχόμενο και τη δομή των κειμενικών ειδών με βάση τους επικοινωνιακούς σκοπούς (Ματσαγγούρας, 2004). Ο Ματσαγγούρας συνθέτει τις προηγούμενες ταξινομίες και διατηρεί τα αφηγηματικά και τα μη αφηγηματικά κείμενα, ενώ προσθέτει ως ιδιαίτερο κειμενικό είδος τα περιγραφικά κείμενα, ένα μικτό είδος, που αποτελεί ένα συνδυαστικό κρίκο μεταξύ τους, αφού εμπεριέχουν αφενός την υποκειμενική σκοπιά του συγγραφέα και τα προσωπικά του σχόλια και αφετέρου την αντικειμενική περιγραφή αντικειμένων και διαδικασιών. Στα αφηγηματικά κατατάσσονται τα εξής: βιοματική αναδιήγηση, αυτοβιογραφίες, ιστορικές αφηγήσεις, μύθοι, παραμύθια, νουβέλες, διήγημα. Τα περιγραφικά χωρίζονται στα λογοτεχνικά (αφηγηματική περιγραφή και απεικονιστική περιγραφή) και τα τεχνολογικά (ειδησεογραφικά, διαδικαστικά). Τα μη αφηγηματικά κείμενα είναι τα κοινωνικά, τα επιχειρηματολογικά και τα πραγματολογικά (Ματσαγγούρας, 2001).

Τα κόμικς μπορούν να θεωρηθούν ως αφηγηματικό κειμενικό είδος όπου η ιστορία έχει φανταστικά και πραγματικά στοιχεία και παρουσιάζεται με τη συνεργεία λόγου και εικόνας, ενώ είναι δυνατόν να απουσιάζει ο λόγος. Η έκτασή τους ποικίλει και μπορεί να είναι από ένα μόνο καρτέ, μία εικόνα πχ μια γελοιογραφία, μέχρι ένα ολόκληρο βιβλίο. Τα κόμικς έχουν ευρεία θεματολογία και απευθύνονται σε αναγνώστες όλων των ηλικιών. Συγκεκριμένα, για τα παιδιά, ιδιαίτερα ελκυστικά είναι τα χιουμοριστικά που είτε είναι κοντά στις εμπειρίες και την καθημερινότητά τους είτε έχουν ήρωες γνωστούς σε εκείνα από ταινίες κινουμένων σχεδίων και ταινιών. Τα κόμικς μπορούν να αξιοποιηθούν διδακτικά με πολλούς τρόπους και να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των μαθητών ώστε να αυξήσουν την συμμετοχή τους στο μάθημα. Η

ένταξή τους στα σχολικά εγχειρίδια γίνεται σύμφωνα με τους γενικότερους στόχους του αναλυτικού προγράμματος για κριτικό γραμματισμό και τους πιο συγκεκριμένους μαθησιακούς σκοπούς της εκάστοτε ενότητας (Τσάκωνας, 2022).

Στα αφηγηματικά κείμενα έχει ιδιαίτερη σημασία το πρόσωπο της αφήγησης, ποιος αφηγείται και ποιος είναι ο βαθμός συμμετοχής του στην ιστορία. Στην παρούσα εργασία, ακολουθήθηκε η διάκριση του Genette, ως προς αυτό το κριτήριο, σύμφωνα με τον οποίο ο αφηγητής διακρίνεται σε ομοδιηγητικό και ετεροδιηγητικό. Ο αφηγητής που συμμετέχει είτε ως πρωταγωνιστής είτε ως αυτόπτης μάρτυρας ονομάζεται ομοδιηγητικός και συνήθως η αφήγηση γίνεται σε πρώτο πρόσωπο. Αντιθέτως, όταν ο αφηγητής δε συμμετέχει στην ιστορία και παραθέτει ό,τι συνέβη σε τρίτο πρόσωπο ονομάζεται ετεροδιηγητικός (Genette, 2007· Φαρίνου κ Μαλαματάρη, 2022). Η αφήγηση σε πρώτο πρόσωπο τείνει να παρουσιάζεται ως λιγότερο αξιόπιστη σε σχέση με την τριτοπρόσωπη, καθώς ενέχει το στοιχείο της υποκειμενικότητας ενώ ένας αφηγητής σε τρίτο πρόσωπο θεωρείται ότι γνωρίζει τα πάντα για τους ήρωες, τη δράση και την συναισθηματική τους κατάσταση και τους παρουσιάζει αντικειμενικά (Παπαντωνάκης, 2013). Ωστόσο, στα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, από όπου αντλούνται τα περισσότερα αφηγηματικά κείμενα του σχολικού εγχειριδίου, παρατηρείται ότι υπάρχει χρονική ασυμμετρία από τον αφηγητή και τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες της ιστορίας. Ακόμα και στις περιπτώσεις που ένας ήρωας – παιδί μιλάει ή δρα, η φωνή του ενήλικα συγγραφέα κατευθύνει τους μαθητές και καθοδηγεί την άποψή τους για την κατανόηση του χαρακτήρα του (Nikolajeva, 2003). Τα συναισθήματα των ηρώων παρουσιάζονται είτε από το λόγο τους, ευθύ ή πλάγιο, είτε από τις περιγραφές των αντιδράσεών τους στις εκάστοτε καταστάσεις.

3^ο κεφάλαιο

3.1 Έννοια και βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μία έννοια με ευρεία σημασία και προέκυψε σαν αναγκαιότητα έπειτα από τις μετακινήσεις μεγάλων πληθυσμών με την ιδιότητα είτε των μεταναστών είτε των προσφύγων. Οι κοινωνίες μετατράπηκαν σε πολυπολιτισμικές και η μονοπολιτισμική εκπαίδευση δε μπορούσε πια να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών. Η εκπαίδευση που έχει διαπολιτισμικό

προσανατολισμό συντελεί στην αναγνώριση των πολιτισμικών και γλωσσικών κεφαλαίων των μαθητών, στους οποίους παρέχονται ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκόβαρης, 2004). Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδυάζεται με την ισονομία, την ανάπτυξη δημοκρατικών στάσεων, την κατάργηση των διακρίσεων οποιασδήποτε μορφής, είτε σχετίζεται με την κουλτούρα, την εθνικότητα, την θρησκεία, τη γλώσσα ή τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ένα σχολείο για όλους με συμπεριληπτικό τρόπο προσέγγισης (Σγούρα, κα, 2018). Παρουσιάζει μία δυναμική, η οποία χαρακτηρίζεται από τις διαδικασίες συνεργατικής συμμετοχής όλων των παιδιών ανεξαρτήτως ετερότητας, γηγενών και ξένων, με στόχο την αλληλεγγύη και την αλληλοαποδοχή (Δαμανάκης, 1998; Banks, 2008).

Μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής, παραμερίζονται οι δυσκολίες που εμποδίζουν την συνάντηση των πολιτισμών και προκύπτουν πολιτισμικές ανταλλαγές και πολιτισμικός εμπλουτισμός (Νικολάου, 2011). Η διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση οφείλει να αντανακλάται στα σχολεία τα οποία αλληλοεπιδρούν τόσο ο ντόπιος πληθυσμός, όσο και οι μη Έλληνες, ώστε να λειτουργήσει σωστά, χωρίς διάθεση απομόνωσης και ελιτισμού και αισθήματα ρατσισμού, ξενοφοβίας και διάκρισης. Ακόμα και μέσα στην ίδια χώρα, η εθνική ομοιογένεια δεν υφίσταται και παρατηρούνται γλωσσικές και θρησκευτικές διαφορές ανάμεσα στο σύνολο του πληθυσμού, στις διαφορετικές ομάδες και μειονότητες από τις οποίες αποτελείται (Μπενέκος, 2002).

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έχουν ομοιότητες με εκείνες της διδακτικής των συναισθημάτων (κοινωνικής και συναισθηματικής μάθησης) και είναι, σύμφωνα με τον Essinger, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο σεβασμός και η εξάλειψη εθνικιστικού τρόπου σκέψης και στερεοτύπων (Kesidou, 2019). Μέσω της ενσυναίσθησης είναι δυνατή η αλληλοκατανόηση, η καλλιέργεια συναισθημάτων συμπαράστασης και συμπάθειας στα προβλήματα και τη διαφορετικότητα. Η ανοιχτότητα των κοινωνιών, που είναι απαλλαγμένες από προκαταλήψεις, αποσκοπεί στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία ατόμων από ποικίλα περιβάλλοντα.

3.2 Διδακτικές μέθοδοι και ρόλος εκπαιδευτικού

Οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και ακολουθούν το πνεύμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι μαθητοκεντρικές, ενεργητικές και να

χαρακτηρίζονται από ευελιξία. Θα πρέπει να ενθαρρύνεται η ομαδικότητα, η συνεργασία και η βιωματική μάθηση, ώστε να καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και το αίσθημα του ανήκειν στην ομάδα των συμμαθητών, πρώτα, και, έπειτα, στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο (Νικολάου, 2009). Η μέθοδος εργασίας (project), η ερευνητική - ανακαλυπτική μέθοδος, η βιωματική μέθοδος και οι συνεργατικές μέθοδοι συντελούν στη δημιουργία ευκαιριών συνάντησης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους. Όταν αυτό γίνεται με όρους αμοιβαιότητας και ισότιμης συμμετοχής, είναι δυνατό να αξιοποιηθούν οι γνώσεις όλων των μαθητών, να καλλιεργηθούν θετικές στάσεις αλληλοαποδοχής και αυτοεκτίμησης και να αρθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην πολυπολιτισμική αίθουσα είναι πολύ σημαντικός και απαιτείται ανεπτυγμένη διαπολιτισμική ικανότητα, δηλαδή βαθιά γνώση και κατανόηση πληροφοριών σχετικά με την κουλτούρα και τον πολιτισμό των μαθητών και τη διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας (Gulikers, et al, 2019). Η οργάνωση της διδασκαλίας θα είναι με τέτοιο τρόπο που θα απέχει από εθνοκεντρικές προσεγγίσεις και στερεοτυπικές μόνο παρουσιάσεις των άλλων πολιτισμών και οι μαθητές θα συνειδητοποιούν την ύπαρξη άλλων πολιτισμών με την παράλληλη καλλιέργεια της αλληλοκατανόησης και της αποβολής αισθημάτων ανωτερότητας ή κατωτερότητας (Παπαχρήστου, 2011). Ο εκπαιδευτικός, πρώτα, θα πρέπει να έχει ενσυναίσθηση και να είναι ανοιχτός και υποστηρικτικός προς όλους του μαθητές, αναδεικνύοντας τη διαφορετικότητα σαν ευκαιρία μάθησης ώστε να αποτελέσει πρότυπο θετικών στάσεων, συμπεριφορών και αξιών (Στεργίου κ Σιμόπουλος, 2019). Με τις κατάλληλες διδακτικές παρεμβάσεις και το προσωπικό ενδιαφέρον για τον κάθε μαθητή και τις ιδιαίτερες ανάγκες του, μπορεί ένας εκπαιδευτικός να προλάβει φαινόμενα ρατσισμού και να μεσολαβήσει για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην επικοινωνία και τη γλωσσική τους ανάπτυξη (Παλαιολόγου κ Ευαγγέλου, 2003· Hajisoteriou, et. al, 2018).

Η διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη είναι απαιτητική και η επιτυχία της προϋποθέτει αρκετές αλλαγές στον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Η ανάγκη για αλλαγή είναι εντονότερη τα τελευταία χρόνια, που παρατηρήθηκε μεγάλη εισροή μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι εντάχθηκαν στις σχολικές αίθουσες. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν αντιστάσεις και αρνητική στάση απέναντι στη νέα πολυπολιτισμική σύνθεση της σχολικής αίθουσας, που διαταράσσεται από τη συνύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών (Chranioti & Arvanitidis,

2018· Arsal, 2019· Makarova, et al, 2019). Δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα στην ταχεία εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους νέους μαθητές σε σχέση με την προσαρμογή του μαθήματος αξιοποιώντας τα πολιτισμικά στοιχεία τους. Αυτό οφείλεται εν μέρει και στην ανεπαρκή εκπαίδευσή τους, παρόλο που το αντικείμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διδάσκεται στα ελληνικά πανεπιστήμια τις δύο τελευταίες δεκαετίες. Η ανάγκη για επιμόρφωση και μετεκπαίδευση είναι αναγκαία, ενώ απαιτείται ταυτόχρονα η υποστήριξη των εκπαιδευτικών από τους κατάλληλους φορείς και η συνεχής ενημέρωση για τα διαθέσιμα προγράμματα, βιβλία διδασκαλίας και εκπαιδευτικά υλικά (Αναγνώστου κ Νικόλοβα, 2017· Καραγιάννη, 2018)

3.3 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναλυτικά προγράμματα

Οι αρχές και οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι σημαντικό να αντανakλώνται στα αναλυτικά προγράμματα και τα διδακτικά εγχειρίδια, ώστε να εφαρμοστεί στην καθημερινή πράξη. Οι αναφορές σε απελευθερωτικούς αγώνες και εθνικούς ήρωες μέσα από το μάθημα της Ιστορίας ενέχει μία κριτική η οποία δίνει δίκιο ή άδικο σε λαούς με αποτέλεσμα τη δημιουργία ή την ενίσχυση εθνικών στερεοτύπων, προκαταλήψεων και αισθημάτων εχθρότητας (Τσιάκαλος 2000). Στο μάθημα της γλώσσας παρουσιάζονται ξανά ευκαιριακές αναφορές μέσα από τις εθνικές εορτές, σε ιστορικά γεγονότα συνδεδεμένα εδώ με την ελληνική γλώσσα και τις ρίζες της, οι οποίες προβάλλονται σαν εθνικά σύμβολα. Ακόμα και σε καθημερινές πρακτικές του, το σχολείο ψυχαγωγεί τους μαθητές μέσα από ποιήματα, μουσική, μυθιστορία και πλαστικές τέχνες, τα οποία είναι κατά βάση πολιτιστικά προϊόντα εθνικισμού. Πολλές φορές κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, οι μαθητές καλούνται να μάθουν και να τραγουδήσουν τον εθνικό ύμνο, όπως και ύμνους οι οποίοι αναφέρονται σε πολέμους και απελευθερωτικούς αγώνες και συνοδεύονται από ποιήματα και παρελάσεις τα οποία αντανakλούν το αίσθημα εθνικής υπεροχής της Ελλάδος. Σε μία πολυπολιτισμική τάξη, αυτές οι παραστάσεις της εθνικής ταυτότητας μέσα από το πρίσμα της εθνικής υπεροχής έναντι άλλων λαών, είναι εύκολο να δημιουργήσει ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε άλλες ετερότητες. Η τροποποίηση και η συμπλήρωση των επίσημων και κρυφών αναλυτικών προγραμμάτων είναι απαραίτητη για την εφαρμογή διαπολιτισμικών προγραμμάτων (Λέκκας κ Μαρκέτου, 2004).

Τα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, έχουν τη διαθεματικότητα και τη διαπολιτισμικότητα σαν βασικούς άξονες

ανάπτυξης της γνώσης, παρόλο που η οργάνωση της ύλης παρουσιάζεται κατακερματισμένη στα επιμέρους μαθήματα. Η διαθεματική προσέγγιση προσφέρει ευρεία γνώση και βαθύτερη κατανόηση των αντικειμένων που πραγματεύεται και προσφέρεται για τη διδασκαλία θεμάτων διαπολιτισμικής φύσης ή σε διαπολιτισμικές τάξεις. Οι βιωματικές και ενεργητικές μέθοδοι που προτείνονται έχουν πολλά πλεονεκτήματα, ανάμεσά αυτών η καλλιέργεια στάσεων και δεξιοτήτων ενεργούς συμμετοχής και επικοινωνίας, η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, η αξιοποίηση των εμπειριών των μαθητών και η δυνατότητα μελέτης θεμάτων κοντά στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Φλουρής κ Μηλίγκου, 2011). Στοιχεία από το πολιτισμικό κεφάλαιο των αλλοδαπών μαθητών μπορούν να ενσωματωθούν σε καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα και δραστηριότητες. Όμως, παρά τις δυνατότητες που προσφέρονται σε θεωρητικό επίπεδο, παρατηρείται η αντίφαση στην πράξη ότι η εκπαιδευτική πολιτική παραμένει μονοπολιτισμική, αφού αγνοεί τον γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών σε μια σχολική αίθουσα (Μανιάτης, 2009).

3.4. Μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας

Σε μια προσπάθεια επόπτευσης των ετεροτήτων από τα κράτη, δημιουργήθηκαν ορισμένα μοντέλα διαχείρισης. Η έννοια της ετερότητας αναφέρεται στην εθνική, θρησκευτική, εθνοτική, τη γλωσσική και τέλος την πολιτισμική ετερότητα, σύμφωνα με τις οποίες τα άτομα διακρίνονται έχοντας κάποια υπαρκτά ή λογιζόμενα χαρακτηριστικά που, τελικά, τα διαφοροποιούν από το σύνολο (Γκότοβος, 2003). Τα βασικά μοντέλα που εφαρμόστηκαν μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως μονοπολιτισμικά και ως πολυπολιτισμικά. Στην πρώτη κατηγορία ανήκουν τα μοντέλα της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης και στη δεύτερη το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Κεσίδου, 2008).

Το μοντέλο της αφομοίωσης έχει ως στόχο την σταδιακή συγχώνευση των διάφορων ξένων πολιτισμών στον κυρίαρχο πολιτισμό. Το σχολείο σαν κοινωνικό υποσύστημα, καλείται να αποκρύψει την διαφορετικότητα και να εγκληματήσει τους μαθητές των μειονοτικών συνόλων στις κοινωνικές προσδοκίες. Γίνεται μια προσπάθεια ισοστάθμισης του “πολιτισμικού ελλείματος”, δηλαδή των μειονεκτημάτων όσων προέρχονται από λιγότερο ανεπτυγμένες χώρες, ώστε να συμμετέχουν λειτουργικά και ισότιμα στα κοινωνικά υποσυστήματα της χώρας υποδοχής (Γκόβαρης, 2004).

Στο μοντέλο της ενσωμάτωσης πρόκειται για μια μετεξέλιξη της έννοιας «αφομοίωση» σε «ενσωμάτωση». Έτσι, παρουσιάζεται ξανά η εθνοτική προσέγγιση της ετερότητας αλλά υπάρχει μια ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας μέχρι να πραγματοποιηθεί η ενσωμάτωση. Αναγνωρίζονται τα κοινά και διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και γίνονται αποδεκτές στο σημείο που δεν απειλούνται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και δικαιώματα της κυρίαρχης ομάδας (Παρθένης κ Φραγκούλης, 2015). Το σχολείο δίνει τη δυνατότητα δίγλωσσης εκπαίδευσης με την προϋπόθεση όμως της εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, καταφέροντας με αυτόν τον τρόπο να αφοσιωθεί στη διδασκαλία της τελευταίας και τείνει να είναι ακόμη ένα μοντέλο αφομοίωσης (Νικολάου, 2009).

Στα ανώτερα μοντέλα διακρίνεται πως το κράτος παρουσιάζει μια παθητικότητα σχετικά με τις πρακτικές του και ο μετανάστης, ο πρόσφυγας και όποιο άλλο μέλος στην κοινωνία ομάδας είναι τελικά αυτός ο οποίος πρέπει να αλλάξει ώστε να ενσωματωθεί. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μεταναστευτικών ομάδων που διαφέρουν από την πλειονοτική ομάδα, κυρίως γλωσσικές και πολιτισμικές, θεωρούνται αδυναμίες των πρώτων, οι οποίοι αναγκάζονται είτε να αφομοιωθούν είτε να βρεθούν στο περιθώριο. Το κράτος παρακολουθεί και επιτρέπει με φειδώ ορισμένες πρακτικές, στοχεύοντας στη διατήρηση της εθνικής ομοιογένειας και διατηρώντας με καλυμμένο τρόπο ρατσιστικές συμπεριφορές (Αρχάκης, 2022).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1970 παρουσιάζεται το πολυπολιτισμικό μοντέλο, μετά από τη κινητοποίηση μειονοτικών κινημάτων ανά την υφήλιο. Η χρήση μιας στατικής έννοιας του πολιτισμού αποτελεί χαρακτηριστικό της εθνοτικής προσέγγισης και εξακολουθεί να δυσχεραίνει το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς δεν δύναται να υπάρχει ελευθερία στη διάδραση των εθνοπολιτισμικών ετεροτήτων με το κυρίαρχο πολιτισμικό σύνολο (Παρθένης, 2020). Δόθηκε έμφαση στην διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων κάθε πολιτισμικής ομάδας, στην καλλιέργεια στάσεων σεβασμού και ανοχής των ατόμων με διαφορετική προέλευση και στη γνωριμία τους με τον κυρίαρχο εθνικό πολιτισμό. Όμως, δεν κρίθηκε αποτελεσματικό, καθώς δεν επαρκεί η επιφανειακή πληροφόρηση για την καταπολέμηση του ρατσισμού (Μάρκου, 1997).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο θέτει την ανάγκη για δομικές και θεσμικές αλλαγές, οι οποίες πρόκειται να καταπολεμήσουν τον ρατσισμό και να αναδιαμορφώσουν τις φυλετικές και εθνοτικές σχέσεις ανάμεσα στους ανθρώπους. Οι στόχοι του ήταν η παροχή ίσων ευκαιριών για όλους, η δημιουργία κράτους δικαίου και η αποδέσμευση

από ρατσιστικές προκαταλήψεις (Νικολάου, 2009). Η ανασύσταση των εκπαιδευτικών δομών και των αναλυτικών προγραμμάτων τίθενται ως προτεραιότητα μιας γενικότερης εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης (Παπαγεωργίου, 2011). Όμως, θεωρείται δύσκολο να εφαρμοστεί πρακτικά, καθώς προϋποθέτει αναθεώρηση των κοινωνικών δομών και απαιτούνται χρονοβόρες διαδικασίες οι οποίες εξαρτώνται από τις πολιτικές αποφάσεις του κάθε κράτους. Επίσης, αγνοούνται οι συγκρούσεις και οι κοινωνικές ανισότητες που υπάρχουν μέσα στις εκάστοτε κοινωνικές ομάδες (Γκόβαρης, 2004).

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο του οποίου αφετηρία είναι η ίδια η πολυπολιτισμική κατάσταση η οποία επικρατεί στις χώρες υποδοχής, έπειτα από την έλευση προσφύγων και μεταναστών. Εδώ διαχωρίζεται η έννοια της πολυπολιτισμικότητας από την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Η έννοια διαπολιτισμός δείχνει μια διαλεκτική σχέση, μια διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικές εθνικές ομάδες (Δαμανάκης, 1998). Είναι αναγκαίο λοιπόν, να δημιουργηθεί μια καινούρια σύνθεση σύμφωνα με τους κανόνες της διαπολιτισμικότητας, ώστε να δημιουργηθεί μια βιώσιμη κατάσταση από όλα τα κοινωνικά σύνολα. Στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής είναι η “συνάντηση” πολιτισμών, ο παραμερισμός των εμποδίων σε αυτή την συνάντηση και η δρομολόγηση “πολιτισμικών ανταλλαγών” και “πολιτισμικού εμπλουτισμού”. Η εκπαίδευση στο διαπολιτισμικό μοντέλο έχει δυναμικό χαρακτήρα αλληλεπίδρασης και η διαφορετικότητα αντιμετωπίζεται ως προϊόν συνδιαλλαγής με την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα (Νικολάου, 2009).

3.5 Μεταναστευτικές ροές

Η Ελλάδα μετά το 1970 γίνεται χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, ενώ μέχρι τότε αποτελούσε κατά κύριο λόγο χώρα αποστολής. Οι πιο πολυπληθείς ομάδες μεταναστών, οι οποίοι καθώς περνούν τα χρόνια αυξάνονται, είναι οι Αλβανοί, οι κάτοικοι της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, Βούλγαροι, Ρουμάνοι, Ινδοί, Πακιστανοί, Πολωνοί, Φιλιππινέζοι και οι Αιγύπτιοι (Νικολάου, 2009). Βεβαία, υπάρχουν οι Ρομά και οι Πομάκοι, οι οποίες είναι ήδη ομάδες πολιτισμικής ετερότητας με διαφορετική γλώσσα και θρησκεία, ομάδες διαφανείς στην κοινωνία, ο πληθυσμός των οποίων είναι διακριτός και μεγάλος. Ωστόσο, για μεγάλο χρονικό διάστημα, οι κρατικές πρακτικές και του κοινωνικού συνόλου είναι απαθείς σε μεγάλο βαθμό, διότι προσποούνται πως δεν υπάρχουν. Οι ομάδες παραμένουν απομονωμένες, υποτάσσονται στην δύναμή του

συνόλου, αποσιωπώνται και εξυπηρετούν τα συμφέροντα των σύγχρονων καπιταλιστικών κοινωνιών. Η εκπαιδευτική πολιτική της χώρας για πολλά χρόνια αντανάκλα την αντίληψη ότι η ελληνική κοινωνία είναι μονοπολιτισμική (Τουρτούρας, 2010). Στο πέρασμα των χρόνων, οι ομάδες αυτές αφομοιώθηκαν στην ελληνική κοινωνία και πλέον συνυπάρχουν. Η Ελλάδα, εξαιτίας της γεωγραφικής της θέσης, αποτελεί χώρα διέλευσης μεταναστών και προσφύγων. Από το 2015, σημειώθηκε μεγάλη εισροή μεταναστευτικών πληθυσμών και η ανάγκη για τη μέριμνα και τη φροντίδα των αναγκών τους ήταν πολύ απαιτητική για το κρατικό μηχανισμό. Η ένταξη των νεοαφιχθέντων παιδιών σε εκπαιδευτικές δομές προέκυψε σαν προτεραιότητα (Αναγνώστου κ Νικόλοβα, 2017).

3.6 Νομοθετικό πλαίσιο

Οι αρχικές προσπάθειες μέριμνας από το ελληνικό κράτος γίνονται το 1970 και έχουν χαρακτήρα αφομοίωσης. Αφορούν τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και λαμβάνονται μέτρα «θετικής διάκρισης» μέσα από νομοθετικές μεθόδους για την εκπαιδευτική αλλαγή. Παρόλα αυτά, δεν λειτούργησε καμία πρακτική διότι οι σχολικοί φορείς δεν προχώρησαν σε αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας, ενώ οι ομογενείς αντιμετωπιστήκαν με ένα φιλανθρωπικό και προνοιακό πνεύμα θεωρώντας τη διαφορετικότητα ως έλλειμμα. Τέλος, ιδρύονται τα πρώτα σχολεία Παλιννοστούντων μαθητών σε Αττική και Θεσσαλονίκη (Νικολάου, 2009).

Από το 1980 μέχρι και το 1996 είναι μια περίοδος στην οποία εντοπίζεται η κρίσιμη δημογραφική μεταβολή της χώρας, διότι εισέρχονται μεγάλες ομάδες πληθυσμών μεταναστών από την Ασία και την Αφρική και ομογενών Ποντίων και Βορειοηπειρωτών (Νικολάου, 2008). Ο αριθμός αυτών των μαθητών αυξάνεται συνεχώς και έτσι το 1983 (Ν. 1404/83) θεσπίζονται τα Φροντιστηριακά Τμήματα και οι Τάξεις Υποδοχής, με τη νομοθεσία να συμπληρώνεται το 1990 (Ν. 1894/1990) και να προβλέπει την ένταξη των τμημάτων αυτών στο δημόσιο σχολείο με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας και πολιτισμού για παιδιά ομογενών και μαθητές που δεν είχαν τα ελληνικά σαν μητρική γλώσσα (Χριστοδούλου, 2009). Το 1989 (Ν. 1865/1989) ιδρύονται τα Σχολεία Παλιννοστούντων και ρυθμίζονται ζητήματα σχετικά με την οργάνωση και τη λειτουργία τους.

Ο στόχος των ΤΥ και ΦΤ ήταν να βοηθήσει τους μαθητές στις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τόσο μαθησιακά όσο και κοινωνικά. Δινόταν έμφαση στην ταχύρρυθμη

εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, παράλληλα με τη γλώσσα από τη χώρα προέλευσής τους. Όμως, κάτι τέτοιο δεν υλοποιήθηκε, καθώς δεν έγινε η πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού. Οι δυσκολίες εφαρμογής τους ήταν φανερές από πολύ νωρίς και οφείλονται στη διδακτική ανεπάρκεια των διδασκόντων, την απουσία οργάνωσης και ειδικού εκπαιδευτικού υλικού και την έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών και οικονομικών μέσων (Γκότοβος, κ.α., 1984).

Για τις μειονότητες της Θράκης το 1990 εφαρμόζεται το μέτρο της προνομιακής εισαγωγής στην ανώτερη εκπαίδευση ξανά σε ένα κλίμα θετικής διάκρισης και φιλανθρωπίας με στόχο την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων κυρίως στην ζωή μετά το σχολείο, δίνοντας τους ίσες ευκαιρίες στην ανώτατη εκπαίδευση, οπότε και ίσες ευκαιρίες στην αγορά εργασίας. Το μέτρο αυτό σαν κύριο σκοπό είχε την τόνωση του ενδιαφέροντος των μαθητών σχετικά με την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στη συνέχεια την κατάργηση της ανισότιμης αντιμετώπισης των μελών της κοινότητας από την κοινωνία μέσα από την προοπτική της κοινωνικής ανισότητας που παρεχόταν πλέον στους μαθητές (Δραγώνα κ Φραγκουδάκη, 2008).

Η πρακτική αυτή έχει αφομοιωτικό χαρακτήρα, διότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας είναι αυτοσκοπός για να επιτευχθεί η ενσωμάτωση, αφού δεχόμαστε ότι ο ρόλος της γλώσσας είναι ένας μηχανισμός ενοποίησης (Γκόκας, 2003). Καλείται, επίσης, να λειτουργήσει στο ελληνικό περιβάλλον, η κουλτούρα του οποίου στηρίζεται σε εθνοκεντρικές ιδέες, οπότε και ο ίδιος να μην είναι πλέον εργαλείο εκπαίδευσης, αλλά πολιτική σκοπιμότητα.

Η περίοδος ανάμεσα στο 1996 και το 2001 καλύπτεται από ένα καινοτόμο θεσμικό πλαίσιο (Ν. 2413/96) για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με σκοπό την προαγωγή της ελληνικής παιδείας στο εξωτερικό και την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών προσφύγων και μεταναστών στην Ελλάδα (Σκλάβου, 2011) . Ιδρύεται το ΠΠΟΔΕ, ειδικό Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με αρμοδιότητες την μελέτη και αντιμετώπιση θεμάτων σχετικών με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως τη σύνταξη και έγκριση προγραμμάτων και διδακτικού υλικού. Οι Τάξεις Υποδοχείς και τα Φροντιστηριακά Τμήματα εκσυγχρονίστηκαν και αναδιαμορφώθηκαν. Επιπλέον, δημιουργήθηκαν τέσσερα επιχειρησιακά προγράμματα με στόχο τη στήριξη ευπαθών κοινωνικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα (Τσιγγάνους, Μουσουλμάνους της Δυτικής Θράκης, αλλοδαπούς και παλιννοστούντες) και του Ελληνοπαίδες του εξωτερικού (Νικολάου, 2005). Παρέχεται, επίσης, η δυνατότητα ίδρυσης ιδιωτικών Διαπολιτισμικών ή και Πειραματικών Σχολείων, με σκοπό να

δημιουργηθούν διαπολιτισμικές τάξεις μέσα στο σχολείο. Τα σχολεία Παλιννοστούτων μετατρέπονται σε Διαπολιτισμικά σχολεία, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται πολλά νέα.

Ο νόμος του 1996 έθεσε ένα πλαίσιο το οποίο προστατεύει και επιτρέπει στα παιδιά από μειονοτικά περιβάλλοντα να εισαχθούν στην εκπαίδευση. Όμως,* η ασάφεια για τη λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων και η ελευθερία που δόθηκε στην σχολική διοίκηση για την προσαρμογή προγραμμάτων και την εγγραφή των μαθητών συνέβαλλε, τελικά, στην αποθάρρυνση των μαθητών και τη μη αξιοποίηση όλων των παραμέτρων του νόμου (Νικολάου, 2009). Έτσι, παρά την γραμμή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα σχολεία τελικά λειτούργησαν κυρίως σαν μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, καθώς μόνο αποσπασματικά αξιοποιήθηκε η δυνατότητα για ταυτόχρονη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας με την ελληνική (Νικολάου, 2008). Σε αρκετές περιπτώσεις είναι φανερός ο λανθάνων ρατσισμός από μέρους του κοινωνικού συνόλου, επειδή πολλοί γονείς ή και οι ίδιοι οι μαθητές επιλέγουν να αποφεύγουν σχολεία με μεγάλο αριθμό ξένων μαθητών (Νικολάου, 2000). Παρατηρείται η αντίφαση μεταξύ της θέσπισης της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής υπό τις αρχές της δημοκρατικής αξίας και της εφαρμογής στη σχολική πραγματικότητα σε αυστηρά εθνική και μονοδιάστατη δομή (Γκόκας, 2003). Οι μεταρρυθμίσεις που θεσπίστηκαν δεν κατάφεραν να μεταβάλλουν τις έντονες ανισότητες και το συγκεντρωτισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Βοζαΐτης κ Υφαντή 2005).

Ο Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) θεσπίστηκαν το 2010 (Ν. 3879/2010) με στόχο την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με την παροχή υποστηρικτικών δομών, συμπεριλαμβανομένων των Τάξεων Υποδοχής και Τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Ο θεσμός των ΖΕΠ αποτελεί αντισταθμιστική εκπαιδευτική πολιτική και στοχεύει στην καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και διαρροής σε σχολεία υποβαθμισμένων περιοχών. Η ενίσχυσή τους περιλαμβάνει κατάλληλες δράσεις, εκπαιδευτικό υλικό, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και συνεργασία με την τοπική κοινωνία. Το πρόγραμμα των ΤΥ ολοκληρώνεται σε δύο κύκλους, ανάλογα με επίπεδο γλωσσομάθειας, και εφαρμόζεται πρόγραμμα ταχύρρυθμης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας.

Την περίοδο 2015- 16 η εισροή μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα ήταν τόσο μεγάλη που οι τοπικές αρχές δυσκολεύτηκαν να διαχειριστούν, λόγω των βασικών αναγκών του όλο και αυξανόμενου αριθμού μετακινούμενου πληθυσμού. Ανάμεσά

τους ήταν και πολλά παιδιά σχολικής ή προσχολικής ηλικίας και καταβλήθηκαν προσπάθειες για την ένταξή τους στην εκπαίδευση στις απογευματινές ζώνες των σχολείων. Στο πλαίσιο αυτό θεσμοθετήθηκαν οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) και ο Συντονιστής Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ) (Ν 4415/2016) αλλά στελεχώθηκαν με άτομα χωρίς τα απαραίτητα προσόντα ή επιμόρφωση αφενός για τη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης γλώσσας και αφετέρου για τη διαχείριση τάξης με ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Παρατηρήθηκε μεγάλη σχολική διαρροή εξαιτίας των συνεχών μετακινήσεων και της απουσίας ενημέρωσης και εμπλοκής των γονέων σχετικά με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, οι τοπικές κοινωνίες παρουσίασαν σοβαρές αντιστάσεις και αντιδράσεις και εμπόδισαν την ένταξη των παιδιών των προσφύγων στα σχολεία. Κρίθηκε απαραίτητη μία αναμόρφωση με ευελιξία, προετοιμασία των εκπαιδευτικών και χρήση εφαρμοσμένων προγραμμάτων ώστε να ενταχθούν τα παιδιά των προσφύγων στο κανονικό πρόγραμμα (Αναγνώστου κ Νικόλοβα, 2017)

Συνολικά, η ελληνική κοινωνία έχει την τάση ως τώρα να επιζητεί την αφομοίωση και τον εκπολιτισμό των διαφόρων κοινοτήτων, αφήνοντας έτσι πίσω την κουλτούρα που έχουν, και τελικά να γίνουν ένα με το ελληνικό πλειοψηφικό μόρφωμα (Βέρνικος κ Δασκαλοπούλου, 2002). Η ελληνική κουλτούρα δεν δίνει χώρο στην διαπολιτισμικότητα να λάμψει, διότι και η ίδια η κοινωνία δεν έχει αποκτήσει διαπολιτισμική αγωγή, μιας και δεν ήταν πραγματικά έτοιμη να ενσωματώσει τις αξίες της ισότιμης αποδοχής ετεροτήτων. Η ελληνική γλώσσα στηρίζεται μέσα και έξω από την εκπαίδευση από ορισμένα κύρια στοιχεία όπως η καταγωγή, η γλώσσα, τα έθιμα, ο χαρακτήρας και η θρησκεία (Γκότοβος, 2003). Το πολιτισμικό υπόβαθρο και η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών δεν καλλιεργείται, παρόλο που προβλέπεται από το νομικό πλαίσιο, το οποίο καλύπτεται μόνο από διαπολιτισμικό μανδύα αλλά παραμένει αφομοιωτικό με γρήγορους ρυθμούς χωρίς να έχει προηγηθεί η ομαλή ένταξή και η κοινωνικοποίησή τους (Mitakidou, et al, 2009· Χριστοδούλου 2009).

4^ο κεφάλαιο

Σύνοψη θεωρητικού πλαισίου

Στο σχολείο, όπου λαμβάνουν χώρα διαδικασίες κοινωνικοποίησης, τα παιδιά βιώνουν συναισθήματα και νοηματοδοτούν τις εμπειρίες τους έχοντας ως κυρίαρχο εργαλείο τη γλώσσα. Τα συναισθήματα, ως δια του λόγου κοινωνικές κατασκευές, έχουν στενή σχέση με τη γλώσσα και την επικοινωνία. Οι εποικοδομητικές θεωρίες μάθησης που επικρατούν στο χώρο της εκπαίδευσης αναδεικνύουν την άμεση σχέση που έχει η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών με την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους. Οι διαδικασίες μάθησης συμβαίνουν μέσα στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των παιδιών και η μάθηση μετατρέπεται σε κοινωνική και συνεργατική διαδικασία, που μπορεί να πραγματοποιηθεί σε μαθητοκεντρικές τάξεις. Ο εκπαιδευτικός παίρνει το ρόλο του καθοδηγητή και οργανώνει το μάθημα γύρω από ένα ισχυρό και συναισθηματικό πλαίσιο που παρομοιάζεται με σκαλωσιά. (Κορομπίλη κ Τόγια, 2015).

Οι παιδαγωγικές θεωρίες που εφαρμόζονται σε κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης περιγράφονται στα αναλυτικά προγράμματα. Τα σχολικά εγχειρίδια διαμεσολαβούν ανάμεσα στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα και την εφαρμογή τους μέσα στις σχολικές αίθουσες. Μέσα από τα ισχύοντα διαθεματικά Αναλυτικά προγράμματα αναγνωρίζεται η σημασία των συναισθημάτων στην ολόπλευρη κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ικανοτήτων των παιδιών, στην ανάπτυξη κοινωνικών αξιών και στάσεων, στον κριτικό και ψηφιακό γραμματισμό, στην ευαισθητοποίηση απέναντι στη διαφορετικότητα και στη συμπερίληψη και ένταξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών μέσα από τα διαφορετικά μαθήματα (Κτιστάκης, 2020). Παράλληλα, όμως, υπάρχει το παραπρόγραμμα, ένα άτυπο άγραφο αναλυτικό πρόγραμμα, που αναφέρεται στις συνειδητές ή μη ενέργειες των εκπαιδευτικών και των μαθητών, τις σχέσεις και τον τρόπο αλληλεπίδρασης σε μια σχολική μονάδα και σε κοινωνικές στάσεις και αξίες.

Η διδασκαλία σχετικά με τα συναισθήματα υπεισέρχεται σαν επιμέρους στόχος των μαθημάτων και αναφέρεται συχνά σε δραστηριότητες σχετικές με την κοινωνική και συναισθηματική μάθηση και αγωγή, την ενσυναίσθηση ή τη συναισθηματική νοημοσύνη. Τα σχολικά εγχειρίδια μέσα από το λόγο και τις εικόνες έχουν μεγάλη επίδραση στην κατασκευή των συναισθημάτων και τη διαμόρφωση του ρόλου του

μαθητή. Τα μαθήματα στα οποία πραγματεύονται θέματα σχετικά με τα συναισθήματα είναι εκείνα που ανήκουν στις ανθρωπιστικές επιστήμες και την τέχνη.

Στο μάθημα της Γλώσσας τα παιδιά διδάσκονται την κατανόηση του λόγου, προφορικού και γραπτού, την έκφραση απόψεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων μέσα από δραστηριότητες παραγωγής λόγου σε ποικίλα περιεχόμενα και κειμενικά είδη. Η ενασχόληση με λογοτεχνικά κείμενα μπορεί να προκαλέσει συγκίνηση, συναισθήματα και προβληματισμούς στους μαθητές, καλλιέργεια της φαντασίας και την κριτικής ικανότητας, ταύτιση με τους ήρωες και γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και κουλτούρες. Το μάθημα της γλώσσας μπορεί να αξιοποιηθεί ώστε να καλλιεργηθούν οι αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Αθανασοπούλου, κ.α., 2019). Ακόμη, υπάρχουν πολλές δυνατότητες για την εκπόνηση διαθεματικών δραστηριοτήτων με μαθήματα που συνδέονται με την βίωση και την έκφραση συναισθημάτων, όπως η θεατρική αγωγή, τα εικαστικά, η ιστορία και η μουσική.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση διαπνέεται από τις ίδιες αρχές και στοχεύει στην ισότιμη πρόσβαση όλων των παιδιών στην εκπαίδευση χωρίς διακρίσεις. Η αλληλοκατανόηση, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η εξάλειψη των εθνικιστικών αναφορών και των προκαταλήψεων βρίσκονται στο επίκεντρο για αποτελεσματική και επιτυχημένη διαπολιτισμική αγωγή και μπορούν να καλλιεργηθούν σε διαθεματικές βιωματικές δραστηριότητες. Η έννοια της ενσυναίσθησης συνδέει τη διαπολιτισμική με την κοινωνικοσυναισθηματική αγωγή, που αλληλοσυμπληρώνονται και ωφελούν πολλαπλώς τα παιδιά, και ιδιαίτερα εκείνα που προέρχονται από ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες. Η επιμόρφωση και η ενημέρωση των εκπαιδευτικών είναι πολύ σημαντική, αφού ο ρόλος τους μέσα στην αίθουσα είναι καθοριστικός για την διασφάλιση της δημιουργίας ενός δεκτικού και υποστηρικτικού κλίματος που θα προσφέρει ενεργή συμμετοχή και ίσες ευκαιρίες σε όλους, υιοθετώντας μαθητοκεντρικές και ευέλικτες μεθόδους διδασκαλίας (Gulikers, et al, 2019). Στην Ελλάδα ακολουθείται πολιτική ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων, μεταναστών και μειονοτήτων μέσα από θεσμούς όπως οι τάξεις υποδοχής και τα διαπολιτισμικά σχολεία, χωρίς, όμως να εφαρμόζεται και να αξιοποιείται πλήρως το νομοθετικό πλαίσιο.

5^ο κεφάλαιο

5.1 Μεθοδολογία έρευνας

Η ποιοτική μεθοδολογία συχνά επιλέγεται στις κοινωνικές επιστήμες. Αυτό συμβαίνει προκειμένου να διεξαγάγει έρευνες που απαιτούν βαθιά διερεύνηση και κατανόηση στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων, λεκτικών και παραστατικών δεδομένων. Μέσω αυτής της προσέγγισης αναδεικνύεται επίσης το συνολικό πλαίσιο στο οποίο εμφανίζεται το φαινόμενο που εξετάζεται (Creswell, 2011· Ίσαρη κ Πουρκός, 2015). Στην παρούσα εργασία θα ερευνηθεί ο τρόπος που κατασκευάζονται διά του λόγου τα συναισθήματα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας των τάξεων Ε και ΣΤ δημοτικού. Έπειτα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση, αναδείχθηκε πόσο σημαντικά είναι για την μαθησιακή διαδικασία τα σχολικά εγχειρίδια, καθώς αποτελούν το βασικό εκπαιδευτικό εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές μέσα από το οποίο μετουσιώνονται οι σκοποί του αναλυτικού προγράμματος και μεταφράζεται η γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική σε επιμέρους διδακτικά αντικείμενα. Επίσης, παρατηρήθηκε ότι υπάρχει κενό σε σχετική έρευνα που να μελετά την κατασκευή των συναισθημάτων και τις διδακτικές τους χρήσεις μέσα από τις κάθε είδους εργασίες των σχολικών εγχειριδίων.

5.2 Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, θα εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο κατασκευάζονται και παρουσιάζονται συναισθήματα στα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος της "Γλώσσας" για τις δύο μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, δηλαδή στις τάξεις Ε και ΣΤ. Παράλληλα, η έρευνα θα επικεντρωθεί στην ανάλυση των εκπαιδευτικών χρήσεων των συναισθημάτων, όπως προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διαθέτουν εκτενή εμπειρία στη διδασκαλία των τάξεων Ε και ΣΤ, ειδικά όταν αυτές οι τάξεις χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμική σύσταση. Σε αυτό το πλαίσιο, θα διερευνηθεί πώς οι εκπαιδευτικοί προσαρμόζουν τη χρήση των συναισθημάτων στο διδακτικό τους ύφος, συμβάλλοντας έτσι στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής εμπειρίας πλούσιας σε ποικιλία και πολυφωνία.

Τίθενται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια

1. Τι είδους συναισθήματα και με ποιον τρόπο εκφράζονται στα σχολικά βιβλία ανάλογα με τις περιστάσεις που βιώνονται, τα υποκείμενα που δρουν και τα κειμενικά είδη που εμφανίζονται;
2. Τι είδους συναισθήματα ζητούνται από τους μαθητές/αναφέρονται στις εργασίες ανάλογα με την εκφορά του λόγου(προφορικές ή γραπτές), τη διάρκεια/μέγεθος της εργασίας και το διδακτικό στόχο;

Σχετικά με τη γνώμη και την εμπειρία των εκπαιδευτικών

1. Ποιοι είναι οι πόροι που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί στην διδασκαλία των συναισθημάτων στην πράξη και πώς τους αξιολογούν; Ποια είναι η θέση της αυτενέργειας των εκπαιδευτικών σε αυτή τη διαδικασία;
2. Ποιοι είναι οι στόχοι και ποια η σχέση της διδακτικής των συναισθημάτων και ευρύτερα των χρήσεών τους στο πλαίσιο των τάξεων Ε και ΣΤ Δημοτικού σε σχέση με τα αναπτυξιακά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών;
3. Ποιοι είναι τα εκπαιδευτικά μέσα με τα οποία γίνεται η διδασκαλία των συναισθημάτων σχετικά με τα συναισθήματα με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα και τις απόψεις των εκπαιδευτικών;
4. Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της διδασκαλίας των συναισθημάτων στο σχολικό πλαίσιο;

Η απάντηση των ερωτημάτων βασίζεται σε δύο πηγές δεδομένων, στην ανάλυση τεκμηρίων, των σχολικών εγχειριδίων, και στις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική επισκόπηση ώστε να αναζητηθούν προυπάρχουσες έρευνες σχετικά με τα συναισθήματα στην εκπαίδευση, να περιγραφεί το ερευνητικό πεδίο της έρευνας και να τεκμηριωθεί η ανάγκη για την παρούσα έρευνα (Creswell, 2011). Η αναζήτηση των πηγών έγινε κατά κύριο λόγο μέσω διαδικτύου. Χρησιμοποιήθηκαν οι βάσεις δεδομένων στις οποίες παρέχεται πρόσβαση από τη βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σε διαδικτυακές βιβλιοθήκες και εκπαιδευτικά περιοδικά. Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν προήλθαν κυρίως από τη Βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Οι βιβλιογραφικές πηγές της έρευνας επιλέχθηκαν σύμφωνα με τη σχετικότητα του θέματος, τις αναφορές που έχουν γίνει σε αυτές σε άλλες έρευνες και τις δημοσιεύσεις σε περιοδικά που έχουν διεθνώς επίδραση στον τομέα της εκπαίδευσης.

5.3 Τα ερευνητικά αντικείμενα

5.3.1 Τα σχολικά εγχειρίδια

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα είναι τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας των τάξεων Ε και ΣΤ Δημοτικού, τα βιβλία δασκάλου για το σχετικό μάθημα και το αναλυτικό πρόγραμμα για το δημοτικό σχολείο. Διανέμονται δωρεάν στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και μπορούν να αναζητηθούν ηλεκτρονικά στη σελίδα του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας αποτελούνται από τρία τεύχη βιβλίου μαθητή και δύο τεύχη τετραδίου εργασιών. Το εκπαιδευτικό υλικό του μαθητικού βιβλίου περιλαμβάνει κείμενα, τα οποία προορίζονται για διαδραστική επεξεργασία. Αυτά καλύπτουν με εκτενή τρόπο διάφορα διδακτικά θέματα, εστιάζοντας ιδιαίτερα σε γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, στην ανάπτυξη γλωσσικής ευχέρειας, και στην κατανόηση ποικίλων κειμενικών ειδών. Οι προτεινόμενες εργασίες και δραστηριότητες, περιλαμβάνοντας τόσο γραπτές όσο και προφορικές μορφές, διαμορφώνονται με στόχο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό, επιδιώκεται η εξάσκηση των μαθητών σε ποικίλες γλωσσικές δεξιότητες, ενώ παράλληλα προωθείται η επίτευξη των ειδικών εκπαιδευτικών στόχων. Το βιβλίο του δασκάλου περιέχει προτεινόμενες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις για την απόκτηση γνώσης σε κάθε ξεχωριστό μάθημα. Περιλαμβάνει επιπλέον προτεινόμενες δραστηριότητες και πηγές πληροφοριών που ενισχύουν τη διαδικασία εκπαίδευσης, προσφέροντας έτσι υλικό για έρευνα από τον εκπαιδευτικό. Τα αναλυτικά προγράμματα λειτουργούν ως οδηγός για τη διαμόρφωση και υλοποίηση της διδακτικής διαδικασίας, περιγράφοντας τους γενικότερους σκοπούς και στόχους της εκπαίδευσης.

Επιλέχθηκε η μελέτη των βιβλίων της Γλώσσας των δύο μεγαλύτερων τάξεων του δημοτικού, καθώς σε αυτά περιλαμβάνεται μεγαλύτερη ποικιλία κειμενικών ειδών, όπως τα επιχειρηματολογικά κείμενα. Η διδασκαλία των επιχειρηματολογικών κειμένων προτείνεται να ξεκινά από την Πέμπτη τάξη του δημοτικού, καθώς οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα μετά τα δέκα έτη να αναπτύξουν αποτελεσματικότερα κριτική σκέψη και επικοινωνιακές δεξιότητες, να κατανοήσουν τις συλλογιστικές δομές πίσω από τα επιχειρήματα και να ενισχύσουν την ικανότητα ανάλυσης και αποσαφήνισης στοιχείων (Ματσαγγούρας 2001· Σταυρίδου κ Κυβιρτζίκης 2011). Όλα τα κείμενα προέρχονται από λογοτεχνικά βιβλία, από περιοδικά, εφημερίδες, σελίδες στο

διαδίκτυο, ενώ κάποια έχουν γραφεί από τη συγγραφική ομάδα του βιβλίου για τους σκοπούς του κάθε μαθήματος. Τα κείμενα, όταν είναι αποσπάσματα από πρωτότυπα έργα, ενδέχεται να έχουν διασκευαστεί, ώστε να είναι πιο προσιτά στους μαθητές.

5.3.2 Το δείγμα των εκπαιδευτικών

Η δειγματοληψία για τις ποιοτικές έρευνες βασίζεται στο βαθμό που το δείγμα των συμμετεχόντων είναι κατάλληλο και τα δεδομένα που προκύπτουν είναι επαρκή, καθώς ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση ενός φαινομένου σε βάθος και όχι η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό των εκπαιδευτικών. Η δειγματοληψία είχε σκόπιμο χαρακτήρα και οι εκπαιδευτικοί που επιλέχτηκαν είχαν πολυετή διδακτική συνολική εμπειρία, συμπεριλαμβάνοντας θητεία σε διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας στις τάξεις Ε και ΣΤ Δημοτικού. Αρχικά, προσεγγίστηκαν με επιτόπια επίσκεψη οι εκπαιδευτικοί του 9^{ου} Διαπολιτισμικού Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων και αφού ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας, συμφώνησαν να συμμετάσχουν μόνο οι δύο από αυτούς, οι οποίοι δίδασκαν στις τάξεις Ε και ΣΤ Δημοτικού.

Οι υπόλοιποι πέντε συμμετέχοντες εντοπίστηκαν με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας, η χρησιμοποιείται συχνά σε περιπτώσεις όπου η πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα συμμετεχόντων είναι δύσκολη ή όταν η κοινότητα που μελετάται είναι μικρή ή δυσπρόσιτη. Προτάθηκαν εκπαιδευτικοί που είχαν υπηρετήσει στο παρελθόν τόσο στο Διαπολιτισμικό Δημοτικό Σχολείο των Ιωαννίνων όσο και σε άλλα διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας, και συγκεκριμένα στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη. Επίσης, έχουν υπηρετήσει σε τάξεις υποδοχής, τμήμα ΖΕΠ και σε δομή ΔΥΕΠ στα Ιωάννινα. Οι τέσσερις από τους επτά κατέχουν τίτλους μεταπτυχιακών σπουδών ενώ οι τρεις έχουν δεύτερο προπτυχιακό τίτλο σπουδών σε συναφές αντικείμενο με την εκπαίδευση (φιλολογία και ιστορία). Τρεις από τους εκπαιδευτικούς έχουν εργαστεί με παιδιά Ρομά ενώ μία εκπαιδευτικός έχει συμμετάσχει σε ένα διετές πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για παιδιά Ρομά με διδακτική εφαρμογή στην τάξη, που διοργανώθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και συμμετείχαν εκπαιδευτικοί από όλη την Ευρώπη. Όλοι οι συμμετέχοντες, έχουν πολυδιάστατη κατάρτιση, συνεχιζόμενη εκπαίδευση και πολυετή εμπειρία σε σχολικές τάξεις, ανάμεσα σε αυτές και τάξεις με πολυπολιτισμική σύσταση. Σύμφωνα με τα δημογραφικά τους στοιχεία, οι έξι από τους επτά συμμετέχοντες ήταν γυναίκες και ένας άντρας με ηλικίες από 35 μέχρι 54 έτη. Η συνολική τους προϋπηρεσία κυμαίνεται από 12 μέχρι 29 συνολικά έτη, ενώ η εμπειρία

τους σε διαπολιτισμικά σχολεία είναι από ένα μέχρι τέσσερα έτη. Τα δημογραφικά τους στοιχεία και η διδακτική τους εμπειρία παρατίθεται στον πίνακα που ακολουθεί.

	Φύλο	Ηλικία	Συνολικά χρόνια προϋπηρεσίας	Προϋπηρεσία στη διαπολιτισμική	Εμπειρία σε Ε και ΣΤ τάξη	Επιπλέον τίτλοι σπουδών
Εκπαιδευτικός Α	Θ	42	14	4	Ναι	Μεταπτυχιακό, Πτυχίο Φιλολογίας
Εκπαιδευτικός Β	Θ	43	16	2	Ναι	Μεταπτυχιακό, Πτυχίο Ιστορίας
Εκπαιδευτικός Γ	Θ	35	12	5	Ναι	Μεταπτυχιακό
Εκπαιδευτικός Δ	Θ	47	22	4	Ναι	Όχι
Εκπαιδευτικός Ε	Θ	42	17	2	Ναι	Όχι
Εκπαιδευτικός Ζ	Θ	39	15	4	Ναι	Ναι
Εκπαιδευτικός Η	Α	54	29	1	Ναι	Όχι

5.3.3 Συνεντεύξεις εκπαιδευτικών

Η συνέντευξη αποτελεί μία διαδομένη μέθοδο συλλογής ανοικτών και ποιοτικών δεδομένων για την ποιοτική έρευνα (Creswell, 2011). Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη εις βάθος. Η έννοια της ημιδομημένης συνέντευξης αναφέρεται σε μια μορφή συνέντευξης που συνδυάζει στοιχεία τόσο από τις ανοικτές, ελεύθερες συζητήσεις όσο και από την προκαθορισμένη δομή των κλειστών ερωτήσεων. Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από ένα σύνολο ερωτήσεων που θα πρέπει να απαντηθούν, όμως διατηρείται ένας βαθμός ευελιξίας, αφού είναι δυνατή η τροποποίηση των ερωτήσεων και η συζήτηση επιπλέον ζητημάτων που προκύπτουν κατά τη διάρκειά της, η αλλαγή της σειράς των ερωτήσεων και η πιθανή πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων σύμφωνα με την κρίση του συνεντευκτή. Οι προκαθορισμένες ερωτήσεις βοηθούν στην επικέντρωση του υπό εξέταση θέματος, ενώ, ταυτόχρονα, παρέχουν πλούσια, λεπτομερή δεδομένα λόγω του ανοικτού χαρακτήρα τους και της ευελιξίας των διερευνητικών ερωτήσεων. (Ισαρη, 2015). Όσον αφορά τη συμμετοχή εκπαιδευτικών σε έρευνες με χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων, αυτό μπορεί να είναι χρήσιμο για

την κατανόηση των απόψεών τους, των εμπειριών τους και των πρακτικών τους στον τομέα της εκπαίδευσης. Οι ημιδομημένες συνεντεύξεις μπορούν να παρέχουν βαθύτερη κατανόηση και να επιτρέπουν στους ερευνητές να αναλύουν τα δεδομένα για να ανακαλύψουν μοτίβα και τάσεις στη συμπεριφορά ή τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

Προηγήθηκε η ενημέρωση σχετικά με το χαρακτήρα της έρευνας και τη διαδικασία των συνεντεύξεων και δόθηκε η διαβεβαίωση για την τήρηση της ανωνυμίας τους. Έπειτα ερωτήθηκαν αν επιθυμούν να συμμετέχουν και υπέγραψαν το σχετικό (πρωτόκολλο συγκατάθεσης). Πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική συνέντευξη, ώστε να γίνει εξοικείωση με τα τεχνικά μέσα καταγραφής και την καταμέτρηση του χρόνου. Οι επτά συνεντεύξεις που πάρθηκαν ήταν ατομικές. Οι απαντήσεις καταγράφονταν σε αρχείο ήχου, το οποίο, μετά την ολοκλήρωση, μεταγράφηκε σε αρχείο κειμένου. Η διάρκειά τους κυμάνθηκε από δεκαοχτώ μέχρι τριάντα λεπτά. Ο τόπος και ο χρόνος διεξαγωγής των συνεντεύξεων καθορίστηκε από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Οι δύο από τις συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά ενώ οι υπόλοιπες διαζώσης.

5.4 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

5.4.1 Θεματική ανάλυση περιεχομένου

Η χρήση της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου ως μία από τις ποικίλες μεθόδους που μπορούν να εφαρμοστούν στην έρευνα σχολικών βιβλίων, κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για την έρευνα, καθώς επικεντρώνεται στα χαρακτηριστικά της γλώσσας και απαιτεί βαθιά κατανόηση των νοημάτων των γραπτών πηγών, όπως βιβλία, τύποι, ημερολόγια (Creswell, 2011· Ίσαρη κ Πουρκός, 2015). Η επιλογή της ποιοτικής προσέγγισης και ο σχεδιασμός της έρευνας προέκυψαν από την ανάγκη για εμβάθυνση στην κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος. Στόχος δεν είναι μόνο η απλή περιγραφή του φαινομένου που εξετάζεται, αλλά και η σφαιρική εξέταση και κατανόησή του. Όπως συμβαίνει σε πολλές ποιοτικές μεθόδους, στη θεματική ανάλυση, η συγκέντρωση, η επεξεργασία και η ανάλυση των δεδομένων είναι δραστηριότητες που εκτελούνται ταυτόχρονα, εντός του πλαισίου της ερμηνευτικής προσέγγισης για τα υπό διερεύνηση στοιχεία και φαινόμενα.

Η θεματική ανάλυση περιεχομένου είναι μια επαγωγική διαδικασία που εξετάζεται με βάση διάφορα στάδια, κατά τη διάρκεια της οποίας επεξεργαζόμαστε πληροφορίες

σε διακριτικά και οργανωμένα βήματα. Ο τελικός στόχος είναι η δημιουργία ενός λειτουργικού συνόλου θεμάτων, που περιλαμβάνουν επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα. Αυτά τα μοτίβα περιλαμβάνουν τόσο τα έκδηλα όσο και τα υπονοούμενα και αποτελούν το βασικό εργαλείο για την ανάλυση των ερευνητικών στοιχείων. Η ερμηνεία των δεδομένων έχει άμεση σχέση με τις γνώσεις, τις εμπειρίες, και τις αντιλήψεις των ερευνητών και ενέχει το στοιχείο της πιθανής υποκειμενικότητας, κάτι που αντιμετωπίζεται ως ένα μειονέκτημα της μεθόδου.

Στη θεματική ανάλυση περιεχομένου, η διαδικασία ξενικά με την εξοικείωση με τα δεδομένα. Αρχικά, το ερευνητικό δείγμα εξετάζεται προσεκτικά και μελετάται διερευνητικά, με σκοπό να διαμορφωθεί μια γενική εικόνα. Καταγράφονται οι πρώτες ιδέες ή σκέψεις σχετικά με την οργάνωση και την εξέτασή τους, ενώ λαμβάνεται απόφαση για ενδεχόμενη διεύρυνση ή μείωση του ερευνητικού δείγματος, ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν. Η επόμενη διαδικασία είναι η κωδικοποίηση, όπου εξετάζεται λεπτομερώς το κείμενο και χωρίζεται σε μικρότερα τμήματα του ίδιου νοήματος με σκοπό να βρεθούν οι κωδικοί που αντιστοιχούν σε μια ιδέα και να σχηματιστούν τα θέματα. Στη συνέχεια, αναζητούνται τα θέματα με στόχο να αποτραπεί η επικάλυψη θεμάτων ή νοημάτων κατά την σύνθεση των διαφορετικών κωδικών, διασφαλίζοντας έτσι την αποτελεσματική διάκριση μεταξύ τους. Έπειτα, επανεξετάζονται τα θέματα και περιορίζονται σε ένα μικρό αριθμό, που έχει άμεση σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα. Τα θέματα ονομάζονται με σαφήνεια, ώστε να παρέχουν μια καθαρή εικόνα για το περιεχόμενο του θέματος. Στο τέλος, οι ερευνητές καταγράφουν τα ευρήματα, τα οποία αναλύουν και προβαίνουν σε συμπεράσματα. Creswell, 2011· Ίσαρη κ Πουρκός, 2015· Κυριαζή, 2011· Robson, 2010)

5.4.2 Τα σχολικά εγχειρίδια

Τα κείμενα και οι εργασίες των βιβλίων μελετήθηκαν ενδελεχώς και σημειώθηκαν τα αποσπάσματα όπου αναφερόταν κατηγορικά κάποιο συναίσθημα. Έπειτα διαχωρίστηκαν σύμφωνα με το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκουν, το πρόσωπο του αφηγητή, το πλαίσιο εμφάνισης των συναισθημάτων και τα υποκείμενα που δρουν. Τα κειμενικά είδη, σύμφωνα με την ταξινόμια του Μαρσαγγούρα που αναλύθηκε παραπάνω, χωρίζονται σε αφηγηματικά, περιγραφικά και μη αφηγηματικά, ενώ εντοπίστηκαν και ποιήματα. Ο αφηγητής του κειμένου διακρίνεται σε ομοδιηγητικό και ετεροδιηγητικό.

Η εμφάνιση των συναισθημάτων συνήθως συμβαίνει σε συγκεκριμένα πλαίσια στο περιεχόμενο των κειμένων και των εργασιών στα σχολικά βιβλία. Μετά από προσεκτική ανάλυση, αυτά τα πλαίσια οργανώθηκαν και ταξινομήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες επιτρέποντας μια ολοκληρωμένη αντίληψη του πώς εκφράζονται και βιώνονται τα διάφορα συναισθήματα. Τα συναισθήματα εκφράζονται σε σκηνές οικογενειακής ζωής, όπου ενδέχεται να συμπεριλαμβάνονται κατοικίδια ζώα, σε περιστάσεις κοινωνικού και περιβαλλοντικού ενδιαφέροντος, σε συντροφιά συνομήλικων παιδιών, σε εμπειρίες ταξιδιών, σε γεγονότα της σχολικής ζωής και σε θρησκευτικό και εθνικό πλαίσιο.

Τα υποκείμενα που δρουν και εμφανίζονται να εκφράζουν συναισθήματα παρατηρήθηκε ότι είναι άνθρωποι, ενώ υπάρχουν λίγες περιπτώσεις όπου οι ήρωες είναι ζώα, αντικείμενα και φυτά. Τα ζώα, τα αντικείμενα και τα φυτά παρουσιάζονται να έχουν ανθρώπινα χαρακτηριστικά και σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν όπως οι άνθρωποι. Η κατηγορία των ανθρώπων είναι η πιο εκτενής και ταξινομήθηκε περαιτέρω σε παιδιά, ενηλίκους και μέλη μιας ευρύτερης συλλογικότητας.

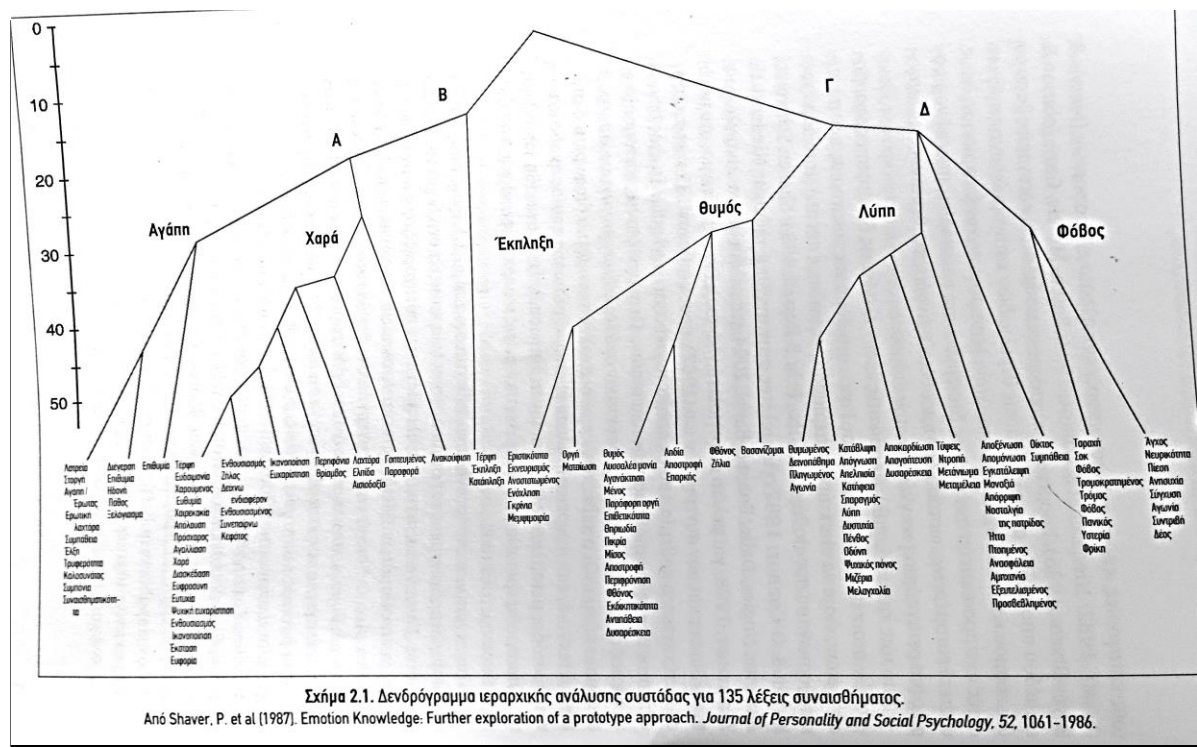
5.4.3 Εργασίες των σχολικών εγχειριδίων

Οι εργασίες των σχολικών εγχειριδίων ελέγχθηκαν τόσο ως προς τις οδηγίες στην εκφώνησή τους όσο και ως προς το περιεχόμενό τους. Οι κωδικοί που προέκυψαν είναι η προφορική ή γραπτή εκφορά του λόγου κατά την απάντηση, ο ανοιχτός ή κλειστός τύπος της εργασίας και τα κειμενικά είδη που καλούνται να γράψουν οι μαθητές. Περαιτέρω διαχωρισμός σχετικά με το αντικείμενο της εργασίας είναι η ερμηνεία φράσης με συναισθηματικό υπόβαθρο, η αναφορά στα συναισθήματα ηρώων ή άλλων προσώπων και η έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων των ίδιων των μαθητών. Ο τύπος της εργασίας έχει σχέση με το πόσο ανοιχτά ή κλειστά απαντούν οι μαθητές. Τα κειμενικά είδη που προσφέρονται για παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά ακολουθούν την ταξινόμια κειμενικών ειδών σε περιγραφικά, αφηγηματικά, και επιχειρηματολογικά.

5.4.4 Κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων

Στα κείμενα και τις ασκήσεις που βρίσκονται μέσα στα σχολικά εγχειρίδια αναζητήθηκαν τα συναισθήματα που εκφράζονται άμεσα και αναφέρονται με το όνομά

τους. Τα διαφορετικά συναισθήματα που εντοπίστηκαν στα κείμενα των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας στα βιβλία της Ε και ΣΤ κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τη μελέτη του Shaver και των συνεργατών, οι οποίοι ανέδειξαν τις λέξεις συναισθημάτων ως συστάδες μεταβλητών μέσω της στατιστικής τεχνικής «ιεραρχική ανάλυση συστάδας». Η δομή του συναισθήματος αποτελείται από τρία επίπεδα, όπου το πιο αφαιρετικό έχει τη διάκριση σε αρνητικά και θετικά και ακολουθούν πέντε ή έξι βασικές υποκατηγορίες, που ονομάστηκαν αγάπη, χαρά, θυμός, λύπη, φόβος και έκπληξη.



Niedethal, P. M., Krauth -Gruber, S., & Ric, F. (2011), *Ψυχολογία του Συναισθήματος: Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. (Καφέτσιος Κ. Επίμ., Μτφρ. Αντωνοπούλου Ζ.), Τόπος, σελίδα 72.

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφηκαν τα συναισθήματα που αναφέρονται κατηγορικά στα διάφορα κείμενα. Πέρα από τα 135 βασικά και επιμέρους συναισθήματα που βρίσκονται στην ταξινόμια του Shaver και των συνεργατών, προστέθηκαν κάποια επιπλέον που βρέθηκαν στα σχολικά εγχειρίδια και σημειώνεται σε παρένθεση η συνώνυμη λέξη για το ίδιο συναίσθημα της υπάρχουσας ταξινόμιας. Ωστόσο, εξαιρούνται από την υφιστάμενη ταξινόμηση τα εξής: φιλότιμο, τιμή, υπομονή, παράκληση, δισταγμός, θάρρος, αυτοπεποίθηση, κουράγιο, τόλμη, ενθάρρυνση.

Αγάπη	Χαρά	Έκπληξη	Θυμός	Λύπη	Φόβος
Λαχτάρα	Ενθουσιασμός	Θαυμασμός (έκπληξη)	Οργή	Δυστυχία	Τρόμος
Επιθυμία	Ευτυχία	Σάστισμα (έκπληξη)	Μίσος	Απελπισία	Αγωνία
Συμπόνοια	Καμάρι (περηφάνεια)		Ενόχληση	Ανησυχία (αγωνία)	
Ευλάβεια (λατρεία)	Ελπίδα		Ζήλια	Αγωνία	
Καημός (επιθυμία, πόθος)	Κέφι (διασκέδαση)		Απέχθεια (αποστροφή)	Πένθος	
Συγκίνηση (συναισθηματι- κότητα)	Ξεγνοιασιά (διασκέδαση)		Εκνευρισμός	Θρήνος	
Κατάνυξη (λατρεία θρ)	Ευχαρίστηση		Αγανάκτηση	Μετάνοια	
Όνειρο (επιθυμία)	Διασκέδαση		Παράπονο (πικρία, δυσσαρέσκεια)	Απογοήτευση	
Εκτίμηση (συμπάθεια)	Αισιοδοξία		Πείσμα (θυμός)	Αμηχανία	
	Ικανοποίηση		Ταραχή	Ντροπή	
	Έφεση (επιθυμία)			Νοσταλγία	
	Γαλήνη (αγαλλίαση)			Καημός (λύπη)	
	Απόλαυση			Παράπονο (λύπη)	
	Γοητεία			Θλίψη (κατάθλιψη)	
	Παρηγοριά (ανακούφιση)			Ταπείνωση (εξευτελισμός)	
	Χαλάρωση (ανακούφιση)				
	Δόξα (θρίαμβος)				
	Ηρεμία (ευφροσύνη)				

5.4.5 Οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών

Το πρώτο στάδιο για την επεξεργασία του υλικού των συνεντεύξεων ήταν η απομαγνητοφώνηση σε αρχείο κειμένου, το οποίο διαβάστηκε προσεκτικά, ώστε να σχηματιστεί μια γενική εικόνα, να εντοπιστούν οι σημαντικές πληροφορίες και να σημειωθούν οι αρχικές ιδέες για τους κωδικούς. Έπειτα, με μια δεύτερη πιο ενδελεχή ανάγνωση, οι αρχικές σημειώσεις μετατράπηκαν σε κωδικούς. Έτσι, ο όγκος των ποιοτικών δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις συμπύχθηκαν και οργανώθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες, στις οποίες αποδόθηκαν λειτουργικοί ορισμοί. Σε όλη τη παραπάνω διαδικασία, υιοθετήθηκε επαγωγική μέθοδος, μέσω της οποίας τα δεδομένα οδήγησαν στη δημιουργία κωδικών, την ομαδοποίηση σε κατηγορίες με συνάφεια νοήματος και τελικά σε γενικότερους θεματικούς άξονες. Η έκθεση των δεδομένων περιλαμβάνει την ερμηνεία και την απόδοση του νοήματος από το υλικό που συγκεντρώθηκε από τις συνεντεύξεις σε μια ανάλυση με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και τους θεματικούς άξονες που αντιστοιχούν σε αυτά.

Αρχικά, εξερευνήθηκαν εκτενώς οι πόροι που διαθέτουν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να διαμορφώσουν τη διδακτική τους πρακτική σχετικά με τα συναισθήματα και ο τρόπος με τον οποίο ενημερώνονται για αυτούς. Ακολούθως, παρουσιάστηκε η αξιολόγησή τους για το σχολικό εγχειρίδιο, η οποία εστίασε στη συνέπεια και τη συνάφεια του εγχειριδίου με τους καθορισμένους στόχους της διδασκαλίας σχετικά με τα συναισθήματα. Η σημασία της διδακτικής των συναισθημάτων αναδείχθηκε μέσω της ανάλυσης των απόψεων των εκπαιδευτικών, καταδεικνύοντας τη βαρύτητα που αποδίδουν σε αυτήν και τον βαθμό αναγνώρισης που της παραχωρούν. Παρ' όλα αυτά, η επικρατούσα άποψη επικεντρώθηκε στο σχολικό εγχειρίδιο ως το κύριο εργαλείο υλοποίησης, ενώ επισημαίνονταν η ανάγκη αυτενεργείας εκ μέρους των εκπαιδευτικών.

Οι διακριτικές απόψεις των εκπαιδευτικών περιλάμβαναν τους προσωπικούς τους ορισμούς για τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς και τους προσωπικούς τους στόχους που αντανακλούν τη δέσμευσή τους προς αυτήν. Στη συνέχεια, αναδείχθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία των συναισθημάτων, βασιζόμενες σε διάφορες παραμέτρους, όπως οι πολιτισμικές, εθνικές, θρησκευτικές διαφορές και η έκφρασή τους στον προφορικό και γραπτό λόγο και στα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έκαναν τις δικές τους προτάσεις, σύμφωνα με τις οποίες πιστεύουν ότι θα μπορούσε να βελτιωθεί η διδασκαλία των συναισθημάτων στο δημοτικό σχολείο.

6^ο κεφάλαιο

Ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων

6.1 Κείμενα των σχολικών εγχειριδίων

6.1.1 Κειμενικά είδη

α. Αφηγηματικά κείμενα

Τα αφηγηματικά κείμενα είναι περισσότερα στα σχολικά βιβλία της γλώσσας. Τα αφηγηματικά κείμενα στα σχολικά βιβλία γλώσσας ποικίλουν σε στυλ και δομή, και συχνά προσφέρουν μια ποικιλία αφηγηματικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με το πρόσωπο του αφηγητή, οι δύο κύριοι τύποι αφήγησης είναι, η πρωτοπρόσωπη, όπου ο αφηγητής είναι ομοδιηγητικός και η τριτοπρόσωπη όπου ο αφηγητής είναι ετεροδιηγητικός. Στο πλαίσιο αυτό, στους μαθητές έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν διάφορες δεξιότητες και να κατανοήσουν τη γλώσσα και την αφήγηση.

Ο ομοδιηγητικός αφηγητής είναι ο ίδιος ο χαρακτήρας που διηγείται την ιστορία. Αυτός ο τύπος αφήγησης δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να βιώσουν την ιστορία από την προοπτική ενός χαρακτήρα και να εξερευνήσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Αντίθετα, ο ετεροδιηγητικός αφηγητής είναι ένας εξωτερικός χαρακτήρας που διηγείται την ιστορία, παρέχοντας αντικειμενική αφήγηση και εξηγήσεις. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση των γεγονότων και την ανάπτυξη αναλυτικών δεξιοτήτων.

Στα βιβλία της Γλώσσας παρατηρείται ισορροπία μεταξύ των δύο προσεγγίσεων. Αυτό εξυπηρετεί τους σκοπούς της εκπαίδευσης, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τις διάφορες πτυχές της αφήγησης και να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες.

Ετεροδιηγητικός αφηγητής

Ο εξωτερικός αφηγητής, κατά την ανάλυση των λόγων των ηρώων, λειτουργεί σαν παρατηρητής του ανθρώπινου ψυχισμού. Επικεντρώνεται στα συναισθήματα των ηρώων, παρουσιάζοντας με λεπτομέρεια τον εσωτερικό κόσμο τους. Εξηγεί διεξοδικά πώς αισθάνονται σε κάθε κατάσταση, περιγράφοντας τις σωματικές τους αντιδράσεις και αναδεικνύοντας τα συναισθηματικά τους κίνητρα. Με ευαισθησία, δικαιολογεί τις πράξεις τους αποκαλύπτοντας τα συναισθήματα που τις διαμορφώνουν. Από τον τρόπο

που περιγράφει τα συναισθήματα αυτά ως ένα γενικό συμπέρασμα, επιτρέπει στον αναγνώστη να εισχωρήσει στον πνευματικό κόσμο των ηρώων. Η προσεκτική παρατήρηση των λεπτομερειών επιτρέπει στον αναγνώστη να συνδεθεί συναισθηματικά με τους χαρακτήρες και να ανακαλύψει τις πολυεπίπεδες διαστάσεις της αφήγησης.

Φόβος

Ο φόβος περιγράφεται από τον εξωτερικό αφηγητή συχνά ως μια παγωμένη αντίδραση που προκαλεί ένταση και βαθιά αγωνία. Σε αυτήν την κατάσταση, η αίσθηση σφίξιμου στο στομάχι αναδεικνύει την απότομη επίδραση του φόβου στον οργανισμό. Στις πιο έντονες περιπτώσεις, ο φόβος εξελίσσεται σε τρόμο, επιφέροντας παράλυση στο σώμα, με το άτομο να ανίκανο να αντιδράσει ή να αντιμετωπίσει τον εχθρό. Αυτή η παγωμένη αντίδραση αποτελεί την αποτύπωση της έντασης που δημιουργείται από τον φόβο. Σε αυτήν την κατάσταση, η συναισθηματική και φυσική αντίδραση είναι συχνά ανεξέλεγκτη.

1 «η κατσίκα τρώμαζε τόσο πολύ, που έμεινε ακίνητη, γιατί είχαν παραλύσει τα πόδια της»

Ωστόσο, ο φόβος δεν αποτελεί μόνο εμπόδιο. Είναι επίσης μια δυνατή κινητήρια δύναμη που καθοδηγεί τους ήρωες να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις. Η συνδυασμένη δύναμη του φόβου και της ελπίδας, ιδιαίτερα όταν οι χαρακτήρες ενεργούν ενωμένοι, αναδεικνύει την ανθεκτικότητα του ανθρώπινου πνεύματος. Συγχρόνως, στον αντίποδα του φόβου, βρίσκεται ο αστείος άνθρωπος, ο οποίος, μέσω του γέλιου και της χαράς που προκαλεί, αποτελεί αντίθετο πόλο. Αυτός ο χαρακτήρας ανακουφίζει και διαλύει την ένταση, προσφέροντας μια ανάσα ελαφρότητας στην αφήγηση.

2 «αυτός δεν ήταν καθόλου άγριος ούτε τρομακτικός. Αυτός ήταν αστείος»

Αγάπη

Η αγάπη αποκτά πολλές μορφές και εκδηλώσεις μέσα από τις πολυδιάστατες ανθρώπινες σχέσεις και εμπειρίες. Ο εξωτερικός αφηγητής, με ευαισθησία και βάθος, παρουσιάζει την αγάπη ως ένα πλούσιο και ποικίλο συναίσθημα, αναδεικνύοντας διάφορες πτυχές αυτής της ανθρώπινης εμπειρίας.

Η πρώτη αναφορά είναι στις εκφράσεις της αγάπης, όπου οι λέξεις όπως συμπόνοια, λαχτάρα, επιθυμία, συγκίνηση, κατάνυξη, και όνειρο αντικατοπτρίζουν το πλούσιο φάσμα συναισθημάτων που συνοδεύουν την αγάπη. Η αναφορά στις φυσικές αντιδράσεις των ηρώων, όπως το τρέμουλο της καρδιάς τους από συγκίνηση, προσθέτει μια διάσταση αισθητικής στην περιγραφή, αναδεικνύοντας το σωματικό στοιχείο της αγάπης.

3 *«Τα καλώδια τρεμόπαιζαν στην καρδιά του υπολογιστή και ήταν έτοιμα να σπάσουν από συγκίνηση»*

4 *«Οι πρόκριτοι έμειναν για λίγο άφωνοι και ακίνητοι, σαν να τους είχε χτυπήσει κεραυνός. Μόλις συνήλθαν, σηκώθηκαν και, χλωμοί από την έκπληξη και τη συγκίνηση, της έσφιζαν ένας ένας το χέρι»*

Ο αφηγητής συνεχίζει να εξερευνά τις μορφές εκδήλωσης της αγάπης, εστιάζοντας σε πράξεις προσφοράς. Οι ήρωες προσφέρονται να προστατεύσουν τα ζώα, ενισχύοντας το συναίσθημα υπευθυνότητας για τη φροντίδα τους και την περηφάνια τους για αυτά. Τα συναισθήματα της αγάπης συνδέονται με τη θρησκεία και τη φιλία, ενώ τονίζεται η σημασία της ανιδιοτελούς παρουσίας δίπλα στους αγαπημένους σε κρίσιμες στιγμές. Η παρουσίαση των βαθύτερων σκέψεων και κινήτρων αναδεικνύει την έννοια της θυσίας για τους φίλους, ακόμα και με την ίδια τη ζωή. Η σύνδεση των συναισθημάτων με την επιθυμία για σωματική επαφή και αγκαλιά ενισχύει την έννοια της εγγύτητας και της ανθρώπινης σύνδεσης.

5 *«ήταν τόσο αγαπημένοι, που ο ένας θα μπορούσε πρόθυμα να θυσιάσει τη ζωή του για τον άλλο»*

Στη συνέχεια, ο αφηγητής εξετάζει διάφορες πτυχές της αγάπης, συμπεριλαμβανομένων ταξιδιών, επαγγελματικών ασχολιών και εθίμων. Το κείμενο επισημαίνει ότι η αγάπη εκδηλώνεται σε διάφορους τομείς της ζωής, καθιστώντας την ένα κοινό θέμα που ενώνει τους ανθρώπους. Το γενικό κλίμα του κειμένου που περιγράφεται από την εξωτερικό αφηγητή, υποστηρίζει την έννοια ότι η αγάπη είναι κάτι οικουμενικό και ενώνει τους ανθρώπους ανεξαρτήτως θρησκείας ή πολιτισμικού υποβάθρου. Ο αφηγητής αναδεικνύει τη συνολική στάση των ανθρώπων απέναντι στην αγάπη ως κοινό συναίσθημα που ενώνει όλους.

6 (η μουσουλμάννα είπε στη χριστιανή μοναχή) *«τότε συλλογίστηκα, καημένη γειτόνισσα, κλεισμένη καταμόναχη, στο κελί σου, τέτοια χρονιάρα μέρα που ξημερώνει για σας τους χριστιανούς. Σε ψυχοπόνεσα, τύλιξα πάλι τα φαγιά που*

είχα μπροστά μου και είπα μέσα μου: Φτωχές είμαστε κι οι δύο. Ας πάω να γιορτάσουμε μαζί»

7 «Οι ιστορίες, τα τραγούδια και όλα τα έθιμα του δωδεκαήμερου συγκινούν τους μεγάλους και γεμίζουν χαρά τους μικρούς»

Χαρά

Η χαρά, σύμφωνα με τον αφηγητή, αποκτά διάφορες μορφές έκφρασης, ενισχύοντας το πλούσιο φάσμα συναισθημάτων που περιγράφονται στο κείμενο. Πρώτα απ' όλα, η χαρά εκφράζεται ως αναστάτωση και πανηγυρισμός, δύο έντονες αντιδράσεις που αποδίδονται στην περίπτωση ευχάριστων γεγονότων. Ο ενθουσιασμός, σύμφωνα με τον αφηγητή, αναδεικνύεται ως μια μεγάλη έκφραση χαράς και θαυμασμού, και η αφήγηση πλαισιώνει αυτόν τον ενθουσιασμό με έντονα συναισθηματικά στοιχεία. Από παραλήρημα και ζητωκραυγές μέχρι λέξεις ενθάρρυνσης, ο αφηγητής αναδεικνύει τις διαφορετικές μορφές έκφρασης του ενθουσιασμού. Η όμοια αντίδραση του κοινού περιγράφεται με τις πράξεις τους να κυμαίνονται από αγωνία και σιγή μέχρι ξέφρενες φωνές και επευφημίες. Η περιγραφή αυτή αναδεικνύει την ενέργεια και τη θετική διάθεση που συνοδεύουν τον ενθουσιασμό.

8 (στο ίδιο απόσπασμα) «ο ενθουσιασμός του κόσμου εκδηλωνόταν με χίλους δυο τρόπους» «Κουράγιο! Κουράγιο! Τον παρότρυνε ο κόσμος παραληρώντας», «Είναι αδύνατον να βρίσκεται έστω και ένας εκείνη τη μέρα που να μη θέλει με όλη του την ψυχή να νικήσει στο μαραθώνιο ο Λούης. Σηκώνονται όρθιοι. Δε φωνάζουν. Περιμένουν. Με μια καρδιά ν' ανασαίνει στον ίδιο ρυθμό.», «την ανυπομονησία διαδέχεται η ξέφρενη χαρά, ανοίγει ο δρόμος για να περάσει ο αθλητής, ο κόσμος χειροκροτεί, αλαλάζει, κουνάει μαντίλια, πετάει καπέλα, υψώνει σημαιάκια, δίνει φιλιά. Οι Έλληνες ξεφωνίζουν από χαρά»

9 «ξύπνησε με πολύ κέφι», «Γιούπιιι!», «Ξαναμμένος από τη χαρά του»

Εντούτοις, η χαρά δεν περιορίζεται μόνο στις στιγμές ενθουσιασμού. Ο αφηγητής αναλύει πώς η χαρά εκδηλώνεται και σε άλλα πεδία της ζωής, όπως η οικογενειακή συνάντηση και η ασχολία με χόμπυ. Επίσης, παρατηρείται η αμοιβαία σχέση μεταξύ χαράς και αγάπης, ενώ ο αφηγητής υπογραμμίζει τον ρόλο της χαράς στην αντιμετώπιση των δυσκολιών.

10 «Αγαπούσαν το διάβασμα. Το χαίρονταν.»

11 «Εκείνη τη νύχτα έγινε τρισευτυχισμένο το μικρό άγαλμα που κρύωνε»

Η ευχαρίστηση και η χαρά παρουσιάζονται σαν παιδικά συναισθήματα, με τον αφηγητή να επισημαίνει πώς η χαρά μπορεί να εκφραστεί με την αθωότητα ενός παιδικού χαμόγελου ή μιας ευχάριστης κίνησης. Αυτό προσθέτει ένα στοιχείο αθωότητας και ευγνωμοσύνης στην απεικόνιση της χαράς. Ένα άτομο χαρακτηρίζεται ως πρόσχαρο και γελαστό σαν στοιχείο του χαρακτήρα του όταν αστειεύεται και μεταδίδει τη χαρά και την ευχάριστη διάθεσή του στους γύρω του.

12 «το παίρνει μ' ευχαρίστηση μεγάλη ...το παρατηρεί... με χαρά μικρού παιδιού και το θαυμάζει σαν κάτι σπάνιο και περίφημο πράγμα»

13 «Επειδή ο Ντίνος ήταν πάντα πρόσχαρος και γελαστός, οι συνάδελφοί του νόμισαν ότι αστειεύοταν, όπως συνήθως. Χαμογέλασαν μ' αυτά που έλεγε και συνέχισαν τη δουλειά τους»

Τέλος, ο αφηγητής επισημαίνει πώς η χαρά συνδέεται με άλλα συναισθήματα και καταστάσεις, όπως η περηφάνια σε κοινωνικά ή θρησκευτικά γεγονότα, καθώς και η προσμονή της νίκης σε πολεμικά κατορθώματα. Η χαρά, συνεπώς, αναδεικνύεται ως ένα πολυδιάστατο και ευεργετικό συναίσθημα, το οποίο ενισχύει τη θετική ατμόσφαιρα και συνδέεται στενά με τις διάφορες πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας.

Έκπληξη

Η έκπληξη, ως η αιφνίδια παύση των ομιλιών που διαδίδεται ακόμα και σε ένα πλήθος, αποτυπώνει μια αμέσως αντιληπτή αλλαγή στο περιβάλλον. Αυτή η αναπάντεχη σιωπή είναι συχνά το αποτέλεσμα μιας θετικής εντύπωσης που προκύπτει από μια επιβλητική παρουσία ή ένα απρόβλεπτο γεγονός. Σε αυτές τις στιγμές, οι άνθρωποι μπορεί να παραμένουν απροσδόκητα σιωπηλοί, ενώ η έκφραση της έκπληξης εκδηλώνεται μέσα από σχόλια που αφορούν κάτι που ξεχωρίζει και εκπλήσσει.

14 «Οι περαστικοί σχολίαζαν έκπληκτοι»

15 «Μονομιάς σταμάτησαν και βουβάθηκαν όλοι και ένας ομαδικός ψίθυρος άρχισε να σέρνεται ανάμεσα στο πλήθος»

Σε αντίθεση, η αρνητική έκπληξη μπορεί να προκαλέσει σαστίσματα ή ακόμα και απώλεια συνείδησης, καθώς εισέρχεται κάποιος σε ένα αίσθημα ανασφάλειας και αναταραχής λόγω ενός απρόσμενου και δυσάρεστου συμβάντος.

16 «χλωμός με χαμηλωμένα βλέφαρα», «σαστισμένη....ο κόσμος έσβησε γύρω της και έπεσε καταγής χωρίς πνοή»

Σε περίπτωση όμως ευχάριστης έκπληξης, ο θαυμασμός των ανθρώπων εκφράζεται μέσω της ανεξάντλητης περιέργειας και της ανάγκης να εξερευνήσουν το αντικείμενο ή το γεγονός που τους εξέπληξε. Η επιθυμία να αγγίξουν, να έρθουν σε επαφή και να παρατηρήσουν με καθηλωτικό ενδιαφέρον ένα αντικείμενο για πολλή ώρα, αποτελεί έκφραση του ενθουσιασμού και της αναγνώρισης της ξεχωριστής αξίας του. Στις στιγμές αυτές, οι αισθήσεις, όπως η αφή και η όραση, αναδεικνύονται ως μέσα για να νιώσουν πλήρως και εντελώς την αξία του εκπληκτικού αυτού γεγονότος.

Λύπη

Ο πυρήνας της λύπης αποτυπώνεται βαθιά στην ψυχή των κατοίκων της πόλης, δημιουργώντας ένα συναίσθημα έντονης έκφρασης. Η ένταση της λύπης επιδεινώνεται, μετατρέποντας την σε δυστυχία και απελπισία, όταν οι κάτοικοι αντιμετωπίζουν μια δύσκολη κατάσταση χωρίς να γνωρίζουν πώς να αντιδράσουν. Ο εξωτερικός αφηγητής εκφράζει την αμηχανία και τους βαθύτερους προβληματισμούς τους, περιγράφοντας ένα σκηνικό όπου στέκονται αμίλητοι και σκεφτικοί, ανίκανοι να δράσουν.

Η λύπη αυτή ενδεχομένως να ενταθεί ακόμη περισσότερο όταν ο αφηγητής επισημαίνει τη μεγάλη στενοχώρια που βιώνουν οι άνθρωποι για σημαντικά γεγονότα, όπως ένας η ανεργία και η κακή οικονομική κατάσταση ή ένας πιθανός πόλεμος.

17 «σε μια φτωχή χώρα όπου πολλοί άνθρωποι είναι άνεργοι. Οι κάτοικοι αυτής της χώρας είναι δυστυχισμένοι. Κανείς δεν ξέρει τι πρέπει να γίνει για να καλυτερέψουν τα πράγματα. Οι άνθρωποι μέσα στην απελπισία τους φαντάζονται ότι κάποιοι φταίει για την δυστυχία τους.»

Η νοσταλγία για τη χαμένη πατρίδα περιγράφεται ως κάτι που αναστενάζει σαν πάγωμα και κρύο, αποδίδοντας με ένταση τον πόνο που συνοδεύει τη σκέψη της απώλειας. Το πένθος και ο θάνατος γονέα λόγω του πολέμου αναφέρεται απλά ως μια ακόμη απώλεια από τον αφηγητή, που δυσκολεύει τον ήρωα αλλά δεν αναφέρονται τα συναισθήματά του.

18 (Το μικρό προσφυγόπουλο) «νοσταλούσε τους παλιούς φίλους των ευτυχισμένων ημερών», «μια παραπανίσια απώλεια.... Είχε χαθεί ο πατέρας του»

19 «το άγαλμα κρύωνε πολύ, όχι απ' το κρύο, όχι. Ο λόγος ήταν άλλος, πιο βαθύς. Νοσταλούσε αθεράπευτα τη μακρινή πατρίδα του στη Μικρασία»

Η ανησυχία και το παράπονο αναδύονται ως πιο ήπιες μορφές λύπης, όταν μια κατάσταση που αντιμετωπίζουν δεν είναι αυτή που θα επιθυμούσαν. Η αγωνία, που φαίνεται φυσική όταν αντιμετωπίζουν το άγνωστο ή κάτι σημαντικό, εμφανίζεται ως ένα συναίσθημα που δεν μπορούν να αποφύγουν. Ο αφηγητής επικεντρώνεται στις σωματικές αντιδράσεις που συνοδεύουν τη λύπη, αναδεικνύοντας το χλώμιασμα του προσώπου, το σφίξιμο στο στομάχι ως ένδειξη της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν.

20 *«όλοι ένιωθαν μεγάλη ένταση. Οι μαθήτριες ανυπομονούσαν – αγωνία, σφίξιμο στο στομάχι. ... Ο πυρετός ανέβαινε!»*

Ο εξωτερικός αφηγητής αναλαμβάνει τον ρόλο του μεταφορέα αυτών των συναισθημάτων χωρίς να απαιτείται η έκφρασή τους από τους ήρωες. Σε περιπτώσεις ντροπής, ο αφηγητής παρουσιάζει το πρόσωπο του ατόμου να γίνεται κατακόκκινο, αναδεικνύοντας την αίσθηση της ντροπής μέσα από τη φυσική αντίδραση του σώματος.

22 *«Κατακόκκινη... ντράπηκε για την ανόητη αντίδρασή της»*

Οι κλιμακώσεις των συναισθημάτων, όπως η απογοήτευση, παρουσιάζονται ως αναπόφευκτα κομμάτια της πεζογραφικής αφήγησης, αντανακλώντας τον πολυδιάστατο κόσμο των συναισθημάτων και των ανθρώπινων αντιδράσεων.

23 *«Ήταν τώρα έξω φρενών ... πεισματάωσε... θυμωμένη...απογοητευμένη καθώς ήταν»*

Θυμός

Ο θυμός, ως έντονο συναίσθημα, αποτελεί μία πολυδιάστατη ψυχολογική και σωματική κατάσταση, όπου οι παράμετροι του πείσματος και της απογοήτευσης προσθέτουν ακόμη περισσότερα στρώματα στον πλούτο του συναισθηματικού τοπίου. Η αγανάκτηση των ηρώων εκτυλίσσεται με ένταση, αποτυπώνοντας τον θυμό τους σε κάθε έκφραση του προσώπου και κάθε κίνηση του σώματός τους. Ο αφηγητής περιγράφει τη στιγμή σαν να τινάζεται το σώμα τους, δημιουργώντας ένα ατμοσφαιρικό περιβάλλον που ενισχύει την αντίληψη του θεατή για την ένταση της σκηνής.

24 *«τιναζόταν αγανακτισμένος»*

Συγχρόνως, ο θυμός εκδηλώνεται μέσω του μίσους, μιας πιο σκοτεινής και πολύπλοκης πτυχής του συναισθηματικού φάσματος. Αυτό το μίσος ουσιαστικά αναδεικνύει τις βαθύτερες αξίες του καλού και του κακού, αναγκάζοντας τον ήρωα να καταφύγει σε πράξεις που υπερβαίνουν τον απλό θυμό και εκφράζουν την

αποφασιστικότητα τους απέναντι στην αδικία ή τον κίνδυνο. Η ένταση του μίσους επιβαρύνει την ατμόσφαιρα της αφήγησης και διαμορφώνει τον χαρακτήρα του ηρώων και την έκβαση της πλοκής.

25 *«ήταν κακιά. Τόσο κακιά, που μισούσε αφάνταστα όλα τα καλά»*

Ο εκνευρισμός, συχνά, είναι συναίσθημα που επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες, και οι καιρικές συνθήκες μπορούν να αποτελέσουν έναν σημαντικό παράγοντα. Η ένταση της ζέστης και της υγρασίας, για παράδειγμα, μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που αντιδρούμε και να οδηγήσει σε αυξημένα επίπεδα δυσφορίας.

26 *«αφόρητη κουφόβραση και εκνευριστική υγρασία»*

Σε περιπτώσεις όπου ο θυμός εκφράζεται για κάτι που ένα άτομο αντιλαμβάνεται ως απειλή ή αδικία, η έκφραση του μπορεί να παρουσιαστεί ως παράπονο, ενώ η φιλόπονη στάση αποδεικνύει την ανασφάλεια ή την αντίδραση έναντι της προκλητικής κατάστασης. Έτσι, το πλούσιο συναισθηματικό τοπίο επεκτείνεται, παρέχοντας βάθος και πολυπολικότητα στην αφήγηση.

27 *«Ο Γιάννης ο καφετζής, σαν από ένστικτο, κατάλαβε την απειλή. Έμεινε με τον δίσκο μετέωρο να κοιτά φιλόπονη τον εχθρό» «συνέχισε ν' ανεβαίνει σκεφτικός.. πήγε να παραπονεθεί»*

Ομοδιηγητικός αφηγητής

Ένας ομοδιηγητικός αφηγητής είναι ένας χαρακτήρας που διηγείται την ιστορία από τη δική του οπτική γωνία. Ο τρόπος με τον οποίο ο αφηγητής διαπραγματεύεται την αφήγηση επηρεάζει την αντίληψη και τον συναισθηματικό συντονισμό του αναγνώστη. Η σχέση του με τα γεγονότα της ιστορίας έχουν άμεση σχέση με τις προσωπικές τους εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις παρατηρήσεις.

Φόβος

Στα διάφορα αποσπάσματα, παρουσιάζεται η ποικιλία των αιτιών και των εκφάνσεων του φόβου ως ένα σύνθετο συναίσθημα που επηρεάζει την ανθρώπινη ψυχολογία. Ο πόλεμος, με την πιθανή έκρηξη που συνεπάγεται, αποτελεί πηγή έντονου φόβου, διαμορφώνοντας ανησυχίες και αγωνίες στο περιβάλλον. Εξίσου, η έλλειψη αντίδρασης απέναντι σε μια επίθεση ενισχύει τον φόβο, δημιουργώντας μια ατμόσφαιρα ανασφάλειας.

28 *«Χωρίς να γελάει...δε μπορούσε να καταπιεί και τα μάτια του ήταν έξω, σαν να είχε μαλώσει με κάποιον.»*

Το χρωμάτισμα της φωνής αναδεικνύει την ανασφάλεια, τον θυμό και την κούραση με εκφραστικό τρόπο. Η παρατήρηση του τρόπου που οι άνθρωποι δίνουν χρώμα στη φωνή τους αποκαλύπτει πολυεπίπεδες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως την ανασφάλεια, τον θυμό και την κούραση, προσδίδοντας έναν επιπλέον διάσταση στο περιβάλλον. Η αναγνώριση του φόβου από τους άλλους, ειδικά σε καταστάσεις όπως μια έκρηξη, δημιουργεί μια συναισθηματική ανησυχία που επηρεάζει την αλληλεπίδραση. Ο αφηγητής, σε κάποιες περιπτώσεις, μπορεί να ταυτίζεται με τα συναισθήματα ενός άλλου χαρακτήρα, αντιλαμβανόμενος και συμμεριζόμενος τον φόβο του. Η παραδοχή αυτού του συναισθήματος ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση μεταξύ του αφηγητή και του άλλου χαρακτήρα, εμπλουτίζοντας την αφήγηση με βάθος και ένταση.

29 *«Φωνή κουρασμένη, βραχνιασμένη, θυμωμένη, αγριεμένη και φοβισμένη»
«και γίναμε και εμείς θυμωμένοι, οργισμένοι και φοβισμένοι.»*

Ο φόβος εκδηλώνεται επίσης μέσα από την αποφυγή, όταν κάποιος προσπαθεί να αποφύγει έναν παράγοντα που προκαλεί φρίκη. Είναι σαν ένα προστατευτικό μέτρο, καθώς ο φόβος κινητοποιεί την αντίδραση μας προς την αποφυγή πιθανών κινδύνων. Αυτή η αντίδραση συχνά πηγάζει από τον πρωτογενή ένστικτο επιβίωσης και δίνει έκφραση στον φόβο μας από διάφορες απειλές.

30 *«όλοι τον φοβούνται» και τον βάζουν «τερματοφύλακα, γιατί είπε πως έτσι κανείς δε θα τολμούσε να πλησιάσει το τέρμα τους»*

31 *«είδε κάτι Ιταλούς που τον κοίταζαν ειρωνικά και νεύριασε και αγρίεψε και τους φώναξε «Αέραα!». Εκείνοι έφυγαν φοβισμένοι αλλά γύρισαν πίσω (με ενισχύσεις και τον χτύπησαν όλοι μαζί) ...ώσπου ο κακομοίρης έπεσε κάτω... και όταν είδαν (οι Ιταλοί) πως είχαν μαζευτεί γύρω τους άνθρωποι θυμωμένοι έτοιμοι να τους βουτήξουν και να τους βάλουν κάτω και να τους πατήσουν, κιτρίνισαν και κοκκίνισαν και πρασίνισαν σαν τις στολές τους»*

Ο φόβος για την απώλεια των φίλων αναπτύσσεται από τον τρόπο του αφηγητή για το ενδεχόμενο να χάσει αγαπημένα πρόσωπα. Αυτή η διάσταση προσθέτει ένα στοιχείο ευαισθησίας και συναισθηματικής ενοχής, καθιστώντας τον φόβο πιο προσωπικό και συναισθηματικά φορτισμένο. Ο φόβος εμφανίζεται επίσης ως αγωνία σε περιπτώσεις προετοιμασίας για μια μελλοντική αβεβαιότητα. Η προσδοκία του αφηγητή για

μελλοντικά γεγονότα που μπορεί να είναι απρόβλεπτα και δυσάρεστα εκφράζεται μέσα από την ανησυχία, προσθέτοντας μια διάσταση προβληματισμού στο κείμενο.

32 *«Η αγωνία μου φτάνει στο αποκορύφωμα και ανυπομονούσα για τη στιγμή που θα ξανασυγκεντρωνόταν η γνωστή συμμορία» «μα τώρα πια που μας έβλεπα να είμαστε όλοι μαζί, η ανησυχία μου εξαφανίστηκε»*

Αγάπη

Η έννοια της αγάπης περνάει μέσα από πολλές διαφορετικές εκφάνσεις στα αποσπάσματα. Η αγάπη αναφέρεται κυρίως σε ανθρώπους. Η αγάπη που προέρχεται από τα συγγενικά πρόσωπα της οικογένειας αντικατοπτρίζεται στη ζωή του αφηγητή μέσα από συγκινητικές και προσφιλείς στιγμές. Οι πράξεις τρυφερότητας, όπως αγκαλιές και καλά λόγια, και οι πράξεις προσφοράς, όπως η αμοιβαία στήριξη, αναδεικνύουν την έντονη σύνδεση που καλλιεργείται στον οικογενειακό κύκλο.

33 *«η μαμά μου με κοίταξε, έκανε μια παράξενη γκριμάτσα, μ' αγκάλιασε, με φίλησε στο κεφάλι και μου είπε πως θα κουβεντιάζαμε «Όταν ο μπαμπάς θα επιστρέψει, μωρό μου»», «Και αν φανείς γενναίος και συμπεριφερθείς σαν μεγάλο παιδί είπε η μαμά, Θα σου ετοιμάσω το βράδυ την αγαπημένη σου τούρτα σοκολάτα»*

Σε μια περίπλοκη συναισθηματική σκηνή, η αγάπη μπερδεύεται με τη συμπάθεια, ειδικά όταν αναφέρεται στον άνθρωπο που παρόλο που δεν τον αγαπούν, του φέρονται σωστά λόγω των ιδιαιτεροτήτων του.

34 *«δεν τον αγαπάμε και τόσο αλλά, μια και φοράει γυαλιά, δε μπορούμε να τον δέρνουμε συχνά»*

Η αγάπη εκφράζεται και για συμπατριώτες, αποτυπώνοντας τον αντίποδα της έχθρας για τους κατακτητές. Τα έντονα συναισθηματικά δεσμά αναδύονται μέσα από τη ζήλεια που νιώθουν οι Ιταλοί για την αγάπη που ελπίζουν να τους δείξουν.

35 *«Ο κόσμος τους λυπόταν και τους συμπονούσε και τους έδινε τσιγάρα κι άλλοι ψωμί και καλαμπόκια ψημένα. Όσοι δεν είχαν κάτι να τους δώσουν τους έλεγαν να κάνουν κουράγιο κι άλλοι τους έλεγαν παροιμίες, πως η ζωή είναι ρόδα και γυρίζει και πως πίσω έχει η αχλάδα την ουρά» «Οι Ιταλοί ζήλευαν που έβλεπαν τόση αγάπη για τους Έλληνες και όχι γι' αυτούς ... και μια μέρα έβγαλαν μια αυστηρή διαταγή όλο ζήλια που απαγόρευε στους στρατιώτες μας να γυρίζουν με τις στολές τους και τους ανάγκαζε να φορούν κανονικά ρούχα»*

Η αγάπη εκτείνεται επίσης προς τον κόσμο των ζώων, εκφραζόμενη μέσα από την πιστή συντροφικότητα των ζώων που παραμένουν αγκαλιά με τον αφηγητή στη διαδρομή του. Επιπλέον, η αγάπη αναδύεται και μέσα από τον παρονομαστή πόθο για ένα ζώο που ο αφηγητής ονειρεύεται να έχει, αλλά, δυστυχώς, οι συνθήκες του δεν του το επιτρέπουν.

Η αγάπη αποτυπώνεται σε καταστάσεις, όπως το όνειρο του αφηγητή να ζήσει το Πάσχα σε ένα χωριό, αποτελώντας μια εικόνα της αγάπης για την απλότητα και την αθωότητα. Επίσης, η αποχαιρετιστήρια αποχώρηση από τη Μικρασία αντιστοιχεί στην αποχαιρετιστήρια αγάπη για τα όνειρα και την πατρίδα.

36 *«Ποτέ μου δεν είχα ζήσει Πάσχα σε χωριό και κάθε Μεγάλη Εβδομάδα ήταν το μεγάλο μου όνειρο. Ακόμα θυμάμαι εκείνη τη ζωγραφιά στο βιβλίο του σχολείου με το αρνάκι στη σούβλα και γύρω γύρω η οικογένεια να χαίρεται και να διασκεδάζει»*

37 *«Ταξιδεύουν στο Αιγαίο τα παιδικά μας όνειρα» «Κοιμηθείτε όνειρά μας, Στην ξένη χώρα που πάμε, πρόσφυγες, τι άραγες να μας περιμένει, τι μέρες να είναι ν' ανατείλουν;»*

Τέλος, υπάρχει μια ειδική σχέση αγάπης προς τα αντικείμενα η οποία παίρνει τη διάσταση της προστασίας, που φτάνει σε σημείο αυτοθυσίας.

38 *«Δε με πολυπείραζε που καιγόταν η κουρτίνα αλλά αυτό με πείραζε πολύ. Το πεύκο αυτό το αγαπώ πάρα πολύ. Ώρες ολόκληρες έχω περάσει σκαρφαλωμένη στα κλαδιά του ...το αγαπημένο μου πεύκο»*

Χαρά

Ο ήρωας αντιδρά διάφορα σε συγκεκριμένες καταστάσεις, εκφράζοντας τη χαρά του με ποικίλους τρόπους. Μπορεί να παρατηρείται ένα τρέμουλο στα χέρια και να συγκινείται μέχρι δακρύων σε ένα έκτακτο και πολύ ευχάριστο γεγονός, εκφράζοντας, παράλληλα και τον ενθουσιασμό του. Σε άλλη περίπτωση, οι αντιδράσεις ξέφρενης χαράς περιλαμβάνουν φωνές και χοροπηδητά ενώ οι κινήσεις τρυφερότητας προς τους γονείς αποδίδονται με φιλιά και αγκαλιές. Τα παιδιά απολαμβάνουν την αγάπη των οικείων και αναγνωρίζουν την περηφάνια και το καμάρι που τρέφουν για εκείνα.

39 *«θα βάλω τα κλάματα από τη χαρά μου» , «είμαι ενθουσιασμένος»*

40 *«Απίθανο! Φώναξα κι άρχισα να χοροπηδάω στο σαλόνι....ήμουν τόσο χαρούμενος, που αγκάλιασα και φίλησα τον μπαμπά και τη μαμά»*

41 *«Καλορίζικη! Και του χρόνου παιδί μου! Είσαι ευχαριστημένος;» «Μονάχα ο πατέρας μου δε γελούσε. Εκείνος με τράβηξε κοντά του, με φίλησε και μου είπε: Μπράβο σου! Είσαι καλό παιδί!»*

Ο αφηγητής περιγράφει την ευχαρίστηση που πηγάζει από εσωτερικά κίνητρα, όπως την επιλογή της εργασίας που τον συναρπάζει, αναγνωρίζοντας τη σημασία της αγάπης προς το επάγγελμά του. Σε ανάλογη περίπτωση, δεσμεύεται με αφοσίωση σε μια δραστηριότητα που αντιμετωπίζει σαν καθήκον, αναφέροντας το φιλότιμο. Η δυνατότητα προσωπικής έκφρασης μέσω της ενασχόλησης με την τέχνη αποφέρει συναίσθημα χαράς και ικανοποίησης, που πηγάζουν από την προσπάθεια, χωρίς να αναμένεται η αναγνώριση αυτού από το κοινωνικό του περιβάλλον.

42 *«ποτέ δε θα ήμουν ευχαριστημένος» (με μια δουλειά που δεν αγαπάει)*

43 *«φιλοτιμηθήκαμε και δώσαμε υπόσχεση ότι θα διαβάσουμε διπλά και τριπλά....Μας είχε πιάσει τέτοιος ενθουσιασμός.. μεγάλος ενθουσιασμός»*

44 *«Με χαροποίησε το ότι έχω βρει τον τρόπο να εκφράζομαι και να περνάω τον ελεύθερό μου χρόνο κατασκευάζοντας αυτό που μου αρέσει»*

Η απόλαυση της ευχάριστης διαδρομής κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού μεταφέρεται από τον αφηγητή ως έλλειψη της αντίληψης του χρόνου και σε αντίθεση με την κούραση ή τον κόπο που ενδέχεται να έχει. Η ευχαρίστηση του σε μέρη με ζωντάνια και χαρούμενους ανθρώπους πηγάζει από την απλή παρατήρηση γύρω του και την ταύτιση με το θετικό κλίμα που επικρατεί.

45 *«Κουρασμένοι αλλά ευτυχημένοι που κάναμε τα πρώτα ελληνικά βήματα στην Ανταρκτική»*

46 *«Γι' αυτό μου αρέσει να πηγαίνω στην ψαραγορά. Είναι όλοι χαρούμενοι και φωνακλάδες»*

Η συμμετοχή σε οικογενειακές και κοινωνικές εκδηλώσεις είναι πηγή χαράς για τους ήρωες που αφηγούνται την ιστορία τους και οι περιγραφές τους για αυτά είναι συχνές. Απολαμβάνουν τη συνοδεία της μουσικής και του χορού μετά από την εργασία όταν είναι μέλη μιας κοινότητας είτε ομάδας. Η παρακολούθηση συναυλιών είναι μια πηγή έκφρασης χαράς και ενθουσιασμού για τους ήρωες, οι οποίοι βρίσκουν στη μουσική έναν αναζωογονητικό παράγοντα στις ζωές τους. Μέσα από τις συναυλίες, εκφράζεται η αγάπη τους για την τέχνη, ενώ ο ενθουσιασμός ενισχύει τη θετική τους διάθεση.

47 *«γύρω τριγύρω η οικογένεια να χαίρεται και να διασκεδάζει»*

48 *«Φάγαμε και ήπιαμε και τραγουδήσαμε»*

49 «Κάτω από τα ενθουσιώδη χειροκροτήματα των δεκάδων παρευρισκόμενων φιλόζων και φίλων του»

Η αντίθετη περίπτωση απουσίας χαράς και κεφιού απεικονίζεται όταν ο αφηγητής περιγράφει περιστατικά όπου δυσκολεύεται να διασκεδάσει γιατί συναισθάνεται τις δυσκολίες που περνούν φιλικά του πρόσωπα, που δε μπορούν να παραβρεθούν και να συμμετέχουν σε μια κοινή δραστηριότητα. Ο ήρωας αντιμετωπίζει δυσκολία να συνειδητοποιήσει ότι μια ευχάριστη στιγμή για αυτόν δεν είναι απαραίτητα διασκεδαστική για κάποιον άλλον. Αυτή η έλλειψη ενσυνείδησης σχετικά με τις διαφορετικές αντιλήψεις και ανάγκες των άλλων δημιουργεί αναπόφευκτα σύγχυση και ασυνεννοησία.

50 «Δεν είχαμε κέφι για να πάμε στο μάθημα οδικής κυκλοφορίας. Η καρδιά μας ήταν κοντά στο Στέλιο»

51 «δεν έδειχνε και πολύ ευχαριστημένος» κάποιος αν και έτρωγε μπισκότα καθισμένος στο τέρμα του»

Έκπληξη

Σε θετικό κλίμα, οι ευχάριστες εκπλήξεις συνήθως αφορούν στιγμές απροσδόκητης χαράς και ενθουσιασμού. Η αίσθηση της έκπληξης ενισχύεται όταν ζούμε έκτακτες στιγμές, όπως ένα ταξίδι σε έναν ανεξερευνήτο και σπάνιο προορισμό. Αυτές οι ευχάριστες εκπλήξεις αναδεικνύουν την ομορφιά της αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στη ζωή και στην ανθρώπινη περιπέτεια.

52 « Το καλοκαίρι προβλεπόταν γεμάτο όμορφες στιγμές και εκπλήξεις»

53 «το θέαμα που αποκαλύπτει είναι εκπληκτικό»

Αντίθετα, οι δυσάρεστες εκπλήξεις ενδέχεται να πηγάζουν από πράξεις ή συμπεριφορές άλλων που δεν περιμέναν. Αυτές οι στιγμές μπορεί να δημιουργήσουν αναστάτωση, ανασφάλεια ή ακόμη και πρόκληση για τους ήρωες. Ωστόσο, αν και μπορεί να είναι δυσάρεστες, οι εκπλήξεις αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη του χαρακτήρα και στην απόκτηση νέας οπτικής γωνίας και κριτικής σκέψης.

Λύπη

Ο αφηγητής ερμηνεύει τα λόγια των συνομιλητών του, αναγνωρίζοντας τα συναισθήματά τους παρά την απουσία λέξεων που να τα φανερώνουν. Στην περίπτωση

της μητρικής παρουσίας, το παιδί νιώθει τη λύπη της μητέρας και την απελπισία της όταν δεν μπορεί να προσφέρει την αγάπη και φροντίδα που επιθυμεί και τη συμπονά.

54 *«Τι θα το κάνουμε τώρα αυτό; Έλεγε απελπισμένη η μητέρα» «Θέλει να αισθάνεται τη ζεστασιά σου, νομίζει πως είναι η μάνα του»*

Η θλίψη εμφανίζεται στον ήρωα σε περιπτώσεις που αναμένεται να είναι ευχάριστες αλλά ένα συμβάν αλλάζει την τροπή της ιστορίας με δυσάρεστο τρόπο. Η απογοήτευση βιώνεται ως συναίσθημα που προκύπτει όταν δεν επιτυγχάνουμε τους στόχους που αναμένεται από τους άλλους.

55 *«Ο δεντροβάτραχος επέμενε να με μάθει πως να βυθίζομαι...Το απογοήτευσα μάλλον»*

Ο ήρωας – αφηγητής αισθάνεται ντροπή όταν λυπάται για τις πράξεις του και καταβάλλει προσπάθειες να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις των περιστάσεων. Επίσης, η ντροπή εκδηλώνεται σαν έντονο συναίσθημα αποστροφής για πράξεις των άλλων και σχηματίζουν εικόνες που παραμένουν ανεξίτηλες στη μνήμη.

56 *«Μα ντραπήκαμε όταν είδαμε τον κύριο Τροχαίο να 'ρχεται και μπήκαμε στην αίθουσα»*

57 *«Θυμάμαι, από μια πολυκατοικία πάνω βγήκε μια γυναίκα και φώναζε: "Αίσχος!".»*

Θυμός

Ο θυμός, αντικατοπτριζόμενος στην άγρια και κουρασμένη φωνή, συνυπάρχει με την οργή, αποτυπώνοντας συναισθήματα που μεταδίδονται μέσω της φωνής χωρίς την αναφορά των λεγόμενων του. Η αναγνώριση των συναισθημάτων αυτών οδηγεί σε μια εμπειρία ταύτισης με μια κοινή δύσκολη κατάσταση. Η μεταφορά των λόγων των άλλων συνδυάζεται με την προσθήκη του συναισθήματος του θυμού. Ο θυμωμένος αντιδρά φωνάζοντας, ωστόσο, αυτό δεν καθορίζει τη συνολική του στάση, καθώς μπορεί να είναι μια στιγμιαία αντίδραση και να αλλάξει γνώμη.

58 *«Φωνή κουρασμένη, βραχνιασμένη, θυμωμένη, αγριεμένη και φοβισμένη»
«και γίναμε και εμείς θυμωμένοι, οργισμένοι και φοβισμένοι.»*

59 *«ο πατέρας μου αγριεε. Αύριο θα πάει στο χασάπη! Είπε θυμωμένος»
όμως «Ο πατέρας μου είχε καλή καρδιά. Έτσι το σπίτι μας απέκτησε ένα κατσικάκι »*

Ωστόσο, ένα άτομο που περιγράφεται ως ευέξαπτο και ευερέθιστο, αναμένεται να γίνει βίαιο και να προκαλεί το φόβο στους άλλους, με αποτέλεσμα να τον υπακούσουν χωρίς να του φέρνουν αντιρρήσεις. Οι ενοχλητικές συνήθειες ενός ατόμου αποτελούν, επίσης, στοιχείο του χαρακτήρα του, προκαλώντας εκνευρισμό στον αφηγητή. Η σύγκριση των υποχρεώσεων της καθημερινότητας με την ανέμελη ξεγνοιασιά του καλοκαιριού προκαλεί επίσης ενόχληση. Ο θυμός, όταν υπερβαίνει τα όρια που θέτει ο ήρωας, δικαιολογεί τη συνολική του συμπεριφορά, επιδεικνύοντας πείσμα και αποφεύγοντας την οικειότητα. Εκφράζει αντίσταση σε εντολές και αποφεύγει τη στενή σχέση με άλλους.

60 *«είναι αλήθεια πως θυμώνει εύκολα» «Ο Εντ μοίρασε ένα σωρό γροθιές στις μύτες και οι παίκτες πήρανε τις θέσεις του χωρίς πολλές διαμαρτυρίες»*

61 *«και είναι ενοχλητικό, αλλά πολύ που τον νοιάζει. Σα είπα είναι ένας πολύ μυστήριος άνθρωπος»*

62 *«Δεν πόνεσα...μα το φιλότιμό μου πειράχτηκε πολύ, γιατί τον Μήτσο δεν τον γνώριζα ακόμα αρκετά, ώστε να παραδεχτώ από εκείνον τέτοιες ελευθερίες απέναντί μου. Θύμωσα και εγώ. Κακιωμένος με όλους, αρνήθηκα να πάω»*

Ο αφηγητής, ως παρατηρητής, μεταφέρει τη σκηνή με τα συναισθήματα των άλλων, επιλέγοντας μια πλευρά και δικαιολογεί ένα ξέσπασμα. Η ζήλεια αναδεικνύεται ως αιτία θυμού, ένας τρόπος να εκφραστεί η αντίδραση για την έλλειψη προσοχής και εύνοιας προς άλλους. Οι πράξεις που προκύπτουν από τη ζήλεια αποτελούν προσπάθεια να διακριθεί κανείς έναντι των άλλων.

63 *«Οι Ιταλοί ζήλευαν που έβλεπαν τόση αγάπη για τους Έλληνες και όχι γι' αυτούς...και μια μέρα έβγαλαν μια αυστηρή διαταγή όλο ζήλια που απαγόρευε στους στρατιώτες μας να γυρίζουν με τις στολές τους και τους ανάγκαζε να φορούν κανονικά ρούχα»*

β. Περιγραφικά κείμενα

Σε αφηγηματικά κείμενα, συχνά υπάρχει μεγαλύτερος χώρος για να εκφραστούν και να εξελιχθούν τα συναισθήματα των χαρακτήρων, καθώς ο συγγραφέας έχει την ευκαιρία να αναλύσει περισσότερο τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Αντίθετα, στα περιγραφικά κείμενα, το επίκεντρο είναι συχνά η περιγραφή του περιβάλλοντος, των αντικειμένων ή των γεγονότων, με λιγότερη έμφαση στα συναισθήματα των χαρακτήρων.

Φόβος

Η περιγραφή του φόβου ως μια κοινή ανησυχία για έναν ανεξέλεγκτο κίνδυνο που απειλεί όλους, αφήνει την εντύπωση της συλλογικής αγωνίας. Είναι σαν να υπάρχει μια αόρατη δύναμη, μια ανώτερη αιτία που ρίχνει σκιές φόβου πάνω από την κοινότητα. Σε αυτήν την περίπτωση, ο πόλεμος και η οικολογική καταστροφή εμφανίζονται ως οι λόγοι που προκαλούν αυτήν την ανησυχία. Ο πόλεμος, με τις συνέπειές του, δημιουργεί ένα αίσθημα αβεβαιότητας και ανασφάλειας για το μέλλον. Η παρουσία του ως ανεξέλεγκτης απειλής δημιουργεί ένα σκηνικό όπου ο φόβος είναι κοινός παράγοντας για όλους.

64 «Πολλοί λαοί ζουν με στερήσεις και φόβο εξαιτίας των συνεχών πολέμων»

Εξίσου, η οικολογική καταστροφή, με τις ανεπανόρθωτες συνέπειές της, προκαλεί τον φόβο του ανεξέλεγκτου χαμού του φυσικού περιβάλλοντος. Αυτή η αίσθηση ευθύνης για τη φύση και την ανησυχία για την επιβίωση μπορούν να σπρώξουν την κοινότητα σε έναν κοινό φόβο. Συνολικά, αυτή η προσέγγιση δημιουργεί ένα πλαίσιο όπου ο φόβος είναι κάτι που μοιράζεται, αναδεικνύοντας τη σημασία της αλληλεξάρτησης και της συναλλαγής ανάμεσα στα μέλη της κοινότητας.

65 «Η κινητοποίηση για τον περιορισμό της ρύπανσης είναι πολύ μεγάλη, ωστόσο εκφράζονται φόβοι ότι οι προσπάθειες δε θα πετύχουν»

Η περιγραφή του ρατσισμού ως ανώτερης κοινωνικής αιτίας αναδεικνύει τη σοβαρότητα και την επιρροή του στην κοινωνία. Ο ρατσισμός μπορεί να οδηγήσει σε καταστάσεις άδικης αντιμετώπισης, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου οι άνθρωποι αντιμετωπίζονται διαφορετικά λόγω του χρώματος του δέρματός τους, της καταγωγής τους ή άλλων χαρακτηριστικών. Το πρόσωπο που δέχεται ρατσιστική επίθεση βιώνει μια τρομακτική εμπειρία, καθώς αισθάνεται ανασφάλεια και αναγνωρίζει τον άδικο χαρακτήρα της κατάστασης. Τα δάκρυα και η έντονη λύπη που συνοδεύουν αυτήν την εμπειρία αποτελούν φυσικές αντιδράσεις στον πόνο και τον αποκλεισμό που προκαλεί ο ρατσισμός. Η ψυχολογική και συναισθηματική επίπτωση της ρατσιστικής επίθεσης είναι συχνά βαθιά και μπορεί να αφήσει διαρκείς επιπτώσεις στο άτομο που τη βιώνει. Είναι σημαντικό να αντιμετωπίζεται ο ρατσισμός ως σοβαρό κοινωνικό πρόβλημα που απαιτεί δράση για την ενίσχυση της ισότητας, του σεβασμού και της ανοχής.

66 «Καυτά δάκρυα έτρεχαν από τα μάτια της δεκαπεντάχρονης Λορέιν Νισέιν καθώς διηγιόταν την τρομακτική της εμπειρία...ένας λευκός καταστηματάρχης στην Νότιο Αφρική την κατηγόρησε ότι έκλεψε και αποφάσισε να πάρει το νόμο

στα χέρια του..για να την τιμωρήσει. Την περιέλουσε από πάνω μέχρι κάτω με λευκή μπογιά»

Αγάπη

Η αγάπη προς κτίρια που κρατούν ιδιαίτερη σημασία για τους ανθρώπους αντικατοπτρίζει το βάθος των συναισθημάτων που συνδέονται με τα περιβάλλοντα όπου ζούμε. Τα κτίρια δεν είναι απλά φυσικά αντικείμενα, αλλά μάρτυρες και σύμβολα της ανθρώπινης ιστορίας και πολιτισμού. Τα κτίρια και οι λειτουργίες τους αποτελούν βασικό μέρος της καθημερινότητας, συμβάλλοντας στην επιβίωση και τον πολιτισμό των ανθρώπων. Οι χώροι και τα κτίρια γίνονται πολύ περισσότερα από απλά φυσικά περιβάλλοντα. Αποτελούν μέρη που διαμορφώνουν τις εμπειρίες, τις πεποιθήσεις και τις σχέσεις των ανθρώπων.

Για παράδειγμα, ο ανεμόμυλος που είναι σημαντικός για τους νησιώτες δεν εκτελεί μόνο λειτουργία παραγωγής ενέργειας αλλά αποτελεί και μέρος του τοπίου που δίνει ταυτότητα στην κοινότητα. Στην περίπτωση των εκκλησιών, η αγάπη και η σημασία που τους δίνουν οι πιστοί αντικατοπτρίζουν την θρησκευτική τους πίστη και τη σχέση τους με το θείο. Η ευλάβεια που νιώθουν οι πιστοί όταν βρίσκονται σε έναν χώρο λατρείας είναι μια βαθιά συναισθηματική εμπειρία, που τους καθοδηγεί προς την πνευματική ενδυνάμωση και ενότητα.

67 «Οι νησιώτες αισθάνονταν ευλάβεια για τις εκκλησιές τους, όμως τα πιο αγαπητά τους κτίσματα ήταν οι ανεμόμυλοι»

Οι περιγραφές προσώπων που περιλαμβάνουν συναισθηματικές εκφράσεις σχετικές με την αγάπη αναδεικνύουν τη σημασία της αναγνώρισης και της εκτίμησης στις σχέσεις. Όταν οι άλλοι εκφράζουν την εκτίμησή τους για κάποιον λόγω του χαρακτήρα του, της ζωντάνιας του και της ευχάριστης διάθεσής του, δημιουργείται ένα υποστηρικτικό και θετικό περιβάλλον. Η αγάπη εκφράζεται επίσης μέσω του προσωπικού ενδιαφέροντος, και συγκεκριμένα της αγάπης προς ένα άτομο. Όταν κάποιος αγαπά ένα άτομο, αυτό δείχνει μια έντονη σύνδεση και αφοσίωση προς κάτι που τον ενθουσιάζει. Η παράδοση της αγάπης προς το άτομο αναδεικνύει μια θετική πλευρά του χαρακτήρα του ατόμου, προσδίδοντας χαρακτήρα και πάθος στην προσωπικότητά του. Ο θαυμασμός για ένα πρόσωπο εκφράζεται με διάφορους τρόπους κατά την περιγραφή της ιδιότητάς του. Η περιγραφή μπορεί να επικεντρωθεί σε

διάφορα χαρακτηριστικά ή ικανότητες που κάνουν τον άνθρωπο ξεχωριστό ή ενδιαφέρον.

68 *«ήταν πολύ δεμένη με τη γιαγιά της ... την αγαπάει πολύ, γιατί είναι μια γιαγιά με ζωντανό μυαλό, γλυκιά ψυχή και φωτεινό χαμόγελο»*

69 *«αγαπάει το τρέξιμο»*

Η αγάπη για μορφές τέχνης περιγράφεται μέσα από τις ταινίες και το θέατρο. Συγκίνηση προκαλεί μια ταινία με την ιδιαίτερη ερμηνεία των ηθοποιών και την πλοκή της ταινία, που προκαλούν συναισθήματα νοσταλγίας για το παρελθόν, πίστη σε ένα όνειρο και διασκέδαση. Το θέατρο σκιών αποκτά μια διαφορετική διάσταση, αφού αποτελεί μέρος της ελληνικής παράδοσης και ενθουσιάζει τους θεατές

Η αγάπη για τις τέχνες, ειδικά μέσα από τις ταινίες και το θέατρο, αποτυπώνει μια βαθιά συναισθηματική σύνδεση με τον πολιτισμό και τη δημιουργικότητα. Η συγκίνηση που προκαλείται από μια ταινία με ιδιαίτερη ερμηνεία ηθοποιών και πλοκή που προκαλεί συναισθήματα νοσταλγίας και διασκέδασης, αναδεικνύει την ικανότητα της τέχνης να αποτυπώνει και να προκαλεί συναισθηματικές εμπειρίες. Η τέχνη του σινεμά, με την ικανότητά της να μεταφέρει τον θεατή σε διάφορα συναισθηματικά τοπία, δημιουργεί μια σύνδεση με το παρελθόν μέσα από τη νοσταλγία, ενθαρρύνει την πίστη σε όνειρα και προβάλλει την αξία της διασκέδασης. Οι ηθοποιοί, με τις ιδιαίτερες ερμηνείες τους, μεταδίδουν συναισθήματα και ενισχύουν την εμπειρία του θεατή. Το θέατρο σκιών, ως μέρος της ελληνικής παράδοσης, αναδεικνύει τη σημασία της κληρονομιάς και της παράδοσης στον πολιτισμό. Η διαφορετική διάσταση που προσδίδει στην τέχνη του θεάτρου με τις σκιές ενθουσιάζει τους θεατές και συμβάλλει στην εκπαίδευση και την ψυχαγωγία τους.

70 *«Η συγκινητική ταινία είναι μια νοσταλγική ματιά στην όμορφη εφηβική ηλικία και τις πρώτες νεανικές αγωνίες»*

71 *«Η αυθεντικότητα των χαρακτήρων αλλά και η πηγαία έκφραση των συναισθημάτων είναι ίσως τα στοιχεία που έκαναν το θέατρο σκιών αγαπημένο θέαμα της νεοελληνικής κοινωνίας», «αγαπητό στην ελληνική κοινωνία και ιδίως στα παιδιά», «το κοινό ενθουσιάζεται πολύ με τις ιστορίες του Καραγκιόζη»*

Θυμός

Η απουσία του συναισθήματος του θυμού από τα περιγραφικά κείμενα των βιβλίων μπορεί να δημιουργήσει ένα περιβάλλον όπου οι συγκρούσεις και οι αντιξοότητες

περιγράφονται μέσω της ταραχής και της αναστάτωσης, παρά μέσω του αμέσου θυμού. Η αναφορά σε πρώιμο εφηβικό έρωτα και η αναστάτωση που προκαλείται λόγω αντίθετων χαρακτήρων αποτελούν πτυχές της ανθρώπινης σχέσης που προσθέτουν βάθος στην αφήγηση. Οι αντιξοότητες και οι δυσκολίες που προκύπτουν από τον αντίθετο χαρακτήρα μπορούν να δημιουργήσουν ένταση και να προσφέρουν μια πιο ρεαλιστική αντίληψη για τις σχέσεις.

72 «Η Αντιγόνη ταραάζει με την ανατρεπτική στάση της το γαλήνιο κόσμο του Αλέξη και της παρέας του και τον αναστατώνει με τον ατίθασο χαρακτήρα της.»

Χαρά

Η χαρά είναι ένα συναίσθημα που αναδύεται ζωνηρά στις περιγραφές, κυρίως όταν περιγράφονται πρόσωπα που δρουν. Η ευφροσύνη αυτή εκφράζεται μέσα από τις εκφράσεις των προσώπων και τις δράσεις τους, προσδίδοντας ένα φωτεινό και θετικό χαρακτήρα. Συχνά, η χαρά συνδέεται με την υπερηφάνεια των γονιών προς τα παιδιά τους και το έργο που έχουν επιτύχει. Η ικανοποίηση από τις επιτυχίες των αγαπημένων ανθρώπων μετατρέπεται σε χαμόγελα και λάμψη στα πρόσωπα τους, αντανακλώντας τη χαρά που νιώθουν για τις επιτυχίες των άλλων.

73 «Τα πρόσωπα φαίνονταν πρόσχαρα, σχεδόν ευτυχισμένα»

74 «Οι γονείς του χαίρονται όταν τον βλέπουν να καρφώνει με δύναμη την μπάλα στο καλάθι»

Επιπλέον, η χαρά παίρνει τη μορφή του πάθους, κινητοποιώντας για έμπνευση σε περιπτώσεις ακαδημαϊκής έρευνας ή ενασχόλησης με δραστηριότητες του σχολείου. Το πάθος αυτό ενεργοποιεί τη θετική ενέργεια και τον ενθουσιασμό, προσφέροντας κίνητρο για την επίτευξη των στόχων και την ανάπτυξη προσωπικών ικανοτήτων.

75 «τα παιδιά ανταποκρίνονται με ενθουσιασμό στην προσπάθεια αυτή»

Η διασκέδαση και η ξεγνοιασιά εμπνέονται από διάφορες δραστηριότητες, όπως η ανάγνωση παραμυθιών και η παρακολούθηση θεατρικών παραστάσεων. Το μαγικό κόσμο των παραμυθιών και η ενασχόληση με το θέατρο δημιουργούν μια ατμόσφαιρα διασκέδασης και απόλαυσης, που επιτρέπει στους ανθρώπους να ξεφύγουν από την καθημερινή ρουτίνα και να απολαύσουν έναν κόσμο φαντασίας και δημιουργίας.

76 «διασκεδαστικά παραμύθια» «Διασκεδάστε μέσα από τα ανέκδοτα ... Έχει πλάκα!»

Τα ταξίδια σε μακρινούς προορισμούς αναζωογονούν τους ανθρώπους και τους προσφέρουν μια δόση αισιοδοξίας. Τα ταξίδια αυτά μπορούν να προσφέρουν όνειρα για ανεξερεύνητες εμπειρίες και να ενισχύσουν την αισιοδοξία για το μέλλον. Η αναφορά σε όνειρα για επιστημονικά επιτεύγματα υποδηλώνει τη διάθεση για πρόοδο και ανακάλυψη. Η επιστημονική περιέργεια και η επιθυμία για την κατανόηση του κόσμου μέσα από την επιστήμη αντικατοπτρίζονται σε αυτά τα όνειρα, δίνοντας έμπνευση και κίνητρο.

77 «ο επιστημονικός κόσμος δε χάνει την αισιοδοξία του και προγραμματίζει θεωρητικά προς το παρόν»

6.1.2 Πλαίσια εμφάνισης

α. Κοινωνικό και περιβαλλοντικό ενδιαφέρον

Η επίδειξη έντονου ενδιαφέροντος για κοινωνικά και περιβαλλοντικά θέματα αποτελεί ένα σημαντικό κομμάτι της ανθρώπινης συνείδησης και δράσης. Ο φόβος για τις καταστροφές του φυσικού περιβάλλοντος και οι επιπτώσεις τους στα ζώα κινητοποιούν τους ανθρώπους να δράσουν και να προστατεύσουν το περιβάλλον. Η φροντίδα και η προστασία των ζώων κατά τη διάρκεια καταστροφών αποτελεί έκφραση της ανθρώπινης ευαισθησίας και αλληλεγγύης. Παρότι οι καταστροφές μπορεί να είναι δυσεπίλυτες, η προσπάθεια να σωθούν ζωές έστω και καθυστερημένα αποτελεί απόδειξη της ανθρώπινης προσήλωσης στην προστασία του περιβάλλοντος.

78 «Επειδή όμως τα αγαπούν (τα ζώα), υπάρχουν ακόμα στα πάρκα σε προστατευμένες ζώνες»

Η αγάπη για το περιβάλλον εκφράζεται επίσης μέσα από τη φροντίδα για τα φυτά και την καλλιέργειά τους. Η αποδοχή της ομορφιάς όλων των φυτών, συμπεριλαμβανομένων των αγριολούλουδων, δείχνει μια ολιστική και βιώσιμη προσέγγιση προς τον φυσικό κόσμο. Η αποφυγή χρήσης επιβλαβών ουσιών, όπως τα ζιζανιοκτόνα, αποτελεί έκφραση της δέσμευσης για τη διατήρηση της οικολογικής ισορροπίας και της βιοποικιλότητας.

79 «γυναίκες και άντρες, μεγάλοι και παιδιά καμαρώνουν τις πολύχρωμες γωνιές κάθε γειτονιάς» «Ένας υπάλληλος του δήμου τόλμησε να τα ψεκάσει με ζιζανιοκτόνα»

Η κοινωνική ζωή προσφέρει στους ανθρώπους έναν πλούσιο χώρο για έκφραση και αλληλεπίδραση, με τα έθιμα να αποτελούν σημαντικό μέρος αυτής της εμπειρίας. Η

συμμετοχή σε κοινωνικά γεγονότα και εκδηλώσεις ενισχύει το συναίσθημα συλλογικότητας, ενώ παράλληλα προάγει υγιείς στάσεις και αξίες, όπως η αγάπη για το διάβασμα.

80 «να τα κάνει να αγαπήσουν το βιβλίο και το διάβασμα»

Οι αθλητές που διακρίνονται τιμώνται ως πρότυπα και θαυμάζονται από την κοινότητα, ενισχύοντας το κοινωνικό δέσιμο. Τα κοινωνικά έθιμα αναδεικνύουν τις ομοιότητες μεταξύ διαφορετικών λαών, επισημαίνοντας τα κοινά στοιχεία που ενώνουν ανθρώπους ανεξαρτήτως προελεύσεως. Αυτή η κοινή βάση ενισχύει την κατανόηση και τον σεβασμό ανάμεσα στις διάφορες κοινότητες.

81 «Οι συμπολίτες τους, για να τους ανταμείψουν για τη νίκη τους, τους έστηναν αγάλματα, τους αφιέρωναν ποιήματα και τους έδιναν βραβεία»

82 «Τρώγοντας απολαμβάνουν καλύτερα τη συντροφιά Έλληνες και Τούρκοι»

Στα βιβλία της Γλώσσας, οι συγγραφείς εξετάζουν ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα με σκοπό να προκαλέσουν συναισθήματα ευαισθησίας και συνείδησης στους αναγνώστες. Αντί να παραθέτουν απλά λίστες θεμάτων, εστιάζουν στην ανάπτυξη της αφήγησης χαρακτήρων και ιστοριών που αντικατοπτρίζουν πτυχές του κοινωνικού βίου.

Αναδεικνύεται η πραγματικότητα του ρατσισμού και των ανισοτήτων που υφίστανται στην κοινωνία. Μέσα από την αφήγηση, παρουσιάζονται χαρακτήρες από διαφορετικές εθνικότητες, οι οποίοι αντιμετωπίζουν προκλήσεις και προκαταλήψεις λόγω του χρώματος του δέρματός τους, της καταγωγής τους ή της εθνοτικής τους καταγωγής. Οι συγγραφείς εστιάζουν στην εμπειρία αυτών των χαρακτήρων, μέσα από τις οποίες προάγεται η ανάγκη για κατανόηση και αλληλεγγύη μεταξύ των διαφορετικών κοινοτήτων. Οι αναγνώστες καλούνται να συνειδητοποιήσουν τη σημασία της διαφορετικότητας και να αντιμετωπίσουν τις προκαταλήψεις με ανοικτό μυαλό και καρδιά.

83 «όταν κάτι δεν πάει καλά και δε βρίσκουν λύση αναζητούν κάποιον ένοχο.

Αυτή τη φορά ..οι πρασινομάλληδες»

Οι καταστροφικές συνέπειες του πολέμου στους ανθρώπους και τις κοινωνίες παρουσιάζονται μέσα από τα κείμενα. Οι συγγραφείς δίνουν έμφαση στις ανθρώπινες εμπειρίες κατά τη διάρκεια των συγκρούσεων, αναδεικνύοντας τη φρίκη του πολέμου και τις ανθρώπινες απώλειες. Στα κείμενα αυτά μπορεί να περιγράψουν τον πόνο και τη θλίψη που προκαλεί ο πόλεμος, αλλά παράλληλα επιδιώκουν να αναδείξουν τις επιθυμίες για ειρήνη. Μέσα από τις ιστορίες, προάγεται η ανάγκη για διπλωματικές

λύσεις και η εξεύρεση τρόπων για να ξεπεραστούν οι συγκρούσεις. Οι συγγραφείς καλούν τους αναγνώστες να αναζητήσουν την ενότητα και τον σεβασμό μεταξύ των ανθρώπων, προωθώντας έτσι την επιθυμία για μια κοινωνία ειρηνική και δικαιότερη.

84 «Οι ειδήσεις που έφτασαν από μακριά διέλυσαν τις ελπίδες να επικρατήσει ειρήνη» «Ο ΟΗΕ κατέβαλλε προσπάθειες να επικρατήσει η λογική και εξέδωσε απόφαση .. να βρουν ειρηνική λύση» «Η ανθρωπότητα περίμενε με αγωνία το αποτέλεσμα» «όταν ο πόλεμος είναι τόσο άδικος, συχνά σε άλλες χώρες γίνονται διαδηλώσεις»

Επίσης, εξετάζεται η ισότητα των φύλων και η υποστήριξη των δικαιωμάτων των γυναικών στην εκπαίδευση, προωθώντας έτσι συζητήσεις για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα. Η λογοτεχνία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση ανοικτών διαλόγων, προάγοντας την κοινωνική ευαισθητοποίηση και συνδράμοντας στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

85 «οι γυναίκες παλεύουν για να κατακτήσουν τη θέση που τους αξίζει στον τομέα της έρευνας» «προσπαθώ να στέκομαι στο πλευρό των φοιτητριών μου όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα τέτοιου τύπου, να τις εμπυχώνω»

β. Οικογενειακή ζωή

Η οικογενειακή ζωή αποτελεί ένα κεντρικό θέμα στα κείμενα του βιβλίου, εξετάζοντας με βάθος τις δυναμικές των σχέσεων μεταξύ των μελών. Στις περιγραφές αυτές, αναδύονται τρυφερές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και τα παιδιά, όπου κυριαρχούν τα συναισθήματα της χαράς και της αγάπης. Οι συγγραφείς αποτυπώνουν τις καθημερινές στιγμές, αναδεικνύοντας τη φροντίδα μέσα από πράξεις προσφοράς. Σε ορισμένες περιπτώσεις, οι γονείς, αντιμετωπίζοντας την ένταση και την πίεση της καθημερινότητας, μπορεί να ασκούν πίεση στα παιδιά, προσθέτοντας μια διάσταση πολυπλοκότητας στις σχέσεις τους. Οι αδερφές και οι αδερφοί παρουσιάζονται με όλη την ποικιλία των σχέσεων, υποστηρίζουν ο ένας το άλλον αλλά και κινούνται ανταγωνιστικά μεταξύ τους.

86 «Όμως η φωνή της μητέρας συνέχισε αγριεμένη. «Σήκω, επιτέλους, να πας στο σχολείο»

87 «Η μικρή Νότα (η αδερφή του) καθυστέρησε, αλλά έχει πειστώσει και θέλει να κερδίσει τον αδερφό της»

Επιπλέον, εμφανίζονται μέλη της ευρύτερης οικογένειας, ενισχύοντας την ιδέα των σχέσεων αγάπης που διατηρούνται πέραν των προσφιλών γονέων και παιδιών. Σκηνές με χιούμορ προσδίδουν ελαφρότητα στο περιεχόμενο, προσφέροντας μια διάσταση ψυχαγωγίας στο αναγνωστικό κοινό.

88 *«παράπονα (ενός ξαδέρφου) γιατί δεν είχαμε πάει ποτέ σινεμά μαζί»*

89 *«Θείε Ντόναλντ, είμαστε πολύ περήφανοι για σένα»*

Εκτός από τις καθημερινές πτυχές, τα κείμενα αναφέρονται συχνά σε οικογενειακές συγκεντρώσεις, είτε αυτές έχουν αφορμή κάποια θρησκευτική γιορτή είτε τον ιδιαίτερο εορτασμό της ζωής των παιδιών, όπως τα γενέθλια. Αυτές οι στιγμές αποτελούν έναν σημαντικό πυλώνα για την ενίσχυση των οικογενειακών δεσμών και τη δημιουργία αξέχαστων στιγμών.

Στην οικογενειακή δυναμική, μέλη της οικογένειας μπορούν να θεωρηθούν και τα κατοικίδια ζώα, ειδικά όταν αντιμετωπίζονται με αγάπη και φροντίδα. Ο τρόπος που οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν τα κατοικίδια τους εκφράζει τη σχέση που αναπτύσσεται, πολλές φορές, παρόμοια με αυτήν που έχουν με τα παιδιά τους. Η τροφή με αγάπη και η περηφάνια για την ευημερία τους αποτελούν κοινά χαρακτηριστικά. Συχνά, τα παιδιά αντιμετωπίζουν τα κατοικίδια ως αχώριστους φίλους και συντρόφους στη ζωή τους.

90 *«είχε ένα γάτο παχουλό και καλοζωισμένο που τον αγαπούσε πολύ. Ήταν τόσο περήφανος για το εξαιρετικά όμορφο και δυνατό ζώο του, που τον ονόμασε «Ουρανό»».*

γ. Πλαίσιο συνομηλίκων

Στα κείμενα, οι παρέες των συνομηλίκων αναδεικνύουν κυρίως σχέσεις αγάπης και διασκέδασης. Αυτές οι παρέες συνήθως δημιουργούν απίθανες και απρόσμενες φιλίες, ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια, που δεν επηρεάζονται από ρατσιστικά στερεότυπα ή άλλες διακρίσεις λόγω διαφορετικής καταγωγής. Στις σχέσεις αυτές, οι φίλοι πραγματοποιούν πράξεις προσφοράς με δώρα και κινήσεις αγάπης, ενώ η εμπιστοσύνη ανάμεσά τους είναι ιδιαίτερα σημαντική.

91 *«Τα μάτια της μικρής άρχισαν τώρα να βουρκώνουν» (όταν της έδωσε δώρο ο φίλος της)*

92 *«αγαπημένοι και αχώριστοι φίλοι» «να χαρούν την πολύτιμη και ακριβή φιλία τους»*

Σε αυτό το συναρπαστικό για τους μαθητές θέμα, εξερευνιέται ο πολύπλοκος κόσμος της εφηβείας μέσα από την παρέα των συνομηλίκων. Οι πρώτοι έρωτες και οι νεανικές ανησυχίες παίρνουν τη σκυτάλη, χαρίζοντας στους χαρακτήρες βάθος, ενώ παράλληλα τους προετοιμάζουν για τη μετάβαση στην ενήλικη ζωή.

93 «Η τρυφερή ιστορία περιστρέφεται γύρω από μια γελαστή συντροφιά δεκαπεντάχρονων παιδιών»

δ. Σχολική ζωή

Στο πλαίσιο της σχολικής καθημερινότητας, ο κόσμος των παιδιών εμπλουτίζεται από ένα φάσμα συναισθημάτων, προσφέροντας μια ποικιλία εμπειριών και ανατροφοδοτώντας τη συναισθηματική τους πραγματικότητα. Η διασκέδαση, που συχνά προκύπτει από αταξίες και ανεπίσημες στιγμές με τους φίλους, αντισταθμίζεται από τον ρυθμό του σχολείου. Τα παιδιά αφιερώνουν χρόνο και προσπάθεια στα μαθήματα, αισθάνονται περήφανα όταν επιτυγχάνουν και κερδίζουν τη σιγουριά για τις ικανότητές τους.

94 «Τα χέρια σας είναι ικανά και θα τα καταφέρουν. Είστε παιδιά έξυπνα και δραστήρια. Στο τέλος θα είστε περήφανοι για το έργο σας.»

Οι εκδρομές αποτελούν πηγή χαράς για τα περισσότερα παιδιά, παρά τις αντιφάσεις και τις διάφορες διαθέσεις που ενδέχεται να υπάρχουν. Είναι στιγμές που η ομαδικότητα και ο ενθουσιασμός ενισχύονται, ενώ κάποια παιδιά μπορεί να αντιδρούν με αδιαφορία λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος.

95 «Ζητωκραυγές ακούστηκαν καθώς το σχολικό λεωφορείο έφτασε στο παλιό μοναστήρι» «μεγάλος ενθουσιασμός» όμως «Αυτοί οι δύο βαριούνταν τρομερά. Η αρχαιολογική σκαπάνη δεν ήταν η ιδανική τους διασκέδαση»

Οι σχολικές παραστάσεις προσφέρουν την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν με πάθος, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να αισθανθούν τον ενθουσιασμό της παράστασης. Κατά τη διάρκεια αυτών των εκδηλώσεων, εκδηλώνεται η κορύφωση στα συναισθήματά τους, δημιουργώντας μια ποικιλομορφία που αντικατοπτρίζει το φάσμα της ανθρώπινης συναισθηματικότητας.

96 «Ένας άνεμος ελευθερίας και δημιουργικότητας φυσούσε. Τα λάθη παραβλέπονταν, το πάθος κυριαρχούσε...Μετρούσαν με καρδιοχτύπι τις μέρες»

ε. Εθνικό πλαίσιο

Στα βιβλία της γλώσσας υπάρχουν ολόκληρες ενότητες που αφιερώνονται σε ιστορικά έργα όπως το έπος του '40, η εξέγερση του Πολυτεχνείου και η ελληνική επανάσταση του 1821. Επιπλέον, αναδεικνύονται θρησκευτικές εκδηλώσεις όπως τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, ενώ επισημαίνονται και αθλητικές διοργανώσεις και αγώνες που έχουν ιδιαίτερη σημασία. Αυτή η ενοποιημένη προσέγγιση αναδεικνύει την πολυπολιτισμική φύση της κοινωνίας, συνδυάζοντας ιστορία, θρησκευτικά γεγονότα και αθλητισμό σε ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο.

Η εξέγερση του Πολυτεχνείου αναδεικνύεται ως ένα επικό γεγονός στη σύγχρονη ιστορία της Ελλάδας. Σε αυτό το καθοριστικό στιγμιότυπο, οι άνθρωποι συντελούν σε μια ενοποιημένη προσπάθεια, εμπνευσμένοι από έναν αγώνα που αποκτά έναν σχεδόν ιερό χαρακτήρα. Μέσα από τη χρήση αλληγορίας, παρουσιάζεται η επικράτηση των φοιτητών στο Πολυτεχνείο ως αγώνας μεταξύ αδύναμων και μικρών ζώων έναντι ερπετών και ποντικών.

97 *«Ο σπουργίτης ήταν όλο καμάρι» «περήφανος» που ξεκίνησαν τον αγώνα και είχε αποτέλεσμα «να τρέμουν τα φίδια και οι σαύρες από το φόβο τους»*

Στον αφηγηματικό κόσμο αυτού του αγώνα, αντικατοπτρίζονται συναισθήματα φόβου, όμως αυτά υπερνικούνται με τη δύναμη της ελπίδας και της ενότητας. Οι φοιτητές αντιμετωπίζουν τις προκλήσεις με πίστη στον αγώνα, διατηρώντας την πεποίθηση στη δικαιοσύνη και την πίστη στην ελευθερία. Τα συναισθήματα αυτά αποτελούν τον πυρήνα της εξέγερσης, δίνοντας έμφαση στην αξία της διεκδίκησης των δικαιωμάτων ως υψηλότερη αρετή και αγαθό. Εν τέλει, η επιθυμία για δικαιοσύνη και ελευθερία αναδύεται ως κινητήριος δύναμη πίσω από την ενωτική πνευματική και κοινωνική εξέγερση.

98 *«κι αν αυτή τη στιγμή μας σκοτώσουν, ναι, δε φοβόμαστε να πεθάνουμε όταν θα πεθάνουμε ελεύθεροι»*

99 *«Χτυπούν οι καμπάνες χαρμόσυνα παντού, γιατί αυτή τη στιγμή γεννιέται και σημαίνει η ώρα της λευτεριάς» «ο κόσμος κοιτούσε, δεν έφευγε, δε φοβόταν. Λες και ήταν πανηγύρι. Μύριζε λευτεριά.» «Η Μαρία γύρισε σπίτι συγκινημένη, ενθουσιασμένη..»*

Στα βιβλία, το έπος του 1940 μεταφέρεται ως ο υπέρτατος αγώνας ενάντια στον κατακτητή, περιγράφοντας τον τρόπο που φέρνει η αλλαγή στη ζωή των ανθρώπων λόγω του πολέμου και της κατοχής. Οι στρατιώτες, αντιμετωπίζοντας τον εχθρό με ανδρεία και αυταπάρνηση, γίνονται πρόσωπα ευρείας εκτίμησης από την ελληνική

κοινωνία. Στα γραπτά, οι κατακτητές παρουσιάζονται με στοιχεία δειλίας, αντιστρέφοντας την εικόνα τους ως ισχυρών εχθρών. Τα βιβλία επισημαίνουν τον ανθρωπιστικό προσανατολισμό, προσπαθώντας να διακριθούν οι κοινοί άνθρωποι ακόμα και στην πιο αντιπαλότητα. Ενδιαφέρον παρουσιάζεται όταν εκφράζεται η προσπάθεια ενσυναίσθησης προς την πλευρά των κατακτητών, αναφέροντας ότι και αυτοί θα ήθελαν να αγαπηθούν. Με αυτόν τον τρόπο, η λογοτεχνία αναδεικνύει την ανθρώπινη πλευρά της σύγκρουσης, προσπαθώντας να κατανοήσει και να αναπαραστήσει τα συναισθήματα και τις εμπειρίες από όλες τις πλευρές του πολέμου.

100 «Οι Ιταλοί ζήλευαν που έβλεπαν τόση αγάπη για τους Έλληνες και όχι γι' αυτού...και μια μέρα έβγαλαν μια αυστηρή διαταγή όλο ζήλια που απαγόρευε στους στρατιώτες μας να γυρίζουν με τις στολές τους και τους ανάγκαζε να φορούν κανονικά ρούχα»

Η επανάσταση του 1821 αναδεικνύεται με έντονα συναισθήματα πατριωτισμού και αγάπης προς την πατρίδα. Η ενσάρκωση της ελπίδας για απελευθέρωση από τον τουρκικό ζυγό είναι οδηγός για τους ήρωες της επανάστασης, καθιστώντας την εκδίκηση κατά των εχθρών κίνητρο. Το θάρρος των ηρώων στον αγώνα γίνεται πηγή θαυμασμού και σεβασμού από τους υπόλοιπους Έλληνες, καθιστώντας τους αξέχαστους στη μνήμη όλου του έθνους.

101 (Μιλώντας για τον Κολοκοτρώνη) «το παιδί μπορεί να γεννήθηκε ραγιάς, αλλά θα έφτανε η στιγμή που με το σπαθί του θα έπαιρνε εκδίκηση για τον κατατρεγμό της γενιάς του» «Δίδαξε με θάρρος πως η λευτεριά και η ανεξαρτησία είναι αιτίες αγώνα ασταμάτητου και διδάσκει, όπως φαίνεται στο βάθρο του ανδριάντα που του έχουν στήσει έξω από την παλιά Βουλή»

Για να αποδοθεί μεγαλύτερη ζωντάνια στον περιγραφικό λόγο, ένα επικό περιστατικό ξεχωρίζει, όπου ένα πρόσωπο καθοριστικό για την Ελληνική Επανάσταση, η Μαντώ Μαυρογένους, εμψυχώνει ένα πλήθος πολιτών. Με τα έργα του να λειτουργούν ως πρότυπο προσωπικής προσφοράς και με τα λόγια του να αναπτύσσουν συναισθήματα περηφάνειας για την πατρίδα και τιμής για το επίσης περήφανο παρελθόν της χώρας. Ο αγώνας παρουσιάζεται ως πηγή χαράς, με την ανυπομονησία για την επικείμενη νίκη να διαποτίζει τον αέρα. Οι απλοί άνθρωποι, επηρεασμένοι από τα εμψυχωτικά λόγια των ηρώων, ταυτίζονται με τα συναισθήματα αυτά. Η περιγραφή των σωματικών αντιδράσεων εκτείνεται από την αμηχανία λόγω έκπληξης και συγκίνησης έως τους ξέφρενους πανηγυρισμούς, αντικατοπτρίζοντας τη διάθεση από τη συναρπαστική επικείμενη επιτυχία

102 «Ανταποκριθείτε στη μεγάλη τιμή που σας γίνεται και φανείτε άξιοι των Σαλαμινομάχων προγόνων μας. Δώστε μας τη χαρά και την περηφάνεια ότι και τα δικά μας παλικάρια είναι σαν εκείνα που πολεμούν αυτή την ώρα τον εχθρό. Σας κατευοδώνουμε και σας περιμένουμε νικητές»

Οι σημαντικές στιγμές της ελληνικής ιστορίας, όπως η μικρασιατική καταστροφή, αποτελούν μέρος των σελίδων των βιβλίων, ανακαλύπτοντας την ιστορία με διάθεση εκπαίδευσης και σεβασμού. Οι μνήμες αυτές φέρνουν νοσταλγία, θυμίζοντας τη σημασία της πατρίδας και την ανάγκη να τιμούμε και να μαθαίνουμε από το παρελθόν.

103 «το άγαλμα κρύωνε πολύ, όχι απ' το κρύο, όχι. Ο λόγος ήταν άλλος, πιο βαθύς. Νοσταλγούσε αθεράτευτα τη μακρινή πατρίδα του στη Μικρασία»

Επιπλέον, υπάρχουν πρόσωπα που, αντιμετωπίζοντας δυσκολίες, κατάφεραν να ξεχωρίσουν με τις αθλητικές τους επιδόσεις, γίνοντας τα ονόματά τους σύμβολα των Ελλήνων. Η αντίστασή τους έναντι των δυσκολιών και οι επιτυχίες τους στον αθλητισμό αποτελούν πηγή έμπνευσης και υποδειγματική συμπεριφορά για τους νέους. Αυτοί οι αθλητές γίνονται παραδείγματα επιμονής, αφοσίωσης και επιτυχίας, προσθέτοντας ένα ακόμα επίπεδο στον πλούτο της ελληνικής κουλτούρας.

104 «ο ενθουσιασμός του κόσμου εκδηλωνόταν με χίλους δυο τρόπους» «Κουράγιο! Κουράγιο! Τον παρότρυνε ο κόσμος παραληρώντας» «Είναι αδύνατον να βρίσκεται έστω και ένας εκείνη τη μέρα που να μη θέλει με όλη του την ψυχή να νικήσει στο μαραθώνιο ο Λούης. Σηκώνονται όρθιοι. Δε φωνάζουν. Περιμένουν. Με μια καρδιά ν' ανασαίνει στον ίδιο ρυθμό.» «την ανυπομονησία διαδέχεται η ξέφρενη χαρά, ανοίγει ο δρόμος για να περάσει ο αθλητής, ο κόσμος χειροκροτεί, αλαλάζει, κουνάει μαντίλια, πετάει καπέλα, υψώνει σημαϊάκια, δίνει φιλιά. Οι Έλληνες ξεφωνίζουν από χαρά»

Σε κάθε πτυχή της ιστορίας και της κουλτούρας, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία της διατήρησης και μεταβίβασης των αξιών, δίνοντας βάρος στην ενότητα και την εμπνευσμένη παράδοση που διαμορφώνει την εθνική ταυτότητα.

στ. Θρησκευτικό πλαίσιο

Το Πάσχα αποτυπώνεται στα βιβλία μέσα από ποιήματα και πεζά μεταφέροντας τι έγινε και είναι φορτισμένο συναισθηματικά με πολλούς τρόπους. Αρχικά, Η ανάσταση του Χριστού φέρνει χαρά ειρήνη και συμφιλίωση και ενώνει τους ανθρώπους με ελπίδα. Παράλληλα, περιγράφεται το δράμα των ημερών με κατάνυξη και συμπόνοια.

Στα βιβλία, το Πάσχα αποτυπώνεται μέσα από ποιήματα και πεζά κείμενα, μεταφέροντας τα γεγονότα και φορτίζοντάς τα με συναισθηματική ένταση. Μέσα από τα λόγια και τις εικόνες των βιβλίων, αναδύεται η ενοποιητική δύναμη της ανάστασης, που ανανεώνει τη ζωή και φέρνει αισιοδοξία. Η περιγραφή του δράματος των ημερών του Πάσχα εκφράζεται με κατάνυξη και συμπόνοια, αναδεικνύοντας τη βαθιά θρησκευτική σημασία και τον πνευματικό πλούτο της περιόδου. Η ανάσταση του Χριστού αντιπροσωπεύεται ως πηγή χαράς, ειρήνης και συμφιλίωσης, ενώ συνδέει τους ανθρώπους με την ελπίδα.

*105 «με το φως της χαράς συμμαζωχτείτε, ανοίξτε αγκαλιές ειρηνοφόρες...
πείτε Χριστός Ανέστη εχθροί και φίλοι»*

Με τον τρόπο αυτό, οι συγγραφείς προσφέρουν στον αναγνώστη μια εμβληματική εικόνα του Πάσχα, ενώ παράλληλα διατηρούν έναν σεβαστό τρόπο παρουσίασης του δράματος και της ανανέωσης που σηματοδοτεί αυτή η ιδιαίτερη εορταστική περίοδος. Τα Χριστούγεννα παρουσιάζονται ως μια ημέρα χαράς και ξεγνοιασιάς στα βιβλία. Είναι μια περίοδος που θεωρείται από τις σημαντικότερες οικογενειακές στιγμές, όπου οι άνθρωποι συγκεντρώνονται γύρω από το τραπέζι, μοιράζονται χαρά και αγάπη, και ανταλλάσσουν δώρα με τον ίδιο ενθουσιασμό που έχουν οι παιδικές καρδιές.

106 «Πολλοί, όταν μιλάνε για τα Χριστούγεννα, έχουν στο νου τους ένα ζεστό στολισμένο γιορταστικό δωμάτιο, μ' ένα τραπέζι φορτωμένο άφθονες και λαχταριστές λιχουδιές, γεμάτο με χαρούμενους ανθρώπους, που ανταλλάσσουν ευχές και δώρα»

Ωστόσο, οι περιπτώσεις όπου κάποιος περνάει μοναχικά τα Χριστούγεννα επισημαίνονται για τα δυσάρεστα συναισθήματα που μπορεί να συνοδεύουν αυτή την περίοδο. Η απουσία των οικείων και η ανάγκη για συντροφιά καθιστούν τις γιορτές πιο δύσκολες. Σε αυτές τις στιγμές, η αναζήτηση συντροφιάς και η επιθυμία για την παρουσία αγαπημένων αναδεικνύονται ως έντονα συναισθηματικά κίνητρα.

107 Ένα προσφυγόπουλο «νοσταλγούσε τους παλιούς φίλους των ευτυχισμένων ημερών»

Σε αντίθεση με αυτήν την μοναξιά, οι πράξεις φιλανθρωπίας προς τους συνανθρώπους επισημαίνονται και εκτιμώνται σε αυτήν την περίοδο. Η προσφορά και η αγάπη προς τους άλλους αναδεικνύονται ως πηγές συγκίνησης και ενδυνάμωσης. Στις σελίδες των βιβλίων, η ανθρώπινη αλληλεγγύη αναδεικνύεται ως ένα ανεκτίμητο δώρο που φωτίζει ακόμα και τα πιο σκοτεινά βράδια των γιορτών.

108 (η μουσουλμάννα είπε στη χριστιανή μοναχή) «τότε συλλογίστηκα, καημένη γειτόνισσα, κλεισμένη καταμόναχη, στο κελί σου, τέτοια χρονιαρά μέρα που ξημερώνει για σας τους χριστιανούς. Σε ψυχοπόνεσα, τύλιξα πάλι τα φαγιά που είχα μπροστά μου και είπα μέσα μου: Φτωχές είμαστε κι οι δύο. Ας πάω να γιορτάσουμε μαζί»

ζ. Ταξίδια

Τα ταξίδια αποτελούν μέρος της οικογενειακής και σχολικής ζωής. Τα συναισθήματα χαράς και ξεγνοιασιάς υπερισχύουν και δείχνουν τη διασκέδαση. Οι ήρωες των ιστοριών περνούν μαζί ευχάριστες στιγμές και απολαμβάνουν την παρέα των συνταξιδιωτών τους και τη διαδρομή. Πιο ξεχωριστά ταξίδια, όμως, είναι εκείνα που γίνονται στο πλαίσιο της επιστημονικής φαντασίας. Το αχανές διάστημα και η γνωριμία με διαφορετικούς πλανήτες προκαλούν έντονα συναισθήματα, καθώς οι ήρωες νιώθουν τη μεγάλη ανυπομονησία και λαχτάρα να βρεθούν εκεί. Η εμπειρία αυτή βιώνεται ως κάτι μοναδικό και βιώνεται ως μεγάλη έκπληξη.

Τα ταξίδια αναδεικνύονται ως σημαντικό κομμάτι της οικογενειακής και σχολικής ζωής στα βιβλία, φέρνοντας στο προσκήνιο συναισθήματα χαράς και ξεγνοιασιάς, καθιστώντας τη διαδικασία της ταξιδιωτικής εμπειρίας μια πηγή διασκέδασης. Οι ήρωες των ιστοριών διασκεδάζουν και απολαμβάνουν την παρέα των συνταξιδιωτών τους, ενώ αποτυπώνεται η χαρά που προκύπτει από τη διαδρομή και τον προορισμό. Παράλληλα, τα ξεχωριστά ταξίδια που λαμβάνουν χώρα στο πλαίσιο της επιστημονικής φαντασίας προσδίδουν έντονα συναισθήματα. Η εξερεύνηση του αχανούς διαστήματος και η γνωριμία με διαφορετικούς πλανήτες προκαλούν έντονη επιθυμία και λαχτάρα στους ήρωες, που αντιμετωπίζουν την εμπειρία αυτή ως κάτι μοναδικό. Η αναμονή και η ανυπομονησία προς το άγνωστο δημιουργούν έναν αέναο ενθουσιασμό και μια μεγάλη έκπληξη κατά την άφιξη στον προορισμό. Έτσι, οι συγγραφείς αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα της ταξιδιωτικής εμπειρίας, αναδεικνύοντας τη χαρά της ανακάλυψης και της περιέργειας για το άγνωστο.

109 «Η θέα της μάνας Γης που έμοιαζε με φωτεινό γαλάζιο δίσκο με συγκλόνησε»

6.1.3 Υποκείμενα που δρουν

Στα σχολικά βιβλία, τα υποκείμενα που εκφράζουν συναισθήματα και δρουν είναι κυρίως άνθρωποι, κυρίως παιδιά, κάτι που αναμένεται σε αυτό το είδος βιβλίων. Η οικογένεια παρουσιάζεται κυρίως μέσα από την πρίσμα των παιδιών, ενώ οι ενήλικες που εξετάζονται ξεχωριστά, ανεξάρτητα από την παρουσία των παιδιών, έχουν μια ιδιαίτερη ιδιότητα, θρησκευτική ή εθνική υπόσταση. Με τον τρόπο αυτό, αναδεικνύονται όλες οι πτυχές της κοινωνίας που θέλουν να τονίσουν οι συγγραφείς.

Στο πλαίσιο των ιστοριών, οι άνθρωποι συχνά εμφανίζονται να βιώνουν συναισθήματα σαν μια συλλογικότητα, ως μέλη μιας κοινής ομάδας. Αυτό ενισχύει την ιδέα της κοινότητας και της αμοιβαίας συνδιαλλαγής. Παράλληλα, υπάρχουν λίγες περιπτώσεις όπου ζώα, φυτά και άψυχα αντικείμενα αποκτούν ανθρώπινες ιδιότητες και εκφράζονται συναισθηματικά, προσφέροντας μια διαφορετική δυναμική στις ιστορίες.

110 «τον είδε να φεγγοβολάει και να δείχνει στην οθόνη του ένα ανθρώπινο πρόσωπο, τρυφερό και βασανισμένο»

α. Παιδιά

Η συχνότερη θεματική των κειμένων όταν εμφανίζονται ως ήρωες παιδιά επικεντρώνεται στην οικογενειακή ζωή, αποτυπώνοντας τις σχέσεις μεταξύ των μελών της. Στην ιστορία, οι ήρωες βιώνουν τις ποικίλες πτυχές των οικογενειακών σχέσεων. Μεταξύ γονέων και παιδιών αναδεικνύονται τρυφερές σχέσεις, γεμάτες χαρά και αγάπη, ενώ οι καθημερινές στιγμές αποτυπώνουν τη φροντίδα μέσα από πράξεις προσφοράς. Η χαρά των γονέων ανθίζει όταν παρατηρούν τα παιδιά τους να επιτυγχάνουν και να αναπτύσσονται. Το κάθε κατόρθωμα των παιδιών αντανακλάται ως πηγή υπερηφάνειας για τους γονείς, οι οποίοι καμαρώνουν για τις επιτυχίες τους. Η χαρά αυτή αναδεικνύει τη σημασία της οικογενειακής σύνδεσης και της υποστήριξης που παρέχουν οι γονείς στα παιδιά τους.

111 «Οι γονείς του χαίρονται όταν τον βλέπουν να καρφώνει με δύναμη την μπάλα στο καλάθι»

112 «Καμάρωσε ο πατέρας του ..τον τύλιξε στο πιο φωτεινό του σύννεφο»

Οι γονείς, μέσα στην πίεση της καθημερινότητας, εμφανίζονται να ασκούν πίεση στα παιδιά, δημιουργώντας ένταση και προκαλώντας συγκινήσεις. Οι σχέσεις ανάμεσα σε αδέρφια αποτυπώνουν υποστήριξη και ανταγωνισμό, προκαλώντας ευχάριστα και

δυσάρεστα συναισθήματα. Τα οικογενειακά τραπέζια αναδεικνύονται ως πηγή ακόμη μεγαλύτερης χαράς και ένωσης στη ζωή της οικογένειας. Ειδικά κατά τις περιόδους των Χριστουγέννων, του Πάσχα και σε περιπτώσεις εορτασμού γενεθλίων, τα μέλη της οικογένειας συναντιούνται γύρω από το τραπέζι για να μοιραστούν στιγμές χαράς και ενότητας. Κατά τη διάρκεια αυτών των ειδικών στιγμών, το τραπέζι γίνεται μια σκηνή όπου οι γεύσεις, οι μυρωδιές και οι συνομιλίες συνθέτουν σκηνές φορτισμένες με συναισθηματική ζεστασιά και αγάπη. Στην ιστορία εμπλέκονται και μέλη της ευρύτερης οικογένειας, διατηρώντας σχέσεις αγάπης.

113 «Ποτέ μου δεν είχα ζήσει Πάσχα σε χωριό και κάθε Μεγάλη Εβδομάδα ήταν το μεγάλο μου όνειρο. Ακόμα θυμάμαι εκείνη τη ζωγραφιά στο βιβλίο του σχολείου με το αρνάκι στη σούβλα και γύρω γύρω η οικογένεια να χαίρεται και να διασκεδάζει»

114 «ήταν πολύ δεμένη με τη γιαγιά της ... την αγαπάει πολύ, γιατί είναι μια γιαγιά με ζωντανό μυαλό, γλυκιά ψυχή και φωτεινό χαμόγελο»

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και σκηνές με χιούμορ, είτε με τα μέλη της οικογένειας είτε με άλλους ενήλικες ή συνομήλικους. Τα παιδιά, με αταξίες και διάφορες αναπάντεχες στιγμές, προσφέρουν διασκέδαση και φωτεινές στιγμές στο καθημερινό περιβάλλον. Τα παιδιά στα κείμενα του βιβλίου αναδεικνύονται ως πρωταγωνιστές μιας ζωής πλούσιας σε φιλία και περιπέτειες. Οι φιλικές σχέσεις τους με τους συνομήλικους τους είναι γεμάτες αγνή αγάπη και διασκέδαση, καθώς συμμετέχουν μαζί σε αξέχαστες περιπέτειες. Το να κάνουν δώρα ο ένας στον άλλον και η αμοιβαία υποστήριξη διαμορφώνουν ένα περιβάλλον πλούσιο σε συναισθηματική σύνδεση. Παράλληλα, η απομάκρυνση από την πατρίδα θλίβει τα παιδιά, όχι μόνο για τους λόγους που σχετίζονται με την πατρίδα, αλλά και επειδή χάνουν τους φίλους τους και εμφανίζονται συγκρατημένοι και απόμακροι από τα παιχνίδια των υπόλοιπων παιδιών.

115 «Ονειρεύονται η φιλία τους να κρατήσει για πάντα»

116 (Τα προσφυγόπουλα είναι) «συγκρατημένοι και διστακτικοί στα παιχνίδια και σε όλες τις εκδηλώσεις»

Αντιλαμβάνονται κοινωνικά ζητήματα, όπως τη δικαιοσύνη και τη ισότητα και τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους. Από την τρυφερή παιδική ηλικία βρίσκονται πρωταγωνιστές σε περιστατικά ρατσιστικής βίας και βιώνουν τις καταστροφικές συνέπειες του πολέμου, προβληματίζοντας και ευαισθητοποιώντας τους μαθητές. Οι

ήρωες των κειμένων διαδίδουν μηνύματα εναντίον του πολέμου και αντιδρούν ενεργά για την εύρεση λύσεων.

117 «Εμείς τα παιδιά δεν θέλουμε τον πόλεμο. Αποφασίσαμε να αναλάβουμε ενεργό δράση. Φτιάξαμε, λοιπόν, ένα παιχνίδι που θα σας κάνει να τον ξεχάσετε»

Τα παιδιά αναδεικνύονται στα κείμενα ως πνευματικά ενεργά και δημιουργικά άτομα, ενθουσιασμένα για τις δραστηριότητες και τις εκδηλώσεις που προσφέρει το σχολείο τους. Η αγάπη τους για τις τέχνες, όπως το θέατρο, αναδεικνύει τον πολυπολιτισμικό τους πλούτο και τον προσανατολισμό τους προς τη δημιουργία και την έκφραση. Η παρουσία πρωταγωνιστών παιδιών σε κείμενα που αναφέρονται σε ταινίες αποκαλύπτει τη φαντασία και τη διάθεσή τους να ζουν ασυνήθιστες και φανταστικές περιπέτειες. Επίσης, προβάλλεται η αγάπη τόσο για τον αθλητισμό όσο και τη μάθηση, αναγνωρίζοντας τη σημασία της ενασχόλησης με διάφορους τομείς της ζωής τους, γεμάτα όνειρα και ενθουσιασμό για το μέλλον. Τα παιδιά αγαπούν τα κατοικίδια ζώα τους και τα φροντίζουν, ενώ τα θεωρούν αχώριστους φίλους τους.

118 «Οι καλύτεροι φίλοι μου είναι τα ζώα, όπως η αγαπημένη μου σάουρα, που δεν την αποχωρίζομαι ποτέ»

β. Ενήλικες

Οι ενήλικες, ως μέλη της οικογένειας, είναι παρατηρητές της ζωής των παιδιών τους, αναδεικνύοντας στο βιβλίο τη στοργική τους πλευρά ως γονείς. Η έκφραση της αγάπης και της φροντίδας προς τα παιδιά είναι ένα σημαντικό μέσο με το οποίο οι ενήλικες εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Μέσα από τις πράξεις τους, όπως η φροντίδα, η παροχή αγάπης και η διασκέδαση, οι ενήλικες μεταδίδουν την αναγκαία στήριξη και επικοινωνούν την αγάπη τους στα παιδιά. Επίσης, οι σωματικές αντιδράσεις τους είναι ένας ακόμα τρόπος έκφρασης συναισθημάτων. Η χαρά, ο πόνος, η ανησυχία και η αγωνία είναι συναισθήματα που μπορεί να εκφραστούν μέσα από τη σωματική γλώσσα. Οι ενδείξεις χαράς, όπως το χαμόγελο, η αγκαλιά ή το παιχνίδι, αλλά και οι εκφράσεις αγωνίας, όπως τα δάκρυα ή η αγκαλιά για παρηγοριά, αποτελούν σημαντικά μέσα επικοινωνίας. Η ειλικρίνεια των ενηλίκων στο να παρουσιάσουν και την πιο ευάλωτη πλευρά τους στα παιδιά δημιουργεί ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και κατανόησης. Μοιραζόμενοι τα δικά τους συναισθήματα και αντιμετωπίζοντας την

πραγματικότητα, οι ενήλικες δείχνουν στα παιδιά πώς να αντιμετωπίζουν τα συναισθηματικά τους και να εκφράζουν τη δική τους ευαισθησία.

119 (Στη συνάντηση του Τηλέμαχου και του Οδυσσέα) «είμαι ο πατέρας ο δικός σου, που εσύ για χάρη του στενάζεις και πολλά υποφέρεις» «Μιλώντας φίλησε τον γιο του κι άφησε να κυλήσουν από τις παρειές στο χώμα τα δάκρυστά του, που πριν με τόση επιμονή τα συγκρατούσε» «τους συνεπήρε και τους δύο του θρήνου ο ίμερος σπαραχτικά θρηνούσαν πιο δυνατά κι από πουλιά...τόσο πικρό και το δικό τους δάκρυ που από τα βλέφαρά τους κύλησε»

Ανεξάρτητα από την οικογένεια και τη σχέση τους με τα παιδιά, οι ενήλικες εκφράζουν συναισθήματα με διάφορες ιδιότητες, όπως το επάγγελμά τους, η θέση εξουσίας τους, ο τομέας τους και η εθνική ή θρησκευτική τους υπόσταση. Οι ενήλικες που επιτυγχάνουν επιστημονικά επιτεύγματα στον τομέα της επιστήμης εκφράζονται με πάθος για τη δουλειά τους. Με φιλοδοξία και αφοσίωση προσπαθούν να εμπνεύσουν τους νέους και να τους βοηθήσουν, αποτελώντας πρότυπα μέσω της δράσης τους. Επίσης, οι αθλητές που επιτυγχάνουν κατορθώματα σε αθλητικούς αγώνες γίνονται σύμβολα, αναδεικνύοντας τον αθλητισμό ως πηγή έμπνευσης. Σίγουρα, οι ενήλικες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο σε τοπικά επαγγέλματα έχουν σημαντική επίδραση στην τοπική κοινωνία. Το ρόλο τους εκτείνεται πέραν της απλής παροχής υπηρεσιών ή παραγωγής αγαθών, αλλά επεκτείνεται και στην κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική διάσταση.

120 «αισθάνεται υπεύθυνη απέναντι στους συμπολίτες της .. στην Τυνησία νιώθεις ότι η εργασία σου συμβάλλει ουσιαστικά στην πρόοδο της χώρας» «η αγωνία να λύσεις ένα επιστημονικό πρόβλημα είναι πανανθρώπινη»

Η θέση εξουσίας παρουσιάζεται με τη μορφή βασιλιά ή ηγεμόνα, εμφανίζοντας μια σκληρή στάση και έναν επιθετικό τρόπο διοίκησης. Ωστόσο, μέσα από την πορεία της ιστορίας, αντιλαμβάνονται τη δύναμη της αγάπης και αλλάζουν τη γνώμη τους, φέρνοντας κάθαρση στις παιδικές ψυχές των μαθητών. Αυτή η εξέλιξη αποτελεί μια δυναμική πτυχή του βιβλίου, προσφέροντας μια μάθηση για τη σημασία της αγάπης και της ενσυναίσθησης.

121 «Ένας σκληρός, κακός και κατακτητής μαχαραγιάς ... ο θυμός του μαχαραγιά ήταν φοβερός»

123 «Από τότε η μάγισσα άλλαξε και άρχισαν να της αρέσουν όχι μόνο τα κάλαντα αλλά και όλα τα καλά πράγματα»

Οι ενήλικες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα γεγονότα της ελληνικής ιστορίας εμφανίζονται ως πρότυπα δύναμης και θάρρους. Με το κοινωνικό τους έργο, καταφέρνουν να ξεσηκώνουν και να εμπνέουν τον λαό, αναδεικνύοντας τη σπουδαιότητα της αφοσίωσής τους στις κοινωνικές αξίες. Η έκκλησή τους προς τα εθνικά συναισθήματα αναδεικνύει την αγάπη τους για την πατρίδα, ενισχύοντας την τιμή και ενθαρρύνοντας την ελπίδα για την ελευθερία, η οποία ξεπερνά τον φόβο του θανάτου.

124 «Ανταποκριθείτε στη μεγάλη τιμή που σας γίνεται και φανείτε άξιοι των Σαλαμινομάχων προγόνων μας. Δώστε μας τη χαρά και την περηφάνεια ότι και τα δικά μας παλικάρια είναι σαν εκείνα που πολεμούν αυτή την ώρα τον εχθρό. Σας κατευοδώνουμε και σας περιμένουμε νικητές»

125 «στέκονταν όλοι σκεπτικοί και αμήχανοι, μέχρι τη στιγμή που σηκώθηκε η Μαντώ για να δώσει λύση στο πρόβλημα και να 58-6 καταπλήξει όλους λέγοντας: "Πατριώτες! Μπήκα στην Επανάσταση αποφασισμένη να της δώσω ό,τι έχω. ...θα τα ξοδέψω όλα για την ελευθερία της!.. Κι όταν πια δε μου έχει μείνει τίποτα...θα δώσω και τη ζωή μου!»

Οι ενήλικες που κατέχουν θρησκευτική σημασία αντιδρούν με αγάπη προς τους πιστούς τους και εκφράζουν συμπόνοια προς όλους, ανεξαρτήτως θρησκείας. Η διάκριση αυτή μεταξύ ανθρώπων, βασισμένη στην κοινωνική ενότητα αντί της θρησκείας, δημιουργεί ένα περιβάλλον αμοιβαίας ανοχής και αλληλοσεβασμού.

126 «Έξαφνα, χτυπά τρεις φορές η πόρτα . Άλλες τρεις φορές χτύπησε και η καρδιά της» «άνοιξε, γρήγορα, γειτόνισσα, και μη φοβάσαι, εγώ είμαι» «τότε συλλογίστηκα, καημένη γειτόνισσα, κλεισμένη καταμόναχη, στο κελί σου, τέτοια χρονιάρα μέρα που ξημερώνει για σας τους χριστιανούς. Σε ψυχοπόνεσα, τύλιξα πάλι τα φαγιά που είχα μπροστά μου και είπα μέσα μου: Φτωχές είμαστε κι οι δύο. Ας πάω να γιορτάσουμε μαζί»

Τα θεϊκά πρόσωπα που εξελίσσονται σε γονείς εκφράζουν την αγάπη τους για τα παιδιά τους με τον ίδιο τρόπο που κάνουν όλοι οι κοινοί θνητοί. Η γονική τους αγάπη, ανεξαρτήτως της θεϊκής φύσης τους, αποτελεί παράδειγμα αφοσίωσης και φροντίδας, συμβάλλοντας στη δημιουργία ισχυρών οικογενειακών δεσμών που ενισχύουν την κοινωνική υφήλιο.

127 «Αγάπησαν πολύ τον αρχηγό τους, τον θεό της μουσικής, και ήταν κοντά του όποτε εκείνος ζητούσε την παρέα ή τη βοήθειά τους» «Ήταν οι Δελφικοί

Υμνοι, που τους αφιέρωναν στο θεό τους με όλη τους την αγάπη» «Κι εκείνος χαιρόταν πολύ»

γ. Συλλογικότητες

Η ανθρώπινη κοινότητα, ως σύνολο ατόμων που συμμετέχουν ενεργά σε μια κοινωνία, φαίνεται να εκφράζει κοινά συναισθήματα και ανησυχίες για ζητήματα που τους αφορούν. Το κοινό ενδιαφέρον για το περιβάλλον και την ευημερία όλων των όντων αναδεικνύεται μέσα από τον φόβο για περιβαλλοντικές καταστροφές και τις προσπάθειες για την προστασία της ζωής των ζώων. Οι άνθρωποι ενώνονται στην αγάπη τους για επιστημονικά επιτεύγματα και το όνειρο των ταξιδιών στο διάστημα, δημιουργώντας μια ελπιδοφόρα προοπτική για το μέλλον.

128 «ο επιστημονικός κόσμος δε χάνει την αισιοδοξία του και προγραμματίζει θεωρητικά προς το παρόν»

Η συμμετοχή των ανθρώπων σε μια κοινότητα δημιουργεί κοινές κοινωνικές εμπειρίες και αξίες μέσα από τη συμμετοχή τους σε έθιμα. Αναγνωρίζουν την προσφορά σημαντικών ανθρώπων στην τοπική κοινωνία και το έργο των ηρώων σε ιστορικά γεγονότα, οι άνθρωποι ενισχύουν τον πατριωτισμό και την αγάπη για τη χώρα τους. Η θρησκεία ενώνει τους ανθρώπους με κατανύξη και λατρεία για το θεό τους. Η αμοιβαία συμπόνοια και η κατανόηση μεταξύ ατόμων που ακολουθούν διάφορες θρησκευτικές πεποιθήσεις δημιουργεί ένα κοινωνικό πλαίσιο, όπου οι άνθρωποι ανταλλάσσουν ιδέες και εμπειρίες. Ο σεβασμός προς τη θρησκευτική ποικιλομορφία διαμορφώνει ένα περιβάλλον όπου η διαφορετικότητα θεωρείται πηγή εμπλουτισμού, αντί για πηγή διαχωρισμού.

129 «Συγκρίνοντας τον μυλωνά με τον καπετάνιο θαύμαζαν περισσότερο τον πρώτο. Ο μυλωνάς δεν ξέγνοιαζε ποτέ, ούτε μέρα, ούτε νύχτα»

130 (Συγκρίνοντας τους Έλληνες και τους Τούρκους) «Υπάρχουν τόσα κοινά έθιμα και συνήθειες που εύκολα καταλαβαίνει κανείς πόσο κοντά είναι αυτοί οι δύο λαοί»

Στο πλαίσιο της παρέας, οι άνθρωποι μοιράζονται αμοιβαία συναισθήματα, βιώνουν εμπειρίες και ανησυχίες που σχετίζονται με την ηλικία τους. Η αναγνώριση των επιτευγμάτων ενός ατόμου αποτελεί αντικείμενο θαυμασμού, ενώ η συμμετοχή σε δραστηριότητες με κοινούς στόχους δημιουργεί ένα δεσμό αλληλεγγύης και συμπαραστάσης. Μαζί εμφανίζονται να αντιμετωπίζουν ανησυχίες νεανικές αλλά και

πολύ πιο σοβαρές, όπως τον πόλεμο που απειλεί τις ανθρώπινες ζωές και έχει καταστροφικές συνέπειες για το σύνολο των ανθρώπων. Παρά τον φόβο του πολέμου, οι άνθρωποι ενωμένοι αντιτίθενται σε αυτόν, εκφράζοντας την οικουμενικότητα των συναισθημάτων κατά του πολέμου και της αγάπης για την ειρήνη. Η ελπίδα και το θάρρος υπερέχουν του φόβου και του τρόμου όταν πρόκειται να υπερασπιστούν την ελευθερία τους.

131 «Η ανθρωπότητα περίμενε με αγωνία το αποτέλεσμα»

6.2 Εργασίες των σχολικών εγχειριδίων

α. Προφορικές εργασίες

Οι προφορικές ερωτήσεις που συναντώνται στα βιβλία της Γλώσσας αποσκοπούν στο να εμπλουτίσουν την κατανόηση των μαθητών σχετικά με τα συναισθήματα των ηρώων των κειμένων. Εκτός ελάχιστων περιπτώσεων, οι προφορικές εργασίες σχετίζονται με κάποιο κείμενο και προκύπτουν από αυτό. Έτσι, οι μαθητές καλούνται όχι μόνο να εντοπίσουν αλλά και να αναλύσουν τα συναισθήματα που βιώνουν οι χαρακτήρες και πώς αυτά επηρεάζουν την εξέλιξη της ιστορίας. Η διαδικασία επικεντρώνεται στον συσχετισμό μεταξύ των συναισθημάτων των ηρώων και των καταστάσεων που τα προκαλούν. Οι μαθητές πρέπει να αντλήσουν κατανόηση για τις αιτίες που προκαλούν τα συγκεκριμένα συναισθήματα, προσφέροντας έτσι μια βαθύτερη ερμηνεία της συναισθηματικής κατάστασης των ηρώων.

132 «Πώς αισθάνονταν τα κορίτσια όσο πλησίαζε η ώρα της παράστασης;

Γιατί;»

Επιπλέον, οι μαθητές καλούνται να εξετάσουν τον τρόπο με τον οποίο άλλοι χαρακτήρες στην ίδια ιστορία επηρεάζουν τα συναισθήματα των βασικών ηρώων. Αυτή η προσέγγιση τους βοηθά να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και κατανόηση για τις διαφορετικές πτυχές των σχέσεων μεταξύ των χαρακτήρων.

133 «Τι έκανε την καρδιά του υπολογιστή να ραγίσει; Τι του συνέβη για πρώτη φορά;» «Με ποιους τρόπους κατάφερε ο Χαραλάμης να συγκινήσει τον υπολογιστή;»

Η εξέταση των συναισθημάτων με την πάροδο του χρόνου ή όταν αλλάζουν οι κοινωνικές συνθήκες παρέχει τη δυνατότητα στους μαθητές να διερευνήσουν την εξέλιξη των χαρακτήρων μέσα σε διαφορετικά πλαίσια, ενισχύοντας έτσι την αντίληψή τους για την επίδραση του περιβάλλοντος στα συναισθήματα των ηρώων. Αυτή η

προσέγγιση στην εκπαίδευση ενθαρρύνει τη συλλογική ανάλυση, τον εμπλουτισμό της κριτικής σκέψης και την ανάπτυξη ενός ευαίσθητου πνεύματος προς την ανθρώπινη εμπειρία.

134 «Μπορείτε να βρείτε μέσα από τις αφηγήσεις τους στοιχεία που δείχνουν πώς ένιωθαν τότε για όλα αυτά και πώς νιώθουν σήμερα; Έχει αλλάξει κάτι στα συναισθήματά τους;»

Οι προφορικές ερωτήσεις που παρουσιάζονται στα κείμενα επιδιώκουν να κατευθύνουν τους μαθητές προς την ανίχνευση των συναισθημάτων που εκφράζονται από τους χαρακτήρες. Εντοπίζοντας σημεία εντός του κειμένου που αναδεικνύουν τα συναισθήματα, οι μαθητές καλούνται να αναλύσουν την έκφραση του λόγου που σχετίζεται με τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Η απόδοση της ερώτησης σε συγκεκριμένα αποσπάσματα ή λέξεις και φράσεις αναδεικνύει τη σημασία της γλώσσας και της λεκτικής έκφρασης ως μέσα για την απόδοση συναισθημάτων. Οι μαθητές, μέσω της δικής τους περιγραφής, εκφράζουν τα συναισθήματα των ηρώων, συμβάλλοντας στη δημιουργία βαθιάς κατανόησης.

135 «Βρείτε τις φράσεις με τις οποίες περιγράφει ο συγγραφέας πώς νιώθουν οι στρατιώτες. Περιγράψτε με δικά σας λόγια τα συναισθήματα αυτά»

Σημαντικό ρόλο παίζει η "προσωπική διάθεση", που συνδέεται με τα συναισθήματα των ηρώων. Η αναγνώριση και χαρακτηρισμός αυτής της προσωπικής διάθεσης αποτελεί κεντρικό στοιχείο, δίνοντας στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τον τρόπο με τον οποίο οι χαρακτήρες βιώνουν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Οι υποδείξεις που παρέχονται μέσω της εκφώνησης των ερωτήσεων καθοδηγούν τους μαθητές προς τη σωστή κατεύθυνση, ενισχύοντας την αναλυτική τους σκέψη και ενθαρρύνοντας την ανεξάρτητη σκέψη και έκφραση των συναισθημάτων τους. Με αυτόν τον τρόπο, η διαδικασία εκπαίδευσης γίνεται πιο ενδιαφέρουσα και διαδραστική, ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης.

136 «Γιατί αποκαλούσε τον καφενέ λουκουμέ; Πώς νομίζετε ότι ένιωθε κάθε φορά που βρισκόταν σε καφενείο; Βρείτε στην πρώτη παράγραφο συγκεκριμένες λέξεις ή φράσεις που μιλάνε για τα συναισθήματά της» «Η συγγραφέας χρησιμοποιεί το α ενικό πρόσωπο και γενικά φράσεις και λέξεις που μιλάνε για τις αναμνήσεις της (...) Μπορείτε να βρείτε κι άλλες λέξεις ή φράσεις με τις οποίες μιλάει για την προσωπική της διάθεση; Ποια νομίζετε ότι είναι η διάθεση αυτή (σοβαρή, κωμική, νοσταλγική, ειρωνική, μελαγχολική...)»

Οι προφορικές ερωτήσεις προσανατολίζονται στις πράξεις των ηρώων, προκαλώντας τους μαθητές να αναλύσουν τις κινήσεις αυτών και να ερμηνεύσουν τα συναισθήματα που τις διαμορφώνουν. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε συζητήσεις και η ανταλλαγή απόψεων τους διευκολύνει να αναπτύξουν διάλογο και να μοιραστούν τις δικές τους ιδέες σχετικά με τα συναισθήματα που εκφράζονται στα κείμενα.

137 «Συζητήστε μεταξύ σας τι σημαίνει η φράση «Κοιμηθείτε, όνειρά μου»»

Η ανοιχτή συζήτηση για θέματα που αφορούν την καθημερινότητα, την εθνική ιστορία, και ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα ενθαρρύνει τη σύνδεση των παιδιών με παρόμοιες καταστάσεις στη ζωή τους και την αντίληψή τους για την κοινωνική τους θέση.

138 «Συζητήστε στην τάξη σε ποιες άλλες στιγμές της ελληνικής ιστορίας φαίνεται η ομοψυχία των Ελλήνων και ποια ήταν τα αποτελέσματα;»

Η χρήση εικόνων ή φωτογραφιών ως αφορμή για συζητήσεις προσθέτει έναν επιπλέον διαστάση στη διαδικασία. Τα παιδιά προσδιορίζουν και περιγράφουν τα συναισθήματα των ατόμων στις εικόνες, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύουν και εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα. Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει στην ενίσχυση της αναλυτικής και ερμηνευτικής ικανότητας των μαθητών.

139 «Και στις μέρες μας όμως δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις λαών που εξαναγκάζονται να εγκαταλείψουν τον τόπο τους και τα σπίτια τους. Στις φωτογραφίες βλέπετε πρόσφυγες από την Αφρική που προσπαθούν να ξεφύγουν από την πείνα και τον πόλεμο. Περιγράψτε στους συμμαθητές σας τις φωτογραφίες και μιλήστε για τα συναισθήματα που σας δημιουργούν»

Μέσω των προφορικών εργασιών, οι μαθητές καλούνται να εστιάσουν στην ανάλυση και σχολιασμό συγκεκριμένων φράσεων του κειμένου που αντικατοπτρίζουν άμεσα συναισθήματα. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει την εξέταση της λεκτικής έκφρασης και της χρήσης γλώσσας για την απόδοση συναισθημάτων. Οι μαθητές προσεγγίζουν το κείμενο με προσοχή, αναζητώντας τις λέξεις και τις φράσεις που αποκαλύπτουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων.

140 «Ποιο είναι το μήνυμα των Χριστουγέννων;» που παραπέμπει στη φράση «ελπίδα κι ειρήνη στη γη και χαρά».

Επιπλέον, η κατανόηση του κειμένου επεκτείνεται στην αναζήτηση του γενικού νοήματος σε ποιήματα ή κείμενα που έχουν κοινό θέμα και αφορούν στην έκφραση συναισθημάτων για ένα συγκεκριμένο γεγονός. Αυτή η προσέγγιση στην ανάγνωση

ενισχύει την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν συναισθηματικές εκφράσεις και να συνδέουν κοινά θέματα σε διαφορετικά κείμενα.

141 «Ποια μηνύματα στέλνουν και τα δύο ποιήματα στους ανθρώπους;»

Η διαδικασία στην οποία καλούνται οι μαθητές να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα σχετικά με το περιεχόμενο του κειμένου είναι ένα σημαντικό βήμα για την διδακτική των συναισθημάτων. Αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να συνδυάσουν την κατανόηση του περιεχομένου με τα προσωπικά τους συναισθήματα και αντιδράσεις. Στο πλαίσιο αυτό, οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με συγκεκριμένες πτυχές του κειμένου, να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες που συνδέονται με το θέμα, και να διατυπώσουν προσωπικές απόψεις. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει την ανάλυση, τον προβληματισμό και τη δημιουργική έκφραση.

142 «Τι σκέφτεστε γι' αυτή την ιστορία; Πώς νιώθετε για όσα συνέβησαν;»

Η δυνατότητα να συνδέσουν τις σκέψεις τους με συγκεκριμένες εικόνες του κειμένου και φωτογραφίες ενισχύει την ικανότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά τις σκέψεις τους και να επεκτείνουν την κατανόησή τους. Οι μαθητές, με τον τρόπο αυτό, μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με ενδιαφέρον, μιας που εμπλέκονται πιο ενεργά με το υλικό.

143 «Ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η εικόνα των χριστιανών με τα κεριά στο χέρι;»

Η σημασία της έκφρασης των μαθητών μέσω της γλώσσας του σώματος αναγνωρίζεται σε μία άσκηση, όπου τα παιδιά καλούνται να χρωματίσουν τη φωνή τους κατά την ανάγνωσή του, δείχνοντας ένα διαφορετικό συναίσθημα κάθε φορά. Αυτή η δραστηριότητα προσφέρει στα παιδιά την ευκαιρία να εκφραστούν με διάφορους τρόπους, ενισχύοντας τη συναισθηματική νοημοσύνη τους. Οι μαθητές, μέσα από την κατανόηση του κειμένου, μπορούν να αναπτύξουν εκφραστικές δεξιότητες. Προωθείται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και η ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι ζωτικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση.

144 «Διαβάστε το ποίημα μεγαλόφωνα με διαφορετικό χρωματισμό κάθε φορά, τότε χαρούμενο, τότε λυπημένο, τότε σοβαρό, τότε αστείο, κτλ»

β. Γραπτές εργασίες

Κλειστού τύπου εργασίες

Για την παρούσα εργασία, επιλέχθηκαν τα σημεία όπου αναφέρονται άμεσα συναισθήματα. Οι κλειστού τύπου εργασίες συχνά παρουσιάζουν προκαθορισμένες δομές που περιορίζουν τη δημιουργικότητα και την προσωπική έκφραση των μαθητών. Σε αυτές τις ασκήσεις, οι μαθητές καλούνται να παρέχουν συγκεκριμένες απαντήσεις ή να συμπληρώσουν κενά με προκαθορισμένες λέξεις. Τα κενά προς συμπλήρωση, είτε έχουν συγκεκριμένες λέξεις που υποδεικνύονται για απάντηση είτε αφορούν μόνο σε συμπλήρωση γράμματος, με σκοπό την εξάσκηση στην κλίση ρημάτων, ουσιαστικών και επιθέτων.

Οι ασκήσεις κλειστού τύπου ενδέχεται να συμπεριλαμβάνουν αντιστοίχιση, πρόσθεση σημείων στίξης, διόρθωση ορθογραφίας και σύνδεση προτάσεων. Στις ασκήσεις αυτές ο διδακτικός στόχος είναι κυρίως η εκμάθηση γλωσσικών κανόνων και η εξάσκηση με τη γραμματική και το συντακτικό. Ωστόσο, η αναφορά σε συναισθήματα εμπλουτίζει την εκπαιδευτική εμπειρία με συναισθηματική επίγνωση και ανάπτυξη της λεκτικής εκφραστικότητας.

145 «θα είμαστε ευτυχείς αν βρίσκαμε εισιτήρια για την παράσταση» «Το άκουσμα του πιάνου προκαλεί ευγενή συναισθήματα»

146 - «Το ταξί άργησε να έρθει και φοβήθηκα μήπως δε φτάσουμε στην ώρα μας» «Περάσαμε μια υπέροχη βραδιά ακούγοντας ωραίες μελωδίες»

147 «σχεδόν χαίρομαι με την κατάστασή μου. Βρίσκομαι όλο το πρωί στο σπίτι, δεν κάνω τίποτα, βλέπω ό,τι θέλω στην τηλεόραση και κανέναν δε με ενοχλεί.» «βέβαια μου έχει λείψει το παιχνίδι με τους φίλους μου αλλά με παρηγορεί η σκέψη ότι σύντομα θα είμαι κοντά τους.»

Γραπτές ανοικτού τύπου σε σχέση με κείμενο

Οι μαθητές γράφουν κείμενα σε ασκήσεις παραγωγής γραπτού λόγου που έχουν συνήθως μεγάλη έκταση. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στους μαθητές να εξερευνήσουν τις διάφορες συναισθηματικές καταστάσεις και να αναπτύξουν τη δεξιότητα να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσα από τη γραπτή γλώσσα. Τα κείμενα που περιέχονται στο βιβλίο αποτελούν αφορμή τόσο για συζήτηση προφορική όσο και για παραγωγή γραπτού λόγου από τα παιδιά. Τα παιδιά καλούνται να γράψουν κείμενα όπου παρουσιάζουν τις εμπειρίες τους, σχετικές με το θέμα του κειμένου. Η διαδικασία

αυτή αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για τα παιδιά να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και εμπειρίες, ενώ ταυτόχρονα ενθαρρύνει την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης και της αναλυτικής σκέψης.

Το γεγονός ότι η εκφώνηση περιλαμβάνει μια φράση από το κείμενο που σχετίζεται με συγκεκριμένο συναίσθημα, όπως η χαρά που δίνουν τα κάλαντα, προσφέρει ένα αφετηρία για τα παιδιά να αναπτύξουν τις δικές τους σκέψεις και συναισθήματα σχετικά με το θέμα. Καθώς ο καθένας αντιλαμβάνεται και αντιδρά με διαφορετικό τρόπο σε συγκεκριμένες καταστάσεις, αυτή η διαδικασία επιτρέπει στα παιδιά να εκφράσουν τις δικές τους μοναδικές εμπειρίες και αντιδράσεις. Η αιτιολόγηση των συναισθημάτων τους ενθαρρύνει τα παιδιά να αναλύσουν και να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματά τους, προωθώντας την αυτοσυνειδησία και την επικοινωνία των συναισθημάτων τους με τους άλλους. Μέσω αυτής της διαδικασίας, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες που τους βοηθούν να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις συναισθηματικές και κοινωνικές καταστάσεις στη ζωή τους.

148 «Πήρατε χαρά λέγοντας τα κάλαντα και γιατί;»

Οι μαθητές καλούνται να συνεχίσουν κείμενα, όπου οι χαρακτήρες βρίσκονται σε μια συγκεκριμένη συναισθηματική κατάσταση σε μια κρίσιμη στιγμή γεμάτη ένταση. Με την φαντασία και τη δημιουργική τους σκέψη, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να επεκτείνουν την ιστορία με τον δικό τους τρόπο και να αναδείξουν την έκβαση της ιστορίας. Σε μια τέτοια κατάσταση, οι μαθητές μπορούν να δώσουν στους χαρακτήρες διαφορετικές αντιδράσεις και να τους οδηγήσουν σε νέες κατευθύνσεις. Με την ελευθερία που τους παρέχεται, μπορούν να δημιουργήσουν ένα πλούσιο και αναπάντεχο σενάριο, που θα ανακαλύπτει νέες πτυχές των χαρακτήρων και της ιστορίας. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει την ανάπτυξη της φαντασίας τους, τη δημιουργική σκέψη και την ικανότητά τους να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα μέσω της γραπτής γλώσσας.

149 «η κατσίκα τρόμαξε τόσο πολύ, που έμεινε ακίνητη, γιατί είχαν παραλύσει τα πόδια της»

Ιδιαίτερα σημαντική για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης είναι η γραπτή εργασία που καλεί τα παιδιά να αλλάξουν βασικά στοιχεία του κειμένου, όπως τον αφηγητή και την έκβαση. Οι μαθητές αναδιηγούνται την ιστορία εναλλάσσοντας ρόλους και αξίες. Στο πλαίσιο αυτό, η άσκηση καθοδηγεί τους μαθητές ώστε να συμπεριλάβουν τις αντιδράσεις, τις προσπάθειες, τις σκέψεις και τα συναισθήματα των

προσώπων. Σε ανάλογη γραπτή άσκηση, οι μαθητές καλούνται να γράψουν και τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται τα συναισθήματα των ηρώων που παίρνουν μέρος στην ιστορία. Μέσω της αλλαγής στοιχείων της ιστορίας και της αφήγησης από τη σκοπιά ενός άλλου ατόμου, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν έναν πλήρως νέο και πρωτότυπο λόγο, εμπλουτίζοντας την ιστορία με νέες πτυχές και συναισθήματα. Με την ανάληψη του ρόλου ενός διαφορετικού χαρακτήρα, οι μαθητές είναι σε θέση να εξερευνήσουν τις διάφορες σκοπιές και αντιδράσεις στα γεγονότα της ιστορίας. Αυτό τους επιτρέπει να αναπτύξουν την ευαισθησία στην εμπειρία του άλλου και να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματα και τις ανάγκες των διαφορετικών χαρακτήρων. Ταυτόχρονα, η προσθήκη στοιχείων που αντικατοπτρίζουν τα συναισθήματα του χαρακτήρα που αφηγείται εμπλουτίζει την αφήγηση και προσδίδει περισσότερη ζωντάνια και βάθος στην ιστορία.

150 «Σκεφτείτε πώς θα άλλαζε η ιστορία αν ο ήρωας, αντί για καφετζής, ήταν ο υπάλληλος στο γραφείο που εγκαθιστούν το μηχάνημα» «Θυμηθείτε να πείτε την αντίδραση – τις προσπάθειες των προσώπων, σκέψεις και συναισθήματα»

Η απόδοση του νοήματος ενός κειμένου περιληπτικά περιλαμβάνει την ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν τα βασικά σημεία και να αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη. Αυτό περιλαμβάνει την ανάλυση των σκέψεων και των συναισθημάτων των χαρακτήρων που περιγράφονται στο κείμενο, όχι μόνο των γεγονότων, του τόπου και του χρόνου. Η άσκηση που ζητά από τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων σχετικά με τα περιγραφόμενα γεγονότα ενισχύει την ανάλυση τους και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των συναισθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, τα παιδιά μαθαίνουν όχι μόνο να κατανοούν τα γεγονότα της ιστορίας, αλλά και να ερμηνεύουν την σημασία των συναισθημάτων και των σκέψεων πίσω από αυτά. Έτσι, η ανάδειξη των συναισθημάτων ως σημαντικού στοιχείου ενός κειμένου ενθαρρύνει τους μαθητές να αναλύουν και να ερμηνεύουν τις ανθρώπινες συμπεριφορές με πιο βαθύ τρόπο, προάγοντας έτσι την πλήρη κατανόηση της ιστορίας και των χαρακτήρων της.

151 «Θέλετε να διηγηθείτε με λίγα λόγια σε ένα φίλο σας την ιστορία που διαβάσατε;» «Τι σκέφτονται ή αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη»

152 «τι σκέφτονται και τι αισθάνονται τα πρόσωπα για ό,τι συνέβη» ανάμεσα στις οδηγίες για περίληψη κειμένου

Η μετατροπή κειμένων από μια μορφή σε μια άλλη αποτελεί έναν ισχυρό τρόπο εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιτρέπει στους μαθητές να εμβαθύνουν στην

κατανόηση και την ανάλυση του κειμένου. Αντιμετωπίζοντας το κείμενο από διαφορετικές οπτικές γωνίες και τρόπους έκφρασης, οι μαθητές ανακαλύπτουν νέες πτυχές και ενδεχόμενες ερμηνείες. Η μετατροπή αφηγηματικών κειμένων σε θεατρικό διάλογο είναι ένα εξαιρετικό παράδειγμα αυτής της διαδικασίας. Οι μαθητές, αναλαμβάνοντας τους ρόλους των χαρακτήρων, είναι αναγκασμένοι να εμβαθύνουν στα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις τους σε κάθε σκηνή του κειμένου. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές αναπτύσσουν την ευαισθησία τους στην ανάλυση των χαρακτήρων και των συναισθημάτων τους, καθώς και τη δεξιότητα να εκφράζουν συναισθήματα με σαφήνεια μέσα από τον διάλογο. Ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των μαθητών, αναπτύσσεται η φαντασία τους και βελτιώνεται η κριτική τους σκέψη, καθώς αναλύουν και ερμηνεύουν το κείμενο με νέους τρόπους.

153 «Ποια είναι τα συναισθήματα των προσώπων σε κάθε επεισόδιο; Βρείτε τους τρόπους με τους οποίους θα τα αποδώσετε σε κάθε σκηνή.»

Στα βιβλία της Γλώσσας περιέχονται πολυτροπικά κείμενα, όπως κόμικ και φωτογραφίες στη θέση των πεζών κειμένων. Η χρήση κόμικ στα βιβλία αποτελεί έναν εξαιρετικό τρόπο να αυξηθεί το ενδιαφέρον των μαθητών και η δημιουργική τους σκέψη. Τα κόμικ παρέχουν ένα οπτικό στοιχείο που κεντρίζει την προσοχή και ενθαρρύνει την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην ανάλυση και την ερμηνεία του περιεχομένου.

Η σύνδεση των κόμικ με εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου προσφέρει στους μαθητές την ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες με διασκεδαστικό και ενδιαφέρον τρόπο. Ενώ παρατηρούν τις εικόνες του κόμικ, καλούνται να αναλύσουν τα συναισθήματα και τις εκφράσεις των χαρακτήρων, καθώς και τον τρόπο που αυτά επικοινωνούν. Αυτή η διαδικασία ενισχύει την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των συναισθημάτων, ενώ παράλληλα βοηθά στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής και εκφραστικής τους ικανότητας. Επίσης, η λεπτομερής περιγραφή των εκφράσεων του προσώπου, των χειρονομιών και της έντασης της φωνής στην εκφώνηση της άσκησης βοηθά τους μαθητές να εστιάσουν στην ανάλυση των συναισθημάτων και των εκφράσεων των χαρακτήρων, προσφέροντας ουσιαστικά εργαλεία για την καλύτερη κατανόηση και ερμηνεία του κειμένου.

154 «Γράψτε λοιπόν την ιστορία προσέχοντας να φαίνονται με λόγια όλες οι πληροφορίες και οι λεπτομέρειες των εικόνων: σκηνές, χώρος, χρόνος, συναισθήματα, εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, ένταση φωνής κτλ»

Η χρήση φωτογραφιών στα βιβλία της γλώσσας αποτελεί μια πολύτιμη πρακτική που ενισχύει τη διδασκαλία των συναισθημάτων και την εκφραστική ικανότητα των μαθητών. Οι φωτογραφίες μεταφέρουν έναν πλούτο πληροφοριών και συναισθημάτων μέσω της εικόνας, και αυτό επιτρέπει στους μαθητές να εμβαθύνουν στην κατανόηση της ανθρώπινης εμπειρίας και των συναισθημάτων. Οι μαθητές καλούνται να περιγράψουν και να συζητήσουν για τις εικόνες, αλλά και να αναδείξουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις αντιδράσεις των προσώπων που απεικονίζονται.

Τα θέματα των φωτογραφιών που περιλαμβάνονται, όπως η ζωή σε παλιότερες εποχές, η σχέση στην οικογένεια, τα άτομα με προβλήματα όρασης, ο φυλετικός ρατσισμός και τα ταξίδια σε εξωτικούς προορισμούς, προσφέρουν στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης εμπειρίας και να εκφράσουν τις αντιδράσεις και τις σκέψεις τους σχετικά με αυτές. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές αναπτύσσουν την ευαισθησία τους στις κοινωνικές διαφορές και την ικανότητά τους να εκφράζουν την προσωπική τους γνώμη και τα συναισθήματά τους.

155 «Ποια συναισθήματα νιώθετε όταν κοιτάζετε αυτή τη φωτογραφία;»

156 «διαλέγετε μία φωτογραφία και λέτε τι και ποιους ακριβώς βλέπετε, τι ακριβώς κάνουν οι άνθρωποι της φωτογραφίας, τι νομίζετε ότι αισθάνονται και σκέφτονται, τι αισθάνεστε και τι σκέφτεστε εσείς»

Ερμηνεία

Η ερμηνεία φράσεων και λέξεων αποτελεί έναν σημαντικό τρόπο για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου και την ανάπτυξη της γλωσσικής κατανόησης των μαθητών. Αυτές οι ασκήσεις επιτρέπουν στους μαθητές να εργαστούν επίσης πάνω στην ανάλυση και την κατανόηση του περιεχομένου, προωθώντας την ικανότητά τους να εκφράζουν τις ιδέες τους με σαφήνεια και ακρίβεια. Οι ασκήσεις αυτές επιτρέπουν στους μαθητές να ερμηνεύσουν σύνθετες φράσεις και λέξεις με σκοπό να κατανοήσουν τη σημασία τους σε διάφορα πλαίσια. Μέσω της ανάλυσης παροιμιών ή εκφράσεων που αναφέρονται σε συναισθηματικές καταστάσεις, οι μαθητές εμβαθύνουν στην κατανόηση των ανθρώπινων συναισθημάτων και των αντιδράσεων που ενεργοποιούνται σε αυτές τις καταστάσεις. Πέρα από την απλή κατανόηση της σημασίας των φράσεων και των λέξεων, οι μαθητές ενθαρρύνονται να τις χρησιμοποιήσουν σε προτάσεις ή κείμενα που θα συνθέσουν, εφαρμόζοντάς τες με

συνειδητό τρόπο στο γραπτό τους λόγο. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, οι μαθητές εξασκούν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και ενισχύουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν αποτελεσματικά.

157 «Το χειροκρότημα τον έκανε να πετάει από τη χαρά του σαν...» «Μόλις ανέβηκε στη σκηνή έτρεμε όπως..» 208-3 «Μόλις έμαθε ότι δε θα ήταν ο πρωταγωνιστής, είδε τα όνειρά του να γκρεμίζονται σαν...»

158 «Βάζω νερό στο κρασί μου» «τρώγεται με τα ρούχα του» «Κατάπιε τη γλώσσα του» όπου βρίσκουν την ερμηνεία και γράφουν μια σύντομη ιστορία με τις φράσεις

159 «ν' ανοίξει η γη να με καταπιεί»

γ. Κειμενικά είδη προς παραγωγή γραπτού λόγου

Αφηγηματικά

Η δυνατότητα των μαθητών να γράψουν μεγάλα αφηγηματικά κείμενα αποτελεί σημαντικό μέσο για την ανάπτυξη της γλωσσικής τους επιδεξιότητας και της φαντασίας τους. Μέσω αυτών των κειμένων, έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις αναλύσεις τους για την πλοκή και τους χαρακτήρες μέσα από μια δημιουργική διαδικασία. Οι οδηγίες που περιέχονται στην άσκηση έχουν κρίσιμη σημασία για την κατεύθυνση των μαθητών κατά τη σύνταξη του κειμένου τους. Η αναφορά στις σκέψεις και τα συναισθήματα των προσώπων ενισχύει την εμπλοκή των μαθητών στην ιστορία και βοηθάει στην ανάπτυξη της ενδοσκόπησής τους. Μέσω αυτών των σκέψεων και συναισθημάτων, οι μαθητές μπορούν να διαμορφώσουν πιο πλούσιους και αξιόπιστους χαρακτήρες και να ενισχύσουν την αξιοπιστία της αφήγησής τους.

Σε περιπτώσεις όπου οι μαθητές κληθούν να διηγηθούν τη δική τους ιστορία σε πρώτο πρόσωπο, η αναφορά στις μεταβολές των συναισθημάτων τους κατά τη διάρκεια της αφήγησης είναι ιδιαίτερα σημαντική. Αυτό επιτρέπει στους μαθητές να δείξουν την εξέλιξη του αφηγητή τους και τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στα γεγονότα που περιγράφουν.

161 «Φροντίστε να περιγράψετε τι σκεφτόσασταν και πώς άλλαζαν τα συναισθήματά σας στις διαφορετικές φάσεις αυτής της περιπέτειας»

Η ποικιλία των θεμάτων που προτείνονται στα αφηγηματικά κείμενα δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εκφράσουν τη φαντασία και τις εμπειρίες τους με

διαφορετικούς τρόπους. Αυτή η ποικιλία ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών και τους επιτρέπει να αναπτύξουν τις γραπτές τους δεξιότητες σε διάφορα πεδία. Η ανάμειξη της πραγματικότητας με τη φαντασία στα αφηγηματικά κείμενα δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να εξερευνήσουν διάφορα είδη λογοτεχνικής έκφρασης και να αναπτύξουν την ικανότητά τους να δημιουργούν συναρπαστικές ιστορίες. Από τις οικείες καταστάσεις και τις ταξιδιωτικές εμπειρίες μέχρι τις φανταστικές περιπέτειες, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εξερευνήσουν διάφορα θέματα και να αναπτύξουν το δικό τους στυλ γραφής.

Ακόμη, η δυνατότητα να συμπληρώσουν ή να ανατρέψουν μια πλοκή σε ένα αφηγηματικό κείμενο ενισχύει τη δημιουργική τους σκέψη και την ικανότητά τους να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες στην αφήγηση μιας ιστορίας. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει την αυτοπεποίθησή τους και τη δημιουργικότητά τους ως συγγραφείς. Τέλος, η έμφαση στις σκέψεις και τα συναισθήματα ως αναπόσπαστο μέρος της ιστορίας ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση των χαρακτήρων και των γεγονότων από τους μαθητές. Αυτή η προσέγγιση διδάσκει τους μαθητές να σκέφτονται και να αναλύουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις μέσα από τις οποίες τα άτομα επικοινωνούν τα συναισθήματά τους.

162 «σκέψεις και συναισθήματα» σαν οδηγία σε συννεφάκι σε φανταστική ιστορία με ήρωα παραμυθιού

Η δομή της αφήγησης που περιλαμβάνει ένα δοσμένο διακριτό τέλος και ένα σαφές ξεκίνημα παρέχει στους μαθητές μια βάση για να εκφράσουν συναισθήματα με δομημένο τρόπο. Η προοπτική της ολοκλήρωσης της ιστορίας δίνει στους μαθητές την ευκαιρία να εστιάσουν στην ανάπτυξη και την εξέλιξη των συναισθημάτων των χαρακτήρων. Καθώς οι μαθητές προχωρούν από το ξεκίνημα της ιστορίας προς το τέλος, έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν τα συναισθήματα των χαρακτήρων περαιτέρω και να τα παρουσιάσουν, εμβαθύνοντας σε αυτά. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές εξερευνούν την πορεία των χαρακτήρων και τη συναισθηματική τους εξέλιξη καθώς η ιστορία προχωράει. Η απαίτηση να συμπεριλάβουν συγκεκριμένες φράσεις που αντιπροσωπεύουν συναισθηματικές καταστάσεις ενθαρρύνει τους μαθητές να είναι προσεκτικοί στην επιλογή των λέξεων τους και να εκφράσουν με ακρίβεια τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Αυτή η προσέγγιση ενισχύει την ανάπτυξη της γλωσσικής ακρίβειας και της ευαισθησίας στα συναισθήματα, προάγοντας την ανάλυση και την έκφραση των συναισθημάτων σε γραπτή μορφή.

163 Μία άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου για αλλαγή της ιστορίας ξεκινά με τη φράση «*Στην αρχή όλα πήγαιναν καταπληκτικά. Ξαφνικά όμως τι συμφορά!*» για αρνητική έκβαση και «*Στην αρχή αντιμετωπίσαμε πολλά προβλήματα. ... Ευτυχώς όμως στο τέλος*» για θετική έκβαση

164 «*Ετοιμαστείτε τώρα για μια βόλτα στην εξοχή!*» εργασία παραγωγής γραπτού λόγου και τις επιπλέον οδηγίες «*σκέψεις και συναισθήματα*» και «*στο τέλος θα γράψετε πώς νιώσατε εσείς μετά από αυτή την εκδρομή*» και τις φράσεις για ενσωμάτωση «*φωτεινό χαμόγελο*», «*θαμπωμένα μάτια*»

Περιγραφικά

Τα περιγραφικά κείμενα που συναντώνται στις εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου συνοδεύονται από οδηγίες πιο συγκεκριμένες για την περιγραφή του τόπου ή του προσώπου, ενώ παράλληλα υπάρχει σε κάθε περίπτωση η αναφορά σε σκέψεις και συναισθήματα. Οι μαθητές περιγράφουν ζώα, άτομα, χώρους, αντικείμενα, ταξίδια και εκδηλώσεις. Τα άτομα και τα ζώα ποικίλουν από οικεία και αγαπημένα μέχρι άγνωστα, όπως μέλη οικογένειας που έχουν δει σε παλιά φωτογραφία. Η παρουσίαση του εαυτού τους συναντάται σε ένα κείμενο με μισές προτάσεις, όπου μπορούν να συμπληρώσουν τις επιθυμίες και τα όνειρά τους, ως σημαντικό στοιχείο που τους προσδιορίζει. Οι μαθητές επιστρατεύουν τη φαντασία τους για να περιγράψουν ποθητά αντικείμενα που θα ήθελαν να αποκτήσουν.

Η περιγραφή τόσο των τόπων όσο και των προσώπων σε περιγραφικά κείμενα αποτελεί σημαντικό μέρος των εργασιών παραγωγής γραπτού λόγου. Μέσω λεπτομερών οδηγιών, οι μαθητές καλούνται να αναπτύξουν τις ικανότητές τους στην περιγραφή και να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις που σχετίζονται με το θέμα. Η ποικιλία των θεμάτων που προτείνονται ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών και τη διαφοροποίηση των εργασιών τους. Από την περιγραφή ζώων και αντικειμένων μέχρι την παρουσίαση του εαυτού τους, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την προσωπικότητά τους και τις επιθυμίες τους με διαφορετικούς τρόπους. Το γεγονός ότι οι μαθητές μπορούν να γράψουν για άγνωστα πρόσωπα ή ποθητά αντικείμενα που θα ήθελαν να αποκτήσουν ενθαρρύνει τη φαντασία τους και τη δημιουργία νέων ιδεών. Ανάλογα με το θέμα που επιλέγουν, μπορούν να αναπτύξουν την αφηγηματική ικανότητά τους και να εκφράσουν συναισθήματα και σκέψεις με βάση τη φαντασία τους.

165 «σε όλη τη διάρκεια της περιγραφής (ατόμου) μπορούμε να αναφέρουμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας» «Τι αισθάνομαι γι' αυτόν / αυτήν;»

166 «Μεγαλώνοντας, θα επιθυμούσα να ...» όπου συμπληρώνουν τη φράση παρουσιάζοντας τον εαυτό τους

167 (σε άσκηση παραγωγής γραπτού λόγου για περιγραφή) «Είδατε σε μια βιτρίνα το ποδήλατο των ονείρων σας» η οδηγία είναι να μη ξεχάσουν να αναφέρουν «*Τα δικά σας σχόλια και συναισθήματα*»

Οι περιγραφές τοποθεσιών και εμπειριών επιτρέπουν στους μαθητές να εκφράσουν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους μέσα από τις λέξεις τους. Η πραγματικότητα συνδυάζεται με τη φαντασία τους, δίνοντάς τους την ελευθερία να αναπτύξουν περιγραφές που αποτελούν μίγμα πραγματικών και φανταστικών στοιχείων. Η περιγραφή ταξιδιών και χώρων που έχουν επισκεφτεί οι μαθητές δίνει την ευκαιρία να μοιραστούν τις εμπειρίες τους και να αναδείξουν τα συναισθήματα που ανακαλούν αυτές οι αναμνήσεις. Από τις ευχάριστες μέχρι τις δυσάρεστες εμπειρίες, οι περιγραφές αυτές αποτελούν έναν τρόπο έκφρασης για τους μαθητές.

Οι φανταστικές περιγραφές μέρη και καταστάσεις συμβάλλουν στη διακίνηση της δημιουργικότητας των μαθητών. Μέσω αυτών των περιγραφών, οι μαθητές μπορούν να εκφράσουν τις πιο ακατέργαστες ιδέες και τις πιο απρόσμενες φαντασιώσεις, ενισχύοντας την ικανότητά τους να σκέφτονται εκτός των συνηθισμένων πλαισίων. Οι περιγραφές κοινωνικών εκδηλώσεων προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνήσουν τα συναισθήματα που συνοδεύουν διάφορες κοινωνικές καταστάσεις. Από τις εκδηλώσεις χαράς μέχρι εκείνες που προκαλούν θλίψη ή ανησυχία, οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν την ευαισθησία τους στα συναισθήματα των άλλων και να μάθουν να εκφράζουν τα δικά τους συναισθήματα με διαφορετικούς τρόπους.

168 «ένας χώρος που έχω περάσει πολύ καλά ή καθόλου καλά» «*πώς νιώθατε κάθε φορά που βρισκόσασταν εκεί*»

169 «Μην ξεχάσετε να γράψετε πώς αισθανθήκατε γι' αυτό που ζήσατε» περιγράφοντας μια κοινωνική εκδήλωση

Επιχειρηματολογικά

Τα επιχειρηματολογικά κείμενα στα βιβλία της Γλώσσας προσφέρουν συνήθως περισσότερες οδηγίες και καθοδήγηση στους μαθητές για τη σύνταξη των απαντήσεών τους σε σύγκριση με τα προηγούμενα. Αυτό συμβάλλει στην απόκτηση των δεξιοτήτων

επιχειρηματολογίας και την εκμάθηση των προτύπων που διέπουν τη σύνταξη ενός πειστικού κειμένου. Μέσω των οδηγιών και των δομημένων κειμένων με κενές προτάσεις, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να εξασκηθούν στη δημιουργία επιχειρημάτων και στην παρουσίασή τους με σαφήνεια και λογική. Το να ζητείται από τους μαθητές να δικαιολογήσουν τις απαντήσεις τους με επιχειρήματα και φράσεις που αναδεικνύουν τα συναισθήματά τους ενισχύει την ικανότητά τους να εκφράζουν τις απόψεις τους με πειστικό τρόπο και να επηρεάζουν τους αναγνώστες ή τους ακροατές τους.

170 σε εργασία για συγγραφή άρθρου για τη σχολική εφημερίδα σχετικά με την επικινδυνότητα του ρατσισμού υπάρχει η οδηγία *«φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά σας ή προκαλούν συναισθήματα σε αυτόν που θα διαβάσει το άρθρο»*

Η ποικιλία της θεματολογίας στα επιχειρηματικά κείμενα που περιλαμβάνονται στις εργασίες παραγωγής γραπτού λόγου στα βιβλία της Γλώσσας προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξερευνήσουν διάφορες πτυχές της καθημερινής ζωής και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Η αντιμετώπιση θεμάτων που έχουν άμεση σχέση με την πραγματικότητα των παιδιών ενισχύει τη συναισθηματική τους σύνδεση με τα κείμενα και ενθαρρύνει την ανάγνωση και τη συζήτηση. Τα παιδιά μπορούν να εκφράσουν τις απόψεις τους, να ανταλλάξουν απόψεις και να διαμορφώσουν τις δικές τους απόψεις για ζητήματα που τους επηρεάζουν άμεσα. Έτσι, η επιχειρηματική προσέγγιση στη θεματολογία διευκολύνει την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης.

171 (σε εργασία συγγραφής γράμματος σε ημιδομημένη μορφή με τις φράσεις) *«πόσο απογοητευμένη αισθάνεται» «εκείνο που με ενοχλεί πολύ...» «Δεν πρέπει να στενοχωριέσαι. Εγώ σε ζηλεύω»* δίνεται η οδηγία *«προσπαθήστε τώρα να παρηγορήσετε τη φίλη σας και να την πείσετε με επιχειρήματα ότι η ζωή στον ουρανοξύστη δεν είναι και τόσο άσχημη τελικά»*

172 *«Μερικές φορές, όταν είσαι μικρός, αισθάνεσαι ότι δε σε καταλαβαίνουν!» «Παράδειγμα: Οι μεγάλοι μερικές φορές δε μας καταλαβαίνουν. Μπορεί να βλέπουν τον κόσμο αλλιώς και τους ίδιους και αλλιώς για εμάς. Για παράδειγμα, για τους γονείς μας η τηλεόραση θεωρείται διασκέδαση, ενώ εμείς δεν πρέπει να παρακολουθούμε πολλές ώρες γιατί είναι μια κακή συνήθεια»* σε εργασία με δοσμένες λέξεις

Η προσέγγιση κοινωνικών ζητημάτων στα βιβλία της Γλώσσας προάγει την ευαισθητοποίηση και τη συμμετοχή των μαθητών σε σημαντικά θέματα που αφορούν την κοινωνία τους. Μέσω της συγγραφής άρθρων και επιστολών, οι μαθητές

εκφράζουν τις απόψεις τους και ενθαρρύνονται να προβληματιστούν για ζητήματα που αφορούν την κοινότητά τους και τον κόσμο γύρω τους, όπως Ο φυλετικός ρατσισμός και οι επιπτώσεις του και η ανάγκη για οικουμενική ειρήνη. Αυτή η διαδικασία ενθαρρύνει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους στην επιχειρηματολογία και την αποτελεσματική έκφραση των απόψεών τους. Επιπλέον, η δυνατότητα να συναντήσουν και να συζητήσουν για τα ζητήματα αυτά με τους συμμαθητές τους ενισχύει την κοινωνική τους επίγνωση και ευαισθητοποιεί για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει η κοινωνία.

173 «Κοντά στην περιοχή σας έχει δημιουργηθεί ένας καταυλισμός όπου φιλοξενούνται πρόσφυγες διωγμένοι από διάφορες χώρες» «Ετοιμάστε την (ημιδομημένη) επιστολή με σκοπό να πείσετε λογικά αλλά και να συγκινήσετε το δήμαρχο»

174 «χρησιμοποιήσετε φράσεις που δείχνουν τα συναισθήματά σας» σε επιστολή στον ΟΗΕ

7^ο κεφάλαιο

Ανάλυση των συνεντεύξεων

7. 1 Πόροι των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαμόρφωση των μαθημάτων

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν τη διδασκαλία των μαθημάτων τους στηριζόμενοι σε πόρους που διατίθενται επίσης από το Υπουργείο Παιδείας και στην εμπειρία που έχουν αποκομίσει κατά τη διάρκεια των χρόνων υπηρεσίας τους σε σχολεία. Το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2003 και το Πρόγραμμα Σπουδών με τίτλο «Νέο Σχολείο» του 2011 βρίσκονται σε ισχύ και συμβαδίζουν με τα σχολικά εγχειρίδια. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για το περιεχόμενο και των δύο και προγραμματίζουν την ύλη σύμφωνα με αυτά.

«Εγώ διαβάζω και τα δύο, και το πρόγραμμα σπουδών του 2011 και το διαθεματικό αναλυτικό πρόγραμμα του 2003. Βασίζομαι σε αυτά για τον προγραμματισμό της ύλης αλλά συχνά συμβουλευόμαι και το βιβλίο του δασκάλου και τις οδηγίες που έρχονται κάθε χρόνο για τον εξορθολογισμό της

ύλης, έτσι ώστε να είμαι καλυμμένη και πλήρως ενημερωμένη.» Εκπαιδευτικός

Γ

Το ΔΕΠΠΣ, επικεντρώνοντας στη διαθεματικότητα, βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να προσαρμόζουν το περιεχόμενο του μαθήματός τους σύμφωνα με τη σύσταση της τάξης που έχουν κάθε φορά και να λαμβάνουν υπόψη την ετερογένεια της τάξης και τα διαφορετικά στοιχεία των μαθητών. Το ΠΣ του 2011 θεωρείται πιο σύγχρονο από τους εκπαιδευτικούς και το έχουν μελετήσει. Οι περισσότεροι, όμως, συμβουλευονται και τα δύο προγράμματα σπουδών και προσπαθούν να τα συνδυάσουν κυρίως για τον μακροπρόθεσμο προγραμματισμό. Με την ενασχόληση με τα αναλυτικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι παραμένουν ενημερωμένοι και ότι αποκτούν την απαραίτητη εμπειρία για να μπορούν να βοηθούν τους μαθητές τους ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Το βιβλίο δασκάλου για το μάθημα της γλώσσας είναι σημαντικός οδηγός για το καθημερινό μάθημα, καθώς περιέχει χρονοδιάγραμμα και συγκεκριμένες οδηγίες πάνω στα περιεχόμενα του σχολικού βιβλίου. Τέλος, κάθε χρόνο αποστέλλονται οδηγίες εξορθολογισμού της ύλης, σύμφωνα με τις οποίες ορίζονται αφενός οι ώρες διδασκαλίας και προτάσεις για τα μαθήματα που θα πρέπει να διδαχθούν και, αφετέρου, ποια μαθήματα του σχολικού βιβλίου δε θα διδαχθούν με την ανάλογη αιτιολόγηση.

«Χρησιμοποιώ το βιβλίο δασκάλου που υπάρχει. Δηλαδή ο μπουσουλάς μου είναι αυτό, δηλαδή το χρονοδιάγραμμα που περιέχεται εκεί. Επίσης, με βάση την εμπειρία μου και τις οδηγίες που έρχονται κάθε χρόνο από το υπουργείο με βάση την ύλη. Κάθε χρόνο κάτι μπορεί να αλλάζει στις ασκήσεις. Οπότε κάπως έτσι κινούμαι.» Εκπαιδευτικός Ε

Οι εκπαιδευτικοί αποκτούν σημαντική εμπειρία με την πάροδο του χρόνου και τη διδασκαλία στις σχολικές αίθουσες, ιδίως όταν αναλαμβάνουν εκ νέου την επίβλεψη της ίδιας τάξης. Αυτή η εμπειρία αναδεικνύεται ως ένας πολύτιμος οδηγός, στον οποίο βασίζονται για να διαμορφώσουν και προσαρμόσουν το δικό τους διδακτικό πλάνο, ενισχύοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις θεμελιώδεις αρχές της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί δραστηριοποιούνται κυρίως με βάση την πρακτική εμπειρία και διακρίνονται για την τάση τους να αυτενεργούν, προσαρμόζοντας τις δράσεις τους σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης και τους προσωπικούς τους εκπαιδευτικούς στόχους. Αυτή η διαδικασία αυτενέργειας συνδέεται στενά με την ανάπτυξη μιας ευέλικτης εκπαιδευτικής προσέγγισης, επιτρέποντας στους

εκπαιδευτικούς να προσφέρουν μια πλούσια και προσαρμοστική εκπαιδευτική εμπειρία.

«Και τα δύο τα χρησιμοποιώ πολλές φορές, και συνδυασμούς κάνω και επίσης πολλές φορές αυτενεργώ κιόλας μέσα στην τάξη. Μερικές φορές, όταν κρίνω ότι το επίπεδο των παιδιών και μαθησιακά και σαν χαρακτήρες και σχέσεις μεταξύ τους δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε αυτά που λέει μέσα στο πρόγραμμα και τα βιβλία, αλλάζω το μάθημα για να μπορέσω να έρθω πιο κοντά στα παιδιά και στις ανάγκες τους». Εκπαιδευτικός Δ

7.1.2 Τρόπος ενημέρωσης

Η ενημέρωσή των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τις βασικές αρχές που διέπουν τα αναλυτικά προγράμματα γίνεται κυρίως από τη δική τους πρωτοβουλία και προσωπική ενασχόληση. Έχουν διεξαχθεί σεμινάρια στο πλαίσιο του Πανεπιστημίου, όπου κάποιοι εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν, παρακινούμενοι από το προσωπικό τους ενδιαφέρον. Ενδιαφέρονται να γνωρίζουν τους στόχους που τα διέπουν, τις δεξιότητες που αναμένεται να κατακτήσουν τα παιδιά, τις προτεινόμενες δραστηριότητες, τις παιδαγωγικές μεθόδους και τους τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας. Κατά την έναρξη, συνήθως, της σχολικής χρονιάς διοργανώνονται ενδοσχολικές επιμορφώσεις από συμβούλους της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά γίνεται αναφορά μόνο επιφανειακά, χωρίς αυτό να είναι αρκετό για τους εκπαιδευτικούς.

«Κυρίως από κάποιες επιμορφώσεις που έγιναν στο Πανεπιστήμιο. Στη συνέχεια δεν έγιναν πάρα πολλές επιμορφώσεις, αλήθεια είναι. Εκτός από κάποια σεμινάρια που μας κάνουν οι Πρωτοβάθμιες αλλά και εκεί είναι πάρα πολύ επιφανειακά, δε γίνεται καλή επιμόρφωση.» Εκπαιδευτικός Ζ

Ακόμη, διοργανώνονται εισαγωγικές επιμορφώσεις για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν υπηρεσία για πρώτη φορά και αφορούν σε γενικότερα θέματα της σχολικής ζωής, ανάμεσα στα οποία και οι βασικές αρχές της διδασκαλίας και των αναλυτικών προγραμμάτων. Κατά την αλλαγή των σχολικών εγχειριδίων, το σχολικό έτος 2006 – 2007, πραγματοποιήθηκαν σεμινάρια σε τακτά χρονικά διαστήματα με σκοπό την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τον τρόπο προσέγγισης των νέων βιβλίων και των τεχνικών διδασκαλίας. Ωστόσο, κάποιοι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν έχουν παρακολουθήσει σχετική επιμόρφωση που να είναι επικεντρωμένη στα

αναλυτικά προγράμματα και τον τρόπο υλοποίησής τους μέσα από τα σχολικά βιβλία στην αίθουσα κατά τη διδασκαλία.

«Δεν έχω κάνει κάποια επιμόρφωση. Περισσότερο το ψάχνω μόνη μου το θέμα αυτό. Τα διαβάζω και προσπαθώ να τα βρω μόνη μου.» Εκπαιδευτικός Δ

7.1.3 Αξιολόγηση του βιβλίου σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Στην παρούσα εργασία εξετάζεται η διδασκαλία των συναισθημάτων μέσα από τα ισχύοντα βιβλία της Γλώσσας για τις τάξεις Ε και ΣΤ του Δημοτικού σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν κυρίως αρνητικά τα συγκεκριμένα βιβλία ως προς το περιεχόμενό τους ώστε να διδάξουν τους μαθητές σχετικά με τα συναισθήματα. Σύμφωνα με τη γνώμη τους, η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, σαν στόχος διδασκαλίας, είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί με τα ισχύοντα βιβλία, καθώς δίνονται λίγες ευκαιρίες για αυτό μέσα από τη δομή των μαθημάτων και των εργασιών.

«Δεν έχει κάτι τέτοιο. Δηλαδή ο δάσκαλος πρέπει να.. Λίγα, δηλαδή. Μόνο ψήγματα μπορείς να βρεις. Ο δάσκαλος πρέπει από μόνος του να ανακαλύψει δραστηριότητες τις οποίες να μπορέσει να ζυγήσει τα συναισθήματα των παιδιών που δεν τα έχουν εκφράσει και εξωτερικεύσει. Όχι, δεν νομίζω. Λίγα, αόριστα, ναι. Έτσι θεωρώ το θέμα με τα συναισθήματα, ότι ο δάσκαλος μπορεί να διαχειριστεί με καλό τρόπο. Έχουν τα εγχειρίδια ωραία τέτοια, ωραίες παρεμβολές και τέτοια.» Εκπαιδευτικός Η

Τα περιθώρια για την ανίχνευση των συναισθημάτων των παιδιών είναι στενά και δίνεται μεγαλύτερη βαρύτητα σε γνωστικές δεξιότητες. Ο όγκος της ύλης που περιλαμβάνεται είναι μεγάλος και οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστο χρόνο στη διάθεσή τους για να καλύψουν όχι μόνο την ύλη της τρέχουσας χρονιάς, αλλά και τα κενά που έχουν οι μαθητές από προηγούμενες τάξεις, κάτι που θεωρούν ότι δεν έχει ληφθεί υπόψη κατά τη συγγραφή των βιβλίων.

«Θεωρώ ότι επιτυγχάνεται στον ελάχιστο βαθμό γιατί προτεραιότητα στα βιβλία είναι οι γνωστικές δεξιότητες. Δηλαδή τα βιβλία επικεντρώνονται περισσότερο ασκήσεις γραφής, ανάγνωσης και δε μένει πάρα πολύς ελεύθερος χρόνος για να ασχοληθούμε εμείς οι δάσκαλοι με τα συναισθήματα των παιδιών, καθώς τρέχουμε να καλύψουμε την ύλη και από προηγούμενες χρονιές. Τρέχουμε να βγάλουμε την ύλη της χρονιάς. Οπότε ο ελεύθερος χρόνος για να ασχοληθούμε με τα συναισθήματα είναι ελάχιστος.» Εκπαιδευτικός Γ

Η κειμενοκεντρική προσέγγιση, όπως ακολουθείται στα βιβλία της Γλώσσας, μπορεί να παρέχει καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς, αν και σε περιορισμένο βαθμό, καθώς ενισχύει την κατανόηση του περιεχομένου μέσα από το κείμενο. Όμως, η προσανατολισμένη στο κείμενο προσέγγιση μπορεί να απαιτεί επιπλέον προσπάθεια από τους εκπαιδευτικούς για να ενισχύσουν τη διδασκαλία με ποικίλες εκπαιδευτικές μεθόδους και δραστηριότητες στοχευμένες στα συναισθήματα. Η νοηματική απόδοση του κειμένου βρίσκεται σε σημαντικότερη θέση και δεν ακολουθείται κάθε κείμενο από ερωτήσεις με εστίαση στα συναισθήματα. Ωστόσο, αναγνωρίζουν ότι μέσα στα βιβλία περιέχονται κάποιες ευκαιρίες για να ασχοληθούν με τα συναισθήματα με τους μαθητές τους αλλά χρειάζεται η παρέμβαση του εκπαιδευτικού ώστε να αξιοποιηθούν.

7.1.4 Ανάγκη για αυτενέργεια

Οι εκπαιδευτικοί συχνά νιώθουν την ανάγκη να αυτενεργούν όταν πρόκειται να διδάξουν τους μαθητές σχετικά με τα συναισθήματα, βγαίνοντας από την επίσημη γραμμή του βιβλίου και ακολουθούν το προσωπικό τους πλάνο. Εντοπίζουν ανεπάρκειες στα βιβλία και αναλαμβάνουν πρωτοβουλία για να καλύψουν το κενό που πιστεύουν ότι υπάρχει με δικές τους ενέργειες, ώστε να επιτύχουν τους στόχους που έχουν πάνω στη διδασκαλία των συναισθημάτων.

Τα ισχύοντα βιβλία της Γλώσσας στις Ε και Στ Δημοτικού, σύμφωνα με τη γνώμη των εκπαιδευτικών, δεν αρκούν ώστε να προωθήσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και απαιτείται προσωπική εργασία και περεταίρω αναζήτηση δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό. Η παρέμβαση των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη, ιδιαίτερα στην περίπτωση που δεν περιέχονται ερωτήσεις ή ασκήσεις σχετικές με τα συναισθήματα.

«Αν σταθούμε μόνο στα σχολικά εγχειρίδια είναι ελάχιστη η απόδοση που έχουν. Θα πρέπει ο ίδιος εκπαιδευτικός με δική του προσωπική εργασία και ψάξιμο αρκετό να μπορέσει να βοηθήσει τα παιδιά. Πώς να το πω, πρέπει να το ψάξει πολύ και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός γιατί τα εγχειρίδια από μόνα τους δε μπορούν να κάνουν δουλειά.»
Εκπαιδευτικός Ζ

Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών είναι σημαντικός παράγοντας για το τρόπο που κινούνται όταν παίρνουν πρωτοβουλίες κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, καθώς φανερώνουν τις προσωπικές τους στοχοθεσίες. Αρχικά, κάνουν αλλαγές στο μάθημά τους προκειμένου να το προσαρμόζουν στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των

εκάστοτε μαθητών και να τους προσεγγίζουν. Ακόμη, μέσω των δικών τους παρεμβάσεων, επιχειρούν να ανιχνεύουν τα συναισθήματα των μαθητών και να τους κατευθύνουν ώστε να τα αναγνωρίσουν και να τους βοηθήσουν να τα εκφράσουν. Με τον τρόπο αυτό, επιθυμούν να διδάξουν τους μαθητές να μοιράζονται τα συναισθήματά τους, ώστε, τελικά, να κατανοήσουν την οικουμενικότητα των συναισθημάτων και να νιώθουν αποδεκτοί, σαν μέλη μιας ευρύτερης ομάδας που έχουν κοινές ανθρώπινες εμπειρίες και να αποκτήσουν αλληλοκατανόηση, σεβασμό και κοινωνική ευαισθησία.

«Κι έτσι θα μοιραστούμε ιδέες, απόψεις, συναισθήματα και νομίζω ότι μέσα από αυτό θα γίνουν όλοι λίγο καλύτεροι γιατί θα αναγνωρίσουν, ας πούμε, δικές τους εμπειρίες και σε έναν άλλον. Πολύ σημαντικό και αυτό θεωρώ για τα παιδιά. Να κατανοήσουν ότι δεν είναι μόνα τους σε αυτά που ζούμε, ότι είναι και άλλοι που είναι περίπου στα ίδια. Να το μοιραστούμε, να το καταλάβουν, να το αξιοποιήσουν κατάλληλα στο μυαλούδάκι τους. Ας πούμε ένα συναίσθημα φόβου, ότι μπορεί και άλλα παιδιά να το έχουν αυτό, δεν είναι μόνοι τους που το ζουν αυτό ώστε να τους κάνει να κάνουνε πίσω, να είναι κρατημένοι. Όταν το μοιράζεσαι είναι πιο ήπια όλα, θεωρώ.» Εκπαιδευτικός Δ

7.2 Η διδακτική των συναισθημάτων σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Στο Διαθεματικό Αναλυτικό πρόγραμμα του 2003 αναφέρεται ότι «Οι σκοποί του εκπαιδευτικού συστήματος, για τη χώρα μας, ορίζονται από το Σύνταγμα (άρθρο 16, παρ.2) ως εξής: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες». Σύμφωνα, εξάλλου, με το Ν.1566/8 (άρθρο 1, παρ.1) για τη «Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» ορίζεται ότι «Σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει 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» (ΔΕΠΠΣ, 2003).

Η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει σημαντικά την ολοκληρωμένη εκπαιδευτική διαδικασία. Η διαμόρφωση των συναισθημάτων έχει έντονη επίδραση στην κατανόηση

και τη μάθηση. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής πορείας, οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις και εμπειρίες που επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο γύρω τους. Η εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την ανάπτυξη της συναισθηματικής ευαισθησίας, της αυτοεκτίμησης και της ικανότητας τους να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις.

Ένα περιβάλλον εκπαίδευσης που προωθεί τη συναισθηματική ανάπτυξη δημιουργεί μια ισορροπημένη προσέγγιση προς την εκπαίδευση, συμπεριλαμβάνοντας στρατηγικές όπως την εκπαίδευση στην αυτοσυνείδηση, τη διαχείριση των συναισθημάτων και την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν υγιείς σχέσεις, να αντιμετωπίζουν προκλήσεις και να επιτυγχάνουν την προσωπική τους ευημερία. Συνολικά, η ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης δεν είναι μόνο ευεργετική για την ψυχοκοινωνική ευημερία των μαθητών, αλλά συμβάλλει επίσης στη δημιουργία πιο δυναμικών, ενημερωμένων και ανθρώπινων κοινωνιών.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών και συμφωνούν, αξιολογώντας το ως πρωταρχικό προσωπικό τους στόχο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σύμφωνα με τη γνώμη τους, μέσα από τη διδασκαλία του, ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει έναν κρίσιμο ρόλο στην ενίσχυση της συναισθηματικής ανάπτυξης των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να αντιλαμβάνονται, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με ώριμο και εποικοδομητικό τρόπο.

«Εγώ πιστεύω ότι πρέπει να είναι πρωταρχικό γιατί ως παιδαγωγοί πρέπει να καλλιεργήσουμε το συναισθηματικό κόσμο των παιδιών και κυρίως να τα βοηθήσουμε να κατανοήσουν αυτό που νιώθουν, να μη ντρέπονται για οτιδήποτε νιώθουν, είτε είναι θετικό είτε αρνητικό.» Εκπαιδευτικός Α

Ο δάσκαλος, είναι σε θέση, να οργανώνει τη μάθημα σε πλαίσιο παιχνιδιού, με αποτέλεσμα όχι να απλώς μεταδίδει γνώσεις αλλά να εισέρχεται ενεργά στον ψυχισμό των παιδιών. Παράλληλα, μέσω του παιχνιδιού, τα παιδιά αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση ως μια διαδικασία που δεν είναι μόνο εκπαιδευτική, αλλά και διασκεδαστική. Αυτή η προσέγγιση δημιουργεί ένα θετικό περιβάλλον, όπου τα παιδιά συμμετέχουν με χαρά και πάθος, αντιλαμβανόμενα τη μάθηση ως μια ευχάριστη εμπειρία. Δημιουργείται κλίμα εμπιστοσύνης και ενισχύεται η έκφραση των συναισθημάτων τους, η ενεργός συμμετοχή και η συνεργασία μεταξύ όλων των μαθητών και διεγείρεται το ενδιαφέρον τους.

Μέσω της αφύπνισης στην συναισθηματική τους κατάσταση, οι μαθητές αναπτύσσουν σημαντικές δεξιότητες που τους βοηθούν όχι μόνο στην ακαδημαϊκή, αλλά και στην προσωπική τους ζωή. Η εκπαίδευση προς την συναισθηματική ωριμότητα αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντική στη σημερινή εποχή, όπου πρόκειται να έρθουν αντιμέτωποι με ποικίλες προκλήσεις. Άλλωστε, οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν ότι πολλοί ενήλικες δεν έχουν αναπτύξει πλήρως αυτές τις ικανότητες.

«Θεωρώ ότι σημαίνει και τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού στο μαθησιακό κομμάτι, ξεκάθαρα δηλαδή, αλλά και τη συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, που νομίζω ότι είναι ακόμα πιο δύσκολο από τη νοητική ανάπτυξη. Γιατί οι περισσότεροι άνθρωποι, και μεγαλώνοντας δηλαδή, είναι περισσότερο ανώριμοι συναισθηματικά, πιστεύω. (...) Η άποψή μου τώρα ποια είναι, ότι οποιαδήποτε τέτοια πλευρά μπορεί να δώσει ένα σχολείο ή μια τάξη, να φωτίσει, μάλλον, ένα σχολείο ή ένας δάσκαλος το θέμα των συναισθημάτων που αναφέρομαι, είναι πολύ σημαντική ειδικά στη σημερινή εποχή με όλα αυτά που συμβαίνουν γύρω μας. Οπότε οποιοδήποτε πρόγραμμα δεξιοτήτων ή οτιδήποτε έχει να κάνει με αυτό θεωρώ ότι είναι απολύτως απαραίτητο για τα παιδιά.» Εκπαιδευτικός Δ

7.2.1 Ορισμός της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνει τις δεξιότητες κατανόησης, αποδοχής, έκφρασης, ερμηνείας, ελέγχου συναισθημάτων και διαχείρισης κοινωνικών σχέσεων. Τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τι αισθάνονται και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους τόσο με λέξεις όσο και με τη συμπεριφορά τους. Η αναγνώριση όλων των συναισθημάτων οδηγεί στην αποδοχή τους, είτε είναι θετικά είτε αρνητικά. Τα παιδιά συμφιλιώνονται με κάθε συναίσθημα και αποβάλλουν τους ενδοιασμούς να εκφραστούν ελεύθερα σε κάθε κατάσταση. Μέσα από αυτό, μπορούν να κατανοήσουν και τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων που βρίσκονται γύρω τους και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση για όσα νιώθουν εκείνοι. Η κατάλληλη διαχείριση των συναισθημάτων τους τους βοηθά να ελέγχουν τη συμπεριφορά τους και να προσαρμόζονται σε κάθε περίπτωση. Καθώς ωριμάζουν οι δεξιότητες αυτές, τα παιδιά οδηγούνται σε προσωπική βελτίωση και δημιουργούν καλύτερες κοινωνικές σχέσεις.

Το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των παιδιών είναι ένας καθοριστικός παράγοντας για τη συναισθηματική ανάπτυξή τους, καθώς τους παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς και ασφαλή περιθώρια έκφρασης.

«Θεωρώ ότι η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών έχει να κάνει με τη δημιουργία και την κατάλληλη διαχείριση των συναισθημάτων των παιδιών και μέσα στο σχολείο και έξω από το σχολείο. Γενικά στη ζωή τους, που αυτό μπορούν να το κατακτήσουν και από το σπίτι και από το σχολείο. Να είναι ένας συνδυασμός, δηλαδή, ίσως. Δηλαδή, το πώς τα παιδιά μπορούν να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, την ικανότητα να διαχειρίζονται το θυμό τους, την παρόρμησή τους, την ενσυναίσθησή τους, να είναι καλοί στις κοινωνικές επαφές, να μπορούν να διακρίνουν τη συμπεριφορά που έχουν σε κάθε περίπτωση, πώς πρέπει να φέρονται. Όλα αυτά, δηλαδή, να μπορούν να τα διαχειριστούν κατάλληλα κάθε φορά.» Εκπαιδευτικός Ε

Η ηλικία των μαθητών στις τάξεις Ε και ΣΤ Δημοτικού θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς αρκετά νεαρή και η προσωπικότητά τους είναι ακόμα υπό διαμόρφωση και ενδέχεται να έχουν συχνές συναισθηματικές μεταβολές. Η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών συνδέεται με τη νοητική τους ανάπτυξη και αναφέρονται στη θεωρία του Gardner για τις πολλαπλές νοημοσύνες, σύμφωνα με την οποία οι άνθρωποι υπάρχουν διάφορες μορφές νοημοσύνης, ανάμεσα σε αυτές και η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική. Η ενδοπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα, τις επιθυμίες και τις σκέψεις του ίδιου του ατόμου, έχοντας επίγνωση τους εαυτού και αυτοέλεγχο. Η διαπροσωπική νοημοσύνη αναφέρεται στην ικανότητα να κατανοεί τα συναισθήματα και τις ικανότητες των άλλων ανθρώπων με ευαισθησία και να αλληλεπιδρά και να συνεργάζεται αποτελεσματικά μαζί τους (Κορδαλή, 2017). Η εκπαίδευση θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη την ποικιλομορφία των ανθρώπων και να αναδεικνύει τα ταλέντα των μαθητών και τις δεξιότητες σε κάθε τύπο νοημοσύνης.

«Θεωρώ ότι είναι ο στόχος της εκπαίδευσης, το να ανιχνευθούν όλοι οι τύποι νοημοσύνης που μπορεί να έχει ένα παιδί, να εκδηλωθούν. Το παιδί να εκφράζεται, να σκέφτεται, να εκφράζει συναισθήματα και να αναπτύξει και ενσυναίσθηση όσον αφορά στα συναισθήματα των συμμαθητών του.» Εκπαιδευτικός Β

7.2.2 Ανταπόκριση των μαθητών στη διδασκαλία των συναισθημάτων σύμφωνα με την εμπειρία των εκπαιδευτικών

α. Γενικά χαρακτηριστικά των παιδιών

Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο κατά τα τη διάρκεια της διδασκαλίας, όπου αλληλεπιδρούν μαζί τους και διαμορφώνεται μεταξύ τους μια προσωπική σχέση. Αναγνωρίζουν σε όλα τα παιδιά κοινά χαρακτηριστικά, ανεξάρτητα από το κοινωνικό, πολιτισμικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Η αντίληψη αυτή υπογραμμίζει τη σημασία της ισότητας και της διαφορετικότητας στον εκπαιδευτικό χώρο, ενισχύοντας την ιδέα ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και έχει το δικαίωμα να αναπτύσσεται και να εκπαιδεύεται σε ένα περιβάλλον που σέβεται και αξιοποιεί τις ιδιαιτερότητές του. Με αυτόν τον τρόπο, οι εκπαιδευτικοί συμβάλλουν στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την ισότητα ευκαιριών και την προσωπική ανάπτυξη για κάθε μαθητή, κάτι που αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαίδευσης και συμφωνεί με τις βασικές αρχές των αναλυτικών προγραμμάτων.

«Γενικά, όλα τα παιδιά είναι παιδιά. Είτε μπορούν να εκφραστούν, είτε όχι αυτό παίζει ρόλο πολύ το οικογενειακό περιβάλλον. Έχω διαπιστώσει ότι τα παιδιά τα οποία στο σπίτι είναι πολύ περιορισμένα, δε μπορούν να εκφραστούν σωστά, όχι μόνο συναισθηματικά, και σε άλλους τομείς. Οπότε τους είναι πολύ δύσκολο να εκφραστούν και στο σχολείο. Δεν ανοίγονται εύκολα και δε μπορούν καν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα τα οποία νιώθουν γιατί δεν μπορούν να εκφραστούν.» Εκπαιδευτικός Ζ

Η διδασκαλία σχετικά με τα συναισθήματα είναι μια ευχάριστη εμπειρία για όλα τα παιδιά, καθώς φαίνεται ότι ανταποκρίνονται θετικά και με μεγάλο ενδιαφέρον. Η διαδικασία αυτή παρουσιάζεται με παιγνιώδη και ελκυστικό τρόπο στους μαθητές, οι οποίοι συμμετέχουν ενεργά, αφού το θεωρούν κάτι εκτός του καθιερωμένου μαθήματος. Δημιουργείται, έτσι, ένα περιβάλλον απαλλαγμένο από τις μαθησιακές επιδόσεις, στο οποίο οι μαθητές αισθάνονται άνετα ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να κατανοήσουν, αντίστοιχα, τα συναισθήματά των άλλων, προάγοντας ικανότητες ενσυναίσθησης και κοινωνικές δεξιότητες. Η αμοιβαία ανταλλαγή εμπειριών των μαθητών, τους βοηθά να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και να αναγνωρίσουν τον εαυτό τους στις ιστορίες των άλλων, με αποτέλεσμα μια συνολική ενότητα στο σχολικό πλαίσιο που παρομοιάζεται με μια μεγάλη αγκαλιά.

«Νομίζω ότι όλα τα παιδιά ενδιαφέρονται και τους αρέσει. Τους αρέσει να ακούνε, να γίνονται αυτές οι κουβέντες μέσα στο σχολείο και όλοι πάντα έχουν κάτι να πούνε. Με ένα περίεργο τρόπο, δηλαδή, ακόμα και ο μαθητής ο πιο αδιάφορος, αυτός που λέμε ότι δεν είναι «καλός μαθητής» και τα λοιπά, πάντα θα βρει κάτι να πει εκείνη την ώρα για αυτό το θέμα.» Εκπαιδευτικός Δ

Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η ικανότητα έκφρασης των μαθητών σχετίζεται στενά με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους και το οικογενειακό τους περιβάλλον, καθώς κάθε παιδί είναι φορέας μιας μοναδικής συλλογής εμπειριών και αξιών. Σε περίπτωση αντιμετώπισης αρνητικών βιωμάτων, όπως περιστατικά σχολικής ή οικογενειακής βίας, η εγκαθίδρυση εμπιστοσύνης στο δάσκαλο αποτελεί καθοριστική παράμετρο. Αυτή η εμπιστοσύνη λειτουργεί ως βάση, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να ανοίξουν τα συναισθήματά τους, να εκφράσουν τις ανησυχίες τους και να αναζητήσουν υποστήριξη. Μέσω αυτής της σχέσης εμπιστοσύνης, ο δάσκαλος διαδραματίζει ένα κλειδί ρόλο στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, ενθαρρύνοντας την ανοιχτή επικοινωνία και την αντιμετώπιση των προκλήσεων που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τα παιδιά.

«Πρέπει κατ' εμε, ο δάσκαλος να έχει το νου του εκεί πέρα γιατί τα παιδιά δε μιλάνε. Πολλά παιδιά δε μιλάνε, δε θα μιλήσουν για πράγματα που τους συμβαίνουν, είτε για bullying είτε για ενδοοικογενειακή βία. Ο δάσκαλος είναι αυτός ο οποίος αν δε μιλήσει, αν δεν κάνει αυτό που πρέπει δηλαδή, έκανε έγκλημα, θα έλεγα. Κάτι για το οποίο φαίνεται δηλαδή. Και πρέπει οπωσδήποτε αυτόν τον τομέα να τον έχει κατά νου και κατ' επέκταση μέσα στο μάθημα, μέσω της φιλίας που θα αποκτήσουν τα παιδιά, ή της αγάπης που θα έχουν τα παιδιά, τα παιδιά να εξωτερικεύονται. Και τα συναισθήματά τους να τα εξωτερικεύουν μέσα στην τάξη, να συζητάνε και κατά την διάρκεια.» Εκπαιδευτικός Η

β. Η διαφορά στην έκφραση των παιδιών στο γραπτό και τον προφορικό λόγο

Η έκφραση των παιδιών στον προφορικό λόγο και το γραπτό διαφέρει πολύ και αναδεικνύει την ποικιλία των εκφραστικών τους ικανοτήτων. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, ο προφορικός λόγος, με την αμεσότητα και την αυθόρμητη φύση του, προσφέρει έναν δυναμικό τρόπο έκφρασης. Η δυνατότητα άμεσης επικοινωνίας επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν συναισθήματα και ιδέες με ευκολία και φυσικότητα.

Τα συναισθήματα που εκφράζονται είναι πιο αυθεντικά, αφού οι μαθητές δεν έχουν πολύ χρόνο ώστε να επεξεργαστούν τα λόγια ή τις αντιδράσεις τους. Στον προφορικό λόγο οι μαθητές εκφράζονται με μεγαλύτερη ευχέρεια και συμμετέχουν με τη γλώσσα του σώματος, που μπορεί να μεταφέρει πολλές πτυχές της επικοινωνίας. Οι κινήσεις, η οπτική επαφή, οι χειρονομίες και η έκφραση του προσώπου συμβάλλουν στην αναγνώριση και την κατανόηση των συναισθημάτων των μαθητών, ακόμα και στις περιπτώσεις εκείνες που θα ήθελαν να κρύψουν τα συναισθήματά τους. Στις προφορικές ερωτήσεις, η βοήθεια και η ανατροφοδότηση από τον εκπαιδευτικό είναι πιο εμφανείς, ενώ οι μαθητές ενθαρρύνονται από τις απαντήσεις των άλλων μαθητών, δημιουργώντας ένα περιβάλλον όπου η εκπαιδευτική αλληλεπίδραση αποτελεί κίνητρο για την ενεργή συμμετοχή τους.

«Νομίζω ότι όταν δίνονται στα παιδιά προφορικές ερωτήσεις επειδή ακριβώς δεν έχουν και πολύ χρόνο να σκεφτούνε απαντάνε αυθόρμητα και δεν είναι τόσο σφιγμένα ή συγκρατημένα ή να επεξεργαστούν περισσότερο αυτό που θέλουνε να πούνε. Οπότε είναι πιο ετοιμόλογα και πιο αυθόρμητα να απαντήσουν σε προφορικές ερωτήσεις. Ίσως επειδή τα καθοδηγούμε και εμείς αν δεν έχουν καταλάβει την ερώτηση για το πως θα απαντήσουν αν είναι προφορικά ή αν κάνει την αρχή ένα παιδί να συμπληρώσει κάποιος άλλος, οπότε έτσι γίνεται πιο ομαδική η απάντηση στις προφορικές ερωτήσεις. Όταν είναι γραπτές, εκεί μπορεί να υπάρχει μια συστολή, να μη θέλουν με ειλικρίνεια να απαντήσουν αυτό που νιώθουν. Αν και καμιά φορά αυτό μπορεί να λειτουργήσει και αντίστροφα, δηλαδή γραπτά να αισθάνονται πιο άνετα τα παιδιά. Αλλά από αυτά που έχω δει παρασύρεται το ένα από το άλλο και απαντάνε με περισσότερη ειλικρίνεια ενώ γραπτά είναι λίγο πιο φειδωλά στο συναίσθημα και προσπαθούν να δουν καθαρά και ορθολογιστικά την απάντηση στο ερώτημα, νομίζω, όπως το έχω δει.» Εκπαιδευτικός Α

Οι εκπαιδευτικοί, βασιζόμενοι στην εμπειρία τους, θεωρούν ότι οι μαθητές συναντούν δυσκολίες στην έκφραση των συναισθημάτων τους στο γραπτό λόγο. Στις γραπτές ασκήσεις εκφράζονται με περισσότερη συστολή και οι λέξεις επιλέγονται πιο προσεκτικά. Η αντικειμενική δυσκολία που αντιμετωπίζουν είναι συνδεδεμένη με την επίδοση στο μάθημα της γλώσσας, απαιτώντας ταυτόχρονα σωστή χρήση της γραμματικής και του συντακτικού. Αυτό μπορεί να δημιουργήσει ένα αίσθημα άγχους, καθώς προσπαθούν να εκφράσουν τις ιδέες τους με ακρίβεια και σαφήνεια, σύμφωνα πάντα με τις προκαθορισμένες οδηγίες που τους δίνονται από τους εκπαιδευτικούς ή

την εκφώνηση της άσκησης. Οι μαθητές γνωρίζουν ότι αξιολογούνται από τα γραπτά τους κείμενα, τα οποία παραμένουν στα βιβλία και τα τετράδιά τους και τους αντιπροσωπεύουν. Οι μαθητές στο γραπτό τους λόγο παρουσιάζονται πιο φειδωλοί στις εκφράσεις των συναισθημάτων τους. Οι απαντήσεις τους τείνουν να είναι συνοπτικές και επικεντρωμένες στη σαφήνεια και την αντικειμενικότητα, αποφεύγοντας έντονες εκφράσεις συναισθημάτων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί έχουν παρατηρήσει ότι ο γραπτός λόγος, όταν αποδέκτης είναι μόνο ο δάσκαλος, αποτελεί πιο ασφαλές πεδίο έκφρασης για παιδιά που είναι πιο συνεσταλμένα λόγω του χαρακτήρα τους, αφού έτσι αισθάνονται ότι αποφεύγουν την κριτική από τους συμμαθητές τους.

«Αναλόγως το χαρακτήρα του παιδιού, από τη μία το προσεγγίζουμε μέσω του προφορικού λόγου που είναι πιο άμεσος, αλλά και από την άλλη ο γραπτός λόγος ενδείκνυται για διατύπωση και έκφραση συναισθημάτων για τί έχει αποδέκτη ένα άτομο, τη δασκάλα ή το δάσκαλο. Άρα αποφεύγονται κριτικές και σχόλια που ίσως έφερναν το μαθητή σε δύσκολη θέση.» Εκπαιδευτικός Β

γ. Διαφορές παιδιών με βάση το πολιτισμικό τους περιβάλλον

Μολονότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όλους τους μαθητές με ισότιμο και ανοικτό τρόπο, παρατηρούν τις διαφορές στη συναισθηματική έκφραση των μαθητών που προέρχονται από άλλες χώρες ή έχουν διαφορετικό πολιτισμικό, κοινωνικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη γλωσσική κατανόηση μπορεί να συναντούν δυσκολίες στην ακριβή έκφραση συναισθημάτων. Η ανεπάρκεια λεξιλογίου και γραμματικής περιορίζει τόσο την αποτελεσματική επικοινωνία των συναισθημάτων τους όσο και την κατανόηση των συμμαθητών τους και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να παρουσιάζονται πιο συνεσταλμένοι και απρόσιτοι. Η ηλικία φαίνεται να επηρεάζει την τρόπο έκφρασης, με τα μεγαλύτερα παιδιά να αντιμετωπίζουν περισσότερες αναστολές. Ενώ τα μικρότερα είναι πιο αυθόρμητα και προσαρμόζονται ευκολότερα, τα παιδιά στην εφηβεία μπορεί να αισθάνονται πιο δύσκολο να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους λόγω ενδοσχολικών πιέσεων και κοινωνικών προσδοκιών.

«Αλλά τα παιδιά της μεταναστευτικής προέλευσης εξακολουθούν να είναι λίγο μαγκωμένα γιατί αυτά κάνουν ένα αγώνα δρόμου συνεχώς, και με το μαθησιακό κομμάτι και με τη συμπεριφορά και με τη συναισθηματική κατάσταση. Κυρίως όταν είναι πιο μεγάλα τα παιδιά, όσο μεγαλώνεις έχεις

κάποιες αναστολές, είσαι λίγο πιο σφιγμένος γιατί καταλαβαίνεις τι γίνεται μέσα σου, δεν είσαι τόσο αυθόρμητος όσο τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αλλά όταν αφήνονται και αυτά και νιώσουν άνετα και εννοείται ότι έχουν την αποδοχή από τους υπόλοιπους συμμαθητές μπορούν να ξεδιπλωθούν και είναι ένας ωραίος τρόπος έτσι να χαλαρώσουν γιατί τα ξεγελάς ότι δεν είναι μάθημα, είναι κάτι διαφορετικό, πιο παιγνιώδες. Μια παιγνιώδης διδασκαλία των συναισθημάτων.» Εκπαιδευτικός Α

Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται ότι η έκφραση των μαθητών συνδέεται στενά με την κουλτούρα τους. Καθώς κάθε κοινότητα έχει τα δικά της πολιτιστικά χαρακτηριστικά, οι εκφράσεις μπορεί να ποικίλλουν. Σε κοινότητες όπου η έκφραση είναι πιο συγκρατημένη, οι μαθητές μπορεί να μη φανερώνουν τα συναισθήματά τους. Στο αντίθετο άκρο, όπως στην περίπτωση των Ρομά, η έκφραση είναι συχνά πιο έντονη και εξωστρεφής, αντανακλώντας τις πολύπλοκες διαστάσεις της κουλτούρας τους.

«Εξαρτάται πάντα το πρόσωπο, το μαθητή. Υπάρχουν μαθητές που λόγω της κουλτούρας τους είναι πιο εξωστρεφείς. Παραδείγματος χάριν, στο Πύργο Ηλείας που ήμουν, οι Ρομά μαθητές είναι πιο εξωστρεφείς γιατί έχουν μάθει να ζουν ελεύθερα. Άρα δεν περιορίζονται. Βέβαια, δεν έχουν όρια και δεν υπακούουν σε κανόνες. Αυτό βέβαια γίνεται ενοχλητικό για την υπόλοιπη ομάδα αλλά αυτοί εκφράζουν συναισθήματα γιατί αυτή είναι η κουλτούρα τους. Ένα παιδάκι που προέρχεται από άλλη χώρα και ίσως δεν ξέρει καλά τη γλώσσα ακόμα, έχει μια άλλη συστολή, δεν εκφράζεται τόσο ελεύθερα. Άρα εκεί προσπαθούμε να βρούμε τρόπους, ανάλογα με το υπόβαθρο του μαθητή, το τι κουβαλάει, την κουλτούρα του, αυτά που έχει μάθει στο σπίτι, την όλη του συμπεριφορά, να βρούμε σημεία επαφής και αυτού που εξωτερικεύει τα συναισθήματά του και σε αυτό ν που είναι πιο εσωστρεφής.» Εκπαιδευτικός Β

Παιδιά που μπορεί να έχουν υποστεί βία, όπως στην περίπτωση προσφύγων, ενδέχεται να εκδηλώνουν συμπεριφορές που αντανακλούν τις ακραίες εμπειρίες τους. Η βία που έχουν βιώσει μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται και αντιδρούν σε διάφορες καταστάσεις, ενδέχεται δε να εκδηλωθεί μέσα από ακραία και παραβατική συμπεριφορά.

«Συνήθως αυτά τα παιδιά, το είπα και πριν, είναι συνεσταλμένα. Είναι παιδιά τα οποία θα πρέπει να αποκτήσεις την εμπιστοσύνη τους, το σεβασμό. Να σε σέβονται, γιατί υπάρχουν και περιστατικά τα οποία τα παιδιά τα δεν προσαρμόζονται εύκολα αυτά. Και δεν ξέρω αν αυτοί οι άνθρωποι, γιατί έζησα

φέτος περιστατικά τα οποία τα παιδιά είχαν παραβατική συμπεριφορά μεγάλη.»

Εκπαιδευτικός Η

Η δυσκολία που αντιμετωπίζουν τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων είναι πολυδιάστατη. Το να νιώθουν σαν ξένοι και ξεριζωμένοι από την πατρίδα τους επηρεάζει την εκπλήρωση των γλωσσικών, κοινωνικών και συναισθηματικών τους αναγκών. Η ξαφνική ανάγκη για προσαρμογή σε νέα γλώσσα και νέο πολιτιστικό πλαίσιο ενδέχεται να δυσκολεύει περισσότερο την έκφραση και την κατανόηση. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ότι οι μαθητές αυτοί, έχοντας βιώσει από δύσκολες μέχρι τραυματικές εμπειρίες, αντιμετωπίζουν πρόσθετες προκλήσεις και αισθάνονται περισσότερο φοβισμένα. Η διδασκαλία των συναισθημάτων φαίνεται πολύ σημαντική για τα παιδιά αυτά. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να κάνει το μάθημα πιο ενδιαφέρον, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων τους. Επίσης, η διασύνδεση με παιγνιώδη μορφή μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον, ενισχύοντας το αίσθημα αποδοχής και εμπιστοσύνης προς τον εκπαιδευτικό και, τελικά, προωθώντας την ένταξη και την ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται ότι απαιτείται περισσότερος χρόνος και ενίοτε μεγαλύτερη προσπάθεια από μέρους τους για να προσεγγίσουν τα παιδιά αυτά. Η αντιμετώπιση των ξεχωριστών τους αναγκών με τη διαμόρφωση ενός σταθερού και υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τους εκπαιδευτικούς φανερώνει την ευαισθησία και τη δέσμευσή τους στη δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά.

«Τα παιδιά μεταναστευτικής προέλευσης έχω παρατηρήσει ότι είναι πιο κλειστά και ίσως πιο φοβισμένα παιδιά στο να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, οπότε σε αυτή την περίπτωση τα παιδιά αυτά χρειάζονται περισσότερο χρόνο και χρειάζονται κυρίως πρώτα να εμπιστευτούν το δάσκαλο ή τη δασκάλα τους και στη συνέχεια να εκφράσουν τα συναισθήματά τους. Οπότε για αυτά τα παιδιά παίρνει περισσότερο χρόνο η έκφραση των συναισθημάτων από ότι τα υπόλοιπα παιδιά.» Εκπαιδευτικός Γ

Η διδασκαλία των συναισθημάτων μέσω της θρησκείας έχει θετικό αντίκτυπο στα παιδιά. Μέσα από τις ενότητες που αναφέρονται σε εθνικά θέματα της ελληνικής ιστορίας και θρησκευτικά έθιμα της χριστιανικής πίστης οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την πολύτιμη ευκαιρία να αναφέρονται στα ιδιαίτερα στοιχεία της ιστορίας και της θρησκείας όλων των υπόλοιπων μαθητών που βρίσκονται στην τάξη. Έτσι, αναδεικνύεται η ποικιλομορφία των εμπειριών και των πεποιθήσεων όλων και

προωθείται η αποδοχή και η αμοιβαία κατανόηση. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν με σεβασμό τις θρησκευτικές πεποιθήσεις όλων των παιδιών και δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον, στο οποίο ενθαρρύνεται η ελεύθερη έκφραση. Οι μαθητές που έχουν εθνικές και θρησκευτικές διαφορές αισθάνονται περήφανα όταν εκφράζονται για την καταγωγή, τη θρησκεία τους και τον πολιτισμό τους. Εξετάζονται οι κοινές αξίες και παρουσιάζονται τα διαφορετικά στοιχεία. Δίνεται έμφαση στη διατήρηση των ταυτοτήτων όλων των παιδιών ενώ, παράλληλα, εμπλουτίζεται η γνώση των μαθητών και καλλιεργείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

«Οι ενότητες αυτές διδάσκονται κανονικά και ανάλογα με τα βιώματα, με το τι έχει ο κάθε μαθητής θα εκφράσει και τα ανάλογα συναισθήματά τους, πάντα σε σεβασμό στην κάθε διαφορετική θρησκεία. Ίσως μπορεί να γίνει κάποια σύνδεση με μια γιορτή αντίστοιχη αλλά πατάω πάνω στο μάθημα αυτό ώστε να εκφραστούν όσο το δυνατόν καλύτερα τα συναισθήματα των μαθητών.»
Εκπαιδευτικός Ε

δ. Η ανταπόκριση των μαθητών σύμφωνα με τα διαφορετικά διδακτικά αντικείμενα

Η διδασκαλία των συναισθημάτων διατρέχει το αναλυτικό πρόγραμμα και εντάσσεται σε όλα τα μαθήματα του δημοτικού σχολείου. Αυτό μπορεί να ενισχύσει όχι μόνο τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, αλλά και να τους βοηθήσει να αναπτύξουν την ικανότητα να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και τις καθημερινές προκλήσεις. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την πλήρη ανάπτυξη του ατόμου, πέρα από την απλή εκμάθηση των ξεχωριστών μαθησιακών αντικειμένων. Είναι απαραίτητο για τον εκπαιδευτικό να διαθέτει την κατάλληλη ευαισθησία και εμπειρία ώστε να εντοπίζει στιγμές και γεγονότα που μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμές για να δημιουργήσει γέφυρες μεταξύ του μαθήματος της ημέρας και των συναισθημάτων των παιδιών, επιτρέποντας τους να ενσωματώσουν τις εμπειρίες τους στη μάθηση. Σε αντίθεση με το γλωσσικό μάθημα που, λόγω της φύσης του, επιβάλλει την ανάγκη για εξαιρετική γνώση της γλώσσας και απαιτεί εξειδικευμένες γλωσσικές δεξιότητες, η ενασχόληση με μαθήματα τέχνης, όπως το θέατρο, η μουσική και τα εικαστικά προσφέρει στους μαθητές εναλλακτικούς τρόπους έκφρασης.

Η θεατρική αγωγή, σαν ξεχωριστό μάθημα, διδάσκεται στις τέσσερις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όμως υπάρχουν ευκαιρίες μέσα στο καθημερινό μάθημα να εξασκηθούν στο θέατρο και οι μαθητές των τάξεων Ε και Στ δημοτικού. Η προφορική απόδοση κειμένων ή διαλόγων με δραματοποίηση βοηθά τους μαθητές να εκμεταλλευτούν ενεργά τον τόνο της φωνής, τις κινήσεις του σώματος και τις εκφράσεις του προσώπου για να αποτυπώσουν τα συναισθήματα του ήρωα που υποδύονται. Μέσα από αυτήν τη διαδικασία, αναπτύσσουν την ευαισθησία τους στις διαφορετικές εκφραστικές πτυχές, ενισχύοντας την επικοινωνιακή τους δεξιότητα. Ταυτόχρονα, η δραματοποίηση τους επιτρέπει να κατανοήσουν καλύτερα τα συναισθήματα των άλλων, προωθώντας, τελικά, την ενσυναίσθηση.

«Προσπαθούμε να κάνουμε δραματοποίηση και να δίνουμε έμφαση στο να μπορούν τα παιδιά να αξιοποιήσουν τον κατάλληλο τόνο στη φωνή τους, την έκφραση του προσώπου τους, ακόμα και τις κινήσεις τους για να δείξουν πως νιώθει το συγκεκριμένο πρόσωπο του κειμένου έτσι ώστε και οι ίδιοι να μούνε στη θέση τους και να εκφράζουν σωστά τα συναισθήματα. Να μπορούν παράλληλα να τα κατανοήσουν κιόλας. (...) Ένα παράδειγμα είναι η θεατρική αγωγή. Μέσα από τη δραματοποίηση και συγκεκριμένα θεατρικά έργα ή από θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά μπορούν να αρχίσουν μάθουν να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να δείχνουν για ποιο συναίσθημα μιλάνε αλλά και να δείξουν πως μπορούν αυτά τα συναισθήματα να τα χειριστούν». Εκπαιδευτικός Ζ

Στις εθνικές εορτές, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην παρουσίαση θεμάτων της ιστορίας, ενισχύοντας τη συναισθηματική σύνδεσή τους με την πατρίδα τους. Μέσα από αυτήν την εμπειρία, εκπληρώνουν όχι μόνο εκπαιδευτικούς στόχους αλλά και ενισχύουν τις εκφραστικές τους ικανότητες και τις δεξιότητες ερμηνείας και αναπτύσσουν επίσης τον σεβασμό προς την ιστορία και σύνδεση με την κοινότητά τους. Οι δάσκαλοι της τάξης συνεργάζονται με εκπαιδευτικό θεατρικής αγωγής κατά την οργάνωση ενός θεατρικού έργου και οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους, όπως τη σκηνοθεσία, τον σχεδιασμό σκηνικών στοιχείων, την επιλογή και την ερμηνεία των ρόλων. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους και συνεργατικές και επικοινωνιακές δεξιότητες.

«Πέρα από τη Γλώσσα, που είναι το πρώτο μάθημα που πιστεύω ότι μπορούν να διδαχθούν τα συναισθήματα, θεωρώ ότι άλλο ένα μάθημα είναι η Ιστορία

που μπορούν να διδαχθούν, η Μουσική πολύ σημαντική, τα Εικαστικά μέσα από εικόνες και ζωγραφίες και τα εργαστήρια δεξιοτήτων, που μπορούν να γίνουν μαθήματα αποκλειστικά μόνο για τα συναισθήματα και δραστηριότητες σχετικές μόνο για τα συναισθήματα των παιδιών. Στο δικό μας σχολείο αυτό που γίνεται είναι η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών για διάφορα προγράμματα και κοινές εκδηλώσεις με στόχο την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών σε αυτές τις εκδηλώσεις έτσι ώστε να γνωρίζονται οι μαθητές του σχολείου, να γνωρίζονται καλύτερα, να έχουν πιο ενεργό ρόλο στη διαδικασία, να ανταλλάσσουν απόψεις, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους ο ένας προς τον άλλο, οπότε να γνωρίζονται καλύτερα μεταξύ τους και να αναπτύξουν μια πιο ουσιαστική σχέση.» Εκπαιδευτικός Γ

Τα εικαστικά και η μουσική συνδέονται με όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος και έχουν ανάλογα οφέλη στην έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών. Με τη ζωγραφική τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποτυπώσουν σε ένα φύλλο χαρτί τα συναισθήματά τους και να μεταφέρουν τις προσωπικές τους εμπειρίες. Η επιλογή και η χρήση του χρώματος γίνεται ένα ισχυρό μέσο για να αναδείξουν τα συναισθήματα τους, αφού κάθε απόχρωση μπορεί να αντιστοιχεί σε μια διάθεση. Επίσης, το μάθημα των εικαστικών αναδεικνύει τη δημιουργική διάσταση των μαθητών, ενθαρρύνοντάς τους να εκφράσουν τη μοναδική τους ταυτότητα και τον εσωτερικό τους κόσμο μέσα από την τέχνη. Επιπλέον, η μουσική προσθέτει μία επιπλέον διάσταση στη μάθηση. Μπορεί να δημιουργήσει μια θετική ατμόσφαιρα στην τάξη, να βοηθήσει στην εστίαση των μαθητών και να διεγείρει τις αισθήσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η απουσία της γλώσσας σε ένα κομμάτι, ιδιαίτερα κλασικής μουσικής, αγγίζει όλους τους μαθητές και τους αφυπνίζει συναισθήματα ενώ, ταυτόχρονα, τους προσφέρει ένα ακόμα μέσο έκφρασης. Μέσα από τη μουσική είναι δυνατό να αναδειχθούν τα ταλέντα των παιδιών και να τονωθεί η αυτοπεποίθησή τους. Η ενσωμάτωση της ζωγραφικής και της μουσικής σε κάθε μάθημα μπορεί πραγματικά να το μετατρέψει σε μια πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα εμπειρία για τους μαθητές.

Η έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών αναδεικνύεται με ενδιαφέρον μέσα από τα μαθήματα φυσικών επιστημών, όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η γεωγραφία και η μελέτη Περιβάλλοντος, που διδάσκεται μέχρι την Δ Δημοτικού. Τα μαθηματικά είναι σαν μια παγκόσμια γλώσσα από σύμβολα, που μας επιτρέπει να επικοινωνούμε και να κατανοούμε ανεξαρτήτως γλωσσικών δεξιοτήτων. Ακόμα κι αν κάποιος

μαθητής δε γνωρίζει καλά τα ελληνικά, μπορεί να παρουσιάσει καλύτερες επιδόσεις και να εκφράσει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του μέσα από αυτό το μάθημα.

«Τα μαθηματικά θα μπορούσα να αναφέρω γιατί στα μαθηματικά τα παιδιά αυτά αποδίδουνε καλύτερα από θέμα έκφρασης συναισθημάτων γιατί εκεί δεν έχουμε το εμπόδιο της γλώσσας. Τα μαθηματικά είναι σύμβολα οπότε επικοινωνούμε με άλλο τρόπο εκεί και είναι πιο ανοιχτά στο να εκφραστούν, να δείξουν μια δυσκολία ή ένα πρόβλημα, όπου δυσκολεύονται, οργίζονται, απογοητεύονται, ντρέπονται, είτε να μοιραστούν την επιτυχία σε μια επίδοση όταν φτάνουν στη λύση. Οπότε, τα μαθηματικά επειδή δεν είναι τόσο χαοτικά όσο είναι η γλώσσα και παρακάμπτουμε το γλωσσικό εμπόδιο, νομίζω ότι παρακινούνται στα μαθηματικά.» Εκπαιδευτικός Α

Η Φυσική τους προσφέρει τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους, μετατρέποντας το παραδοσιακό μάθημα σε πιο συναρπαστικό μέσα από απλά πειράματα που εκτελούν μαζί με τους συμμαθητές τους ενώπιον της υπόλοιπης τάξης. Έτσι, μαθαίνουν συμμετέχοντας ενεργά, μοιράζονται τις εμπειρίες τους και εκφράζουν τα συναισθήματά τους.

«Στη Φυσική, μπορούμε να δείξουμε πειράματα, που για Φυσική η Ε είναι η πρώτη τάξη που διδάσκεται. Μπορούμε να έρθουν τα παιδιά, να φέρουν υλικά από το σπίτι, να συμμετέχουν, τελοσπάντων, ή να προετοιμάσουν τα παιδιά κάνοντας ένα πείραμα. Να το κάνουν στο σπίτι ή και να έρθουν να μας το δείξουν. Η να φέρουν τα υλικά και να κάνουμε ανά δύο, όπως είναι ορισμένα πειράματα στη Φυσική που είναι πολύ εύστοχα, είναι πάρα πολύ ωραία και πολύ απλά και μπορούν να συμμετέχουν όλα τα παιδιά και πάνε δύο δύο. Σήμερα θα κάνεις εσύ αυτό το πείραμα, την άλλη μέρα το άλλο θρανία. και να δείξουν από εκεί τα συναισθήματά τους με την προπόθεση ποια, όταν συμμετέχει ενεργά ένα παιδί, κατ' εμέ, οπωσδήποτε, και συμμετέχει. Αν μη τι άλλο, όταν κάνεις πείραμα συμμετέχεις ενεργά και μάλιστα με κάποια βοήθεια δικιά σου και να έχει αρκετή ή μεγάλη επιτυχία αυτό το πείραμα, ούτως ή άλλως το συναίσθημα αναδεικνύεται.» Εκπαιδευτικός Η

Τέλος, στο μάθημα της Γυμναστικής, οι μαθητές όχι μόνο βελτιώνουν τη φυσική τους κατάσταση, αλλά επίσης έρχονται σε επαφή με τους συμμαθητές τους. Η άσκηση και η ενασχόληση με τα αθλήματα καλλιεργεί τον ανταγωνισμό, ενθαρρύνει την υγιή άμιλλα και διδάσκει τη σημασία της ομαδικότητας. Έτσι, δημιουργείται ένα κλίμα

όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας, ενώ παράλληλα απολαμβάνουν τα οφέλη της φυσικής δραστηριότητας.

Το μάθημα της Ευέλικτης Ζώνης και τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων φαίνονται να αποτελούν για τους εκπαιδευτικούς μια εξαιρετική ευκαιρία για τη διδασκαλία των συναισθημάτων. Και τα δύο αυτά μαθήματα παρέχουν μια δυναμική πλατφόρμα για την ανάπτυξη της συναισθηματικής έκφρασης, της επικοινωνίας και της αυτογνωσίας. Επιτρέπουν στους μαθητές να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους μέσα από δραστηριότητες και ασκήσεις σε συνέχεια ή πέρα από το σχολικό βιβλίο, ενισχύοντας την ικανότητά τους να αντιμετωπίζουν και να εκφράζουν τις συναισθηματικές τους εμπειρίες. Οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με την εμπειρία τους, συγκρίνουν τα δύο μαθήματα μεταξύ τους και αναφέρουν τα στοιχεία στα οποία διαφέρουν.

Ένας από τους κύριους σκοπούς τους μαθήματος ήταν η προάσπιση, η βελτίωση και η προαγωγή της ψυχικής και σωματικής υγείας των μαθητών και η κοινωνικής τους ευεξία. Ανάμεσα στους βασικούς άξονες του γνωστικού περιεχομένου αναφέρονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, τα συναισθήματα, η αυτοεκτίμηση και η επικοινωνία. Στο ΑΠ προτείνονται θεματικές ενότητες για τα παραπάνω θέματα με ενσωματωμένες κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες για κάθε τάξη του δημοτικού σχολείου (Φεκ, 2003). Η προσέγγιση της Ευέλικτης Ζώνης προσέφερε ευελιξία στους εκπαιδευτικούς και αυτονομία στην επιλογή των θεμάτων και των μεθόδων σύμφωνα με τις ανάγκες της εκάστοτε τάξης, έχοντας μαθητοκεντρικό χαρακτήρα.

«Θεωρώ ότι η ευέλικτη ζώνη, όταν υπήρχε γιατί τώρα έχει αντικατασταθεί από τα εργαστήρια δεξιοτήτων, έδινε την ελευθερία στο δάσκαλο να επιλέξει ένα θέμα, το οποίο θέμα θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί, να αλλάξει κατά τη διάρκεια της χρονιάς και είχε σαν στόχο το μαθητή. Ήταν μαθητοκεντρικό. Η ευέλικτη ζώνη έδινε την ευχέρεια στον εκπαιδευτικό να κάνει δράσεις, να δει το υλικό που έχει απέναντι, τους μαθητές του και να διαμορφώσει την ώρα όπως μπορούσε. Η ευέλικτη ζώνη, μάλιστα, σε σχολεία που δεν υπήρχαν οι ειδικότητες ήταν σωτήριες.» Εκπαιδευτικός Β

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν σαν πρόκληση το γενικότερο περιεχόμενο και δυσκολευόντουσαν στη σωστή υλοποίηση λόγω της ανάγκης προσαρμογής σε διάφορες απαιτήσεις. Η ανάγκη για προσωπική αναζήτηση και δημιουργία υλικού και περιεχομένου για το μάθημα τους ήταν ένας ανασταλτικός παράγοντας για τη σωστή διδασκαλία της Ευέλικτης Ζώνης. Επίσης, ήταν σύνηθες να χρησιμοποιούνται οι ώρες που αντιστοιχούσαν στο συγκεκριμένο μάθημα στο

ωρολόγιο πρόγραμμα για την κάλυψη κενών στην ύλη των μαθημάτων που θεωρούνται πιο βασικά, με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιείται η διδασκαλία των συναισθημάτων.

«Νομίζω ήταν μια πονεμένη ιστορία η ευέλικτη ζώνη γιατί για να είμαστε και λίγο ειλικρινείς τις περισσότερες φορές παίρναμε τις ώρες της ευέλικτης ζώνης για να καλύψουμε τα λεγόμενα βασικά μαθήματα για μας. Όταν προχωρούσαμε σε κάποιο πρόγραμμα ευέλικτης ζώνης θυμάμαι ότι συνήθως γενικεύαμε αρκετά, το τεντώναμε, πηγαίναμε και σε άλλα πεδία.» Εκπαιδευτικός Α

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων, εισάγουν καινοτομίες στο κοινωνικό πλαίσιο μάθησης και επιδιώκουν την καλλιέργεια της αυτό-ρύθμισης στη μάθηση, της συνεργασίας και της αυτοβελτίωσης. Σκοπός των «Εργαστηρίων δεξιοτήτων» είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στις μαθήτριες και στους μαθητές μέσα από τέσσερις διακριτές θεματικές ενότητες. Ειδικότερα, η θεματική ενότητα με τίτλο «Δεξιότητες Ζωής» αποσκοπεί σε δεξιότητες της κοινωνικής ζωής, όπως αυτομέριμνα, κοινωνικές δεξιότητες, ενσυναίσθηση και ευαισθησία, πολιτειότητα, προσαρμοστικότητα, ανθεκτικότητα, υπευθυνότητα, κοινωνική ενσυναίσθηση και διαμεσολάβηση (Φεκ Τεύχος Β' 3567/04.08.2021). Ο χαρακτήρας τους είναι πιο δεσμευτικός, καθώς οι εκπαιδευτικοί υποχρεούνται να προγραμματίσουν από την αρχή του σχολικού έτους τη διδασκαλία των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, σχεδιάζοντας τα αντίστοιχα Προγράμματα Καλλιέργειας Δεξιοτήτων. Ο σχεδιασμός περιλαμβάνει υποχρεωτικά την υλοποίηση των τεσσάρων Θεματικών Ενοτήτων, που θα έχουν συγκεκριμένη διάρκεια. Τέλος, συντάσσεται σχετικό πρακτικό Συλλόγου Διδασκόντων, αντίγραφο του οποίου κοινοποιείται στην οικεία Διεύθυνση Εκπαίδευσης. Η υποχρεωτική εφαρμογή και τα στενά πλαίσια υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων δημιουργούν την εντύπωση στους εκπαιδευτικούς ότι η διαδικασία είναι δασκαλοκεντρική και επικεντρωμένη περισσότερο στη γραφειοκρατία παρά στην εξέλιξη των μαθητών.

«Οι δεξιότητες (εργαστήρια δεξιοτήτων) όπως θεσπίστηκαν και εφαρμόστηκαν είναι πιο τυποποιημένες και πιο δασκαλοκεντρικό γιατί από τη στιγμή που τα αποτελέσματα πηγαίνουν στην πρωτοβάθμια δεν έχει κάποιο όφελος ο μαθητής. Είναι πιο πολύ προς όφελος του δασκάλου. Τώρα οι δεξιότητες είναι πιο τυποποιημένες, πιο γραφειοκρατικές και δε νομίζω ότι αποδίδουν το ίδιο.» Εκπαιδευτικός Β

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα οφέλη της αποτελεσματικότερης εφαρμογής των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων για τη διδασκαλία των συναισθημάτων. Τα Εργαστήρια δεξιοτήτων είναι πιο εύκολο να διδαχθούν στην τάξη, καθώς έχουν προκαθορισμένη δομή με σαφή μεθοδολογία και στοχοθεσία χωρισμένα σε ώρες διδασκαλίας. Επίσης, η παροχή πλούσιου υλικού στο διαδίκτυο διευκολύνει ακόμα περισσότερο την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και εξοικονομεί χρόνο στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν ολοκληρωμένα σχέδια δράσης στη σελίδα του ΙΕΠ (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής). Το υλικό αυτό περιλαμβάνει μέσα παρουσίασης ελκυστικά για τα παιδιά, όπως βίντεο, και μπορεί να κάνει τη διαδικασία μάθησης πιο ενδιαφέρουσα και διαδραστική για τους μαθητές. Το έργο των εκπαιδευτικών ενδυναμώνεται με επαρκείς πόρους και κατάρτιση. Η μεθοδολογία που προτείνεται συμβάλλει στην ενθάρρυνση των μαθητών να εκφράζουν τις ιδέες τους, να συνεργάζονται και να εξερευνούν τις δεξιότητές τους με δημιουργικό τρόπο.

«Τελευταία, εντυχώς, βλέπω ότι τα εργαστήρια δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται και διδάσκονται πολύ περισσότερο και μέσα από αυτά τα προγράμματα μπορούν πραγματικά τα παιδιά να μάθουν τις έννοιες των συναισθημάτων.»
Εκπαιδευτικός Ζ

«Τώρα, στα εργαστήρια δεξιοτήτων υπάρχουν πολλά βιντεάκια στα οποία μπορείς να χρησιμοποιήσεις. Είναι πιο κατατοπιστικό, πιο βοηθητικό, πιο ευέλικτο, κατ'εμέ.» Εκπαιδευτικός Η

7.3 Τα εκπαιδευτικά μέσα για τη διδασκαλία των συναισθημάτων

α. Το σχολικό εγχειρίδιο ως μέσο διδασκαλίας των συναισθημάτων

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί τη βασική πηγή και το απαραίτητο εργαλείο για τους εκπαιδευτικούς, καθώς προσφέρει δομημένες πληροφορίες για τη διδασκαλία τόσο των γνωστικών αντικειμένων όσο και των συναισθημάτων. Μέσα από αυτό, οι εκπαιδευτικοί αποσαφηνίζουν τις βασικές έννοιες και παρέχουν οδηγίες για την αποτελεσματική μετάδοση της γνώσης στους μαθητές, καθώς προσφέρει διάφορες δραστηριότητες και ασκήσεις που στοχεύουν στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών, προωθώντας την κριτική σκέψη και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους.

Επιπλέον, μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να προβαίνουν σε προσαρμογές ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών τους, προωθώντας

την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Κατά συνέπεια, το σχολικό εγχειρίδιο αναδεικνύεται ως πολυδιάστατο εργαλείο που στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη των μαθητών. Τα βιβλία της Γλώσσας αποτελούν πλούσιες πηγές για την εκμάθηση και την εξέλιξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Εντός αυτών, τα κείμενα και οι ασκήσεις καλύπτουν τόσο τις προφορικές όσο και τις γραπτές επιδόσεις, ενισχύοντας έτσι την ολοκληρωμένη εκμάθηση της γλώσσας. Οι μαθητές αναπτύσσουν την ικανότητα της γλωσσικής έκφρασης και της κατανόησης των συναισθημάτων, ενώ εκπαιδεύονται σε διάφορα είδη γραφής και προφορικής επικοινωνίας.

Επιπλέον, τα βιβλία αυτά περιλαμβάνουν ολόκληρες ενότητες που είναι αφιερωμένες σε σημαντικά θέματα εθνικής ιστορίας, επιτρέποντας στους μαθητές να εξοικειωθούν με την πολιτιστική κληρονομιά τους. Επιπλέον, δίνεται έμφαση σε θέματα θρησκευτικής πίστης, παρέχοντας ένα πλήρες πλαίσιο για την κατανόηση των διαφορετικών πτυχών της κοινωνίας και του πολιτισμού. Με αυτόν τον τρόπο, τα βιβλία συνδυάζουν την εκμάθηση της γλώσσας με την εμπάθυνση σε πολιτιστικά και ιστορικά θέματα, προάγοντας ένα ολοκληρωμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον.

β. Διδασκαλία των συναισθημάτων μέσα από τα κείμενα

Η διδασκαλία των συναισθημάτων μέσα από το βιβλίο της Γλώσσας ολοκληρώνεται με ποικίλους τρόπους, προσανατολισμένους προς την κατανόηση και έκφραση των συναισθημάτων. Η εστίαση στους ήρωες των κειμένων λειτουργεί ως ένα ενδιαφέρον μέσο, επιτρέποντας στους μαθητές να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων και να αναπτύξουν ενσυναίσθηση. Οι προφορικές ερωτήσεις που υπάρχουν κάτω από κάθε κείμενο βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν έναν διάλογο στην τάξη για τα βιώματα των ηρώων και να συνδέσουν τις συναισθηματικές εμπειρίες των χαρακτήρων με τις δικές τους.

«Μέσα από τα κείμενα. Αλλά αν είναι δομημένες μόνο ως προς το περιεχόμενο και την ανίχνευση του νοήματος προσπαθώ να το κάνω πιο ειδικό, δηλαδή να βγάλω εγώ δική μου ερώτηση, αν υπάρχουν ήρωες στο κείμενο να εστιάσουμε στους ήρωες, πώς ένιωσαν οι ήρωες.» Εκπαιδευτικός Α

Το κείμενο το ίδιο ή μια εικόνα που το συνοδεύει είναι αφορμή για ανάπτυξη συζητήσεων βασισμένων σε προσωπικά βιώματα και δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να μοιραστούν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους, προωθώντας έτσι την ανοικτή συνεργασία και την κατανόηση των συναισθημάτων των

άλλων. Οι εκπαιδευτικοί κάνουν επιπλέον ερωτήσεις στους μαθητές και δημιουργούν ένα ασφαλές πλαίσιο για την ανίχνευση και την έκφραση των προσωπικών συναισθημάτων των μαθητών. Η πρακτική της υπογράμμισης των σημείων του κειμένου που απαντούν σε ερωτήσεις για τα συναισθήματα συμβάλλει στην ενίσχυση της κατανόησης του κειμένου, της κριτικής σκέψης και της αναγνωστικής δεξιότητας των μαθητών. Οι μαθητές καλούνται να σχολιάσουν συγκεκριμένες συμπεριφορές ή ειδήσεις, αναλύοντας τα συναισθήματα που προκαλούνται.

«Συνήθως χρησιμοποιώ τις ερωτήσεις κατανόησης του βιβλίου που μπορεί να έχει στο μάθημα στο τέλος. Όταν είναι κάποια κείμενα, βάζω τα παιδιά να βρουν και να υπογραμμίσουν σε σημεία του κειμένου εκφράζονται συναισθήματα, από τα λόγια του συγγραφέα ή από τα άτομα που υπάρχουν στο κείμενο αυτό. Αν είναι κάποια γεγονότα ρωτάω τα παιδιά αν έχει συμβεί κάτι παρόμοιο στα ίδια και να μας περιγράψουν τις δικές τους εμπειρίες και πώς ένιωσαν.» Εκπαιδευτικός Ζ

«Ίσως με τους συμμαθητές μπορούν και προφορικά, δηλαδή να σχολιάσουν κάποιο κείμενο, κάποιες συμπεριφορές ηρώων που έχει μέσα στα κείμενα της γλώσσας, σχολιασμός μιας κατάστασης, μιας είδησης ή κάποιων συναισθημάτων που διαδραματίζεται μέσα στα κείμενα της γλώσσας, κάποιων ηρώων, όπως είπα και πριν.» Εκπαιδευτικός Ε

γ. Διδασκαλία των συναισθημάτων μέσα από τις ασκήσεις

Η ολοκλήρωση των εργασιών που περιλαμβάνονται στο βιβλίο της γλώσσας αποτελεί σημαντικό μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Σε περιπτώσεις όπου ο χρόνος είναι περιορισμένος, οι εκπαιδευτικοί συχνά επιλέγουν να προβούν σε προφορική ολοκλήρωση των εργασιών. Με τον τρόπο αυτό εξοικονομείται χρόνος από το μάθημα και ενισχύεται η προφορική επικοινωνία. Η ευελιξία των εκπαιδευτικών να αντικαθιστούν μέρος των ασκήσεων του βιβλίου με ερωτήσεις που εστιάζουν στα συναισθήματα αντιπροσωπεύει μια εξαιρετική πρακτική που ενισχύει τη συναισθηματική εκπαίδευση των μαθητών. Ωστόσο, οι γραπτές εργασίες παραμένουν ισχυρό εργαλείο για την έκφραση συναισθημάτων, ειδικά όταν τα θέματα είναι κοντά στην καθημερινή ζωή των μαθητών, όπως η σχέση με τον καλύτερο φίλο. Συνολικά, ο συνδυασμός προφορικών και γραπτών εργασιών παρέχει μια πλούσια εκπαιδευτική

εμπειρία που προάγει τη συναισθηματική έκφραση και την ανάπτυξη γενικότερων γνωστικών δεξιοτήτων.

«Τις κάνουμε τις ασκήσεις. Η αλήθεια είναι ότι αν δεν μας φτάνει ο χρόνος τις περνάμε πιο γρήγορα προφορικά και μπορεί να επιλέξουμε κάποιες από αυτές να μπουνε γραπτώς, ή αν τις κάνουμε στο σχολείο να βάλω άλλη μία δική μου καθαρά στοχευμένη στα συναισθήματα των ηρώων ενός κειμένου.»
Εκπαιδευτικός Α

δ. Διδασκαλία των συναισθημάτων μέσα από τις αφιερωμένες σε εθνικά και θρησκευτικά ζητήματα ενότητες

Οι ενότητες που είναι αφιερωμένες σε θέματα της εθνικής ιστορίας της Ελλάδας και της χριστιανικής θρησκείας περιλαμβάνουν αποσπάσματα λογοτεχνικών κειμένων και ποιήματα. Τα κείμενα αυτά έχουν αρκετές αναφορές στα συναισθήματα που βιώνονται στις αντίστοιχες καταστάσεις. Οι εκπαιδευτικοί των διαπολιτισμικών σχολείων θεωρούν ότι τα βιβλία είναι εθνοκεντρικά και προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να κάνουν το μάθημα προσιτό για όλους τους μαθητές, συμπεριλαμβάνοντας και εκείνους που έχουν διαφορετικό εθνικό και θρησκευτικό υπόβαθρο.

«Επειδή υπάρχουν πολλές αναφορές και κείμενα που αφορούν σε ιστορικά γεγονότα και αυτά είναι εθνοκεντρικά, όταν υπάρχουν ξένοι μαθητές μέσα, τότε πρέπει να ανιχνεύσεις την κουλτούρα και την ιστορία του παιδιού αντίστοιχα που έχεις απέναντί σου. Δηλαδή, όταν εμείς κάνουμε τα Χριστούγεννα ή το Πάσχα, τις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές, θα πρέπει να μιλήσουμε και για το Ραμαζάνι των μουσουλμάνων. Η να δω και τα έθιμα των Κινέζων, γιατί υπάρχουν και παιδάκια από Κίνα και από ανατολικές χώρες. Να δούμε δηλαδή την κουλτούρα και τα δικά τους εθνικά γεγονότα έτσι ώστε να μην αισθάνονται μειονεκτικά αλλά να είναι περήφανα και αυτά για την ιστορία τους και την καταγωγή τους.» Εκπαιδευτικός Β

Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας θεμάτων της ελληνικής ιστορίας και της χριστιανικής πίστης, οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να παρουσιάσουν το μάθημα με διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, Η επιλογή μιας πιο ήπιας προσέγγισης για την παρουσίαση εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων ως "ιστοριούλα" απορρέει από την προσπάθεια δημιουργίας ενός περιβάλλοντος που είναι προσβάσιμο και κατανοητό για όλους, ανεξαρτήτως προηγούμενων γνώσεων ή πεποιθήσεων. Οι εκπαιδευτικοί

επικεντρώνονται στην εύληπτη αφήγηση και την ανάδειξη βασικών γεγονότων, χωρίς να εμβαθύνουν σε περίπλοκες λεπτομέρειες ή συναισθηματικά φορτισμένες πτυχές. Αυτή η προσέγγιση διασφαλίζει ότι η εκπαίδευση παραμένει προσιτή και σεβαστή προς όλους τους μαθητές, παρέχοντας ταυτόχρονα μια ευκαιρία για περαιτέρω εμβάθυνση στα θέματα όσο οι μαθητές είναι έτοιμοι και ενδιαφέρονται να εξερευνήσουν περαιτέρω.

«Προσπαθώ να κάνω απλά αναφορές σε αυτό το κομμάτι, γιατί έτσι πρέπει να γίνει από το ΑΠ κλπ και το υπουργείο Παιδείας. Οπότε και σαν προσωπικότητα δε δίνω μεγάλη σημασία και στο θρησκευτικό κομμάτι ούτε στο εθνικό κομμάτι. Απλά μία αναφορά, μία συζήτηση και μέχρι εκεί. Ο καθένας μπορεί να ψάξει παραπέρα μεγαλώνοντας για περαιτέρω πληροφορίες και γνώσεις.» Εκπαιδευτικός Δ

Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών να διδάσκουν σχετικά με τις εθνικές επετείους, ανεξαρτήτως της καταγωγής των μαθητών, αντανακλά μια προσπάθεια για ενσωμάτωση και κατανόηση του πολιτισμού της Ελλάδας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρουσίαση αυτών των θεμάτων ανοίγει τον διάλογο για την ιστορία και τις αξίες που διαμορφώνουν την ελληνική κοινωνία. Τα παιδιά μεταναστών δεύτερης ή τρίτης γενιάς έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν πιο ενεργά και να κατανοήσουν καλύτερα, μιας που έχουν έρθει σε επαφή με τον πολιτισμό της χώρας και έχουν διδαχθεί ξανά σχετικά μαθήματα. Σε κάθε περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί επικεντρώνονται στα ελληνόπουλα, επιδιώκοντας να προσφέρουν μια πλήρη και εμπλουτισμένη εκπαιδευτική εμπειρία. Αυτή η προσέγγιση συμβάλλει στην ενίσχυση της συναισθηματικής σύνδεσης των μαθητών με την ιστορία της χώρας τους, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τη σημασία και την αξία της κληρονομιάς τους.

«Παίζει ρόλο εάν τα παιδιά είναι η πρώτη γενιά που έρχεται στη χώρα μας ή αν είναι παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς. Αν είναι παιδιά δεύτερης και τρίτης γενιάς είναι πιο εύκολο γιατί έχουν ήδη έρθει σε επαφή με εθνικές επετείους, θρησκευτικές γιορτές και όλα τα υπόλοιπα, οπότε δεν είναι κάτι που τους ξενίζει. Θα μπορούσαμε να κάνουμε κάποια αναφορά σε αυτά τα θέματα. Αν είναι παιδιά πρώτης γενιάς, παιδιά που έρχονται πρώτη φορά στη χώρα μας, δεν είναι εύκολο να τα δεχτούν όλα αυτά. Ο πιο ήπιος τρόπος να τους τα παρουσιάσουμε και χωρίς να θίξουμε το υπόβαθρό τους είναι τα παρουσιάσουμε σαν μια ιστοριούλα. Να έρθουν σε μια πρώτη επαφή, να

γνωρίσουν και κάποια βασικά πράγματα, χωρίς να θιχτούν ούτε οι ίδιοι, ούτε τα πιστεύω τους.» Εκπαιδευτικός Ζ

Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να ενημερώνονται για τις εθνικές επετείους και τις θρησκευτικές παραδόσεις όλων των παιδιών, ώστε να αναφέρονται σε αυτά στη σχολική αίθουσα, αντικατοπτρίζοντας μια ολοκληρωμένη προσέγγιση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και αναδεικνύοντας την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της κοινωνίας. Η συμμετοχή των παιδιών στην παρουσίαση της ιστορίας του τόπου τους και των θρησκευτικών τους στοιχείων αποτελεί μια εξαιρετική ευκαιρία για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης και της περηφάνιας στα παιδιά. Η πρακτική αυτή όχι μόνον προάγει την κατανόηση και το σεβασμό για τους διαφορετικούς πολιτισμούς, αλλά και ενισχύει τη συναισθηματική επαφή με την καταγωγή τους. Η προσέγγιση των εκπαιδευτικών να αναδείξουν την αγάπη ως βασική διδαχή όλων των θρησκειών φανερώνει μια προοδευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση απαλλαγμένη από φανατισμούς, καθώς αντιμετωπίζει τις θρησκευτικές διαφορές ως πηγή εμπλουτισμού και εστιάζει στις κοινές αξίες που συνδέουν τους ανθρώπους.

«Ο φανατισμός καλύτερα να λείπει. Αλλά από την ώρα που είναι μέσα στην τάξη, προσωπικά, δηλαδή, δεν έχω και απαίτηση από το παιδί να το σηκώσω και να μου πει ότι στα Δερβενάκια ποιος ήταν. Δηλαδή εστιάζω την προσοχή μου κυρίως στα ελληνόπουλα.» Εκπαιδευτικός Η

Η προσπάθεια σύγκλισης των μαθητών μέσω των διαφορών τους συντελεί στη δημιουργία ενός κοινωνικού πλαισίου όπου η κοινοτική συνοχή ενισχύεται. Οι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν όχι μόνον σε θρησκευτικά θέματα αλλά και σε πιο ευρύ φάσμα ανθρωπιστικών αξιών που προωθούν την αμοιβαία συνεργασία και τον αλληλοσεβασμό. Η εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύεται με συναισθηματικά φορτισμένες πτυχές, διευκολύνοντας την κατανόηση και την αφομοίωση των ιστορικών και θρησκευτικών πτυχών της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

«Είναι δύσκολο το κομμάτι αυτό γιατί πρέπει να συνταιριάζεις τον πολιτισμό, την ιστορία τη δική σου και των παιδιών και της χώρας προέλευσής τους. Κυρίως δεν προσπαθούμε μόνο να πούμε για τη δική μας την ιστορία, τις δικές μας τις γιορτές, τι κάνουμε εμείς. Αλλά εστιάζουμε κυρίως στις διαφορές, τι κάνουμε εμείς, τι κάνουνε τα παιδιά αυτά, που μπορούμε να συγκλίνουμε, αλλά να συγκλίνουμε μέσα από τις διαφορές, δηλαδή τι έθιμο έχουμε εμείς, τι κάνουν αυτοί, είναι διαφορετικό ή ταιριάζει. Πιο πολύ αφήνουμε τα παιδιά αυτά να προσπαθήσουν να μας εξηγήσουν λίγο την ιστορία του τόπου τους ή να μας

μιλήσουν για κάποιες ιστορικές προσωπικότητες της χώρας τους ή για κάποια δική τους εθνική επέτειο.» Εκπαιδευτικός Α

ε. Διδακτική του γραπτού και του προφορικού λόγου από τους εκπαιδευτικούς

Η διδασκαλία των συναισθημάτων στη σχολική αίθουσα είναι μια σημαντική διαδικασία που εκπαιδεύει τους μαθητές να αναγνωρίζουν, να κατανοούν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους. Η προσέγγιση που επιλέγεται, είτε μέσα από τον προφορικό είτε μέσα από το γραπτό λόγο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις προτιμήσεις και τις ανάγκες των μαθητών και τις οδηγίες των δραστηριοτήτων. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο προφορικός λόγος παρέχει φυσικότητα για την έκφραση συναισθημάτων, καθώς επιτρέπει άμεση ανταλλαγή και διάδραση. Προετοιμάζοντας τα παιδιά πρώτα μέσω του προφορικού λόγου, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης, όπου οι μαθητές νιώθουν άνετα να μοιράζονται τα συναισθήματά τους και γραπτά. Ωστόσο, το γραπτό μέσο επιτρέπει στους μαθητές να εκφραστούν με πιο σκόπιμο τρόπο, ενώ παρέχει και τη δυνατότητα για βαθύτερη σκέψη και αναστοχασμό. Επομένως, η συνδυασμένη χρήση και των δύο μέσων μπορεί να προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη διδασκαλία των συναισθημάτων, λαμβάνοντας υπόψη την ποικιλία των μαθητικών αναγκών και των μαθησιακών στυλ.

Αρχικά, η καθοδήγηση των μαθητών με προφορικές ερωτήσεις αποτελεί σημαντικό μέσο στη διαδικασία εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν προφορικές ερωτήσεις ως εργαλείο για την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, τη διευκόλυνση της κατανόησης και της έκφρασης και τη δημιουργία ενός ενθαρρυντικού περιβάλλοντος μάθησης. Οι μαθητές που επιδεικνύουν υψηλό επίπεδο κατανόησης και δεξιοτήτων μπορούν να ενθαρρύνουν τους συμμαθητές τους που αντιμετωπίζουν δυσκολίες, προσφέροντας τους υποστήριξη και καθοδήγηση.

Οι προφορικές ερωτήσεις χρησιμοποιούνται σε διάφορα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας και προετοιμάζουν τη γραπτή έκφραση των μαθητών. Μέσω αυτών, οι εκπαιδευτικοί καλούνται όχι μόνο να ελέγχουν την κατανόηση των μαθητών, αλλά και να ενθαρρύνουν τη σκέψη, την ανάλυση και τη διαλογική ανταλλαγή ιδεών. Ταυτόχρονα, οι εκπαιδευτικοί παρέχουν ενδιάμεσα βήματα προς τη γραπτή έκφραση των μαθητών. Αποτελούν καθοριστικό στοιχείο της διαδικασίας, υποστηρίζοντας τη δημιουργία ενός προσχεδίου του γραπτού κειμένου στον πίνακα. Με αυτόν τον τρόπο,

ενθαρρύνεται η συστηματική προετοιμασία, η οργάνωση των σκέψεων και η σταδιακή εξέλιξη των ιδεών προς ένα συνολικό και συνεκτικό γραπτό κείμενο. Παράλληλα, το λεξιλόγιο που εισάγεται αφορά θέματα που σχετίζονται με τα συναισθήματα, ενισχύοντας τη γλωσσική έκφραση των μαθητών. Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία του brainstorming, που καταγράφεται στον πίνακα και προάγει τη δημιουργικότητα και την ανάπτυξη ιδεών πριν από την καταγραφή τους στο γραπτό κείμενο.

«Είναι πιο δύσκολο στο γραπτό λόγο. Και να τα συντάξουν και να εκφραστούν. Το προσπαθούν όμως πάρα πολύ με τη δική μου βοήθεια, όπως σας είπα και πριν. Δηλαδή όταν έχουμε ένα θέμα, μια έκθεση, ένα σκέφτομαι και γράφω θα το συζητήσουμε πρώτα, θα κάνουμε αυτό το στον πίνακα και μετά θα το πούμε λίγο όλοι μαζί, να βοηθηθούνε και οι μαθητές που είναι λιγότερο, ας πούμε, «ικανοί».» Εκπαιδευτικός Δ

Η παρουσίαση όλων των γραπτών κειμένων των μαθητών ενώπιον της τάξης μπορεί να δημιουργήσει ένα θετικό περιβάλλον αξιολόγησης και αποδοχής. Κατά τη διάρκεια αυτής της διαδικασίας, ο καθένας έχει την ευκαιρία να μοιραστεί τις σκέψεις και τις ιδέες του με τους συμμαθητές του. Αυτή η ανοικτή ανταλλαγή απόψεων ενισχύει την επικοινωνία και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των μαθητών. Καθώς οι μαθητές ακούνε τα κείμενα των συμμαθητών τους, δημιουργείται ένα δυναμικό πλαίσιο στο οποίο κάθε ένας από αυτούς έχει την ευκαιρία να πάρει έμπνευση, να αντλήσει ιδέες και να εξελίξει τη δική του σκέψη. Ταυτόχρονα, οι μαθητές διαμορφώνουν τις προτιμήσεις τους, εκφράζουν τις απόψεις τους για τα κείμενα που παρουσιάζονται, δημιουργώντας ένα ενιαίο και ενεργητικό μαθησιακό περιβάλλον.

«Στις γραπτές ασκήσεις είναι λίγο, μέσα από τα σεμινάρια που έκανα και την εμπειρία και αυτά που είδα. Τους βάζω όταν γράφουν στον γραπτό λόγο, λοιπόν, ξεκινάμε με ερωτήσεις στον πίνακα που θα πρέπει οπωσδήποτε να απαντηθούν στην αρχή. (...) Κατόπιν, εφόσον δοθεί ένα δίωρο εκεί για να γράψουν, να αποτυπώσουν τις απόψεις τους πάνω στο χαρτί, κάνουμε ένα δίωρο ακόμα ακόμα. Τα διαβάζω όλα ενώπιον τους και κάνουν κριτική τα παιδιά του καθενός το γραπτό, είτε θετική είτε αρνητική. Δηλαδή αν του άρεσε, αν δεν του άρεσε, τι του άρεσε και τί δεν του άρεσε.» Εκπαιδευτικός Η

στ. Ενέργειες αυτοσχεδιασμού των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να επιτύχουν τους στόχους της διδασκαλίας των συναισθημάτων, επιδεικνύουν δημιουργικότητα και ευελιξία. Κατανοούν ότι κάθε τάξη και κάθε ομάδα μαθητών είναι μοναδική, και ως εκ τούτου, υιοθετούν προσωπικές προσεγγίσεις για να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις ανάγκες τους.

Σε περιπτώσεις όπου το βιβλίο δεν παρέχει ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα των ηρώων, οι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν με τη δική τους δημιουργικότητα. Προσθέτουν προσαρμοσμένες ερωτήσεις που ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται βαθύτερα για τα συναισθήματα, τις αντιδράσεις και τις εμπειρίες των χαρακτήρων. Με αυτόν τον τρόπο, διασφαλίζεται περαιτέρω εμπλοκή των μαθητών στην ανάλυση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και των συναισθημάτων.

Οι εκπαιδευτικοί εκμεταλλεύονται ευκαιρίες για να συνδυάσουν καθημερινά περιστατικά και τα αντιμετωπίζουν με συζητήσεις στην τάξη. Δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος για να διαχειριστούν αυτά τα περιστατικά μέσα από δραστηριότητες και ανοιχτές συζητήσεις. Με τη χρήση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων, ο δάσκαλος μπορεί να αφιερώσει χρόνο ώστε να παρέχει δομημένες ευκαιρίες για την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και τη διερεύνηση των αιτιών και των επιπτώσεων των καθημερινών γεγονότων. Αυτή η προσέγγιση συνδυάζει την πραγματικότητα με την εκπαίδευση, επιτρέποντας στους μαθητές να αναλύουν και να κατανοούν τα συναισθηματικά τους βιώματα μέσα από το πλαίσιο της σχολικής διαδικασίας.

«Εκεί αδράττεις την ευκαιρία, εκφράζονται και άλλα παιδιά έτσι, κάνεις μια ωραία συζήτηση και μπορεί να σε πάρει όχι μόνο ένα δίωρο, αλλά και παραπάνω. Όλη μέρα, ας πούμε. Εκεί λες ότι βρήκες πρόσφορο έδαφος, βρήκες μια λεωφόρο για να απαντήσουν πολλά και να περάσω πολλά. Έτσι θεωρώ το θέμα με τα συναισθήματα, ότι ο δάσκαλος μπορεί να διαχειριστεί με καλό τρόπο.» Εκπαιδευτικός Η

Οι εκπαιδευτικοί δεν περιορίζονται στον ρόλο του διδάσκοντος, αλλά είναι επίσης συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ενθαρρύνουν τους μαθητές να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και διηγούνται τα δικά τους βιώματα. Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι μαθητές νιώθουν πιο κοντά στον εκπαιδευτικό και ενθαρρύνονται να εκφράσουν ελεύθερα τα συναισθήματά τους. Με το να μοιράζονται τα δικά τους βιώματα, οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν ένα περιβάλλον εμπιστοσύνης και ανοιχτής επικοινωνίας και αυτό βοηθά στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ τους και των μαθητών, ενισχύοντας τη συναισθηματική σύνδεση στην τάξη.

«Θα γίνει μια αφόρμηση από μία πρόταση, από μία λέξη, από κάτι που θα δημιουργήσει μία εντύπωση είτε θα με ρωτήσουν τα παιδιά, είτε θα κάνω εγώ τα παιδιά ώστε να το προσθέσουνε, και από εκεί και πέρα θα ξεκινήσουμε μία συζήτηση και θα προσπαθήσω να τους μιλήσω ή να τους ανασύρω δικά τους βιώματα. Θα πώ κι εγώ δικά μου βιώματα. Κι έτσι θα μοιραστούμε ιδέες, απόψεις, συναισθήματα και νομίζω ότι μέσα από αυτό θα γίνουν όλοι λίγο καλύτεροι γιατί θα αναγνωρίσουν, ας πούμε, δικές τους εμπειρίες και σε έναν άλλον. Πολύ σημαντικό και αυτό θεωρώ για τα παιδιά. Να κατανοήσουν ότι δεν είναι μόνα τους σε αυτά που ζούμε, ότι είναι και άλλοι που είναι περίπου στα ίδια. Να το μοιραστούμε, να το καταλάβουν, να το αξιοποιήσουν κατάλληλα στο μυαλουδάκι τους. Ας πούμε ένα συναίσθημα φόβου, ότι μπορεί και άλλα παιδιά να το έχουν αυτό, δεν είναι μόνοι τους που το ζουν αυτό ώστε να τους κάνει να κάνουν πίσω, να είναι κρατημένοι. Όταν το μοιράζεσαι είναι πιο ήπια όλα, θεωρώ.» Εκπαιδευτικός Δ

Η χρήση διαφόρων μεθόδων, όπως παιχνίδια ρόλων και παντομίμα, καλλιτεχνικές δραστηριότητες και μελέτη λογοτεχνικών βιβλίων, συμβάλλει στο να εμπλέξουν τους μαθητές σε ενδιαφέρουσες εκπαιδευτικές εμπειρίες. Σε περιπτώσεις όπου ορισμένοι μαθητές δεν γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα, οι εκπαιδευτικοί είναι δημιουργικοί και αυτοσχεδιάζουν για να ξεπεράσουν αυτό το εμπόδιο με τρόπους που θα αναλυθούν σε επόμενο ερευνητικό ερώτημα. Με τον αυτοσχεδιασμό αυτόν, προσφέρουν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει την έκφραση, την ανάλυση, και την κατανόηση των συναισθημάτων. Επιπλέον, διασφαλίζουν ότι οι μαθητές νιώθουν άνετα να μοιράζονται τα συναισθήματά τους και να αναπτύσσουν δεξιότητες που θα τους ωφελήσουν στην καθημερινή τους ζωή.

ζ. Ενέργειες των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του εμποδίου της γλώσσας

Οι εκπαιδευτικοί στο διαπολιτισμικό σχολείο διδάσκουν σε τάξεις που αποτελούνται από μαθητές που προέρχονται από διάφορες χώρες και δεν είναι εξοικειωμένοι με την ελληνική γλώσσα. Σε αυτό το πλαίσιο, η διδασκαλία των συναισθημάτων αναδεικνύεται ως μια ακόμη μεγαλύτερη πρόκληση. Οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία της εκπαίδευσης σχετικά με τα συναισθήματα, αφού μπορεί να αποτελέσει γέφυρα επικοινωνίας, κατανόησης και ευαισθητοποίησης στο

πολυπολιτισμικό περιβάλλον του σχολείου. Για το λόγο αυτό, υιοθετούν διαφορετικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικά εργαλεία να ενθαρρύνουν την έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών. Η δημιουργία μιας ανοιχτής και ανεκτικής ατμόσφαιρας μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αισθανθούν άνετα να μοιραστούν τις σκέψεις τους και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, παρά τις γλωσσικές τους δυσκολίες.

Η χρήση εικονογραφημένων εποπτικών υλικών μπορεί να διευκολύνει την εκμάθηση συναισθηματικών εκφράσεων χωρίς την εξάρτηση από τη γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί στο διαπολιτισμικό σχολείο χρησιμοποιούν την τεχνική της αντιστοίχισης εικόνων με συγκεκριμένες λέξεις για να διευκολύνουν την κατανόηση των συναισθημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές μπορούν να συνδέσουν τις εικόνες με τις αντίστοιχες συναισθηματικές εκφράσεις, που μπορούν να απεικονίζουν διάφορες εκφράσεις προσώπων, όπως χαμόγελα, θυμό, έκπληξη ή λύπη.

«Από το να κάναμε μια δομημένη άσκηση ή ένα φύλλο εργασίας που για αυτούς τους μαθητές θα ήταν δύσκολο να το κατανοήσουν γιατί δε γνωρίζουν απόλυτα τη γλώσσα να κάναμε μία παντομίμα, ας πούμε, ή με εποπτικό υλικό, όπως καρτέλες. Να λέω τη χαρά και να δείχνω ένα πρόσωπο που γελάει και έτσι να συνδυάσουμε τη χαρά, να μου το δείξουνε και αυτοί σαν έκφραση. Ως παντομίμα. Στη ζωγραφική, «δείξτε μου με ποιο χρώμα θα διαλέξετε για να ζωγραφίσετε τη χαρά». Ή σε μια τάξη μέσα από κάποιο πρόγραμμα για τα συναισθήματα που είχαμε τους έβαζα κομμάτια από κλασική μουσική και έπρεπε τα παιδιά να μας δείξουν τι αισθάνονται, τι συναίσθημα τους βγάζει, δηλαδή, χαρά, οργή, θυμό. Κυρίως έτσι για να ξεδιπλώσουμε τα παιδιά που δυσκολεύονται στη γλώσσα σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα.» Εκπαιδευτικός Α

Αυτή η μέθοδος ενισχύει την επικοινωνία και την ανταλλαγή συναισθημάτων στην τάξη, παρέχοντας, παράλληλα, στους μαθητές ένα εργαλείο που υποστηρίζει την εκμάθηση και την ενσωμάτωση των συναισθημάτων, ακόμη και όταν αντιμετωπίζουν γλωσσικά εμπόδια. Στο πλαίσιο της δημιουργίας μιας ενισχυμένης ατμόσφαιρας συνειδητοποίησης και συναισθηματικής ευαισθητοποίησης στην τάξη τους, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τοποθετήσουν καρτέλες με εικόνες συναισθημάτων στην είσοδο. Καλούνε τα παιδιά να αγγίζουν την καρτέλα που τους αντιπροσωπεύει κατά την άφιξή τους για το μάθημα, δίνοντας τους την ευκαιρία να εκφράσουν ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Αυτή η δράση θα δημιουργήσει ένα ανοιχτό περιβάλλον, όπου η συζήτηση για τις προσωπικές εμπειρίες θα ενθαρρύνει την

αλληλεγγύη, την κατανόηση και την αμοιβαία υποστήριξη μεταξύ των μαθητών. Επίσης, το βίντεο, ως ένα σύγχρονο εποπτικό εκπαιδευτικό εργαλείο, μπορεί να αναπαραχθεί στην τάξη, εξυπηρετώντας ως ισχυρό μέσο παρουσίασης ακόμα και χωρίς λόγια, εκμεταλλευόμενο τη δύναμη των εικόνων αφού είναι κάτι προσβάσιμο και κατανοητό από όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως της γλωσσικής τους ικανότητας.

Η δραματοποίηση αποσπασμάτων του βιβλίου και η παντομίμα αποτελούν δύο δημιουργικές δραστηριότητες που επιτρέπουν στο σύνολο των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά. Η ενσωμάτωση των μαθητών σε αυτές τις δραστηριότητες δίνει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή, ανεξαρτήτως δεξιοτήτων ή γλωσσικού υποβάθρου, να εκφραστεί ελεύθερα. Μέσω της δραματοποίησης, οι μαθητές ζωντανεύουν τα αποσπάσματα του βιβλίου, ενισχύοντας την κατανόηση του περιεχομένου και ενθαρρύνοντας την εκφραστικότητά τους. Η παντομίμα, χωρίς τη χρήση λόγων, επιτρέπει την ανεμπόδιστη έκφραση συναισθημάτων και ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση μέσω της γλώσσας του σώματος. Αυτές οι δραστηριότητες συνδυάζουν τη διασκέδαση και την εκπαίδευση, προσφέροντας σε όλους τους μαθητές μια ευκαιρία να ανακαλύψουν και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με μια παιγνιώδη προσέγγιση. Η μουσική, σε συνδυασμό με τα προηγούμενα ή και ανεξάρτητα, παρέχει ένα μοναδικό μέσο για την έκφραση συναισθημάτων. Από τον ρυθμό μέχρι τους στίχους, η μουσική επιτρέπει στα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν πλήρως μια γλώσσα να εκφράσουν χαρά, θλίψη, περιέργεια και πολλά άλλα συναισθήματα. Το ρυθμικό και μελωδικό περιβάλλον που προσφέρει η μουσική τους επιτρέπει να συνδέονται με τις αισθήσεις τους.

Ενώ ενθαρρύνουν τη χρήση παιχνιδιών για την εκπαίδευση, προσέχουν επίσης να σχεδιάσουν αυτές τις δραστηριότητες με προσοχή, με στόχο να διατηρήσουν τον έλεγχο της τάξης και δίνουν έμφαση στη σωστή ισορροπία μεταξύ διασκέδασης και διδασκαλίας. Προσέχουν να δομούν τα παιχνίδια έτσι ώστε να παρέχουν εκπαιδευτικό όφελος, ενώ ταυτόχρονα προσέχουν τη συμπεριφορά των μαθητών, αποφεύγοντας τυχόν απρόβλεπτες καταστάσεις.

«Γενικότερα, αν το διακωμωδήσουν, αν δεν το πάρουν από την αρχή, ή από τη στιγμή που θα το σχεδιάσεις με τρόπο που θα βάλει συγκεκριμένα παιδιά να ξεκινήσει κάπως να έχουμε άλλη μια ατμόσφαιρα στην αίθουσα. Να γελάνε αλλά να μη το πάνε στην άκρη. Κατάλαβες τι εννοώ. Τότε θα ακολουθήσουν και τα υπόλοιπα, τα οποία δε θα σηκώσουν το χέρι πρώτα να το κάνουν.»
Εκπαιδευτικός Η

Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί τονίζουν με έμφαση την ουσία της μάθησης της ελληνικής γλώσσας από τα παιδιά και κατανοούν ότι η επάρκεια στη γλώσσα αυτή είναι καθοριστική για την αποτελεσματική έκφραση των συναισθημάτων τους.

«Υπάρχει μεγάλη διαφορά γιατί υπάρχει η δυσκολία της έκφρασης στη γλώσσα. Συνήθως στα διαπολιτισμικά σχολεία είναι παιδιά που έρχονται από διάφορες χώρες και δε γνωρίζουν πλήρως τη γλώσσα μας, οπότε έχουν δυσκολία στο να μπορέσουν να εκφραστούν. (...) Άρα θα πρέπει να δουλέψουμε σε αυτό το κομμάτι.» Εκπαιδευτικός Ζ

Τέλος, μία προσέγγιση που ενθαρρύνει τους μαθητές που δε γνωρίζουν καλά τα ελληνικά να συμμετέχουν ενεργά στο καθημερινό μάθημα είναι μέσω του ρόλου του βοηθού του δασκάλου. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία όχι μόνο να εμπλακούν στη διαδικασία του μαθήματος και να αισθανθούν σημαντικοί, αλλά μπορούν να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και επικοινωνίας, ερχόμενοι σε επαφή με τους συμμαθητές τους. Η επικοινωνία και η συνεργασία στο πλαίσιο του μαθήματος τους επιτρέπει να εξασκούν τη γλώσσα με πρακτικό τρόπο, καθιστώντας την μάθηση της ελληνικής γλώσσας πιο διασκεδαστική και ενδιαφέρουσα.

«Σε πολλές περιπτώσεις είτε μέσω παιχνιδιού είχα θεσπίσει το δάσκαλο της τάξης. Μια φορά την εβδομάδα ένας μαθητής γινόταν ο δάσκαλος της τάξης, που θα έπρεπε να διδάξει τους άλλους συμμαθητές του. Η πλειοψηφία θα ήταν μαθητές από άλλες χώρες, για να μπορούν να εκφραστούν και να κερδίσουν και την αναγνώριση από τους συμμαθητές τους.» Εκπαιδευτικός Β

η. Συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν μια συγκεκριμένη τάξη Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων στο δημοτικό σχολείο αποτελεί κρίσιμο στοιχείο για την επίτευξη των στόχων της διδασκαλίας των συναισθημάτων και την ανάπτυξη των συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών. Οι εκπαιδευτικοί θεατρικής αγωγής, εικαστικών και μουσικής είναι απαραίτητοι για το βέλτιστο αποτέλεσμα σε αυτά τα μαθήματα, καθώς μέσα από την ειδίκευσή τους σε αυτούς τους τομείς δημιουργούν ένα περιβάλλον που ενθαρρύνει τη φαντασία, την έκφραση. Μέσω των θεατρικών, μουσικών και εικαστικών τεχνών, τα παιδιά αναπτύσσουν δεξιότητες όπως η επικοινωνία, η συνεργασία και η αυτοπεποίθηση. Επιπλέον, η συνεργασία με

ειδικευμένους εκπαιδευτικούς βοηθά στην προσαρμογή των δραστηριοτήτων στις ανάγκες κάθε μαθητή, διασφαλίζοντας έτσι την αποτελεσματική προσέγγιση της διδασκαλίας των συναισθημάτων

Σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει την αντίληψη και τη διαχείριση των συναισθημάτων. Με τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες όπως παραστάσεις, εορταστικές εκδηλώσεις ή παρουσιάσεις σχολικών εορτών, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με διάφορες μορφές τέχνης και έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με δημιουργικό τρόπο συμβάλλοντας στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών.

«Στα σχολεία που υπάρχουν όλες οι ειδικότητες γίνεται. Υπάρχει συνεργασία. Και μέσω των γιορτών και των εκδηλώσεων αλλά και στα πλαίσια μιας τάξης μπορεί ένας εκπαιδευτικός να συνεννοηθεί με μια ειδικότητα και να κάνουν μία δράση που θα αποφέρει το βέλτιστο αποτέλεσμα. Υπάρχουν όμως και σχολεία από τα οποία απουσιάζουν οι ειδικότητες. Άρα εκεί είναι λίγο πιο δύσκολο. Εκεί τότε το ρόλο και της θεατρικής αγωγής και της μουσικής τον έχει ο δάσκαλος. Πρέπει και μπορεί να το κάνει το θεατρικό παιχνίδι αλλά δε θα το κάνει με την ευχέρεια που θα το έκανε μια ειδικότητα, ο θεατρολόγος για παράδειγμα, αλλά μέσω ενός παιχνιδιού, το απλό το παιχνίδι το καθημερινό έχει αποτέλεσμα.» Εκπαιδευτικός Β

7.4 Προτάσεις των εκπαιδευτικών για βελτίωση

Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από την πολυετή εμπειρία τους, προσφέρουν προτάσεις για την ενίσχυση της διδασκαλίας των συναισθημάτων στο Δημοτικό σχολείο. Καταρχάς, η πρόκληση που παρουσιάζει η υπερβολική πληθώρα ύλης και γνώσεων μπορεί να αντιμετωπιστεί με την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων σπουδών. Τα εν λόγω προγράμματα θα μπορούσαν να δίνουν περισσότερη ελευθερία στους εκπαιδευτικούς, ώστε να επικεντρώνονται στη συναισθηματική εκπαίδευση των παιδιών, επιδιώκοντας να αναδείξουν τον συναισθηματικό τους κόσμο και να αποκτήσουν τις απαραίτητες δεξιότητες, οι οποίες στηρίζουν τη διαμόρφωση μιας ολοκληρωμένης προσωπικότητας στα παιδιά, παρέχοντάς τους την αναγκαία βάση για ολοκληρωμένη εκπαίδευση. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να δεσμεύονται περισσότερο στη διδασκαλία

των συναισθημάτων με τη χρήση σχολικών εγχειριδίων που έχουν σχεδιαστεί εξαρχής με αυτόν το σκοπό. Ένα προσεκτικά επεξεργασμένο εκπαιδευτικό υλικό μπορεί να δώσει έμφαση στην ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να μην παραβλέπουν αυτή την πτυχή της εκπαίδευσης στην προσπάθειά τους να ολοκληρώσουν διεκπεραιωτικά την ύλη της τάξης. Τα εγχειρίδια αυτά μπορούν να παρέχουν συγκεκριμένες οδηγίες, δραστηριότητες και πόρους για να ενσωματώνεται η διδασκαλία των συναισθημάτων στο καθημερινό πρόγραμμα ,με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αισθάνονται ότι έχουν περισσότερη υποστήριξη και καθοδήγηση.

«Αυτό που θέλω να τονίσω είναι ότι τα παιδιά τα έχουμε «γεμίσει» με γνώσεις και έχουμε αδιαφορήσει για τον ψυχοσυναισθηματικό τους κόσμο και αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται στις μέρες μας μέσα από τις συμπεριφορές των μαθητών. Άρα, από το να φορτώνουμε τα παιδιά με γνώσεις, άχρηστες ή μη, με αναλυτικά προγράμματα σπουδών, με ένα φόρτο εργασίας που να μη τους αφήνουμε χρόνο να αναπνεύσουν, καλύτερα θα ήταν να υπάρχει και από το υπουργείο αλλά και από μας, να υπάρχουν επιλογές όσον αφορά στην έκφραση συναισθημάτων. Θα προλαβαίναμε πολλές καταστάσεις και θα ήταν πολύ καλύτερη η κατάσταση στα σχολεία, πράγμα που δεν υπάρχει τώρα. Απλά λειτουργούν μηχανικά.»
Εκπαιδευτικός Γ

Η αντικατάσταση μέρους των εργασιών που εστιάζουν σε γνώσεις στα σχολικά εγχειρίδια με δραστηριότητες που εστιάζουν στα συναισθήματα των μαθητών μπορεί να φέρει πολλαπλά οφέλη. Οι μαθητές, αφενός, θα επωφεληθούν από έναν ελαφρύτερο φόρτο εργασίας και, αφετέρου, θα επικεντρωθούν περισσότερο στην κατανόηση των μαθημάτων, την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων και τη διατήρηση της ψυχοσωματικής τους ευεξίας. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η διδασκαλία των συναισθημάτων πρέπει να αποτελεί καθημερινή πρακτική και όχι μια ενέργεια που λαμβάνεται μόνο όταν προκύπτει πρόβλημα στην τάξη. Αυτή η στρατηγική εξασφαλίζει ότι η προσοχή δίνεται συνεχώς στη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και όχι μόνο όταν υπάρχει ένταση ή πρόβλημα. Ενσωματώνοντας τη διδασκαλία των συναισθημάτων στην καθημερινή διδασκαλία, οι εκπαιδευτικοί προσφέρουν στους μαθητές εργαλεία για την κατανόηση, τη διαχείριση και την αποδοχή των συναισθημάτων τους, ώστε να προλαμβάνονται δύσκολες ή ακόμα και ακραίες καταστάσεις, όπως έχουν αναφέρει ότι συμβαίνει στο διαπολιτισμικό σχολείο.

«Ίσως θα μπορούσε να γίνει μια άλλη διαμόρφωση από τα σχολικά εγχειρίδια έτσι ώστε να είναι πιο ξεκάθαρο για μας τους εκπαιδευτικούς σαν να πρέπει, να το βροντοφωνάζει, να πρέπει, να πρέπει να επικεντρωνόμαστε στη διδασκαλία των συναισθημάτων, γιατί αν δεν μας κατευθύνει το βιβλίο και αν ως εκπαιδευτικοί κλίνουμε περισσότερο στο διεκπεραιωτικό ρόλο μας, να βγάλουμε την ύλη, τα παρακάμπτουμε. Οπότε, ίσως, αν υπήρχε πιο ξεκάθαρα αυτό στο βιβλίο να λειτουργούσε αυτό δεσμευτικά για κάποιους συναδέλφους που θέλουνε απλά να προχωρήσουν και να τα αφήσουν αυτά σε κάποια δράση, σε κάποιο πρόγραμμα που μπορεί να αναλάβει όλο το σχολείο ή μόνο όταν υπάρξει πρόβλημα στην τάξη, στο σύνολο των παιδιών. Εκεί λένε «Α, κάτι δεν πήγε καλά, έχω θέμα, πάμε να κάνουμε ένα πρόγραμμα δράσης» μόνο όταν προκύπτει το πρόβλημα, όχι συνδυαστικά με τα μαθήματα και με το γενικότερο αναλυτικό πρόγραμμα και το πλαίσιο σπουδών.» Εκπαιδευτικός Α

Οι εκπαιδευτικοί κάνουν έκκληση για συνεργασία με το κλιμάκιο που αποτελείται από κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο. Με την εβδομαδιαία τους επίσκεψη στα σχολεία, μπορεί να αποτελέσουν σημαντικό συνεργάτη για τους εκπαιδευτικούς, αφού έχουν επιστημονική γνώση και εξειδίκευση και μπορούν να παρέχουν υποστήριξη στην ανάπτυξη και εφαρμογή προγραμμάτων που εστιάζουν στη συναισθηματική ευημερία των μαθητών. Μέσα από σεμινάρια με τους εκπαιδευτικούς, το κλιμάκιο μπορεί να μεταφέρει τις γνώσεις τους σχετικά με τη διαχείριση συναισθημάτων στην τάξη και να προτείνει πρακτικές που ενισχύουν τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών. Επίσης, μπορεί να διοργανώνει δραστηριότητες και συνεδριάσεις με τα παιδιά, προάγοντας τη συναισθηματική ανάπτυξη και την καλή συμπεριφορά. Με αυτόν τον τρόπο, είναι δυνατό να δημιουργηθεί ένα ολοκληρωμένο περιβάλλον μάθησης που υποστηρίζει όχι μόνο την ακαδημαϊκή αλλά και τη συναισθηματική εξέλιξη των μαθητών.

«Και οι άνθρωποι αυτοί θα έπρεπε να συμβουλευτούν κατ' εξακολούθηση, όπως είχαμε πει και με το διευθυντή εκεί, κάποιον παιδοψυχολόγο. Πρέπει να τυχουν περισσότερο τέτοιας φροντίδας από την αρχή. Γιατί παρατήρησα ότι οι παιδοψυχολόγοι, το κλιμάκιο, έρχεται μία φορά την εβδομάδα. Ανεπίτρεπτο. Θα έπρεπε να παρακολουθάνε καθημερινά, έστω και μία ώρα γιατί ο δάσκαλος έχει να ασχοληθεί και με άλλα παιδιά μέσα στην τάξη. Όχι ότι θα τα αμελήσει αυτά αλλά θα πρέπει να βοηθηθούν από τον παιδοψυχολόγο, να τους δώσει τη χαρά για αυτό, την επιστημονική γνώση, για μπορούν μέσα στην τάξη να συμπεριφέρονται όπως πρέπει.» Εκπαιδευτικός Η

8^ο κεφάλαιο

Συζήτηση - Συμπεράσματα

Η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' δημοτικού για την παρούσα εργασία αφορούσε τα κείμενα και τις ασκήσεις που αναφέρονται άμεσα σε συναισθήματα μέσω του λόγου. Οι εκπαιδευτικοί ερωτήθηκαν για τις εκπαιδευτικές χρήσεις των συναισθημάτων μέσα στη σχολική αίθουσα και τον τρόπο που διδάσκουν τα συναισθήματα μέσα από την εμπειρία τους, ιδιαίτερα σε τάξεις διαπολιτισμικών δημοτικών σχολείων. Μελετήθηκε, αφενός, πως τα σχολικά εγχειρίδια αντιμετωπίζουν την έννοια του συναισθήματος, και, αφετέρου, η χρήση πρακτικών που προωθούν την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με τα συναισθήματα.

8.1 Σχολικά εγχειρίδια

Στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας για τις τάξεις Ε' και ΣΤ' δημοτικού αντικατοπτρίζεται μια θετική και φιλική προσέγγιση της καθημερινής ζωής και παρουσιάζεται μια μεγάλη ποικιλία συναισθηματικών εκφράσεων. Η επικέντρωση σε θετικά συναισθήματα όπως η χαρά και η αγάπη εμφανίζεται σε περιστάσεις ευχάριστες για τους μαθητές, ενώ τα συναισθήματα που είναι πιο δυσάρεστα ή πιο δύσκολα να διαχειριστούν από τα παιδιά εμφανίζονται σπάνια ή με μικρότερη συχνότητα.

Η οικογενειακή ζωή και η σημασία της αναδεικνύονται ως κεντρικά θέματα στην καθημερινή ζωή των μαθητών. Τα συναισθήματα αγάπης και εγγύτητας προβάλλονται ως σημαντικά στοιχεία που διαμορφώνουν τις σχέσεις εντός της οικογένειας και ενισχύουν το αίσθημα ασφάλειας και σταθερότητας για τα παιδιά. Η περιγραφή των σχέσεων μεταξύ των συνομηθιών σε μια παρέα παιδιών απεικονίζει ένα κλίμα αμοιβαίας αγάπης, αφοσίωσης και φιλίας, με έμφαση στην κατανόηση και τη συμπαράσταση. Τα παιδιά φαίνεται να απολαμβάνουν την παρέα τους και να διασκεδάζουν χωρίς να υπάρχουν σημαντικά θέματα συγκρούσεων ή προβλημάτων που χρειάζεται να διαχειριστούν. Αυτό μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, καθώς ενισχύει τις δεξιότητες τους στην επικοινωνία, τη συνεργασία και την αντίληψη των συναισθημάτων των άλλων.

Θα πρέπει, επίσης, να ληφθεί υπόψη ότι η απουσία θεμάτων συγκρούσεων και δυσκολιών μπορεί να μην αντικατοπτρίζει πλήρως την πραγματική ζωή στο σύνολό της, καθώς οι μαθητές αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις και δυσκολίες κατά τη

διάρκεια της καθημερινότητάς τους. Μια ισορροπημένη προσέγγιση θα μπορούσε να περιλαμβάνει τόσο τις θετικές όσο και τις δυσκολίες πτυχές της ζωής μπορεί να παρέχει στους μαθητές μια πλήρη και ρεαλιστική κατανόηση του κόσμου γύρω τους και να τους εφοδιάσει με τις αναγκαίες δεξιότητες για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που θα αντιμετωπίσουν στο μέλλον.

Η μεγάλη έκταση των θεμάτων που σχετίζονται με τη θρησκεία και την πατρίδα στα βιβλία της Γλώσσας αντικατοπτρίζει τη σημασία που αποδίδεται σε αυτά τα θέματα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του πολιτισμικού περιβάλλοντος. Τα συναισθήματα αγάπης και τιμής για την πατρίδα είναι συχνά αναπαραστατικά σε πρόσωπα που έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο σε διάφορα ιστορικά γεγονότα. Αυτοί οι ήρωες αποτελούν πρότυπα πατριωτισμού και αναδεικνύονται ως παραδείγματα αφοσίωσης και αγάπης προς την πατρίδα. Μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας και της πολιτιστικής κληρονομιάς, τα βιβλία μπορούν να αναδείξουν τις πράξεις ηρωισμού και τις θυσίες που έχουν γίνει από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες για την προστασία και την ενίσχυση της πατρίδας. Αυτές οι αφηγήσεις μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν σεβασμό και αγάπη για την ιστορία και την κληρονομιά της χώρας τους.

Η παρουσία της χριστιανικής θρησκείας και των σχετικών θρησκευτικών εθίμων αντικατοπτρίζει τη σημασία της στον πολιτισμό και την κοινωνία. Μέσα από ποιήματα και πεζά κείμενα, αναδεικνύονται οι θρησκευτικές πρακτικές και η πνευματική διάσταση της ζωής. Τα συναισθήματα αγάπης, συμπόνοιας και φιλανθρωπίας, που είναι βασικές αξίες του χριστιανισμού, εμφανίζονται ως κύρια χαρακτηριστικά της κοινωνικής συμπεριφοράς και του πνεύματος αλληλεγγύης μέσα στην κοινότητα. Η συγκέντρωση της οικογένειας για κοινές γιορτές αποτελεί σημαντική κοινωνική και θρησκευτική εμπειρία, που ενισχύει τους δεσμούς ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας και προωθεί την αίσθηση της κοινότητας και της αλληλεγγύης.

Η έλλειψη αναφορών σε άλλους λαούς και θρησκείες μπορεί να οδηγήσει σε ένα εθνοκεντρικό προσανατολισμό του υλικού διδασκαλίας. Η απουσία αυτή μπορεί να περιορίσει την κατανόηση της πολυπολιτισμικής και θρησκευτικής ποικιλομορφίας και να μην αντικατοπτρίζει πλήρως την ποικιλία των εμπειριών και των πεποιθήσεων που υπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνία. Για να είναι πιο πλήρης και αντιπροσωπευτικό το εκπαιδευτικό υλικό, θα μπορούσε να ενσωματωθεί περισσότερη πολυπολιτισμική προσέγγιση και να δοθεί περισσότερος χώρος σε θέματα που αφορούν τις διάφορες

θηρσκευτικές και πολιτισμικές πρακτικές των διαφόρων κοινοτήτων που συνυπάρχουν στην κοινωνία.

Μια σημαντική έλλειψη ποικιλίας και πολυπολιτισμικής προσέγγισης στα σχολικά βιβλία εντοπίζεται στην απουσία αναφορών σε κοινωνικά θέματα όπως ο ρατσισμός, οι διακρίσεις, οι κοινωνικές ανισότητες και η φρίκη του πολέμου, κάτι που αποτελεί αδυναμία στην αντιμετώπιση της πραγματικότητας της σύγχρονης κοινωνίας. Η παρουσία ορισμένων κοινωνικών ομάδων στην εκπαιδευτική ύλη είναι απαραίτητη για την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ανοχής και της κατανόησης της διαφορετικότητας. Η έλλειψη αναπαράστασης και αναφοράς σε κοινωνικές ομάδες όπως οι Τσιγγάνοι στα σχολικά βιβλία αποτελεί σοβαρή παράλειψη και αδυναμία να αντικατοπτριστεί η πραγματικότητα της κοινωνίας. Ο ρατσισμός και ο αποκλεισμός που αντιμετωπίζουν οι Τσιγγάνοι, καθώς και τα συναισθήματα που συνοδεύουν την απόρριψή τους, πρέπει να αντιμετωπιστούν με ειλικρίνεια και ανοικτή συζήτηση στα σχολεία. Η αντιμετώπιση των έμφυλων διακρίσεων και η κατανόηση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες και οι πρόσφυγες είναι ουσιαστικές για την προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας στην κοινωνία.

Η σύνδεση του θέματος της προσφυγιάς με ιστορικά σημεία της ελληνικής ιστορίας και την αγάπη για την πατρίδα είναι ένας τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται αυτό το θέμα στα σχολικά βιβλία. Οι αναφορές σε ιστορικά γεγονότα, όπως οι μεγάλες προσφυγικές κρίσεις που έχουν επηρεάσει την Ελλάδα, όπως οι προσφυγικές καταστροφές του 20ού αιώνα και οι ανταλλαγές πληθυσμών, αναδεικνύουν την πολυπολιτισμική και ιστορική πλευρά του θέματος. Η ανάδειξη της αγάπης για την πατρίδα σε αυτό το πλαίσιο ενισχύει την έννοια της εθνικής ταυτότητας και του συναισθήματος κοινότητας. Όμως, είναι σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη ότι η αντιμετώπιση της προσφυγιάς δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο σε ιστορικά γεγονότα. Η εκπαίδευση πρέπει επίσης να εστιάζει στην επικαιρότητα και να αναδεικνύει τις σύγχρονες προκλήσεις και πτυχές της προσφυγικής κρίσης, καθώς και την ανάγκη για ανθρωπιστική προσέγγιση και αλληλεγγύη.

Η παρουσίαση του πολέμου στα σχολικά βιβλία με έμφαση στις τιμητικές ηρωικές πράξεις για την πατρίδα αντικατοπτρίζει μια προσέγγιση που επιδιώκει να ενισχύσει το αίσθημα εθνικής ταυτότητας και την αξία της πατρίδας. Αυτό μπορεί να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν αισθήματα υπερηφάνειας και αφοσίωσης προς τη χώρα τους και να εμπνεύσει θετικές συμπεριφορές όπως η συμμετοχή σε κινητοποιήσεις και διαδηλώσεις για την υπεράσπιση των αξιών της. Από την άλλη,

είναι εξίσου σημαντικό να παρουσιάζονται και οι πτυχές της φρίκης του πολέμου και οι αρνητικές συνέπειες που φέρνει στις ζωές των ανθρώπων. Η αντιμετώπιση του πολέμου από μια ολιστική προοπτική, που συμπεριλαμβάνει τόσο τις θετικές όσο και τις αρνητικές πτυχές του, μπορεί να διδάξει στους μαθητές τη σημασία της ειρήνης, της συνεννόησης και της ανθρωπιάς. Αυτή η προσέγγιση μπορεί να ενθαρρύνει τη σκέψη κριτική και την ανάπτυξη ενός κριτικού πνεύματος στους μαθητές, ενισχύοντας έτσι την κοινωνική ευαισθησία και την αντίληψη για τη σημασία της ειρήνης και της συνεργασίας.

Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί και τα εκπαιδευτικά υλικά να ενθαρρύνουν την ανοικτή συζήτηση και την κριτική σκέψη για τις κοινωνικές ανισότητες και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι διάφορες ομάδες στην κοινωνία. Η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής ευαισθησίας απέναντι στις διακρίσεις και την αδικία. Η παρουσία ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων θα εμπλούτιζε το εκπαιδευτικό περιεχόμενο και θα διευρύνει την κατανόηση των μαθητών για τις διαφορετικές πραγματικότητες και εμπειρίες που συναντούν οι άνθρωποι στη σύγχρονη κοινωνία.

Τέλος, στα βιβλία της Γλώσσας προωθείται σε μεγαλύτερο βαθμό η έκφραση των συναισθημάτων των μαθητών μέσω του γραπτού λόγου. Η προφορική έκφραση των μαθητών και η συζήτηση για τα προσωπικά τους βιώματα είναι περιορισμένη, αφού οι προφορικές εργασίες επικεντρώνονται στην αναγνώριση και το σχολιασμό των συναισθημάτων των άλλων. Ενώ γραπτή έκφραση μπορεί να παρέχει στους μαθητές την ευκαιρία να εξερευνήσουν τα συναισθήματά τους με βάση τις προσωπικές τους εμπειρίες, να αναλύσουν τις σκέψεις τους και να εκφράσουν τις ιδέες τους με σαφήνεια και ακρίβεια, η προφορική συζήτηση επιτρέπει στους μαθητές να ανταλλάσσουν απόψεις και αισθήματα με τους συμμαθητές τους, να ακούσουν διαφορετικές απόψεις και να αναπτύξουν την ικανότητα να επικοινωνούν αποτελεσματικά. Επομένως, θα ήταν σημαντικό να υπάρχει ισορροπία μεταξύ της γραπτής έκφρασης και της προφορικής συζήτησης στη διδασκαλία, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η πλήρης και ισορροπημένη ανάπτυξη της δεξιότητας της έκφρασης των συναισθημάτων των μαθητών.

8.2 Εμπειρία και γνώμη των εκπαιδευτικών

Η ευαισθησία των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διδασκαλία των συναισθημάτων αποτελεί ένα σημαντικό στοιχείο για την ευημερία και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Το γλωσσικό μάθημα είναι αυτό που καταλαμβάνει τις περισσότερες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Το βιβλίο της Γλώσσας, ως κύριο εργαλείο για τη διδασκαλία αυτών των θεμάτων, μπορεί να αποτελέσει μόνο ένα μέρος της διαδικασίας, αφού, κατά τη γνώμη τους, δεν επαρκεί ώστε να επιτύχουν τους επίσημους και τους προσωπικούς τους στόχους. Οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας τη σημασία των συναισθημάτων στην εκπαίδευση, προσπαθούν να συνδέσουν τη διδασκαλία της γλώσσας με άλλα μαθήματα και πτυχές της σχολικής ζωής. Μέσω αυτής της διασύνδεσης, επιδιώκουν να προσφέρουν μια πλήρη και ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία στους μαθητές.

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι τα βιβλία της Γλώσσας δεν επαρκούν ώστε να προετοιμάσουν τους μαθητές για την σύγχρονη κοινωνία και τις προκλήσεις της. Μέσα από την εμπειρία τους σε διαπολιτισμικά σχολεία, αναγνωρίζουν με ευαισθησία τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Παίρνουν την πρωτοβουλία να αναζητήσουν προσωπικά και να ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους θέματα που αφορούν όλους τους μαθητές της τάξης τους, ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και θρησκευτικό τους υπόβαθρο. Με το τρόπο αυτό επιδιώκουν να προωθήσουν δραστηριότητες που ενισχύουν την κατανόηση και τον σεβασμό προς τις διαφορετικές κουλτούρες και πρακτικές.

Η προσπάθεια των εκπαιδευτικών μέσω της αυτενέργειας κατά τη διδασκαλία συμβάλλει στο να προσαρμόσουν το μάθημά τους στις ανάγκες και τις εμπειρίες των μαθητών. Δημιουργείται, με τον τρόπο αυτό, ένα θετικό κλίμα και ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που ενθαρρύνει τη συμμετοχή και την ενεργό μάθηση. Η χρήση επιπλέον εποπτικού υλικού και τεχνικών μέσων ενισχύει τη διαδραστικότητα και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενώ παράλληλα βοηθά στο να ξεπεράσουν το εμπόδιο της γλώσσας που αντιμετωπίζουν οι μαθητές από άλλες χώρες.

Η προώθηση της προφορικής έκφρασης των μαθητών είναι σημαντική για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας και τη διαμόρφωση της προσωπικής τους ταυτότητας. Η εμπάθυνση στις εμπειρίες των μαθητών μέσω της ακρόασης και της συνομιλίας ενισχύει τη σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή και των μαθητών μεταξύ τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προωθήσουν τον διάλογο και την ανοικτή συζήτηση μεταξύ των μαθητών, προκειμένου να αναδειχθούν οι διαφορετικές

απόψεις και οι εμπειρίες τους. Αυτό θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της ευαισθησίας και της κατανόησης απέναντι στις διαφορετικότητες και θα ενισχύσει το αίσθημα ανήκειν σε μια ποικίλη και πολυπολιτισμική κοινότητα. Η αντικατάσταση μέρους των κειμένων και των εργασιών του βιβλίου με καταλληλότερες από τους εκπαιδευτικούς, τους επιτρέπει να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δημιουργώντας ένα πιο ενδιαφέρον και ανθρώπινο περιβάλλον μάθησης.

8.3 Σύγκριση σχολικών εγχειριδίων και εκπαιδευτικών

Οι ενέργειες των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία των συναισθημάτων συνάδουν με τις οδηγίες που δίνονται από το σχολικό εγχειρίδιο της Γλώσσας κατά την επεξεργασία των κειμένων και των εργασιών. Η αναγνώριση των συναισθημάτων των ηρώων του κειμένου και η κατανόηση τους γίνεται μέσα από τα συγκεκριμένα σημεία στα οποία αναφέρονται μπορεί να αποτελέσει έναν τρόπο να εμπνεύσουν τους μαθητές και να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τις συναισθηματικές πτυχές των κειμένων. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί ενδιαφέρονται για τα συναισθήματα των ίδιων των μαθητών και εμπλουτίζουν το εκπαιδευτικό υλικό του βιβλίου με πρόσθετες εργασίες σε σχέση με όσες υπάρχουν ήδη στα βιβλία. Η ενθάρρυνση της προσωπικής τους έκφρασης μπορεί να τους δώσει αυτοπεποίθηση και να προάγει ένα περιβάλλον ανοιχτής επικοινωνίας και αμοιβαίας συνεργασίας.

Η δραματοποίηση και η έκφραση μέσω της κίνησης και των εκφράσεων αποτελούν αποτελεσματικά εργαλεία για την έκφραση των συναισθημάτων και την ενίσχυση της συναισθηματικής ευαισθητοποίησης των μαθητών. Η δραματική δραστηριότητα μπορεί να ενθαρρύνει την εκφραστικότητα, τη δημιουργικότητα και την εμπάθυνση της κατανόησης των συναισθημάτων. Οι εκπαιδευτικοί ενσωματώνουν αυτές τις δραστηριότητες στο περιβάλλον της τάξης παρόλο που το βιβλίο που χρησιμοποιούν δεν παρέχει επαρκείς εργασίες που ενθαρρύνουν αυτόν τον τύπο έκφρασης.

Η προετοιμασία του γραπτού λόγου γίνεται μέσα από τον προφορικό και στις οδηγίες ζητείται να γράψουν οι μαθητές για τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους. Όμως, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην προφορική έκφραση των παιδιών, ενθαρρύνοντας τη συζήτηση στην τάξη, ώστε να ακουστούν οι ιδέες όλων των μαθητών. Αναγνωρίζουν τα οφέλη της ανταλλαγής των απόψεων των μαθητών σε πλαίσια αμοιβαίου σεβασμού και αλληλοκατανόησης.

Η πληθώρα ύλης που περιλαμβάνεται στα σχολικά βιβλία και η ευρεία ποικιλία θεμάτων προς διαπραγμάτευση μπορεί να αποπροσανατολίσει τους μαθητές από την μάθηση σε βάθος και να οδηγήσει στην απόκτηση επιφανειακών γνώσεων. Είναι ουσιαστικό να διασφαλίζεται ότι η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο σε στείρες γνώσεις, αλλά να περιλαμβάνει επίσης την ανάπτυξη των δεξιοτήτων και των αξιών που σχετίζονται με την ευαισθησία, την ενσυναίσθηση και την εποικοδομητική επίλυση συναισθηματικών προβλημάτων.

8.4 Περιορισμοί και προτάσεις για συνέχεια της μελέτης

Ολοκληρώνοντας τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας, χρειάζεται να αναφερθεί ότι τα αποτελέσματα αντανακλούν τις απόψεις ενός μικρού αριθμού δείγματος των εκπαιδευτικών που έχουν διδακτική εμπειρία σε διαπολιτισμικά δημοτικά σχολεία και επομένως το δείγμα δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού επομένως τα αποτελέσματα δεν μπορούν να γενικευθούν με ασφάλεια. Ωστόσο, σε μια ποιοτική έρευνα, αυτό δεν είναι αυτοσκοπός, καθώς η προσοχή επικεντρώνεται στη βιωμένη εμπειρία των ερωτώμενων. Το εργαλείο μεθοδολογίας που χρησιμοποιήθηκε, δηλαδή η ημιδομημένη συνέντευξη, εμπεριέχει στοιχεία υποκειμενικότητας, και ως εκ τούτου τα αποτελέσματά της μπορεί να αντιμετωπίζουν ζητήματα αξιοπιστίας, όπως συμβαίνει σε κάθε ποιοτική έρευνα. Ένας ακόμη περιορισμός είναι η ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας μόνο των τάξεων Ε και ΣΤ Δημοτικού.

Η συλλογή δεδομένων από διάφορες πηγές, όπως η ανάλυση των βιβλίων της Γλώσσας όλων των τάξεων του δημοτικού, η παρατήρηση των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και η ανάλυση σχολικών βιβλίων διαφορετικών μαθημάτων, θα επέτρεπε την παραγωγή πιο ευρείας και πλήρους εικόνας της κατάστασης. Αυτό θα επέτρεπε στους ερευνητές να αναλύσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των διαφόρων πηγών δεδομένων και να προσεγγίσουν την ερώτηση της έρευνας από διαφορετικές προοπτικές. Αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει σε πιο συνεκτικά και αξιόπιστα αποτελέσματα, καθώς και σε πιο ευρεία και ενδιαφέροντα συμπεράσματα.

Παράρτημα αποσπασμάτων από τα σχολικά εγχειρίδια

Οι συντομογραφίες στο παράρτημα για τα σχολικά εγχειρίδια εμφανίζονται ως εξής:

Ε δημοτικού – Ε Δημ.

ΣΤ Δημοτικού – ΣΤ Δημ. Βιβλίο Μαθητή – ΒΜ

Τετράδιο εργασιών - ΤΕ

Τεύχος α – τ.α

Τεύχος β – τ.β

Τεύχος γ – τ.γ

Αριθμός αποσπάσματος	Σχολικό εγχειρίδιο	Σελίδα
1	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	62
2	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	83 – 5
3	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	32 – 4
4	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	92 – 3
5	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	41
6	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	34
7	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	24
8	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	48
9	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	82 -3
10	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	34
11	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	58 – 9
12	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	34
13	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	32 – 4
14	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	27 – 0
15	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	92 – 3
16	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	29
17	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	62
18	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	24
19	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	58 –9
20	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	46 – 7

21	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	58 – 9
22	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	61
23	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	26 – 7
24	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	11 – 3
25	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	26 – 7
26	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	62 – 3
27	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	54 – 6
28	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	44 – 5
29	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	44 – 5
30	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	67 – 8
31	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	43 – 5
32	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	46 – 7
33	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	89
34	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	67 – 8
35	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	43 – 5
36	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	96
37	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	86 – 7
38	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	62 – 4
39	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	8 - 9
40	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	89
41	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	35
42	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	51
43	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	68 – 9
44	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	30 – 1
45	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	51
46	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	38
47	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	96
48	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	20
49	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	34

50	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	68 – 9
51	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	67 – 8
52	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	15
53	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	51
54	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	61
55	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	12
56	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	68 – 9
57	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	76
58	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	44 – 5
59	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	61
60	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	67 – 8
61	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	62 – 4
62	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	50 – 1
63	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	43 – 5
64	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	67
65	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	13
66	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	63
67	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	16 – 7
68	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	22
69	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	87
70	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	49
71	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	17
72	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	49
73	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	7
74	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	87
75	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	52
76	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	48 -9
77	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	54
78	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	7
79	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	7

80	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	41
81	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	55
82	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	50
83	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	62
84	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	70
85	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	15
86	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	70
87	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	56
88	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	41
89	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	27 – 0
90	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	65
91	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	77
92	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	41
93	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	49
94	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	13
95	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	50
96	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	46 – 7
97	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	69 – 0
98	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	72 – 4
99	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	72 – 4
100	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	43 – 5
101	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	90
102	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	92 – 3
103	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	58 – 9
104	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	48
105	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	27 – 8
106	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	24
107	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	24
108	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	34
109	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	88 – 9

110	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	32 – 4
111	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	87
112	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	56
113	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	96
114	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	22
115	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	41
116	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	24
117	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	82 – 3
119	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	83
120	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	15
121	Ε Δημ. ΤΕ τ.β	19
123	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	26 – 7
124	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	92 – 3
125	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	92 – 3
126	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	34
127	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	56
128	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	54
129	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	16 – 7
130	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	50
131	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	70
132	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	46 – 7
133	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	32 – 4
134	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	76
135	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	42 – 3
136	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	14 – 6
137	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	86 – 7
138	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	105
139	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	88
140	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	23
141	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	28

142	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	34
143	Ε Δημ. ΒΜ τ.γ	27 – 8
144	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	59
145	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	32
146	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	16
147	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	11
148	Ε Δημ. ΒΜ τ.β	26 – 7
149	Ε Δημ. ΒΜ τ.α	62
150	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	57
151	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	14
152	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	60
153	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	72 – 4
154	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	20
155	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	18
156	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	66
157	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	48
158	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	39
158	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	39
160	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	22
161	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	9
162	Ε Δημ. ΤΕ τ.α	22
163	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	49
164	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	58
165	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	86- 8
166	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	18
167	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	10
168	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	18
169	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.β	24
170	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	63

171	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.α	45-6
172	ΣΤ Δημ. ΤΕ τ.β	20
173	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.α	85
174	ΣΤ Δημ. ΒΜ τ.γ	78

Ελληνική Βιβλιογραφία

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα*. Παρατηρητής.

Αγάπογλου, Θ., & Καπετανίδου, Μ. (2013, Νοέμβριος 1-3). *Από την Κριτική Ανάγνωση στη Δημιουργική Γραφή* [Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου]. Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη, Δράμα.

Αθανασοπούλου, Ι., Παπαβραμίδου, Μ., & Σάτου, Μ. (2019, Ιούνιος 21-23). *Η Λογοτεχνία ως μέσον προαγωγής της διαπολιτισμικότητας και ενδυνάμωσης της ενσυναίσθησης: Διδακτική παρέμβαση σε μαθητές Στ' Δημοτικού*. [Πρακτικά 9^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης]. Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα.

Αϊδίνης, Α., & Αλεξιάδου, Ν. (2004). Η επίδραση του νέου προγράμματος σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας στη διδασκαλία του γραπτού λόγου στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. (Μπαγάκης, Γ., Επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Μεταίχμιο.

Αναγνώστου, Ν., & Νικόλοβα, Μ. (2017). *Η ενσωμάτωση των προσφύγων στο εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα: Πολιτική και διαχείριση σε «κινούμενη άμμο»*. Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής ΕΛΙΑΜΕΠ.

Αποστόλου, Ζ., & Στελλάκης, Ν. (2020). Οι εκπαιδευτικοί της πρωτοσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα επίσημα κείμενα και τις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα στη βαθμίδα που έπεται ή προηγείται της δικής τους;. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 13 (2), 1-15.

doi:<https://doi.org/10.12681/jret.22149>

Αραβανή, Ε. (2019). Ερευνώντας και διερευνώντας το σχολικό εγχειρίδιο: Η μελέτη των εισαγωγικών σημειωμάτων των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Β' και Γ' Γυμνασίου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Περιοδική έκδοση της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας*, 36, Τεύχος 67/2019, 11-25.

Αρχάκης, Α. (2022). Αφηγήσεις και υβριδικές ταυτότητες μεταναστών/τριών. (Καναβούλια, Μ., & Πολίτης, Π, Επίμ.), *Αφήγηση, μια πολυεπιστημονική θεώρηση*. Gutenberg.

Βέρνικος, Ν., & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα, Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Κριτική ΑΕ

Βοζαΐτης, Γ., & Υφαντή, Α. (2005, Απρίλιος 8-10). *Αποκεντρωτικές πολιτικές και τάσεις ενδυνάμωσης του σχολείου κατά την περίοδο 1985-2003 στην Ελλάδα. Κριτική προσέγγιση*. [Πρακτικά του 7ου Ετήσιου Συνεδρίου της Μονάδας Μεθοδολογίας και Προγραμμάτων Εκπαίδευσης]. Εκπαιδευτικές Αλλαγές: Η Παρέμβαση του Εκπαιδευτικού και του Σχολείου, Πάτρα.

Βρεττός, Γ., & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση*. Ελληνικά Γράμματα.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (Χ. Τσορμπατζούδης, Επίμ, μτφ.: Ν. Κουβαράκου), Ίων/ Εκδόσεις Έλλην.

Γερογιάννης, Κ., & Μπούρας, Α. (2007, Μάιος 17-20). *Σχεδιασμός Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών – Νέες Τάσεις*. [Πρακτικά συνεδρίου] Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα.

Γιαννοπούλου, Κ., (2006). «Ο ρόλος του Εκπαιδευτικού Δράματος στην κατανόηση των προβλημάτων της σύγχρονης κοινωνίας. Θεωρία και πράξη. (Δρακοπούλου, Κ., Επίμ.), *Θέατρο και Διαπολιτισμική Αγωγή*. Δαίδαλος/Ζαχαρόπουλος.

Γκατζώλη, Β. (2020, Σεπτέμβριος 19). *Αναλυτικά προγράμματα και εκπαιδευτικοί*. [Πρακτικά του 7^{ου} Συνεδρίου]. Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Ατραπός.

Γκόκας, Θ., (2003). Η διαμόρφωση μιας σχολικής κουλτούρας, *Παιδαγωγικός Λόγος*, θ' (2-3), 7-18.

Γκότοβος Α., Μάρκου Γ., & Fehring E., (1984). *Σχολική Επανάταξη Παλινοστούτων Μαθητών. Προβλήματα και Προοπτικές*. Υ.Π.Ε.Π.Θ.

Γκοτοβός Α. Ε., (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα, Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.

Cole, M., & Cole, S. R. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκινητική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*, τ. β', μτφρ: Σόλμαν Μ. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Gutenberg.

Δήμου, Γ. Η. (2005). *Εκπαιδευτική ψυχολογία, θεωρίες μάθησης*. Gutenberg.

Δραγωνά, Θ., & Φραγκουδάκη, Α., (2008). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση. Πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Μεταίχμιο.

Δερμετζής, Ν. (2002) *Πολιτική επικοινωνία: Διακινδύνευση, διασημότητα, διαδίκτυο*. Παπαζήσης.

Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. (2003). (Φ.Ε.Κ. 303B/13-03-2003). Διαθέσιμο online: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (ημερομηνία ανάκτησης 20/08/2022)

Δημητροπούλου, Π. Φιλιπάτου, Δ., Χρυσόχου, Ε., Ρούσσο, Π., Ράλλη, Α. Μ., Διακογιώργη, Κ., Οικονόμου, Α., & Γρίβα, Α. (2021). Ακαδημαϊκά συναισθήματα και κίνητρα για την ανάγνωση: προκαταρκτικά ευρήματα για την ανάπτυξη και τις μεταξύ τους σχέσεις στην παιδική ηλικία και την προεφηβεία, *Ψυχολογία*, 26 (1), 73-87

Ζαγκότας, Β., & Κεχαγιά, Ε. (2013). *Σύγχρονες διδακτικές απαιτήσεις και η προσαρμοστική δυνατότητα των αναλυτικών προγραμμάτων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. Τυπογραφείο Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη*. Ελληνικά Γράμματα.

Θεοφανίδου, Ι., Βάσιου, Α., & Λεμονίδης, Χ. (2018, Ιούνιος 14-17). *Η αξιολόγηση του βιβλίου των μαθηματικών σε σχέση με τα συναισθήματα και τους στόχους επίτευξης των μαθητών/τριών* [Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης]. Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα, Αθήνα.

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Καραγιάννη, Ε. (2018, Ιούνιος 14-17). *Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. [Πρακτικά 8^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης]. Εκπαίδευση Χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα, Αθήνα.
doi: 10.12681/edusc.2684

Κατσαρού, Ε. (2007). Ο ρόλος του μαθητή όπως προδιαγράφεται στα νέα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας για το Γυμνάσιο: κριτική θεώρηση. *Αριάδνη, Επιστημονική εφημερίδα της Φιλοσοφικής Σχολής*, 13. Εκδόσεις της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια, Θεσμική εξέλιξη και Σύγχρονη προβληματική*. Μεταίχμιο.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. (Μαυροσκούφης, Δ. Κ., Επίμ). *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο), Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠΕΠΘ.

Κιτσάκης, Β. (2020, Σεπτέμβριος 19). *Ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος στον συγκερασμό αξιών και αγοράς εργασίας*, [Πρακτικά 7^{ου} Συνεδρίου]. Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα.

Κορδαλή, Ι. Α., (2017) Ανάπτυξη των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης – Παράδειγμα διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στην Δ' Δημοτικού, *Επιστήμες Αγωγής*, 3, 55-79.

Κορομπίλη, Σ., & Τόγια, Α., (2015). *Πληροφοριακός Γραμματισμός*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Κοσμά, Γ. Μ. (2020). *Θεατρικές μέθοδοι και η διδακτική αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένης γλώσσας στο δημοτικό σχολείο: το παράδειγμα του Μανδύα του Ειδικού*. (Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Λέκκας, Α., & Μαρκέτου, Μ. (2004, Ιούνιος 18-20). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημόσιο σχολείο – Θεωρία και εφαρμογή* [Πρακτικά 7^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου]. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, Πάτρα.

Μάνεση, Σ., (2012). Ο ρόλος των συναισθημάτων στη διδασκαλία και μάθηση: εκπαιδευτικές στρατηγικές για την καλλιέργεια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στο σύγχρονο μαθησιακό περιβάλλον. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11 (2), 22-31.
doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18037>

Μανιάτης, Π. (2009). Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα και Διαπολιτισμικές Προθέσεις στην Ελλάδα. Επιστημονικός λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 48 – 75

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ, Ανασκόπηση*, 46 (1), 88-98.

Μαργέτη, Α. (2014, Ιούλιος 24-27). *Το συναισθηματικό καλειδοσκόπιο. Μία πρόταση για την Ευέλικτη Ζώνη*. [Πρακτικά Τετράημερου Επιμορφωτικού Συνεδρίου]. Αναζητώντας τις δυναμικές του σύγχρονου σχολείου (III), Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Ματσαγγούρας, Η. (2004). Η διαθεματικότητα στα αναλυτικά προγράμματα: θεωρία και πράξη. (Μπαγάκης, Γ., Επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Μεταίχμιο.

Μαυρίδης, Η., (2005). Για την «κατασκευή» της κοινωνικής πραγματικότητας: μεταφαινομενολογικές προοπτικές του κοινωνικού κονστρουξιονισμού. *Επιστήμη και κοινωνία*, 15/2005, 197-228.

Μπενέκος, Δ. (2007). Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τσιγγάνων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 12.

Μπονίδης, Κ. Θ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2016). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. (Α. Κουλουμπαρίτση, Α. Επίμ.). *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Γρηγόρης.

Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική Συμβουλευτική: Θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Niedethal, P. M., Krauth -Gruber, S., & Ric, F. (2011). *Ψυχολογία του Συναισθήματος: Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. (Καφέτσιος Κ., Επίμ., μτφρ.: Αντωνοπούλου Ζ.), Τόπος.

Νιζάμη, Α. (2017, Απρίλιος 1-2). *Κουκλοθέατρο, η αχαριστία του κροκόδειλου, ένα βήμα προς την ενσυναίσθηση*. [Πρακτικά 4^{ου} Συνεδρίου]. Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική, Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. (Μαυροσκούφης, Δ.Κ. Επίμ.) *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο), Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. ΥΠΕΠΘ.

Νικολάου, Γ. (2009). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*. (1η Έκδοση 2000). Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ., (2011). *Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, διαθέσιμο στο διαδίκτυο

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>

(τελευταία προσπέλαση 20/9/2022).

Ξωχέλλης, Π. Δ. (2009, Οκτώβριος 31 και Νοέμβριος 14). *Το σχολικό βιβλίο ως μέσο διδασκαλίας και αντικείμενο εκπαιδευτικής έρευνας*. [Πρακτικά 10^{ου} Συνεδρίου του Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου]. Τα διδακτικά εγχειρίδια, Λευκωσία, Λεμεσός.

Phillips, L., Jorgensen, M. W. (2009) *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. (Σταυρακάκης, Γ., Επίμ., μτφρ.: Κιουπκιόλης Α.) Παπαζήσης.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Ατραπός.

Παπαγεωργίου, Κ. (2011). Πολυπολιτισμός, δημοκρατία, κοσμοπολιτισμός. (Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν., Επίμ.), *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα. Προκλήσεις για την εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Παπαδόπουλος, Γ. (2012). *Μυθοπλασία, Βίωμα και Παιδεία, Διδασκαλίας Τέχνης: Θεωρία και εφαρμογές*. Ψηφίδα.

Παπαδοπούλου, Κ. (2009). *Η ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης στη θεωρία του L. S. Vygotsky*. Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Σ., & Κούλα, Γ. (2011). *Το θεατρικό παιχνίδι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παπάζογλου, Δ. (2018, Απρίλιος 28-29). *Ο αυτοσχεδιασμός στην εκπαιδευτική πράξη*. [Πρακτικά 5^ο Πανελληνίου Συνεδρίου]. Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Ταξιδευτής.

Παρθένης, Χ., Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις*. Μεταίχμιο.

Παρθένης, Χ. (2020). *Πολιτική και Πρακτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Πασούλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις. (Μπαγάκης, Γ., Επίμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Μεταίχμιο.

Προγράμματα Σπουδών για το Νέο Σχολείο, (2011). Διαθέσιμο online: <http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp>
(ημερομηνία ανάκτησης 20/08/2022)

Ralli, A., Karagiannopoulou, D., & Antaraki, I. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 1, 84-96.
doi:<https://doi.org/10.12681/ppej.10756>

Ρίσβας, Γ., Ευσταθίου, Ν., & Ορφανοπούλου, Ν. (2004). Οι καινοτόμες δραστηριότητες Αγωγής Υγείας στο αναλυτικό πρόγραμμα: Μια πρόταση για την

αξιολόγησή τους. (Μπαγάκης, Γ., Επίμ), *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Μεταίχμιο.

Σάββα, Σ., & Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2014, Οκτώβριος 10-11). *Το παραπρόγραμμα στα δημοτικά σχολεία της Κύπρου σε σχέση με τους αλλόγλωσσους μαθητές: διασυναρμολόγηση χαρακτηριστικών διάκρισης* [Πρακτικά του 13^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου]. Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση, Λευκωσία.

Σακίδη, Α. (2019, Ιούνιος 21-23). *Η προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της παιδικής λογοτεχνίας* [Πρακτικά 9^{ου} Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης]. Η Εκπαίδευση Δασκάλων και Καθηγητών Χαρισματικών Μαθητών στην Ελλάδα, Αθήνα.

Σγούρα Α., Μάνεσης Ν., & Μητροπούλου Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των παιδιών προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 108–129. <https://doi.org/10.12681/dial.16278>

Σκλάβου Κ., (2011). Διαπολιτισμική εκπαίδευση ενηλίκων. (Μουσιδής Α. & Παπαδοπούλου Δ., Επίμ.), *Η Κοινωνική Ενσωμάτωση των Μεταναστών στην Ελλάδα*. Κριτική.

Σοφού, Ε., Κατσαντώνη, Σ., Ταβουλάρη, Ζ., (2011). Η διδακτική της χρήσης των διδακτικών βιβλίων. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 11, 104-119.

Στεργίου, Α., Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ*. Gutenberg.

Στυλιανού, Π., & Ζεμπύλας, Μ. (2014, Οκτώβριος 10-11). *Η ένταξη των εννοιών της απώλειας και του πένθους στη δημοτική εκπαίδευση* [Πρακτικά του 13^{ου} Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου]. Μπροστά στις Εκπαιδευτικές Προ(σ)κλήσεις: Από τη θέση και την αντίθεση στη σύνθεση, Λευκωσία.

Τουρτούρας, Χ. (2010). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από τη Σοβιετική Ένωση*. Επίκεντρο.

Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Ελληνικά Γράμματα

Φλουρής, Γ., & Μηλίγκου, Ε. (2011). Οικουμενικότητα, Διαπολιτισμικότητα, Διαθεματικότητα: τρεις θεμελιώδεις διαστάσεις στις μεταρρυθμίσεις των Προγραμμάτων Σπουδών του 21ου αιώνα. (Γ. Μάρκου, Γ., & Παρθένης, Χ., Επίμ.) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Θεωρία και Πράξη*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Φερνιάτη, Α. (2007). Οι μεθοδολογικές κατευθύνσεις του νέου Αναλυτικού Προγράμματος και οι προσεγγίσεις που υιοθετούνται στα νέα βιβλία για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του δημοτικού σχολείου. (Γ. Καψάλης, Γ., & Κατσίκης, Α. Επίμ.), *Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Χριστοδούλου, Θ. (2009, Ιούνιος 19-21). *Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα* [Πρακτικά του 12^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Πάτρας]. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας, Πάτρα.

Τρίκας, Μ. (2020, Σεπτέμβριος 19). *Η σημασία της ενσυναίσθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τρόποι ανάπτυξής της* [Πρακτικά του 7^{ου} Συνεδρίου]. Νέος Παιδαγωγός, Αθήνα

Χρυσ αφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

Arsal, Z.(2019). Critical multicultural education and preservice teachers attitudes .

Journal for Multicultural Education, 13 (1), 106-118.

Bamberg, M. (1997) Language, concepts and emotions: The role of language in the construction of emotions. *Language Sciences*, 19 (4), 309-340.

Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37 (4), 129-139.

Barton, J. (1996). Interpreting Character Emotions for Literature Comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 40 (1), pp. 22-28.

Belli, S., Harré, R., & Íñiguez, L. (2010) What is Love? Discourse about emotions in social sciences. *Human Affairs* 20, 249-270.

DOI: 10.2478/v10023-010-0026-8

Berger, P. L., & Luckman, T. (1991) *The social construction of reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge*. Penguin Books.

Blewitt, C., O'Connor, A., Morris, H., May, T., Mousa, A., Bergmeier, H, Nolan, A., Jackson, K., Barrett,H., & Skouteris, H. (2019): A systematic review of targeted social and emotional learning interventions in early childhood education and care settings, *Early Child Development and Care*, 191 (14), 2159–2187.

<https://doi.org/10.1080/03004430.2019.1702037>

Brackett, M. A., & Simmons, D. (2015). Emotions Matter. *Emotionally Healthy Kids*, 73 (2), 22-27.

Burr, V. (1995) *An introduction to social constructionism*. Routledge.

Charalambous, C. (2013). The ‘burden’ of emotions in language teaching: negotiating a troubled past in ‘other’-language learning classrooms, *Language and Intercultural Communication*, 13 (3), 310-329.

DOI: [10.1080/14708477.2013.804535](https://doi.org/10.1080/14708477.2013.804535)

Chen, J. (2018). Exploring the impact of teacher emotions on their approaches to teaching: A structural equation modelling approach. *British Journal of Educational Psychology*, 8689 (1), 57-74.

<https://doi.org/10.1111/bjep.12220>

Chranioti Natalia & Eygenia Arvanitidis (2018) Teachers intercultural sensitivity in Greek public schools. *Educational Journal of the university of Patras UNESCO Chair*, 5(2), 15-22.

DOI:[10.13140/RG.2.2.26926.61761](https://doi.org/10.13140/RG.2.2.26926.61761)

Cohen, J. (2006). Social, emotional, ethical and academic education: Creating a climate for learning, participation in democracy and well-being. *Harvard Educational Review* 76 (2), 201-237.

Collie, R., J., (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model, *International Journal of Behavioral Development*, 44 (1), 76–87.

Colombetti, G. (2009). From affect programs to dynamical discrete emotions. *Philosophical Psychology*, 22 (4), 407-425.

DOI: 10.1080/09515080903153600

Cosmides, L., & Tooby, J. (2000) Evolutionary psychology and the emotions. (Lewis, M., & Haviland-Jones, Ed.) *Handbook of emotions*. The Guilford Press.

Daher, W. (2020). Students' positioning and emotions in learning geometric definition. *Journal on Mathematics Education*, 11 (1), 111-134.

<http://doi.org/10.22342/jme.11.1.9057.111-134>

Darwin, C. (2009). *The expression of the emotions in man and animals*. Cambridge University Press.

Durlak, J., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis

os School-Based Universal Interventions. *Child Development*, January/February, 82 (1), 405-432.

Espez-Lazo, S., Huete, R. R., Espez-Lazo, P., Farías-Valenzuela, C., & Valdivia-Moral, P. (2020). Emotional Education for the Development of Primary and Secondary School Students Through Physical Education: Literature Review, *Education sciences*, 10, 192. doi:10.3390/educsci10080192

Fisher, A. H., & Manstead, A. S. R. (2008). Social Functions of Emotion. (Lewis, M., Haviland-Jones, J. M., & Barrett, L. F. Eds.), *Handbook of emotions* (3rd ed.). Guilford Press.

Fox, E., & Riconscente, M. (2008). Metacognition and Self-regulation in James, Piaget, and Vygotsky. *Educational Psychology Review*, 20 (4), 373-389.

DOI:[10.1007/s10648-008-9079-2](https://doi.org/10.1007/s10648-008-9079-2)

Galbin, A. (2014). An introduction to social constructionism. *Social research reports*, 26, 82-92.

Edwards, D. (1999) Emotion Discourse. *Culture & Psychology*, 5 (3), 271-291.

<https://doi.org/10.1177/1354067X9953001>

Griffiths, P. E. (2004). Is emotion a natural kind?. (Solomon R. S., Ed.) *Thinking about feelings: Philosophers on Emotion*, Oxford University Press.

Gulikers, J., Brinkman, D., & Runhaar, P. (2019). Using a Rubric to Grasp Intercultural Competence Development in Vocational Education. *Journal of Vocational Education and Training*, Vol 73 (4), 1–24.

doi:10.1080/13636820.2019.1688854

Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). Successful Components of School Improvement in Culturally Diverse Schools. *School Effectiveness and School Improvement*, 29 (1), 1–22.

doi:10.1080/09243453.2017.1385490

Hall, St. (2018). *The West and the Rest: Discourse and Power*. (Gupta, D.T, James, C. E. , Andersen, C, Galabuzi G.-E., & Maaka, R. C.A., Eds) *Race and Rasialization: Essential readings* (2nd ed), Canadian Schollars.

Hallam, S. (2009). An evaluation of the Social and Emotional Aspects of Learning (SEAL) programme: promoting positive behaviour, effective learning and well-being in primary school children, *Oxford Review of Education*, 35 (3), 313-330.

<http://dx.doi.org/10.1080/03054980902934597>

Harré R., & Parrott, W.G. (1996). *The emotions: Social, Cultural and Biological Dimensions*. SAGE Publications.

Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. Teachers College Press.

Johnson, G. (n.d). *Theories of Emotion*, Internet Encyclopedia of Philosophy. <https://iep.utm.edu/emotion/>

Kalmus, V. (2004). What do pupils and textbooks do with each other?: Methodological problems of research on socialization through educational media. *Journal of Curriculum Studies*, 36 (4), 469-485.

DOI: [10.1080/00220270310001630670](https://doi.org/10.1080/00220270310001630670)

Kesidou, A. (2019). Preparing educators and researchers for multicultural/intercultural education: A Greek perspective. (Veygelers, W. Ed.) *Education for democratic intercultural citizenship*. 15, Brill Sense.

Kristjansson, K. (2001). The Didactics of Emotion Education, *Analytic Teaching*, 21 (1), 5-15.

<https://journal.viterbo.edu/index.php/at/article/view/724>

Lazarus, R.S. (1991). Cognition and Motivation in Emotion. *American Psychologist*, Vol. 46, No. 4, 352-367.

Lebrun, J., Lenoir, Y., Laforest, M., Larose, F., Roy, G-R., Spallanzani, C., & Pearson, M. (2002). Past and Current Trends in the Analysis of Textbooks in a Quebec Context *Curriculum Inquiry*, 32 (1), 51-83.

DOI:[10.1111/1467-873X.00215](https://doi.org/10.1111/1467-873X.00215)

Lee, J. F.K. (2014). A hidden curriculum in Japanese EFL textbooks: Gender representation. *Linguistics and Education*, 27 (1), 39–53.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.linged.2014.07.002>

Lindquist, K. A. (2013). Emotions Emerge from More Basic Psychological Ingredients: A Modern Psychological Constructionist Model. *Emotion Review*, 5(4), 356–368.

DOI: 10.1177/1754073913489750

Makarova Elena, Judith ‘t Gilde & Dina Birman (2019). Teachers as risk and resource factors in minority students’ school adjustment: an integrative review of qualitative research on acculturation, *Intercultural Education*, 30 (5), 448-477.

McCormick, M. P., Cappella, E., O’Connor, E. E., & McClowry, S. G. (2015). Social-Emotional Learning and Academic Achievement Using Causal Methods to Explore Classroom-Level Mechanisms. *AERA Open*, 1(3).

<https://doi.org/10.1177/2332858415603959>

Mella, E. R.,Lavoie, G., Rapiman, D. Q., & Millan, S. Q. (2017). Emotion and Exclusion: Key Ideas from Vygotsky to Review our Role in a School with a Cultural Diversity Setting. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 23 (2), 169-184.

Meyer, D. K., & Turner, J. C. (2002). Discovering Emotion in Classroom Motivation Research, *Educational Psychologist*, 37 (2), 107-114,

DOI: [10.1207/S15326985EP3702_5](https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_5)

Millán, G.O., (2016). Nussbaum on the cognitive nature of emotions. *Manuscrito – Rev. Int. Fil.*, Campinas, 39 (2), 119-131.

DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0100-6045.2016.V39N2.GOM>

Mitakidou, S. Tressou, E. & Daniilidou, E. (2007). *Cross-cultural education: A Challenge or a Problem? International Journal of Educational Policy, Research & Practice: International Critical Childhood Policy Studies*, 2 (1).

<http://journals.sfu.ca/iccps/index.php/childhoods/%EE%80%80art%EE%80%81icle/viewFile/10/14>.

Moors A., Ellsworth, P., Scherer, K.R., and Nico H. & Frijda, N.H. (2013). Appraisal Theories of Emotion: State of the Art and Future Development. *Emotion Review*, 5(2), 119-124.

DOI: 10.1177/1754073912468165

Morgan, K., E., (2015). Learning empathy through school history textbooks? A case study, *Rethinking History*, 19 (3), 370-392.

DOI: 10.1080/13642529.2014.898815

Namatende-Sakwa, L. (2018). The construction of gender in Ugandan English textbooks: a focus on gendered discourses, *Pedagogy, Culture & Society*, 26 (4), 609-629.

<https://doi.org/10.1080/14681366.2018.1436583>

Newton, D. P. (2013). Moods, emotions and creative thinking: A framework for teaching. *Thinking Skills and Creativity*, 8 (1), 34– 44.

DOI:10.1016/j.tsc.2012.05.006

Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*, 2nd ed, UNESCO.

Plutchik, R. (2001a). Integration, Differentiation, and Derivatives of Emotion. *Evolution and Cognition*, 7 (2), 114-125.

Plutcik, R. (2001b). The Nature of Emotions: Human emotions have deep evolutionary roots, a fact that may explain their complexity and provide tools for clinical practice. *American Scientist*, 89 (4), 344-350.

Prinz, J.J. (2004). *Gut reactions: A perceptual theory of emotion*. Oxford University Press.

Rice, P. (1985) Ethno-Improvisation: A Technique for Teaching Cultural Emotions. *Anthropology & Education Quarterly*, 16, 280-287.

Schiels S. A., & Zawadski M. (2012). History of Emotion Theory. (Rieber, R. W. Ed.), *Encyclopedia of the History of Psychological Theories*, Springer-Verlag.

Robinson, J. (2005). *Deeper Than Reason: Emotion and its Role in Literature, Music, and Art*. Oxford University Press.

Roseman, I.J. (2011). Emotional Behaviors, Emotivational Goals, Emotion Strategies: Multiple Levels of Organization Integrate Variable and Consistent Responses. *Emotion Review* 3 (4), 434–443.

DOI: 10.1177/1754073911410744

Solomon, R. C. (2007). *True to our feelings: What Our Emotions Are Really Telling Us*, Oxford University Press.

Sprung, M, Münch, H. M., Harris, P. L., Ebesutani, C., & Hofmann, S. G., (2015). Children's emotion understanding: A meta-analysis of training studies. *Developmental Review*, 41-65.

doi: 10.1016/j.dr.2015.05.001

Stead, G. B. (2004). Culture and career psychology: A social constructionist perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 64 (3), 389–406.

DOI:10.1016/j.jvb.2003.12.006

Sutton, R. E., Wheatley, K.F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review*, 15 (4), 327-358

Totaro, P. (2021). Emotion, rationality, and social identity: a theoretical-methodological proposal for a cognitive approach. *Cognitive Processing*, 22 (4), 579-592.

DOI: 10.1007/s10339-021-01030-9

Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Zhang, F., Panos Markopoulos, P., & Tilde Bekker, T. (2020). Children's Emotions in Design-Based Learning: a Systematic Review. *Journal of Science Education and Technology*, 29, 459–481.

<https://doi.org/10.1007/s10956-020-09830-y>

Νόμος 1404/1983 : Ίδρυση φροντιστηριακών τμημάτων για παλλινოსτούντες.

Νόμος 1894/1990: Για την Ακαδημία Αθηνών και άλλες εκπαιδευτικές διατάξεις.

Νόμος 1865/89 (Φ.Ε.Κ. 210 τ.Α' /28-9-89, Άρθρο 7, παρ.1).

Νόμος 2413 (ΦΕΚ Α' 124 / 14-6-1996): Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.

Νόμος 3879/2010 (Φ.Ε.Κ.163 Α/21-9-2010): Ανάπτυξη της δια βίου μάθησης και λοιπές διατάξεις (άρθρο 26,55 1α και 1β-εισαγωγή του θεσμού των Ζ.Ε.Π.-λειτουργία Τ.Υ., τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, θερινών τμημάτων, τμημάτων διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας της χώρας προέλευσης των μαθητών).

Νόμος 4415/2016: Εφαρμογή λειτουργίας τμημάτων ΖΕΠ εκτός των ΔΥΕΠ. Ορισμός αρμοδιοτήτων και υποχρεώσεων ΣΕΠ.

Φεκ Αριθμ. 94207/Δ2 (1) Ωρολόγιο Προγραμμάτων μαθημάτων των Α', Β' και Γ' τάξεων του Ημερησίου Γυμνασίου .ημερομηνία 13/8/21 αριθμός φύλλου 3791 Τεύχος Β' 3791/13.08.2021

Φεκ Αριθμ. 94236/ΓΔ4 Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων όλων των τύπων σχολικών μονάδων, Νηπιαγωγείων, Δημοτικών και των Γυμνασίων. 4 Αυγούστου 2021 ΤΕΥΧΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ Αρ. Φύλλου 3567 Τεύχος Β' 3567/04.08.2021