

ΧΡΥΣΑ ΚΟΥΡΑΚΗ
ΝΑΝΤΙΑ ΚΟΥΡΜΟΥΣΗ
ΜΑΡΙΑ ΣΑΛΑΓΙΑΝΝΗ

Η Κοινωνική- Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»

ΠΡΑΚΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ
ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΗΣ
ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (4-8)



Η ΧΡΥΣΑ ΚΟΥΡΑΚΗ σπούδασε στο ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, όπου και εκπόνησε τη Διδακτορική Διατριβή της, η οποία εκδόθηκε από τις εκδ. Πατάκη, με τίτλο *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες: Τα μυθολογικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969-1995)*. Εργάζεται στην Α' βάρδια Εκπαίδευση και τα τελευταία τρία χρόνια είναι Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Δ/σης Π.Ε. Ανατολικής Αττικής. Από τη θέση αυτή έχει δώσει έμφαση στην προώθηση του παιδικού βιβλίου και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας των μαθητών μέσα από δράσεις φιλαναγνωσίας σε σχολεία, επιμορφωτικά σεμινάρια εκπαιδευτικών, τη δημιουργία ενός συστήματος κινητών βιβλιοθηκών και τη σύσταση της Λέσχης Ανάγνωσης για εκπαιδευτικούς με βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας. Είναι δημιουργός και διαχειρίστρια του blog της Λέσχης Ανάγνωσης και Φιλαναγνωσίας (lesxhanagnosis.blogspot.gr) με θέμα το παιδικό βιβλίο και τη φιλαναγνωσία, το οποίο έχει βραβευθεί με το Βραβείο «Κυριάκος Παπαδόπουλος» του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου το 2015. Έχει συμμετάσχει σε σεμινάρια και συνέδρια σχετικά με την παιδική λογοτεχνία, σε συλλογικούς τόμους συνεδρίων, καθώς και σε παρουσιάσεις βιβλίων. Το συγγραφικό και επιστημονικό της έργο σχετίζεται με την παιδική λογοτεχνία και τη φιλαναγνωσία. (ckouraki@hotmail.gr)

Η ΝΑΝΤΙΑ ΚΟΥΡΜΟΥΣΗ είναι συγγραφέας των Προγραμμάτων «Βήματα για τη ζωή» για την προσχολική και τη δημοτική εκπαίδευση και τα τελευταία χρόνια εργάζεται ως Υπεύθυνη Αγωγής Υγείας Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ανατολική Αττική. Σπούδασε στη Θεσσαλονίκη, μετεκπαιδεύθηκε στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών και απέκτησε MSc στον «Έλεγχο του Στρες και Προαγωγή της Υγείας» από την Ιατρική Σχολή του Πανεπιστημίου Αθηνών και στην «Εφαρμοσμένη Δημόσια Υγεία» από την Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας. Εκπόνησε τη διδακτορική διατριβή της με θέμα «Εκπαίδευση σε Ατομικές και Κοινωνικές Δεξιότητες στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας στο Νηπιαγωγείο» στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Δίδαξε στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών, το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και το Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Ως νηπιαγωγός εργάστηκε σε νηπιαγωγεία της Αττικής. Ασχολείται με τη δημιουργία και εποπτεία προγραμμάτων Προαγωγής Ψυχικής Υγείας για μαθητές, καθώς και με την υλοποίηση βιωματικών επιμορφώσεων ψυχικής ενδυνάμωσης και διαχείρισης του στρες σε μαθητές και ενήλικες. Το συγγραφικό και επιστημονικό της έργο σχετίζεται με την ψυχική υγεία μαθητών και εκπαιδευτικών. (nkourmousi@yahoo.com)

Η ΜΑΡΙΑ ΣΑΛΑΓΙΑΝΝΗ είναι Σχολική Σύμβουλος της 55ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Ν. Αττικής. Σπούδασε και μετεκπαιδεύθηκε στην Αθήνα, στο Διδασκαλείο Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Αθηνών. Είναι κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ) στις Επιστήμες της Αγωγής, Πιστοποιητικού Ειδίκευσης στη Συμβουλευτική και στον Προσανατολισμό της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικών και Τεχνολογικών Επιστημών (ΑΣΠΑΙΤΕ) και Υποψήφια Διδάκτωρ του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στο πεδίο της επιμόρφωσης που βασίζεται στο σχολείο (school based) και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Από το σχολικό έτος 2009-2010, διοργανώνει και συμμετέχει ως επιμορφώτρια σε ενδοσχολικά επιμορφωτικά προγράμματα, βιωματικά σεμινάρια, επιμορφώσεις και ημερίδες για την εκπαίδευση και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην διδασκαλία της Κοινωνικοσυναισθηματικής Μάθησης, όπως αυτή οριοθετείται στο Πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή». Συμμετείχε στην ομάδα εργασίας του Οργανισμού Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) για την εισαγωγική επιμόρφωση, από το έτος 2010 έως το 2012, και στην ομάδα συγγραφής του Οδηγού Επιμορφωτή και Οδηγού Επιμορφούμενων. Έχει δημοσιεύσει βιβλία και άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά και έχει συμμετάσχει σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια. (msalagianni@yahoo.gr)

Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση
μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία
και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή»

ΠΡΑΚΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (4-8)

Φιλολογική επιμέλεια: Νάνσυ Θεοδωρέλλου
Εικαστική επεξεργασία: Αθηνά Σοκόλη

© 2016, ΧΡΥΣΑ ΚΟΥΡΑΚΗ
ΝΑΝΤΙΑ ΚΟΥΡΜΟΥΣΗ
ΜΑΡΙΑ ΣΑΛΑΓΙΑΝΝΗ

Η νομοθεσία περί πνευματικής ιδιοκτησίας εφαρμόζεται για τις ηλεκτρονικές εκδόσεις με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόζεται για τις έντυπες. Χρησιμοποιώντας την υπηρεσία ηλεκτρονικών περιοδικών πρέπει να γνωρίζετε ότι: 1) αποδέχετε τις διατάξεις της ισχύουσας νομοθεσίας περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας και Συγγενικών Δικαιωμάτων (Ν. 2121/93, Ν. 3049/2002 άρθρο 14 και Ν. 3057/2002 άρθρο 81) και ότι απαγορεύεται η συστηματική αποθήκευση ή εκτύπωση όλου του περιεχομένου των τευχών των περιοδικών και των βιβλίων, 2) δηλώνετε υπεύθυνα ότι τα τεκμήρια θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για προσωπική σας μελέτη ή έρευνα.

ISBN: 978-960-89439-9-5
ΕΚΔΟΣΗ: Αθήνα 2016

Ελληνική Επιτροπή Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Π.)



Organisation Mondiale pour l'Éducation Précolaire
World Organisation for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Ελληνική Επιτροπή
Παγκόσμιας Οργάνωσης Προσχολικής Αγωγής
www.omep.gr

Ο.Μ.Ε.Π.

Το όνομα **Ο.Μ.Ε.Π.** προέρχεται από τα αρχικά της γαλλικής ονομασίας «**Organisation Mondiale pour l'Éducation Précolaire**». Πρόκειται για μια επιστημονική, μη κρατική, Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Αγωγής, η οποία δραστηριοποιείται σε εβδομήντα χώρες και συνεργάζεται με διεθνείς οργανισμούς που έχουν παρόμοιους στόχους (UNESCO, UNICEF, ECOSOC, Συμβούλιο της Ευρώπης).

Μέσα από τη δράση της, η Ο.Μ.Ε.Π. επιδιώκει τη βελτίωση της αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών ηλικίας 0-8 ετών, καθώς και την προαγωγή των συνθηκών διαβίωσης και υγείας τους. Βασικός σκοπός της είναι να υπενθυμίσει στα κράτη και στις παγκόσμιες οργανώσεις τις ανάγκες της πρώτης παιδικής ηλικίας. Υποστηρίζει κάθε προσπάθεια που συμβάλλει στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού, όπως αυτές απορρέουν από τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του. Ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των ατόμων που ασχολούνται επαγγελματικά με αυτή την ηλικία. Υποστηρίζει τη συνεργασία των προσχολικών ιδρυμάτων με την οικογένεια και τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μελετά τη θέση του παιδιού σ' έναν κόσμο που εξελίσσεται, με ιδιαίτερη ευαισθησία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς και για εκείνα που φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία. Υποστηρίζει κάθε επιστημονική έρευνα που μπορεί να επηρεάσει ευνοϊκά τις παραπάνω δράσεις της.

Η Ελλάδα εκπροσωπείται επίσημα στην Ο.Μ.Ε.Π. από το 1959 και λειτουργεί με την υπ' αρ. 1274/59 απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών ως αναγνωρισμένο σωματείο με την επωνυμία «Εθνική Επιτροπή Ελλάδος για την Προσχολική Αγωγή». Τα διοικητικά συμβούλια, από το 1992 έως και σήμερα, συμμετέχουν με εισηγήσεις σε παγκόσμια συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια και δράσεις.

Η Ελληνική Επιτροπή της Ο.Μ.Ε.Π. οργανώνει κάθε δύο χρόνια πανελλαδικό συνέδριο και εκδίδει ανά εξαμηνιο ηλεκτρονικά το επιστημονικό περιοδικό με τίτλο «Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού», στο πλαίσιο της εκπλήρωσης των βασικότερων στόχων της Οργάνωσης.

Περισσότερες πληροφορίες για την Οργάνωση μπορείτε να αντλήσετε από την ιστοσελίδα της Ελληνικής Επιτροπής στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.omep.gr>.

Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση
μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία
και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή»

ΠΡΑΚΤΙΚΟΣ ΟΔΗΓΟΣ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
ΜΑΘΗΤΩΝ ΠΡΩΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (4-8)

των Χρύσας Κουράκη, Νάντιας Κουρμούση, Μαρίας Σαλαγιάννη

Ευχαριστούμε θερμά όλους εκείνους τους εκπαιδευτικούς –Νηπιαγωγούς και Δασκάλους– των ηλ. ομάδων «Βήματα για τη Ζωή» που με τους προβληματισμούς και τις προτάσεις τους μας οδήγησαν στην απόφαση συγγραφής του παρόντος εγχειριδίου που περιλαμβάνει σημαντικά κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών αναγνωσμάτων με σκοπό την ασφαλή σύνδεση με την Κοινωνικο-Συναισθηματική Μάθηση.

Οι συγγραφείς

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	11
1. ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ	13
1.1. Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση στο ελληνικό σχολείο	15
1.2. Το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»	16
2. Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΕΙΔΗ ΤΗΣ	18
2.1. Παιδική λογοτεχνία	18
2.2. Τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας	20
2.2.1. Μυθιστορήματα	20
2.2.2. Διηγήματα	20
2.2.3. Μικρές ιστορίες	21
2.2.4. Εικονογραφημένα βιβλία (illustrated books) - Εικονοβιβλία (picture books)- Βιβλία-παιχνίδια (toy books)	21
2.2.5. Κόμικς	22
2.2.6. Παραμύθια - Μύθοι	22
2.2.7. Βιβλία γνώσεων	23
3. Η ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΣΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ	24
3.1. Η λογοτεχνία στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου	24
3.2. Η λογοτεχνία στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού	25
4. ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΜΑΘΗΣΗ: Η ΣΧΕΣΗ ΚΑΙ Η ΣΥΝΕΙΣΦΟΡΑ ΤΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ-ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ	27
4.1. Βιβλιοθεραπεία	28
5. ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΒΙΒΛΙΩΝ	31
5.1. Για την εικονογράφηση	31
5.2. Για την πλοκή	32
5.3. Για τους χαρακτήρες	32
5.4. Για το θέμα	32
5.5. Για το σκηνικό	32
5.6. Για την οπτική γωνία	33
5.7. Για τα βιβλία γνώσεων	33
6. ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΠΙΛΟΓΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΜΕ ΒΑΣΗ ΤΙΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ- ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ- ΤΟΣ «ΒΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΗ ΖΩΗ»	34

7. ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΠΡΟΤΕΙΝΟΜΕΝΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ	42
7.1. Τι σημαίνει ο όρος «φιλιαναγνώσσία»;	42
7.2. Αναγνώστικές εμπυρώσεις - Δραστηριότητες φιλιαναγνώσσίας	42
7.3. Κατηγορίες φιλιαναγνώστικών δραστηριοτήτων - Ενδεικτικές δραστηριότητες . . .	43
7.3.1. Εικαστικά - Κατασκευές	43
7.3.2. Θεατρική Αγωγή - Θεατρικό παιχνίδι	45
7.3.3. Μουσική - Χορός	46
7.3.4. Αφήγηση -Οπτική γωνία	46
7.3.5. Δημιουργική γραφή	48
7.3.6. Δημιουργία παιχνιδιών	49
7.3.7. Προφορική έκφραση - Επαναφήγηση	50
7.3.8. Επικοινωνία με συγγραφείς και πρόσκλησή τους στο σχολείο	51
 Βιβλιογραφία	53
Ελληνόγλωσση	53
Ξενόγλωσση	55
Βιβλιογραφία Φορέων και Οργανισμών	57

Εισαγωγή

Η δημιουργία ενός εγχειριδίου που συνδέει το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» –και γενικότερα την Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση– με την παιδική λογοτεχνία προέκυψε ως ανάγκη, τόσο από τη δομή του ίδιου του προγράμματος για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό, όσο και από προβληματισμούς εκπαιδευτικών που υλοποίησαν –ή επιθυμούν να υλοποιήσουν– ανάλογες παρεμβάσεις στις τάξεις τους. Όπως διαφαίνεται μέσα από τη διάρθρωση των μαθημάτων και των δύο εκδόσεων του προγράμματος (Νηπιαγωγείου και Δημοτικού), η επέκταση της διδασκαλίας των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων σε όλα τα γνωστικά –και μη– αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος συνιστά βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της παρέμβασης. Άλλωστε, ένα από τα βασικά κριτήρια για την αποτελεσματικότητα τέτοιου είδους προγραμμάτων είναι και η σύνδεση της μάθησης με το πρόγραμμα του σχολείου –Αναλυτικό και Κρυφό–, αλλά και γενικότερα με τη σχολική και την προσωπική ζωή του κάθε μαθητή (Elias M. et al. 1997).

Η παιδική λογοτεχνία και η φιλιαναγνωσία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου αλλά και του Δημοτικού. Ιδιαίτερα στα δημοτικά σχολεία με ενιαίο αναμορφωμένο πρόγραμμα έχει καθιερωθεί ειδική ώρα φιλιαναγνωσίας, προκειμένου να γίνεται ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και να υλοποιούνται ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες στην τάξη με βάση τα κείμενα αυτά. Όπως προκύπτει, λοιπόν, η λογοτεχνία υπάρχει στην καθημερινότητα των σχολικών τάξεων, είτε σε αποσπασματική μορφή μέσα από το *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων* είτε σε ολοκληρωμένη μορφή μέσα από κατεξοχήν βιβλία παιδικής και εφηβικής λογοτεχνίας, και φαίνεται να αποτελεί το πλέον κατάλληλο γνωστικό αντικείμενο για τη σύνδεση της διδασκαλίας των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων με τη ζωή (Elias M. et al. 1997).

Η επιλογή των βιβλίων που «μπαίνουν» στην τάξη γίνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τις δικές τους αλλά και των μαθητών τους, την έμφαση που πιθανώς θέλουν κατά καιρούς να δώσουν σε ένα θέμα, αλλά και σύμφωνα με βασικά κριτήρια της παιδικής λογοτεχνίας, όπως είναι η καταλληλότητα του θέματος, η εικονογράφηση, η μορφή και η δόμηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων, η ποικιλία αφηγηματικών τεχνικών κλπ. Ωστόσο, σε ένα πρόγραμμα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Ανάπτυξης, όπως είναι το «Βήματα για τη ζωή», ως προτεραιότητα για την επιλογή αναγνωσμάτων στην τάξη δεν προτάσσεται η λογοτεχνική αξία του κειμένου, αλλά η καταλληλότητά του σε επίπεδο περιεχομένου και προσέγγισης εννοιών για την ασφαλή αξιοποίησή του ως «εργαλείου» στην ανάπτυξη κοινωνικών και ατομικών δεξιοτήτων στους μαθητές.

Συνεπώς, στο παρόν εγχειρίδιο τα βιβλία που έχουν επιλεγεί και προταθεί για ανάγνωση στον Κατάλογο που το συνοδεύει πρωτίστως έχουν κριθεί με βάση τα κριτήρια της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης. Η λογοτεχνική αξία των κειμένων έχει ληφθεί σοβαρά υπόψη από τους συγγραφείς, ωστόσο, ενώ σίγουρα υπάρχουν πολλά άλλα έργα που πληρούν τα λογοτεχνικά κριτήρια, με βάση τα κριτήρια για ασφαλή διδασκαλία της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης έχουν απορριφθεί ή αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα.

Στο πρώτο κεφάλαιο του παρόντος συγγράμματος περιγράφεται συνοπτικά το Πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωή», καθώς και η ιστορία, το περιεχόμενο, η αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης και ο τρόπος που προσεγγίζεται η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη στο ελληνικό σχολείο. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η παιδι-

κή λογοτεχνία, οι αρχές και τα είδη της, ενώ στο τρίτο απεικονίζεται η θέση της στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού. Στο τέταρτο κεφάλαιο μελετάται η σχέση της παιδικής λογοτεχνίας με την Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα λογοτεχνικά κριτήρια για την κατάλληλη επιλογή παιδικών βιβλίων, ενώ στο έκτο παρατίθενται τα κριτήρια επιλογής με βάση τις επιταγές της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης, όπως αυτές οριοθετούνται στο Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή». Εδώ, περιλαμβάνονται και ενδεικτικές ερωτήσεις ασφαλούς επεξεργασίας λογοτεχνικών αναγνωσμάτων, με στόχο την περαιτέρω υποστήριξη της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης. Τέλος, στο έβδομο κεφάλαιο παρουσιάζονται θεματικά προτεινόμενες δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας. Το όλο σύγγραμμα συνοδεύεται από αυτόνομο –προκειμένου να μπορεί να ανανεώνεται σε τακτά χρονικά διαστήματα– Κατάλογο, στον οποίον παρατίθενται τα προτεινόμενα για επεξεργασία λογοτεχνικά βιβλία ανά ενότητα και μάθημα του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή». Τα βιβλία αυτά έχουν κριθεί ως ασφαλείς επιλογές για τη σύνδεση της παιδικής λογοτεχνίας με την Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως τέτοια ασχέτως της υλοποίησης ή όχι του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή».

1. Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση

των Ν. Κουρμούση & Μ. Σαλαγιάννη

Η προετοιμασία των μαθητών για επιτυχία στη ζωή προϋποθέτει μια ευρεία και ισορροπημένη εκπαίδευση που να τους εξασφαλίζει τόσο την κατάκτηση ακαδημαϊκών γνώσεων και δεξιοτήτων όσο και την ετοιμότητα να εξελιχθούν σε υπεύθυνους πολίτες. Είναι λοιπόν εξαιρετικά σημαντικό για τις οικογένειες, τα σχολεία και τις κοινότητες να αναγνωρίζουν και να εφαρμόζουν με αποτελεσματικότητα επιστημονικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις, οι οποίες προάγουν την κοινωνική, συναισθηματική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών κατά τα πρώτα σχολικά τους χρόνια. Οι σχετικές έρευνες που διενεργούνται τις τελευταίες δεκαετίες δείχνουν ότι η εφαρμογή παρεμβάσεων Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης (Social Emotional Learning, SEL) στα Νηπιαγωγεία και τα Δημοτικά σχολεία συνιστά μια ιδιαίτερα ελπιδοφόρα προσέγγιση για τη μείωση προβληματικών συμπεριφορών, την προαγωγή της κοινωνικής επάρκειας και της θετικής προσαρμογής και τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων (Diekstra R. 2008· Greenberg M. et al. 2003· Wilson D.B., Gottfredson D.C. & Najaka S.S. 2001· Weissberg R., Kumpfer K. & Seligman M. 2003· Zins J.E., Weissberg R., Wang M.C. & Walberg H.J. 2004).

Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση είναι η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα αποκτούν τις γνώσεις, τις στάσεις και τις δεξιότητες ώστε (Payton J. et al. 2008):

- ▶ Να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους.
- ▶ Να θεσπίζουν και να πετυχαίνουν θετικούς στόχους.
- ▶ Να εκφράζουν ενδιαφέρον και φροντίδα για τους άλλους.
- ▶ Να δομούν και να διατηρούν γόνιμες σχέσεις.
- ▶ Να παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις.
- ▶ Να χειρίζονται αποτελεσματικά τις διαπροσωπικές καταστάσεις.

Σύμφωνα με τους M. Greenberg et al. (2003), ο όρος «Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση» επινοήθηκε από μια ομάδα επιστημόνων σε θέματα πρόληψης, εκπαιδευτικών και παιδαγωγών, κατά τη συνάντηση που οργάνωσε το Fetzer Institute το 1994 με θέμα την προώθηση της πρόληψης και την καταβολή προσπάθειών για την προαγωγή της ψυχικής υγείας. Αργότερα, αρκετά από τα μέλη του Fetzer Group υπήρξαν άνθρωποι-κλειδιά για την ίδρυση της Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL, Συνεργατική Ένωση για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση), η οποία μέχρι σήμερα αποτελεί την οργάνωση με τη μεγαλύτερη επιρροή σε ζητήματα που σχετίζονται με την Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση (Merrell K. & Gueldner B. 2010).

Η CASEL προσδιόρισε πέντε ομάδες αλληλένδετων βασικών κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, των οποίων η ανάπτυξη θα πρέπει να επιδιώκεται από τα προγράμματα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης (Devaney E., O'Brien M., Keister H., Resnik S. & Weissberg R. 2006):

- ▶ **Αυτογνωσία/Αυτεπίγνωση (self-awareness):** Περιλαμβάνει τις ικανότητες αναγνώρισης συναισθημάτων, σχηματισμού ακριβούς αυτοαντίληψης, αλλά και αναγνώρισης αναγκών, δυνάμεων και αξιών του εαυτού. Επίσης, περιλαμβάνει τη διατήρηση μιας καλά θεμελιωμένης αίσθησης εμπιστοσύνης στον εαυτό.

- ▶ **Αυτοδιαχείριση (self-management):** Χαρακτηρίζεται από εσωτερικές δεξιότητες αυτορρύθμισης και από την ικανότητα αυτές οι δεξιότητες να μεταφράζονται σε δράσεις. Περιλαμβάνει τον αυτοέλεγχο, τη διαχείριση του στρες, τον έλεγχο των παρορμήσεων, την αυτοκινητοποίηση (self-motivation), την επιμονή για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, αλλά και την ικανότητα θέσπισης κατάλληλων στόχων και σχεδιασμού δράσεων για την επίτευξή τους, όπως και παρακολούθηση της σχετικής προόδου.
- ▶ **Κοινωνική επίγνωση (social awareness):** Πρόκειται για την ικανότητα δημιουργίας επιτυχών σχέσεων με τους άλλους, και εμπεριέχει την αντίληψη και την αποδοχή της οπτικής, της ομοιότητας και της διαφορετικότητας των άλλων, την ενσυναίσθηση αλλά και τον σεβασμό στα άλλα άτομα. Επίσης, συμπεριλαμβάνει την αναγνώριση της αξίας αλλά και τη βέλτιστη αξιοποίηση της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας.
- ▶ **Δεξιότητες σχέσεων (relationship skills):** Αφορά την ικανότητα δημιουργίας επιτυχών και εποικοδομητικών σχέσεων με βάση τη συνεργασία. Αφορά επίσης την ικανότητα πρόληψης, διαχείρισης και επίλυσης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, την ικανότητα για ζήτηση και παροχή βοήθειας, καθώς και την αντίσταση στη βλαπτική κοινωνική πίεση.
- ▶ **Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision making):** Είναι η ικανότητα λήψης αποφάσεων που βασίζεται στα ηθικά πρότυπα, το ενδιαφέρον για την ασφάλεια, τις υγιείς κοινωνικές νόρμες, τον σεβασμό των άλλων και τη σωστή εκτίμηση των καταστάσεων και των ενδεχόμενων επιπτώσεων από τις διάφορες ενέργειες. Είναι επίσης η ικανότητα εφαρμογής της δεξιότητας αυτής σε σχολικά και κοινωνικά πλαίσια, καθώς και η συνεισφορά της στην ευημερία του σχολείου και της κοινότητας με υπεύθυνο τρόπο. Συμπεριλαμβάνει τις ικανότητες αναγνώρισης προβλημάτων, εκτίμησης καταστάσεων, χρήσης δεξιοτήτων για την επίλυση προβλημάτων αλλά και αξιολόγησης διαφόρων εναλλακτικών λύσεων.

Τα σχολικά προγράμματα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης αποτελούν οδηγούς συστηματικής διδασκαλίας, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούν περιβάλλοντα που υποστηρίζουν, ενισχύουν και επεκτείνουν τη διδασκαλία των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων, έτσι ώστε η σχολική μάθηση να γενικεύεται και στη ζωή εκτός τάξης (Κουρμούση Ν. 2012). Βασίζονται στην παραδοχή ότι οι μαθητές που αξιολογούν τον εαυτό τους και τις ικανότητές τους ρεαλιστικά (self-awareness) ρυθμίζουν τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους κατάλληλα (self-management), ερμηνεύουν τις κοινωνικές ενδείξεις με ακρίβεια (social awareness), επιλύουν τις διαπροσωπικές συγκρούσεις αποτελεσματικά (relationship skills), λαμβάνουν σωστές αποφάσεις στις καθημερινές προκλήσεις (responsible decision making) και βρίσκονται στον σωστό δρόμο προς την επιτυχία στο σχολείο και αργότερα τη ζωή (Payton J., Wardlaw D., Graczyk P., Bloodworth M., Tompsett C. & Weissberg R. 2000).

Στο βιβλίο τους *Οικοδομώντας τη σχολική επιτυχία στην Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση: Τι δείχνουν οι έρευνες; (Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?)*, οι J. Zins, R. Weissberg, M. Wang και H. Wallberg (2004) παρουσιάζουν με πολύ πειστικό τρόπο τα οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης στα σχολεία. Παραθέτουν επιστημονικά δεδομένα που αποδεικνύουν ότι η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση σχετίζεται σημαντικά με τη σχολική επιτυχία. Οι τρεις περιοχές τις οποίες φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο είναι οι στάσεις των μαθητών (ισχυρή αίσθηση κοινότητας, μεγαλύτερη κινητοποίηση, αυξημένη ικανότητα αντιμετώπισης, πληρέστερη κατανόηση των συνεπειών συμπεριφοράς αλλά και γενικότερα καλύτερη στάση απέναντι στο σχολείο), η σχολική συμπεριφορά (περισσότερες προκοινωνικές συμπεριφορές, λιγότερες αποβολές, μεγαλύτερη εμπλοκή στη σχολική ζωή, μειωμένες εκδηλώσεις επιθετικότητας, λιγότερες απουσίες,

περισσότερη συμμετοχή στην τάξη) και η απόδοση (υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά, τη γλώσσα, τα εικαστικά και τις κοινωνικές σπουδές, βελτιωμένες επιδόσεις στα τεστ και τις εξετάσεις αλλά και χρήση υψηλότερου επιπέδου στρατηγικών σκέψης).

Ο R. Sylwester, μάλιστα, υπογράμμισε με τον καλύτερο τρόπο τη συμβολή της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης στην ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, λέγοντας (M. Elias et al. 1997: 72):

«Γνωρίζουμε πως το συναίσθημα είναι πολύ σημαντικό για την εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί κινητοποιεί τη μάθηση και τη μνήμη. Ωστόσο, ποτέ δεν καταλάβαμε πραγματικά το συναίσθημα, και έτσι δεν γνωρίζουμε πώς να το ρυθμίζουμε στο σχολείο – πέρα από το να το θεωρούμε λίγο πολύ σαν κακή διαγωγή και να το αφήνουμε για την ώρα των εικαστικών, του διαλείμματος ή του εξωσχολικού προγράμματος. [...] Χωρίζοντας το συναίσθημα από τη λογική και την αιτία στην τάξη, απλοποιήσαμε τη σχολική διαχείριση και την αξιολόγηση, αλλά επίσης χωρίσαμε δύο πλευρές του ίδιου νομίσματος, χάνοντας κάτι σημαντικό στη διαδικασία. Είναι αδύνατο να διαχωρίζουμε το συναίσθημα από τις άλλες σημαντικές δραστηριότητες της ζωής. Μην το δοκιμάσετε!».

1.1. Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση στο ελληνικό σχολείο

Σύμφωνα με τον Σ. Αλαχιώτη (2003), τα ΔΕΠΠΣ (Διεπιστημονικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), που αντικατέστησαν τα παλαιότερα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, μεταξύ άλλων:

- ▶ Θεωρούν τη μάθηση όχι μόνο προϊόν, αλλά και διαδικασία αυτενέργειας και ανακάλυψης αφενός και κοινωνιογνωστικής δόμησης αφετέρου.
- ▶ Εμπλέκουν τους μαθητές σε βιωματικές ευκαιρίες μάθησης, συνδέοντας το σχολείο με τον προσωπικό βίο, τα ενδιαφέροντα, το είδος της νοημοσύνης και τις κλίσεις των μαθητών/τριών.
- ▶ Παρέχουν ευκαιρίες και καλλιεργούν στάσεις για την ανάπτυξη της συνεργασίας, της αλληλεγγύης και της αποδοχής της διαφορετικότητας.
- ▶ Συμβάλλουν στη δημιουργία θετικότερου κλίματος μάθησης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αποκτούν δεξιότητες για την επιτυχήστερη αντιμετώπιση των προκλήσεων της ζωής.

Μελετώντας μάλιστα τις παρακάτω βασικές αρχές του ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο (2003), εύκολα διαπιστώνει κανείς ότι υπάρχει κοινός τόπος ανάμεσα στη στοχοθεσία των επίσημων προγραμμάτων σπουδών και στους σκοπούς της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης, αφού σε αυτά υποστηρίζεται ότι το εκπαιδευτικό πλαίσιο θα πρέπει:

- ▶ Να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων και γενικά το άνοιγμα του Νηπιαγωγείου στην ευρύτερη κοινωνία.
- ▶ Να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους, να εξασκούν τις δεξιότητές τους και να συνεχίζουν να μαθαίνουν διαρκώς, προάγοντας την αναζήτηση, την αιτιολόγηση, την κριτική σκέψη, τη λήψη αποφάσεων και τη λύση προβλημάτων.
- ▶ Να δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύσσουν και να εκφράζουν ιδέες και συναισθήματα με πολλούς τρόπους, όπως με το παιχνίδι, τη δραματοποίηση, τη γραφή, τη ζωγραφική κ.ά.

- Να ενισχύει την αυτοαντίληψη και την αυτονομία.
- Να μπορεί να ανανεώνεται συνεχώς και να ανταποκρίνεται στις μεταβαλλόμενες προκλήσεις της εποχής μας.

Επιπλέον, στο Νηπιαγωγείο, σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003), τα παιδιά «θα πρέπει να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους, και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται. Εξάλλου, είναι εμφανές ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο επίπεδο του Νηπιαγωγείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το περιεχόμενο που αναδύεται μέσα από τις δραστηριότητες της Γλώσσας και με τη συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες άλλων προγραμμάτων» (σελ. 588).

Ανάλογες επιδιώξεις αναφέρονται και στο ΔΕΠΠΣ (2003) για τη δημοτική εκπαίδευση: «Στο Γενικό Μέρος των ισχυόντων ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (ΦΕΚ 303Β/13-3-2003) γίνεται σαφής η έμφαση στην αναγκαιότητα προαγωγής της ψυχικής και σωματικής υγείας και της κοινωνικής ευεξίας του παιδιού, μέσα από μια ισόρροπη ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητάς του. Πιο συγκεκριμένα, επισημαίνεται ότι “το σχολείο καλείται να συμβάλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή”» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. 2011, ΣΚΖ, σελ. 18).

Αξίζει δε να σημειωθεί ότι η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση εισάγεται για πρώτη φορά στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου τόσο για το Νηπιαγωγείο όσο και για το Δημοτικό (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. 2011), ως ξεχωριστός τομέας μάθησης με τις ονομασίες «Προσωπική και Κοινωνική Ανάπτυξη» και «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» αντίστοιχα. Για το Δημοτικό, η «Σχολική και Κοινωνική Ζωή» μεταξύ άλλων «επιχειρεί να συμβάλει (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. 2011, ΣΚΖ, σελ. 40):

- Στην ολόπλευρη θετική ανάπτυξη των μαθητών και στην προαγωγή της σωματικής και ψυχικής τους υγείας και ευεξίας.
- Στην καλλιέργεια ικανοτήτων και αξιών. [...]
- Στην ανάπτυξη κλίματος εποικοδομητικής επικοινωνίας, συνεργατικότητας, καλών σχέσεων, αποδοχής και αξιοποίησης της διαφορετικότητας...».

Μάλιστα, στην «Οριζόντια Πράξη» του Νέου Σχολείου προβάλλεται ως επίκεντρο ο μαθητής και οι ανάγκες του, με τη φράση «Πρώτα ο μαθητής» (σελ. 3), ενώ τονίζεται πως «για να αντιμετωπίσουν οι νέοι τις προκλήσεις που βρίσκονται μπροστά τους και για να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα, χρειάζονται πολύ ευρύτερες γνώσεις και δεξιότητες απ’ ό,τι χρειάστηκαν ποτέ στο παρελθόν» (σελ. 4). Επίσης, «προτείνεται η προετοιμασία των νέων γενιών, ώστε να μπορούν να πατούν στέρεα πάνω σε αξίες και αρχές που κάνουν κάθε νέο “πάνω απ’ όλα ΑΝΘΡΩΠΟ”» (Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ., Νέο Σχολείο, σελ. 10).

1.2. Το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»

Το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» και στις δύο εκδόσεις του –για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό– είναι ένα πρόγραμμα ανάπτυξης ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων κατάλληλο για το ελληνικό σχολείο, το οποίο δημιουργήθηκε λαμβάνοντας υπόψη διάφορα προγράμματα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης πανεπιστημίων και οργανισμών των ΗΠΑ, της Βρετανίας, της Αυστραλίας και του Καναδά, εγκεκριμένα από τον ΠΟΥ (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) και τη SAMHSA (US Department of Health and Human Services Substance Abuse and Mental

Health Services Administration Center for Substance Abuse Prevention). Διαμορφώθηκε δε με βάση την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα και τις ανάγκες των αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων και των ΔΕΠΠΣ (Κουρμούση Ν. 2013· Κουρμούση Ν. 2014).

Σκοπός του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» είναι να διδαχθούν τα παιδιά τον τρόπο να σκέφτονται και να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις, να κάνουν καλή εκτίμηση των καταστάσεων, ώστε να λύνουν τα προβλήματά τους και να καταστρώνουν σχέδια για να πετύχουν τους στόχους τους, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ενσυναίσθηση, αλλά και την αυτοεκτίμησή τους (Κουρμούση Ν. 2013· Κουρμούση Ν. 2014).

Το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» δεν ακολουθεί κάποια συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση. Θα ήταν πιο ακριβές να πει κανείς ότι συγκεντρώνει πολλά σημαντικά στοιχεία και στρατηγικές από διάφορες κατευθύνσεις (Κουρμούση Ν. 2012), όπως από την Κοινωνική Θεωρία της Μάθησης (Bandura A. 1977), το Οικολογικό-Συμπεριφοριστικό Μοντέλο Συστημάτων (Weissberg R., Caplan M. & Sivo P. 1989), το Γνωσιακό-Δυναμικό Μοντέλο (Kusche C., Riggs R., Greenberg M. 1999· Greenberg M. & Kusche C. 1993), την Προσωποκεντρική Θεωρία του Carl Rogers (1998), αλλά και την Ψυχαναλυτική Θεωρία.

Για να επιτύχει τους στόχους του, το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» χρησιμοποιεί μια ποικιλία από στρατηγικές που έχουν αποδειχθεί αποτελεσματικές για την εκμάθηση ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Κουρμούση Ν. 2012). Μια από αυτές είναι και η επεξεργασία λογοτεχνικών αναγνωσμάτων με τέτοιο τρόπο ώστε να εξυπηρετούνται οι επιδιώξεις της καθεμίας από τις ενότητές του.

2. Η παιδική λογοτεχνία και τα είδη της

της Χ. Κουράκη

2.1. Ορισμός της παιδικής λογοτεχνίας¹

Ο όρος «παιδική λογοτεχνία» (children's literature) είναι ένας όρος αδιευκρίνιστος και προβληματικός. Οι κατά καιρούς συζητήσεις για τον σαφή ορισμό του περιεχομένου του έχουν καταλήξει σε ποικίλα συμπεράσματα, τα οποία εξαρτώνται από τις ιστορικές και κοινωνικές συγκυρίες κάθε εποχής, καθώς και την ιδιαίτερη αντίληψη κάθε μελετητή.

Από τα τέλη του 18ου αιώνα, έχει ήδη αρχίσει να εμφανίζεται ο όρος «παιδική λογοτεχνία» για να δηλώσει ένα κομμάτι της λογοτεχνικής παραγωγής που κινείται ξέχωρα από τη γενικότερη λογοτεχνία και νοείται ως ανεξάρτητο είδος με χαρακτηριστικά που δεν έχουν ακόμη προσδιοριστεί επακριβώς (Ντελόπουλος Κ. 1995), αφού η έρευνα και η μελέτη για το βασικό στοιχείο που την οριοθετεί και τη διαφοροποιεί –το παιδί– βρίσκεται ακόμη σε πρώιμο στάδιο. Αργότερα, τον επόμενο αιώνα, παρόλο που θα παρατηρηθεί άνθηση της παιδικής λογοτεχνίας και η παιδική ηλικία θα μελετηθεί και θα αναγνωριστεί ως αυτόνομη περίοδος της ζωής του ανθρώπου με τα δικά της χαρακτηριστικά, και πάλι δεν θα υπάρξει κάποια συστηματική επιστημονική, θεωρητική και κριτική προσέγγιση, παρά μόλις τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αιώνα (Πάτσιου Β. 1999).

Μέχρι σήμερα, οι απόψεις και οι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί για τον όρο «παιδική λογοτεχνία» συνήθως είτε περιγράφουν το πεδίο αναφοράς της είτε λειτουργούν συγκριτικά με τη λογοτεχνία των ενηλίκων, χωρίς ωστόσο να καταλήγουν σε παγιωμένες και αναντίρρητες απόψεις και αντιλήψεις. Έτσι, υπάρχουν απόψεις που υποστηρίζουν τον ενιαίο χαρακτήρα της λογοτεχνίας, και κατά συνέπεια τον μη διαχωρισμό της παιδικής λογοτεχνίας από τον κύριο κορμό της λογοτεχνίας. Οι απόψεις αυτές, οι οποίες έχουν πολλούς υποστηρικτές (Townsend J.R. 1990· Lukens R.J. 1990· Κοντολέων Μ. 1998), αναπτύσσονται κυρίως στη βάση της συγκριτικής θεώρησης του ανθρώπινου είδους με τη λογοτεχνία, η οποία, κατ' αναλογία, γίνεται αντιληπτή ως ενότητα μέσα στην οποία ανήκουν και τα παιδικά βιβλία, όπως αντίστοιχα και στην κοινωνία των ανθρώπων ανήκουν τα παιδιά ως μικροί άνθρωποι. Παρόλο που η συγκεκριμένη θέση φαίνεται να εθελοτυφλεί σχετικά με τις ιδιαιτερότητες και τις λεπτές διαφοροποιήσεις πτυχές που κατ' ανάγκη υφίστανται στη σχέση παιδικής και γενικότερης λογοτεχνίας, ωστόσο συνεπάγεται έμμεσα μια απαραίτητη αρχή: Η παιδική λογοτεχνία πρέπει να αντιμετωπίζεται, να κρίνεται και να μελετάται ως ισάξια της λογοτεχνίας των ενηλίκων, καθώς τα γενικά κριτήρια ποιότητας που τη διακρίνουν δεν αλλάζουν ανάλογα με την ηλικία των αποδεκτών της.

Αυτό φαίνεται να υποστηρίζουν με μεγαλύτερη σαφήνεια κάποιοι μελετητές, οι οποίοι θα λέγαμε ότι τοποθετούνται με περισσότερη μετριοπάθεια ανάμεσα στους δύο πόλους ορισμού της παιδικής λογοτεχνίας. Η M.R. Marshall, αναγνωρίζοντας τις ιδιαιτερότητες της παιδικής λογοτεχνίας, ισχυρίζεται ότι η λογοτεχνία για παιδιά αποτελεί μέρος της ευρύτερης λογοτεχνίας και μπορεί να γραφτεί, να διαβαστεί, να μελετηθεί, να διδαχθεί και να προωθηθεί όπως και η λογοτεχνία για ενηλίκους. Θεωρεί ότι η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία του λογοτεχνικού κειμένου, παρουσιασμένα έτσι ώστε να ταιριάζουν με την προοπτική του παιδιού (Marshall R.M. 21988). Μια αντίστοιχη θεώρηση προβάλλει και η Α. Ζερβού, η οποία λέει πως «η

1. Το υποκεφάλαιο 2.1. προέρχεται από τη διδακτορική διατριβή της Χ. Κουράκη (2004). *Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969-1995)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

λογοτεχνία των παιδιών και η λογοτεχνία των ενηλίκων διαχωρίζονται, αλλά αλληλοτροφοδοτούνται κι εμπλουτίζονται αμοιβαία σε ένα αέναο παιχνίδι αποχωρισμού και συνάντησης» (Ζερβού Α. 1997: 115).

Πιο απομακρυσμένες από τις απόψεις που μόλις αναφέραμε είναι κάποιες θέσεις που βρίσκονται στον αντίποδα της ενοποιημένης θεώρησης της παιδικής με τη γενικότερη λογοτεχνία και οριοθετούν τα χαρακτηριστικά της πρώτης (ενδεικτικά: McDowell M. 1976· Καλλέργης Η. 1993· Κατσίκη-Γκίβαλου Α. 1997). Τα όρια αυτά διαμορφώνονται σύμφωνα με τις ανάγκες και τα γνωρίσματα της παιδικής ηλικίας, τα οποία φαίνεται να λειτουργούν ως βασικά κριτήρια για τους συγγραφείς παιδικής λογοτεχνίας. Αυτό σημαίνει πως αφενός οι συγγραφείς θα πρέπει να γράφουν με συγκεκριμένες προϋποθέσεις, αφετέρου πως η παιδική λογοτεχνία θα πρέπει να αντιμετωπίζεται και να κρίνεται διαφορετικά από τον υπόλοιπο κορμό της λογοτεχνίας, γεγονός στο οποίο πιθανόν να ελλοχεύει ο κίνδυνος περιθωριοποίησης και υποτίμησής της από ορισμένους θεωρητικούς και κριτικούς, όπως ήδη συμβαίνει.

Έτσι, θεωρούμε πως και οι δύο θεωρητικοί πόλοι διαθέτουν μειονεκτήματα, ενώ παράλληλα παραλείπουν να συνεξετάσουν θεμελιακούς παράγοντες καθορισμού της παιδικής λογοτεχνίας. Παράγοντες όπως η πρόθεση του συγγραφέα, το αναγνωστικό κοινό, η πρόσληψη του λογοτεχνικού έργου από αυτό και η σαφής οριοθέτηση των όρων «λογοτεχνία» και «παιδί» σε ανεξάρτητη αλλά και επικοινωνιακή βάση, θέτουν νέες διαστάσεις στη φύση και το περιεχόμενο του όρου «παιδική λογοτεχνία». Μία από τις διαστάσεις αυτές, που προβληματίζει και δεν μπορεί να παραβλεφθεί, είναι και η παρουσία των ενηλίκων στον καθορισμό και την ένταξη ενός έργου στην παιδική λογοτεχνία, όπως και την κριτική του. Είναι αλήθεια πως αυτοί που κρίνουν και ορίζουν την παιδική λογοτεχνία είναι ουσιαστικά οι ενήλικες, ξεκινώντας από τον συγγραφέα που συχνά γράφει και απευθύνεται σε έναν υπονοούμενο αναγνώστη, μέχρι τον γονιό, τον βιβλιοπώλη, τον εκδότη, τον βιβλιοθηκάριο και τον εκπαιδευτικό, οι οποίοι θα καθορίσουν ποια βιβλία είναι κατάλληλα για τα παιδιά και ποια όχι. Το ερώτημα, όμως, που τίθεται από πολλούς μελετητές και θεωρητικούς είναι κατά πόσο οι ενήλικοι είναι σε θέση να ορίσουν και να κρίνουν την παιδική λογοτεχνία, από τη στιγμή μάλιστα που η σύγχρονη θεωρία και η κριτική της στρέφει το ενδιαφέρον της στην αυθεντική κριτική και την ανταπόκριση των παιδιών στα παιδικά λογοτεχνικά έργα.

Έχοντας παρουσιάσει, λοιπόν, τις βασικότερες απόψεις, προβληματισμούς και διαστάσεις του όρου «παιδική λογοτεχνία», θεωρούμε ότι έχουμε αποδώσει το γενικότερο πλαίσιο που οριοθετεί τον χώρο, στο ενδιάμεσο του οποίου βρίσκεται και η δική μας αντίληψη. Χωρίς να προσπαθήσουμε να δώσουμε έναν συγκεκριμένο ορισμό, πράγμα που θα ήταν εξαιρετικά δύσκολο, αφού ούτε για την έννοια του όρου «λογοτεχνία» έχει δοθεί από τους θεωρητικούς ένας εύχρηστος και κοινά αποδεκτός ορισμός, μπορούμε απλώς να υποστηρίξουμε ότι το αναγνωστικό κοινό στο οποίο απευθύνεται η παιδική λογοτεχνία έχει κάποιες ιδιαιτερότητες, γεγονός που θέτει εκ των πραγμάτων ορισμένους περιορισμούς στο έργο που θα διαβαστεί από αυτό. Αυτοί οι περιορισμοί δεν σχετίζονται με τη λογοτεχνική ποιότητα του έργου, η οποία επηρεάζεται από την άποψη ότι η σύνθεση του κειμένου πρέπει να είναι «κατάλληλη» για να είναι αυτό ευκόλως αντιληπτό και συνάμα διδακτικό για τα παιδιά, με ό,τι αυτό συνεπάγεται. Αναφέρονται στις αντικειμενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα μικρό παιδί διαβάζοντας λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται σε ενήλικες, από πλευράς τόσο των θεμάτων και της προσέγγισής τους όσο και του ιδιαίτερου λεξιλογίου και ύφους τους.

Ωστόσο, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε πως το παιδί είναι ο τελικός αποδέκτης, κριτής και αξιολογητής που θα ορίσει την πορεία ενός βιβλίου και θα το καταξιώσει ως παιδικό ή θα το απορρίψει, βασιζόμενο σε κριτήρια που έχουν σχέση με την ιδιαίτερη, και σε έναν βαθμό άγνωστη σε εμάς, ψυχοσύνθεσή του. Η άποψη αυτή, εξάλλου, συνιστά και τη νέα τάση στη θεωρία της λογοτεχνίας που εκφράζεται μέσα από τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Η συγκεκριμένη θεωρία δίνει έμφαση στην πρόσληψη και την προσωπική ανταπόκριση στο λογοτέχνημα και

καθιστά τον αναγνώστη και την εμπειρία του επίκεντρο του θεωρητικού και κριτικού ενδιαφέροντος. Στο πλαίσιο αυτό, θεωρούμε πως η άποψη για την παιδική λογοτεχνία του Άγγλου συγγραφέα και κριτικού E.V. Lucas, όπως αποτυπώνεται από τον Κ. Ντελόπουλο σε ένα άρθρο του, αποκτά ξεχωριστό ενδιαφέρον: «Για κάθε παιδί που έχει κλίση για διάβασμα όλα τα βιβλία είναι παιδικά βιβλία» (Ντελόπουλος Κ. 1998).

2.2. Τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας

Στην παιδική λογοτεχνία ανήκουν όλα τα είδη λογοτεχνίας που περιλαμβάνονται και στη λογοτεχνία ενηλίκων, δηλαδή μυθιστορήματα, διηγήματα, ποίηση, παραμύθια, μικρές ιστορίες αλλά και εικονογραφημένα ή εικονοβιβλία, κόμικς και βιβλία γνώσεων.

2.2.1. Μυθιστορήματα

Τα μυθιστορήματα καλύπτουν μεγάλο ποσοστό της παραγωγής παιδικών και νεανικών-εφηβικών λογοτεχνημάτων. Η θεματολογία τους ποικίλλει και καλύπτει ό,τι μπορεί να απασχολεί κατά καιρούς το παιδικό και νεανικό αναγνωστικό κοινό. Έτσι, τα μυθιστορήματα ως προς το περιεχόμενο μπορεί να είναι κοινωνικά, ιστορικά, πολιτικά, ρεαλιστικά, επιστημονικής φαντασίας, δυστοπίας, ουτοπίας, χιουμοριστικά, μυθιστορήματα εξέλιξης (bildungsroman), ηθογραφικά, οικολογικά, βιογραφίες, ταξιδιωτικά, περιπέτειας, αστυνομικά, μυστηρίου κτλ. Βασικοί άξονες της δόμησης ενός μυθιστορήματος είναι η πλοκή, η δομή, οι χαρακτήρες, το θέμα και το σκηνικό, δηλαδή ο χώρος και ο χρόνος εξέλιξής του. Ως προς το ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα αξίζει να σημειώσουμε πως σταθμός στη θεματολογία και το ύφος του υπήρξε η δεκαετία του 1970. Μέχρι τότε, η λογοτεχνία συνέχιζε με τα πρότυπα του 19ου αιώνα όπου κοινωνικά θέματα δεν θίγονταν και στα παιδιά παρουσιαζόταν ένας ιδεατός κόσμος μέσα από ηθικοπλαστικό διδακτισμό (Κουράκη Χ. 2008). Με τις κοινωνικοπολιτικές ανακατατάξεις που συντελέστηκαν, ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση, το πλαίσιο αυτό αλλάζει, καθώς επικρατούν νέες ψυχολογικές αντιλήψεις και καινούρια θέματα προσεγγίζονται, καινοτόμες αντιλήψεις εισάγονται (Κανατσούλη Μ. 1997), το παιδί αντιμετωπίζεται ως αυτόνομο άτομο με δική του προσωπικότητα, οι σχέσεις γονιών-παιδιών είναι σχέσεις ισοτιμίας και οι ήρωες, όπως υποστήριζε και η Ζωρζ Σαρή, «παύουν να είναι άψογοι, αλάνθαστοι, χωρίς ελαττώματα, μοναδικοί, πανίσχυροι, χωρίς φόβους και πάθη, με λίγα λόγια τέλει και επομένως εξωπραγματικοί» (Καρτσάτου Α. 1986).

2.2.2. Διηγήματα

Το διήγημα, σύμφωνα με τον Γ. Ξενόπουλο (όπως αναφέρει στο βιβλίο της η Κανατσούλη Μ. 1997: 65), «είναι μια σύντομη ιστορία πραγματική ή φανταστική, της οποίας το υλικό συγκεντρώνεται αξονικά γύρω από ένα εξαιρετικό γεγονός, σημειώνεται κάποια σύγκρουση ή εσωτερική διαπάλη, υπάρχει μια κορύφωση και στο τέλος έρχεται η λύση». Βασικό χαρακτηριστικό του είναι η οικονομία των μέσων, των περιγραφών και των προσώπων που συμμετέχουν στη δράση κατά την επεξεργασία του (Κανατσούλη Μ. 1997). Η θεματολογία των παιδικών διηγημάτων επίσης ποικίλλει και προσομοιάζει σε αυτή των μυθιστορημάτων. Τα διηγήματα δεν καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος της παιδικής-νεανικής λογοτεχνικής παραγωγής και συχνά συγχέονται με τις μικρές ιστορίες.

2.2.3. Μικρές ιστορίες

Η μικρή ιστορία μοιάζει με το διήγημα ή το παραμύθι, μόνο όμως ως προς την έκτασή της. Πρόκειται για μια σύντομη διήγηση σε απλή γλώσσα, προκειμένου να μεταδώσει ρεαλιστικά στοιχεία για την καθημερινότητα της ζωής του παιδιού με λόγο προσιτό στην αντιληπτικότητα του, αφαιρετικό, άμεσο και συγκεκριμένο (Κανατσούλη Μ. 1997). Η διαφορά της με το παραμύθι είναι το χωροχρονικό πλαίσιο, το οποίο είναι συγκεκριμένο και σύγχρονο στη μικρή ιστορία, ενώ άτοπο και άχρονο στο παραμύθι. Το συγκεκριμένο είδος καταλαμβάνει μεγάλο –ίσως το μεγαλύτερο– μέρος της λογοτεχνικής παραγωγής (Παπαδάτος Γ. 2007), ενώ συνήθως συνοδεύεται από πλούσια εικονογράφηση.

2.2.4. Εικονογραφημένα βιβλία (illustrated books) - Εικονοβιβλία (picture books) - Βιβλία-παιχνίδια (toy books)

Με τον όρο «εικονογραφημένο βιβλίο» καλύπτεται μεγάλος αριθμός βιβλίων της παιδικής λογοτεχνίας, τα οποία δεν προσρίζονται πλέον μόνο για μικρά αλλά και για μεγαλύτερα παιδιά. Τα «υπο-είδη» του ποικίλλουν, ανάλογα με τη σχέση και την έκταση εικόνας και κειμένου. Η διάκριση εικονοβιβλίου και εικονογραφημένου βιβλίου «αφορά κυρίως τον τρόπο οργάνωσής τους, όμως εάν το είδος της εικονογράφησης τροποποιεί τον τρόπο ανάγνωσης ενός κειμένου με λέξεις, αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για το εικονοβιβλίο» (Χαντ Π. 1996: 235). Με λίγα λόγια, αν η εικονογράφηση υπάρχει με σκοπό να μας δείξει ή να εκφράσει ακριβώς τι λέει το κείμενο, προκειμένου να το κατανοήσουμε καλύτερα, τότε πρόκειται για «αφηγηματική εικονογράφηση» (Ασωνίτης Π. 2001: 40), η οποία συναντάται συνήθως στο εικονογραφημένο βιβλίο (Nodelman P. 1999). Αν όμως η εικονογράφηση έχει να πει κάτι παραπάνω ή ανατρέπει το κείμενο, το οποίο είτε είναι μικρό σε έκταση είτε ανύπαρκτο (Marshall R.M. 1982), τότε μιλάμε για εικονοβιβλίο (Παπαδάτος Γ. 2009). Στην ελληνική λογοτεχνική παραγωγή, τα εικονοβιβλία σπανίζουν, παρόλο που οι σύγχρονες εικονογραφήσεις γίνονται ολοένα και πιο «ερμηνευτικές», δηλαδή επεκτείνουν το κείμενο και του δίνουν νέο εννοιολογικό πλούτο.

Στην κατηγορία των εικονογραφημένων βιβλίων θα πρέπει να προσθέσουμε και τα βιβλία-παιχνίδια (toy books)², τα οποία περιλαμβάνουν βιβλία με εικόνες παζλ, με εικόνες τρισδιάστατες που ξεπετάγονται, τα υφασμάτινα, χαρτονένια ή πλαστικά βιβλία, με εκπλήξεις (π.χ. σήκωσε το καλαθάκι για να δεις τι κρύβεται από κάτω), αυτά που απαιτούν τη συμμετοχή του αναγνώστη, με ήχους, σχήματα, μαγνητάκια. Ενώ τα εικονογραφημένα βιβλία ή τα εικονοβιβλία απαιτούν έναν αναγνώστη αλλά και έναν θεατή, τα βιβλία-παιχνίδια απαιτούν και έναν παίχτη (Yannikopoulou A. 2013), δημιουργώντας έτσι μια νέα κατηγορία όπου το βιβλίο αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο (Yannikopoulou A. 2013· Kanatsouli M. 2012), υπακούοντας στην αέναη ανάγκη του παιδιού για παιχνίδι. Παρόλο που αρχικά τα βιβλία-παιχνίδια προσρίζονταν για πολύ μικρά παιδιά, στη σύγχρονη λογοτεχνία συναντάμε τέτοιου είδους βιβλία και για μεγαλύτερα παιδιά, όπου απαιτείται η δημιουργική συμμετοχή και η κρίση τους (π.χ. *Τα 88 ντολμαδάκια* του Ευγένιου Τριβιζά ή βιβλία όπου απαιτείται να λύσουν ένα μυστήριο ή να επιλέξουν τη συνέχεια της ιστορίας).

2. Από τους πρώτους που κάνουν αναφορά στον όρο toy book είναι η D. Norton στο βιβλίο της *Through the Eyes of a Child*, 1995: 207-210.

2.2.5. Κόμικς

Με τον όρο «κόμικς» «εννοούμε τις εικονογραφημένες ιστορίες που, μέσα από μια σειρά συνδεδεμένων σκίτσων και διαλόγων που τα συνοδεύουν, αποδίδουν παραστατικά ιστορίες δράσης» (Κανατσούλη Μ. 1997: 119). Ο λόγος τους είναι αποσπασματικός, κοφτός και άμεσος, πλησιάζοντας έτσι στον προφορικό. Οι εικόνες παίζουν σημαντικό ρόλο για την κατανόηση της ιστορίας, καθώς αποκαλύπτουν λεπτομέρειες και βασικά στοιχεία που έχει αποσιωπήσει ο λόγος. Η θεματολογία των κόμικς ποικίλλει και δεν περιορίζεται σε πολεμικές περιπέτειες (π.χ. *Μπλέικ*), χιουμοριστικές και περιπετειώδεις ιστορίες (π.χ. *Λούκυ Λουκ*, *Αστερίξ*), ιστορίες επιστημονικής φαντασίας (π.χ. *Σούπερμαν*) ή ιστορίες με ζώα ή φρούτα που μιλούν (π.χ. *Μίκυ Μάους*, *Φρουτοπία*). Η θεματολογία τους καταπιάνεται με ζητήματα κοινωνικού και πολιτικού προβληματισμού (π.χ. *Μαφάλντα*), ενώ δεν λείπουν και αυτά που αποδίδουν με διαφορετικό τρόπο ένα κλασικό μυθιστόρημα (π.χ. *Ο μικρός πρίγκιπας*).

Ενώ το συγκεκριμένο είδος είναι παρεξηγημένο και έχει δεχθεί μεγάλη κριτική, τη δεκαετία κυρίως του 1980, λόγω των στερεοτύπων που προβάλλει και της θεματολογίας του, θα λέγαμε πως σε αυτό διακρίνονται και πολλά θετικά στοιχεία. Τα κόμικς προωθούν την πολυεπίπεδη ανάγνωση κειμένου και εικόνας, ασκούν την κριτική ματιά του αναγνώστη διακρίνοντας νοήματα κρυμμένα στην εικόνα, ενώ ταυτόχρονα μέσα από το σκληρό τους πολλές φορές χιούμορ, τις βίαιες καταστάσεις και τα αντιεξουσιαστικά θέματα που προβάλλουν, αποδίδουν συναισθήματα και καταστάσεις που πιθανώς βιώνουν τα παιδιά σε ένα «ασφαλές» κειμενικό και εικονικό περιβάλλον (Tucker N. 1990). Εξάλλου, η σταθερή προτίμηση των παιδιών στο είδος αυτό αποτελεί μια καλή ευκαιρία για μια πρώτη προσέγγιση σε άλλα λογοτεχνικά είδη, αφού πλέον συνυπάρχουν αρμονικά, όπως για παράδειγμα στο νέο μυθιστορηματικό είδος *graphic novel* (π.χ. *Το ημερολόγιο ενός σπασίκλα*).

2.2.6. Παραμύθια - Μύθοι

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν τα λαϊκά και τα κλασικά παραμύθια, οι μύθοι και η μυθολογία. Το λαϊκό παραμύθι κινείται στον κόσμο της φαντασίας, του υπερφυσικού και του μαγικού, όπου ο χωροχρόνος δεν είναι πάντα καθορισμένος και ο συμβολισμός είναι έντονος. Τη δομή των παραμυθιών (και ειδικά των ρωσικών λαϊκών μαγικών παραμυθιών) μελέτησε αναλυτικά ο V. Propp (1987), ο οποίος κατέληξε πως τα παραμύθια αποτελούν απλές μορφές αφήγησης που εκτυλίσσονται μέσα από συγκεκριμένες (31 στον αριθμό) λειτουργίες, οι οποίες παρουσιάζονται πάντα με την ίδια σειρά και στις οποίες οι χαρακτήρες κατηγοριοποιούνται σε επτά γενικούς ρόλους: στον κακό, τον δωρητή, τον βοηθό, τον αναζητητή του ατόμου, τον διεκπεραιωτή, τον ήρωα και τον ψευτο-ήρωα. Κάθε χαρακτήρας μπορεί να εμφανιστεί με περισσότερους από έναν ρόλους.

Τον 16ο αιώνα στην Ευρώπη, όπου γίνονται οι πρώτες προσπάθειες να καταγραφούν παραμύθια που έχουν διασωθεί μέσω του προφορικού λόγου, προκύπτει ένα νέο είδος παραμυθιού από παραμυθάδες όπως οι αδερφοί Grimm και ο C. Perault, στο οποίο έχουν γίνει πολλές νοηματικές και υφολογικές επεμβάσεις (Κανατσούλη Μ. 1997). Το είδος αυτό εμπλουτίζεται και από νέα παραμύθια που στηρίζονται στα λαϊκά, αλλά οι συγγραφείς τους είναι επώνυμοι και με χαρακτηριστικό, προσωπικό τρόπο γραφής, όπως είναι ο H.C. Andersen. Στα παραμύθια αυτά, σε αντίθεση με τα λαϊκά, ο διδακτισμός είναι έντονος, γεγονός που επιβεβαιώνει τη διαφοροποίησή τους.

Τέλος, σε ό,τι αφορά τους μύθους, θα λέγαμε πως πρόκειται για αλληγορικές διηγήσεις από τον κόσμο των ζώων ή των ανθρώπων με διδακτικό σκοπό (Κανατσούλη Μ. 1997). Επίσης, αφο-

ρούν παραδόσεις των αρχαίων για θεούς και ήρωες (μυθολογία), αφηγήσεις «που παραδεχόταν ο πρώτος άνθρωπος σαν αληθινές» (Τσιτσλοπέργκερ Χ. 2006: 10), και επιδιώκουν να ερμηνεύσουν τα κοινωνικά φαινόμενα, τον φυσικό κόσμο και τη γέννησή του.

Τα παιδιά αγαπούν ιδιαίτερα τα παραμύθια –μολονότι, όσον αφορά τα εξωτερικά χαρακτηριστικά τους (μάγισσες, δράκοι κλπ.), μπορούν να λειτουργήσουν τρομακτικά–, γιατί υπάρχει πάντα μια ακτίνα αισιοδοξίας στο τέλος, στοιχείο που «στέκεται στον αντίποδα της απαισιοδοξίας των μύθων και των ηρωικών θρύλων, όπου οι ιδανικές μορφές καταλήγουν μέσα από τις πράξεις τους σε τραγωδία ή προτρέπουν πριν περάσουν στην κατάσταση του εξαγνισμού τους» (Τσιτσλοπέργκερ Χ. 2006: 26). Επίσης, λειτουργούν λυτρωτικά, καθώς εκτυλίσσονται στον χώρο του εξωπραγματικού επιτρέποντας έτσι σε κάθε παιδί «να ταυτιστεί με μορφές και πράξεις που του ταιριάζουν, προβάλλοντας συναισθήματα μίσους ή πόθου χωρίς να αναπτύξει βλαπτικά αισθήματα ενοχής απέναντι στις συμβολικές αυτές μορφές που παραπέμπουν συχνά στη μορφή των γονιών» (Τσιτσλοπέργκερ Χ. 2006: 27).

2.2.7. Βιβλία γνώσεων

Με τον όρο «βιβλία γνώσεων» εννοούμε τα βιβλία αυτά που πρωταρχικό στόχο έχουν την παροχή γνώσεων και πληροφοριών στον αναγνώστη, μέσα από την παρουσίαση δεδομένων, παρατηρήσεων, περιγραφών και εξηγήσεων (Καρπόζηλου Μ. 1994) όχι μόνο του φυσικού, επιστημονικού, τεχνολογικού, πνευματικού κλπ. κόσμου, αλλά και του κοινωνικού. Παρόλο που ως είδος φαίνεται να μην εξυπηρετεί τον στόχο της τέρψης του αναγνώστη αλλά τη μορφωτική του διάπλαση, θα λέγαμε ότι τα σύγχρονα βιβλία γνώσεων διαφοροποιούνται από εκείνα που παραδοσιακά γνωρίζαμε και ενισχύουν τη δυσκολία διάκρισης των ορίων τους από την «καθαρή» λογοτεχνία. Κάτι που γίνεται εμφανές, καθώς, αν και σαφώς έχουν μορφωτικό χαρακτήρα, πλαισιώνονται από μυθοπλασία.

Ταυτόχρονα, η σύγχρονη αυτή τάση εμπλουτίζεται και από βιβλία (functional books) τα οποία, ενώ παραδοσιακά δεν ανήκαν από άποψη θεματολογίας στα βιβλία γνώσεων (π.χ. βιβλία με θέματα κοινωνικά, ψυχο-συναισθηματικά, όπως αδελφική ζήλια, διαζύγιο, απώλεια, φόβος κλπ.), πλέον θα υποστηρίξαμε πως με μια νέα μορφή ανήκουν σε αυτά, καθώς η στόχευσή τους είναι πολύ συγκεκριμένη. Αντίστροφα, θα μπορούσαμε να πούμε πως και τα βιβλία που χαρακτηρίζονται αμιγώς λογοτεχνικά, λειτουργούν ως έναν βαθμό με τον ίδιο ακριβώς τρόπο, αφού οι «γνώσεις» που αποκομίζει το παιδί από ένα λογοτεχνικό βιβλίο αφορούν κατά κανόνα τον εσωτερικό κόσμο και τις ανθρώπινες σχέσεις, δίχως όμως να αποκλείεται και η μετάδοση άλλου είδους γνώσεων, όπως για παράδειγμα στα ιστορικά μυθιστορήματα (Καρπόζηλου Μ. 1994).

3. Η λογοτεχνία στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου και του Δημοτικού

των Χ. Κουράκη & Μ. Σαλαγιάννη

3.1. Η λογοτεχνία στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου

Η παιδική λογοτεχνία κατέχει δεσπόζουσα θέση τόσο στο ισχύον όσο και στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Είναι ενταγμένη και συνδέεται άμεσα με το γνωστικό αντικείμενο της γλώσσας, της ανάπτυξης του προφορικού λόγου και της γραπτής έκφρασης.

Ωστόσο, η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων ως μια καθημερινή δραστηριότητα στο πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου προσφέρει ευκαιρίες, όχι μόνο για τη γνωστική-γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, αλλά και για την αισθητική τους καλλιέργεια, τη διεύρυνση της φαντασίας, την καλλιέργεια του συναισθηματικού κόσμου, την ανάπτυξη της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης. Παράλληλα, αξιοποιώντας τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών βιβλίων μπορεί να εξυπηρετηθούν στόχοι από όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος (Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν. 2002) και να συνδεθούν με τη λογοτεχνία μαθησιακές περιοχές όπως οι φυσικές επιστήμες, τα μαθηματικά, το περιβάλλον, οι λαογραφικές και πολιτισμικές αναφορές (Γιαννικοπούλου Α. & Πρεβεζάνου Β. 2010· Χατζηγεωργίου Γ. 2001). Επομένως, η ανάγνωση και η πολύπλευρη επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων στο πλαίσιο της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του μαθητή (Κατσίκη-Γκίβαλου Α. 2005), επιδίωξη που αποτελεί βασικό σκοπό του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης στην προσέγγιση της λογοτεχνίας αποκτά μια πρόσθετη βαρύτητα, γιατί αποτελεί τον απαραίτητο ενδιάμεσο φορέα μεταξύ κειμένου και αναγνώστη. Η αγάπη του για το βιβλίο και ο ενθουσιασμός του για το ταξίδι της ανάγνωσης είναι δύο βασικοί παράγοντες για τις αναγνωστικές συμπεριφορές που θα οικοδομήσουν στο μέλλον τα παιδιά. Σε κάθε περίπτωση, ο ίδιος συμμετέχει ενεργά στη δημιουργία μιας κοινής ενδιαφέρουσας αναγνωστικής περιπέτειας. Το παιδί του Νηπιαγωγείου είναι ένας «ιδιότυπος αναγνώστης» καθώς δεν έχει ακόμη κατακτήσει την ικανότητα της ανάγνωσης και της γραφής. Είναι ένας ακροατής, ένας θεατής, ένας έμμεσος αναγνώστης (Γκλιάου-Χριστοδούλου Ν., 2002).

Για τον λόγο αυτόν, στην προσχολική ηλικία, για την περιγραφή της θετικής σχέσης που αναπτύσσεται ανάμεσα στο παιδί-«αναγνώστη» και στο γραπτό κείμενο προτείνεται ο όρος «βιβλιοφιλία» (Τσιλιμένη Τ. 2008· Καρακίτσιος Α. 2011) έναντι του όρου της «φιλιαναγνωσίας», για την οποία είναι απαραίτητο να έχουν ήδη αναπτυχθεί συγκεκριμένες γνωστικές δεξιότητες και αισθητικά κριτήρια. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας προσεγγίζουν αρχικά το βιβλίο ως αντικείμενο και αποκτούν ιδιαίτερη σχέση μαζί του, η οποία δεν καθορίζεται μόνο από το περιεχόμενο, αλλά και από τη μορφή, το μέγεθος, το χρώμα και το σχήμα (Πατέρα Α. & Τσιλιμένη Τ. 2012). Η εξοικείωση με διαφορετικά βιβλία στον χώρο του σχολείου (βιβλιοθήκη, γωνιά χαλάρωσης, κουκλόσπιτο, γωνιά ηλεκτρονικού υπολογιστή) προωθεί την ανάπτυξη του εικονογραφικού, κειμενικού και πολιτισμικού γραμματισμού των παιδιών. Η φιλική σχέση και η αγάπη προς το βιβλίο αναπτύσσονται σταδιακά μέσα από μια οργανωμένη και συστηματική προσέγγιση χωρίς πιέσεις, διδακτισμούς και καταναγκασμούς.

Σύμφωνα με τον *Οδηγό Νηπιαγωγού* (Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. 2006), ο/η εκπαιδευτικός διαβάζοντας ένα λογοτεχνικό κείμενο ενθαρρύνει τις λεκτικές παρεμβάσεις

των παιδιών προκαλώντας τα να διατυπώνουν υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, να σχολιάζουν τις ενέργειες των ηρώων και να τις συσχετίζουν με τις δικές τους εμπειρίες. Άλλοτε πάλι, αξιοποιώντας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, οι μαθητές μπορούν να χωριστούν σε μικρές ομάδες και να σκεφτούν μια δική τους συνέχεια και ένα δικό τους τέλος στην εξέλιξη της ιστορίας (σελ. 102). Επιπλέον, δραστηριότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, όπως τα παιχνίδια ρόλων και οι δραματοποιήσεις ιστοριών, παραμυθιών και ποιημάτων, αρέσουν στα παιδιά και τους δίνουν την ευκαιρία να προσεγγίζουν ευκολότερα τις μορφές που παίρνει ο προφορικός λόγος σε διαφορετικές καταστάσεις επικοινωνίας (σελ. 106). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ψυχική ισορροπία και καλλιέργεια των παιδιών, όταν οι μικροί αναγνώστες, ταυτιζόμενοι με τους ήρωες των κειμένων, βιώνουν εσωτερικές διεργασίες που τους προσφέρουν ψυχολογική ανακούφιση αλλά και λογοτεχνική απόλαυση (Κανατσούλη Μ. 2004).

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την προσχολική ηλικία εισάγεται ως καινοτομία η μαθησιακή περιοχή της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης και δίνεται έμφαση στην ενσυναίσθηση, την αυτορρύθμιση και την ανάπτυξη ψυχικής ανθεκτικότητας (σσ. 67-80). Αναμφισβήτητα, το παιδικό βιβλίο αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για την επεξεργασία και την εμπέδωση των παραπάνω δεξιοτήτων. Έτσι, τα παιδιά, μέσα από δραστηριότητες και παιχνίδια μετα-αφηγηματικών ανοιχτών ερωτήσεων που εστιάζουν σε συγκεκριμένες έννοιες, έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα. Η συζήτηση, η έκφραση και η κατανόηση των συναισθημάτων, μετά την αφήγηση ιστοριών, ενθαρρύνουν τα παιδιά στην κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό και την ενσυναίσθηση (σελ. 77). Ακόμη, «εξασκούνται στην απόκτηση αυτοελέγχου και αυτοπεποίθησης, ενώ παράλληλα δοκιμάζουν να αναπτύξουν τον δυναμικό τους εαυτό μέσα από δραστηριότητες αυτοέκφρασης και λήψης αποφάσεων» (Cooper 2007, στο Α. Πατέρα & Τ. Τσιλιμένη 2012: 20). Ταυτόχρονα, οι ήρωες των βιβλίων λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς και δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εξασκούνται σε στρατηγικές αντιμετώπισης των αντιξοοτήτων της ζωής μέσα σε ένα οικείο και ασφαλές περιβάλλον, γεγονός που συμβάλλει στην ανάπτυξη της ψυχικής τους ανθεκτικότητας (Cambell 2007, στο Α. Πατέρα & Τ. Τσιλιμένη 2012).

Τέλος, αξίζει να τονίσουμε ότι το παιδί-αναγνώστης διατηρεί μια δυσπόστατη θέση απέναντι στα αναγνώσματά του, γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα άλλοτε να συμμετέχει και ενδεχομένως να ταυτίζεται με τα δρώμενα και άλλοτε να παραμένει απλός θεατής, κρατώντας μια απόσταση ασφαλείας (Καρπόζηλου Μ. 1994).

3.2. Η λογοτεχνία στο Πρόγραμμα Σπουδών του Δημοτικού

Στο πλαίσιο των γενικών στόχων και των θεμελιωδών εννοιών διαθεματικής προσέγγισης των Νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, όπως δημοσιεύθηκαν το 2003 (ΦΕΚ 304B/13-03-2003), τίθενται και κάποιοι στόχοι που αφορούν τη λογοτεχνία. Σύμφωνα με αυτούς, το παιδί πρέπει να «απολαμβάνει τον λόγο ως έργο τέχνης. Να κατανοεί ή να διαισθάνεται τα όρια και τις εναλλακτικές δυνατότητες της γλώσσας. Να εξοικειώνεται με τις μετασημασιολογήσεις και τη λειτουργία της λογοτεχνικής μεταφοράς. Να κατανοεί τον τρόπο, με τον οποίο ο συγγραφέας χρησιμοποιεί τα γλωσσικά μέσα, για να προκαλέσει τις εντυπώσεις που θέλει. Να εξοικειώνεται με στοιχεία δομής, περιεχομένου και ύφους των λογοτεχνικών κειμένων. Να εξοικειώνεται διαισθητικά με απλά κείμενα νεωτερικής λογοτεχνίας. Να προσεγγίζει βαθμιαία ευρύ φάσμα αξιολογικών και χαρακτηριστικών κειμένων των κυριότερων εκπροσώπων της ελληνικής λογοτεχνίας, σε όλη τη χρονική και γεωγραφική της έκταση. Να γνωρίζει δειγματικά κείμενα βαλκανικής, μεσογειακής και παγκόσμιας λογοτεχνίας» (σελ. 16). Παράλληλα, ως ειδικός σκοπός, τίθεται η

γνωριμία του μαθητή με ποικίλες μορφές λογοτεχνικών έργων, έτσι ώστε να ευαισθητοποιηθεί και να αποζητά μόνος του τη συντροφιά του καλού λογοτεχνικού βιβλίου, καλλιεργώντας την αγάπη του γι' αυτό.

Ο τρόπος υλοποίησης των συγκεκριμένων στόχων για πρώτη φορά διαφοροποιείται σε σχέση με ό,τι ίσχυε μέχρι τότε. Προτείνεται η διακειμενική προσέγγιση ενός κειμένου ή ενός λογοτεχνικού έργου στην τάξη με την ενθάρρυνση της αυθόρμητης ανάγνωσης με κύριο σκοπό την ψυχαγωγία, την καθιέρωση ώρας ελεύθερης ανάγνωσης και τη σύνδεση της λογοτεχνίας με το παιχνίδι, την ψυχαγωγία, την καλλιέργεια του συναισθήματος καθώς και με τον διάλογο-προβληματισμό πάνω σε ποικίλα θέματα με τη συνοδεία παιγνιδιών δραστηριοτήτων φιλιαναγνωσίας. «Σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος, κρίνεται σκόπιμη η μερική αποσύνδεση της διδασκαλίας των λογοτεχνικών κειμένων από τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, γιατί η λογοτεχνία παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη γλωσσική και γενικότερα στην αισθητική καλλιέργεια του ατόμου, στην ευαισθητοποίησή του απέναντι στα προβλήματα της ζωής» (ΔΕΠΣ, ΑΠΠΣ, σελ. 44).

Τα εγχειρίδια που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας για την επαφή των μαθητών με τη λογοτεχνία είναι κυρίως τα *Ανθολόγια Λογοτεχνικών Κειμένων* για τους τρεις κύκλους του Δημοτικού (Α'-Β', Γ'-Δ', Ε'-ΣΤ'), τα οποία στηρίζονται στις θέσεις της σύγχρονης Θεωρίας της Λογοτεχνίας και είναι προσανατολισμένα στη στοχοθεσία των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Σκοπός τους είναι να φέρουν τον μαθητή σε επαφή με ένα ευρύ φάσμα κατάλληλων λογοτεχνικών κειμένων που κατέχουν κεντρική θέση στη λογοτεχνική μας κληρονομιά και να του καλλιεργήσουν αισιόδοξες στάσεις.

Τα *Ανθολόγια* περιλαμβάνουν κείμενα από την αρχαία ελληνική μυθολογία, τα ομηρικά έπη και άλλα έργα της αρχαίας ελληνικής, εκκλησιαστικής και βυζαντινής γραμματείας, με απόδοση σε απλή νεοελληνική γλώσσα, οικεία στο παιδί. Περιλαμβάνουν επίσης παραμύθια και δημοτικά τραγούδια από όλη τη γεωγραφική έκταση του ελληνισμού, δείγματα ιδιωματικών κειμένων της ελληνικής γλώσσας, αντιπροσωπευτικά κείμενα Ελλήνων της διασποράς, καθώς και δείγματα λογοτεχνίας γειτονικών πολιτισμών. Περισσότερο, όμως, προβάλλουν τη νεότερη και σύγχρονη ελληνική δημιουργία.

Εκτός όμως από τα αποσπασματικά κείμενα που περιέχονται στο *Ανθολόγιο*, ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει να διαβάσει μέσα στην τάξη ολόκληρα λογοτεχνικά έργα, τα οποία μπορεί να εντάξει στο γλωσσικό μάθημα, ή να τα συνδέσει διαθεματικά με άλλα μαθήματα, ή να τα διαβάσει την ώρα της φιλιαναγνωσίας (αν πρόκειται για ολοήμερα Δημοτικά σχολεία με αναμορφωμένο Αναλυτικό Πρόγραμμα), ή ακόμη και να εφαρμόσει ένα ολόκληρο πρόγραμμα φιλιαναγνωσίας με αυτά την ώρα της ευέλικτης ζώνης στο πλαίσιο ενός Πολιτιστικού Προγράμματος. Τα έργα αυτά είναι της επιλογής του, ωστόσο θα πρέπει να βασίζονται στις αρχές και στους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων, όπως προαναφέρθηκαν.

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως η προσπάθεια των νέων Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η προώθηση της λογοτεχνίας γενικά και της παιδικής λογοτεχνίας ειδικά, με συγκεκριμένες δράσεις για την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας και την ανάπτυξη ποικίλων σχέσεων ανάμεσα στον μαθητή-αναγνώστη, το κείμενο και τον συγγραφέα.

4. Παιδική λογοτεχνία και Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση: η σχέση και η συνεισφορά της ανάγνωσης παιδικών βιβλίων στην Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη των παιδιών

της Χ. Κουράκη

Η αξία και η προσφορά της ανάγνωσης βιβλίων στην κοινωνική-συναισθηματική, γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών θεωρείται αναμφισβήτητη από πολλούς θεωρητικούς και μελετητές, όχι μόνο της παιδικής λογοτεχνίας αλλά και της ψυχολογίας, της ψυχιατρικής, της κοινωνιολογίας, της παιδαγωγικής. Παρόλο που η επίδραση των λογοτεχνικών έργων στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού είναι κάτι που δεν εντοπίζεται ούτε αποδεικνύεται εύκολα (Καρπόζηλου Μ. 1994), πολλοί είναι οι μελετητές των προαναφερόμενων κλάδων που υποστηρίζουν πως η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην κατανόηση και την αποδοχή των συναισθημάτων του και των συναισθημάτων των άλλων, στην πρόσκτηση νέων αντιλήψεων, στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψής του, και στην εκτόνωση επιθυμιών και συναισθημάτων. Ορισμένοι μάλιστα από αυτούς, όπως για παράδειγμα η D. Norton, θεωρούν τόσο συγκεκριμένα τα οφέλη της λογοτεχνίας στη συναισθηματική-κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ώστε επιχειρούν να τα κατηγοριοποιήσουν σύμφωνα με την ηλικιακή ανάπτυξη και τις ανάγκες των παιδιών, καθώς και να προτείνουν αντίστοιχα βιβλία για κάθε ηλικιακό στάδιο (βλ. Norton D. 1995).

Η καθοριστική επίδραση της ανάγνωσης ή και της προφορικής αφήγησης μιας ιστορίας, όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στον άνθρωπο γενικότερα, έχει αναδειχθεί από τη λειτουργία των παραμυθιών στις προ-λογοτεχνικές ακόμη κοινωνίες. Τα παραμύθια πρόσφεραν κοινωνική γνώση, «μιλούσαν» στον συλλογικό ψυχισμό, εξέφραζαν ένα νόημα, οδηγούσαν σε καθαριστική ανακούφιση και απόλαυση και λειτουργούσαν ως «φυσικός» τρόπος αυτό-έκφρασης και αυτοϊασης (Crago H. 1999). Αυτό συνέβαινε και εξακολουθεί να συμβαίνει, γιατί τα παραμύθια ενσωματώνουν τους μεταβαλλόμενους πολιτισμικούς κώδικες, απεικονίζουν τον εκάστοτε κοινωνικό ιστό, ενώ «μέχρι σήμερα εξακολουθούν να παίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων και της ταυτότητας εν γένει» (Μουλά Ε. 2014: 21).

Εκτός όμως από τα παραμύθια, τα οποία έχουν αποτελέσει ευρύ πεδίο ερευνών και δημιουργικών συζητήσεων, η παιδική λογοτεχνία σε όλες τις μορφές της³, μέσα από τα δομικά της στοιχεία, το θέμα, την πλοκή, τις αφηγηματικές τεχνικές και ιδιαίτερα τους χαρακτήρες, συμβάλλει ποικιλοτρόπως στην κοινωνική-συναισθηματική και ψυχολογική συγκρότηση του παιδιού. Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, ο αναγνώστης αντιμετωπίζει θέματα από την καθημερινή του ζωή σε ένα «ασφαλές» περιβάλλον και βάζει σε τάξη τις εμπειρίες που αποκτά με γοργό ρυθμό, μετατρέποντας μ' αυτόν τον τρόπο το βιβλίο σε «εκπαιδευτικό πεδίο της καθημερινής εμπειρίας» (May P.J. 1995: 40). Οι εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα, όπως αυτές δομούνται και προκύπτουν μέσα από την πλοκή, του δίνουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσει καταστάσεις που μοιάζουν με τις δικές του, να αναγνωρίσει τη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και να σκεφτεί λύσεις σε προβλήματα που τον απασχολούν. Ταυτόχρονα, μέσα από την εναλλαγή οπτικής γωνίας στην αφήγηση, έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει το ίδιο συμβάν από διαφορε-

3. Τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας αναφέρονται διεξοδικά σε προηγούμενο κεφάλαιο.

τικές οπτικές (Καρπόζηλου Μ. 1994), γεγονός που τον βοηθά να κατανοήσει την υποκειμενική θέαση μας κατάστασης και να την αποδεχθεί.

Το κλειδί όμως για τη συνεισφορά ενός λογοτεχνικού έργου στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού είναι οι χαρακτήρες του κειμένου. Ο κεντρικός ήρωας ενός βιβλίου παίζει εξέχοντα ρόλο, αφού θα μας συστηθεί από τις πρώτες κιόλας σελίδες του βιβλίου, θα «σφηνωθεί» στο μυαλό μας για κάτι που έκανε και θα μας βοηθήσει να επαναφέρουμε όλη την ιστορία στη μνήμη μας (Κουράκη Χ. 2008). Ο κεντρικός ήρωας ενός έργου πρέπει να είναι «σχεδιασμένος» με ρεαλισμό και ζωντάνια, να είναι πειστικός, τα λόγια και οι πράξεις του να διέπονται από συνέπεια, να είναι ολοκληρωμένος και σφαιρικός ως σύνθετο ον, ώστε να είναι αληθοφανής και αποδεκτός από τον αναγνώστη (Arbuthnot H.M. & Sutherland Z. 1972· McDowell M. 1976· Burns M.M. & Flowers A.A. 1999). Με λίγα λόγια, οι χαρακτήρες πρέπει να είναι «ζωντανοί», να αποκαλύπτονται όλες οι πτυχές της προσωπικότητάς τους, τα δυνατά και αδύναμα στοιχεία τους, να αναπτύσσονται και να εξελίσσονται (Huck S.C. & Young A.D. 1961).

Γίνεται λοιπόν φανερό από τη βιβλιογραφία της παιδικής λογοτεχνίας η σημασία που δίνεται στην αληθοφάνεια των βασικών μυθοπλαστικών προσώπων μιας ιστορίας, έτσι ώστε να επιτρέπεται στους αναγνώστες η ταύτιση και η αποδοχή τους. Η ψυχολογική ταύτιση του αναγνώστη με τους ήρωες της ιστορίας και οι ωφέλειες που προκύπτουν από αυτήν έχουν συζητηθεί και αναλυθεί εκτενώς όμως από το σύνολο σχεδόν των θεωρητικών, ερευνητών και μελετητών από ποικίλα επιστημονικά πεδία. Μέσα από τις περιπέτειες των μυθοπλαστικών ηρώων, τα παιδιά «συμμετέχουν διανοητικά και συναισθηματικά στην αφήγηση όχι ως παρατηρητές, αλλά ως “συνοδοιπόροι” των ηρώων» (Αναγνωστόπουλος Β.Δ. 2014: 27-28). Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να δουν και να αξιολογήσουν τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις των χαρακτήρων, να δουν πώς επιλύουν τα προβλήματά τους, να εκτονώσουν επιθυμίες και συναισθήματα και να ανακουφιστούν στην ιδέα ότι δεν είναι οι μόνοι που αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα, που κάνουν συγκεκριμένες σκέψεις, που ενεργούν με κάποιον τρόπο (Ludwig T. 2014).

4.1. Βιβλιοθεραπεία

Τις ωφέλειες από την ανάγνωση βιβλίων, όπως τις προαναφέραμε, έχει εντοπίσει και αξιοποιήσει συστηματικά η βιβλιοθεραπεία, τόσο σε επίπεδο ίασης όσο και σε επίπεδο πρόληψης⁴. Θα πρέπει να διευκρινίσουμε, βέβαια, πως στην παρούσα μελέτη ο όρος «βιβλιοθεραπεία» θα περιοριστεί στη χρήση του ως γενικευμένη και όχι ως βιβλιοθεραπευτική προσέγγιση, εξετάζοντας καταστάσεις της καθημερινής ζωής με μαθητές γενικής εκπαίδευσης, συνδυάζοντας τη στοχοθεσία του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» με στόχους όπως η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και η κριτική επεξεργασία του αναγνώσματος.⁵ Πρόκειται λοιπόν για την αντιμετώπιση και αξιοποίηση της βιβλιοθεραπείας ως επικουρικής τεχνικής στην αντιμετώπιση των αναπτυξιακών και συναισθηματικών αναγκών των παιδιών.

4. Αναφορά στα οφέλη της βιβλιοθεραπείας, που συνοψίζουν ουσιαστικά όσα έχουμε προαναφέρει, γίνεται από τους M.A. Prater et. al. (2006: 6), οι οποίοι επισημαίνουν πως η βιβλιοθεραπεία: 1) ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράσουν τα προβλήματά τους και να απελευθερωθούν, 2) τους βοηθά να αναλύσουν τις σκέψεις τους και τις συμπεριφορές τους σε σχέση με τον εαυτό τους και τους άλλους, 3) προσφέρει πληροφορίες για να μπορέσουν οι μαθητές να επιλύσουν τα δικά τους προβλήματα και 4) είναι ικανή να μειώσει το άγχος των παιδιών με διασκεδαστικό τρόπο.

5. Τη συγκεκριμένη μορφή βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης με γνωσιοσυναισθηματικούς και κοινωνιοσυναισθηματικούς στόχους υιοθετεί η Σ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη (2003), στο βιβλίο της Η κοινωνιοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα. Ένα παράδειγμα με θεματική ενότητα «το διαζύγιο». Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πώς μπορεί όμως να αξιοποιηθεί η συγκεκριμένη τεχνική στην τάξη; Για την επιτυχή χρήση της προτείνονται τρία στάδια εφαρμογής: η αναγνώριση (identification), η κάθαρση (catharsis) και η ενόραση (insight) (Strang H.R. 2002· Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. 2003· Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ. 2012). Βασικό εργαλείο και προϋπόθεση και για τα τρία στάδια, η ανάγνωση επιλεγμένων αναγνωσμάτων στην τάξη και η συζήτησή τους στην ομάδα εργασίας⁶. Η ανάγνωση προτείνεται να γίνεται μεγαλόφωνα με ένα εναρκτήριο σύνθημα ή μια κούκλα-μασκότ σε έναν «ασφαλή κύκλο», όπου το κλίμα είναι ανεπίσημο, οι κανόνες πιο ελαστικοί και η διάταξη του χώρου αλλαγμένη (Ανδρουτσοπούλου Α. 2012). Ο ενήλικας που διαβάσει, επειδή και ο ίδιος πιθανώς επηρεάζεται ως αναγνώστης από την ιστορία, θα πρέπει να είναι προσεκτικός στη στάση και το ύφος του, αφού επηρεάζει συνειδητά ή ασυνείδητα την αντίδραση των παιδιών και τον τρόπο κατανόησης της ιστορίας (Ανδρουτσοπούλου Α. 2012). Σημαντικό επίσης είναι τόσο στην αρχή, όσο και κατά τη διάρκεια ή το τέλος της ανάγνωσης, «να αποφεύγει κάθε κριτική (θετική ή αρνητική) για τα σχόλια και τις όποιες εκφράσεις θα χρησιμοποιήσει το παιδί, όταν μιλά για την ιστορία που διάβασαν. Είναι απαραίτητο για τον μαθητή να κατανοήσει ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις κατά την ερμηνεία του λογοτεχνικού κειμένου» (Πατέρα Α. & Τσιλιμένη Τ. 2012: 35). Η ώρα της ανάγνωσης και της συζήτησης μπορεί να ποικίλλει. Μπορούμε να διαβάσουμε το βιβλίο πριν αρχίσει το μάθημα, κατά τη διάρκεια της ώρας της βιβλιοθήκης ή της φιλαναγνωσίας, μια κενή ώρα, πριν τελειώσει το σχολείο, την ώρα του φαγητού, ανάμεσα στα διαφορετικά θέματα του Αναλυτικού Προγράμματος ή ακόμη και σε μια επίσημα οργανωμένη βραδιά ανάγνωσης για παιδιά και γονείς.

Μετά την ανάγνωση, ή και κατά τη διάρκειά της, ακολουθεί η συζήτηση και η εφαρμογή των τριών σταδίων που προαναφέραμε. Το πρώτο στάδιο, **η αναγνώριση**, εμπεριέχει την ταυτοποίηση των σκέψεων και των συμπεριφορών των άλλων, την υποκειμενική σύνδεση με τον βασικό χαρακτήρα της ιστορίας και τη γενίκευση των δεξιοτήτων που χρησιμοποιεί ο ήρωας για να λύσει ένα πρόβλημα ή για να αντεπεξέλθει σε ένα δίλημμα. Εδώ, ο μαθητής με τη βοήθεια και τον διάλογο αναγνωρίζει το θέμα, ανακαλεί μνήμες και αξιολογεί καταστάσεις που σχετίζονται με αυτό (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. 2006).

Το δεύτερο στάδιο, **η κάθαρση**, βασίζεται στην αναγνώριση, καθώς εντοπίζονται από το παιδί-αναγνώστη/ακροατή οι ομοιότητες των δικών του συναισθημάτων του με εκείνων του ήρωα. Σε αυτό το στάδιο, το παιδί κατανοεί πως δεν είναι μόνο στο πρόβλημά του. Αντιλαμβάνεται πως οι σκέψεις, τα συναισθήματα ή οι πράξεις που το κάνουν να νιώθει πιθανόν ενοχές είναι όμοια με εκείνα του ήρωα, οπότε νιώθει ανακούφιση. Στο σημείο αυτό, ο δάσκαλος ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν πιθανές λύσεις στο πρόβλημα, τις καταγράφει και στη συνέχεια εξετάζουν στην ομάδα τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα κάθε πρότασης.⁷ Ο μαθητής, αφού απελευθερωθεί από τη συναισθηματική ένταση, μπορεί έπειτα να μεταβεί στο επόμενο στάδιο της **ενόρασης** (Strang H.R. 2002).

Στο τρίτο στάδιο, ο αναγνώστης συνειδητοποιεί ότι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει είναι όμοιο με του ήρωα της ιστορίας και δεν είναι στατικό. Το πρόβλημα γίνεται προσεγγίσιμο και ο μαθητής αρχίζει να ελπίζει πως, όπως ο ήρωας της ιστορίας έτσι κι εκείνος θα μπορέσει ή θα προσπαθήσει να το επιλύσει (Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ. 2012). Τα παιδιά αξιολογούν τη συμπεριφορά και τη στάση του ήρωα ως προς ένα θέμα, αφού μάθουν την έκβαση της ιστορίας και αφού τη συζητήσουν. Έτσι, ασκούνται σε υποθετικές καταστάσεις και προετοιμάζονται ώστε

6. Όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου-Μανταδάκη (2003: 21), βασιζόμενη στους Pardeck & Pardeck 24, μελέτες που έχουν γίνει στο εξωτερικό αποδεικνύουν πως η βιβλιοθεραπεία απέδωσε θετικά αποτελέσματα όχι με την απλή ανάγνωση βιβλίων, αλλά με τη συζήτησή τους στην ομάδα εργασίας και κυρίως στις περιπτώσεις που τα παιδιά ταυτίστηκαν με κάποιον πρωταγωνιστή των βιβλίων.

7. Η Σ. Παπαδοπούλου-Μανταδάκη (2006) αναγνωρίζει τα σημεία αυτά ως ξεχωριστά στάδια. Έτσι, μετά την αναγνώριση, αναφέρει ως δεύτερο στάδιο την ιδεοθύελλα, ως τρίτο την επιλογή, ως τέταρτο την εμβάθυνση και ως πέμπτο την αξιολόγηση.

να διαχειρίζονται ανάλογες περιπτώσεις στη ζωή τους (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. 2006) και βοηθούνται ή προετοιμάζονται για αυτές.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να επισημάνουμε πως καθ' όλη τη διάρκεια της εφαρμογής της μεθόδου, σημαντικό είναι να αναπτυχθεί και να διατηρηθεί ένας ενεργητικός διάλογος με τα παιδιά. Αυτό θα συμβεί αν γίνονται παύσεις σε βασικά σημεία του κειμένου και αναπτύσσεται μια διαμεσολαβημένη συζήτηση μέσα από ερωτήσεις όπως: 1) *Σε τι αναφέρεται η ιστορία;*, 2) *Πώς σε κάνει να νιώθεις η ιστορία που ακούς;*, 3) *Ποιος είναι ο βασικός χαρακτήρας;*, 4) *Ποιο πρόβλημα αντιμετωπίζει ο ήρωας;*, 5) *Πώς επιλύει το πρόβλημά του ο ήρωας;*, 6) *Αν αντιμετώπιζες ένα παρόμοιο πρόβλημα, τι θα μπορούσες να κάνεις;* (Strang H.R. 2002: 78).

Η επέκταση και η εδραίωση των ωφελειών των τριών σταδίων της βιβλιοθεραπευτικής προέγγισης γίνεται μέσω της εφαρμογής ποικίλων δραστηριοτήτων, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να εκφραστούν δημιουργικά. Η ζωγραφική, το παιχνίδι ρόλων, η δημιουργική γραφή, το θεατρικό παιχνίδι και οι κατασκευές είναι μόνο μερικές από τις δραστηριότητες που μπορούν να υλοποιηθούν στην τάξη και οι οποίες θα αναπτυχθούν εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο.

5. Λογοτεχνικά κριτήρια επιλογής βιβλίων

της Χ. Κουράκη

Η σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή παιδικών βιβλίων είναι αναμφισβήτητα μεγάλη τόσο για τα ελληνικά όσο και για τα παγκόσμια δεδομένα. Σε αυτό το πλήθος των εκδιδόμενων βιβλίων είναι λογικό να υπάρχουν έργα από όλα τα είδη που να μην πληρούν τα βασικά λογοτεχνικά κριτήρια που καθορίζουν ένα «καλό» παιδικό βιβλίο. Ποια είναι αυτά όμως;

Σε γενικές γραμμές, η ελληνική και η διεθνής βιβλιογραφία (ενδεικτικά: Καρπόζηλου Μ. 1994· Χαντ Π. 1996· Marshall R.M. ²1988· Norton D. ⁴1995· Καλογήρου Τ. 2015) υποστηρίζει πως η αξιολόγηση και η επιλογή των παιδικών βιβλίων αφενός θα πρέπει να προϋποθέτει την αποφυγή στερεοτύπων, κατεστημένων προτύπων, υφέρπουσας ιδεολογίας, όπως και διδακτισμού, αφετέρου να προμηθεύει την ποικιλία αφηγηματικών τεχνικών και τη ρεαλιστική-αληθοφανή αποτύπωση των χαρακτήρων, του χωροχρονικού πλαισίου και της πλοκής. Αναλυτικότερα:

5.1. Για την εικονογράφηση

Καθώς τα εικονογραφημένα βιβλία υπερτερούν ή και μονοπωλούν τις βιβλιοθήκες των Νηπιαγωγείων και των μικρών τάξεων του Δημοτικού, θα ξεκινήσουμε από το θέμα της εικονογράφησης. Και στην εικόνα ισχύουν τα βασικά κριτήρια που προαναφέραμε, κυρίως στο θέμα του διδακτισμού, των άμεσων ή έμμεσων ιδεολογικών αναφορών, της αναπαραγωγής σεξιστικών, ρατσιστικών και ποικίλων άλλων στερεοτύπων. Ιδιαίτερη προσοχή θα πρέπει να δοθεί σε αυτό το σημείο στην ιδεολογική θέση που εκφράζει ο εικονογράφος, όπως και ο συγγραφέας, μέσα από βασικές επιλογές, όπως του θέματος, αλλά και λεπτομερειών του, όπως η απεικόνιση των έμφυλων ταυτοτήτων των χαρακτήρων (Γιαννικοπούλου Α. 2005). Οι συγκεκριμένες επιλογές μπορούν να είναι εμφανείς ή συγκαλυμμένες, όχι μόνο στην εικόνα αλλά και το περιεχόμενο, όπως είναι η επιλογή των χρωμάτων ή η χρήση διαφορετικών μελανιών ανάλογων με το φύλο του εκάστοτε χαρακτήρα, π.χ. ροζ για τα κορίτσια ή γαλάζιο για τα αγόρια (Γιαννικοπούλου Α. 2005).

Είναι κοινά αποδεκτό από τη σύγχρονη βιβλιογραφία ότι το καλό εικονογραφημένο βιβλίο είναι αυτό που η εικονογράφησή του δεν είναι προβλεπόμενη ή ωραιοποιημένη (Ασωνίτης Π. 2001· Χαντ Π. 1996), η εικόνα του δεν είναι απλώς διακοσμητική, αλλά έχει να προσθέσει κάτι παραπάνω στο λεκτικό κείμενο (Γιαννικοπούλου Α. 2015· Marshall R.M. ²1988· Χαντ Π. 1996), συμβαδίζει με το χωροχρονικό πλαίσιο του κειμένου και αναπτύσσει τους χαρακτήρες του (Norton D. ⁴1995), δεν είναι κακότεχνη και καλύπτει τα αισθητικά κριτήρια (Γιαννικοπούλου Α. 2015· Ασωνίτης Π. 2001). Παλαιότερες κυρίως θεωρητικές παραδοχές και σύγχρονες ακόμη αντιλήψεις γονιών που θέλουν την εικονογράφηση πολύχρωμη και ρεαλιστική για να αρέσει και να είναι προσιτή στα παιδιά ή την αποφυγή εικόνων που πιθανώς (σύμφωνα με την κρίση των ενηλίκων) τα φοβίζουν, θα λέγαμε πως δεν ισχύουν πια (Γιαννικοπούλου Α. 2015). Στα παιδιά, όπως δείχνει η πράξη, αρέσουν βιβλία πολύχρωμα αλλά και με διχρωμία, βιβλία που οι εικόνες τους υπακούν σε νέες τεχνικές, όπως το κολάζ, βιβλία που η εικονογράφησή τους είναι νεωτερική ή αφηρημένη.

Συνεπώς, θα λέγαμε πως, όταν πρόκειται να επιλέξουμε ένα εικονογραφημένο βιβλίο ή ένα εικονοβιβλίο, θα πρέπει να έχουμε κατά νου πως αυτό που μας ενδιαφέρει είναι να καλλιεργήσουμε το αισθητικό κριτήριο των παιδιών, να τους δώσουμε τροφή για σκέψη και προβληματι-

σμό, να τα εξοικειώσουμε με νέα ρεύματα και τεχνικές δίνοντάς τους εικόνες που έχουν «ως βασικές ποιότητές τους την αισθητικότητα (sensitivity), την αισθηματικότητα (sentimentality), την ευαισθησία (sensibility) και τη ζωντάνια (vitality)» (Ασωνίτης Π. 2001: 146).

5.2. Για την πλοκή

Η πλοκή είναι βασικό δομικό στοιχείο κάθε ιστορίας είτε πρόκειται για κλασικό λαϊκό παραμύθι, είτε για ιστορία μικρής φόρμας, είτε για αστυνομικό μυθιστόρημα. Οι αναγνώστες, και κυρίως τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, αναγνωρίζουν ως αγαπημένα τους βιβλία αυτά που έχουν κλιμακούμενη δράση, ένταση και συγκρούσεις, απρόοπτα και ανατρεπτικά γεγονότα (Norton D. 41995). Τα παραπάνω χαρακτηριστικά αποτελούν και τα βασικά κριτήρια επιλογής ενός βιβλίου, με βάση την πλοκή του: πρωτότυπη και αληθοφανής πλοκή, δράση, λογική σειρά των γεγονότων και αναγνωρίσιμη κλιμάκωση (May P.J. 1995· Καρπόζηλου Μ. 1994).

5.3. Για τους χαρακτήρες

Τη σημασία των χαρακτήρων και της αληθοφάνειάς τους για την αποδοχή και την ταύτιση των παιδιών μαζί τους επισημάναμε σε προηγούμενο κεφάλαιο. Είναι γεγονός πως οι αναγνώστες ταυτίζονται με τους ήρωες ενός έργου, όταν αυτοί δομούνται σφαιρικά, μέσα από ποικίλες αφηγηματικές τεχνικές (διαλόγους, σκέψεις, πράξεις, ημερολόγια, γράμματα, λόγια και σκέψεις τρίτων, αφηγηματικούς λόγους), ωριμάζουν και αλλάζουν και τελικά γίνονται τόσο οικείοι στους αναγνώστες όσο οι γείτονες της διπλανής πόρτας (Καρπόζηλου Μ. 1994· Norton D. 41995· Κουράκη Χ. 2008). Οι χαρακτήρες σε ένα βιβλίο, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της παιδικής λογοτεχνίας, πρέπει να είναι πειστικοί στη συμπεριφορά, την ηλικία, τη γλώσσα και την καταγωγή τους, να υπάρχει συνέπεια στις πράξεις και τη συμπεριφορά τους, αιτιακή σχέση στις αντιδράσεις τους και να καταδεικνύονται τα θετικά και τα αρνητικά τους σημεία (Καρπόζηλου Μ. 1994· Norton D. 41995· Marshall R.M. 21988).

5.4. Για το θέμα

Ένα βιβλίο μπορεί να έχει ένα ή περισσότερα κυρίαρχα θέματα. Ωστόσο, όσα θέματα κι αν αγγίζει, αυτά θα πρέπει να είναι πρωτότυπα και να έχουν «κάτι να πουν». Μακριά από οποιονδήποτε διδακτισμό, θα πρέπει να αναδύονται αβίαστα, με φυσικότητα και απλότητα μέσα από τους χαρακτήρες και τη δράση τους και όχι με πρόδηλο και εμφανή τρόπο (Καρπόζηλου Μ. 1994· Norton D. 41995· Marshall R.M. 21988).

5.5. Για το σκηνικό

Ο χώρος και ο χρόνος σε ένα έργο παιδικής λογοτεχνίας άλλοτε είναι συγκεκριμένοι (π.χ. ιστορικά μυθιστορήματα) και άλλοτε εντελώς ασαφείς (π.χ. παραμύθια). Στις περιπτώσεις που το σκηνικό διαδραματίζει βασικό ρόλο, επιβάλλεται να είναι αληθοφανές και συνεπές ως προς τη χρονική περίοδο που περιγράφει, πλαισιώνοντας και ολοκληρώνοντας τους χαρακτήρες και τη δράση. Ακόμη όμως και όταν πρόκειται για ακαθόριστο σκηνικό, αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν λειτουργεί συμβολικά (π.χ. το δάσος στα παραμύθια ή ο κήπος στον *Εγωιστή γίγαντα* κλπ.) ή μετωνυμικά αποτυπώνοντας τον χαρακτήρα, τις σκέψεις ή τη διάθεση των ηρώων.

5.6. Για την οπτική γωνία

Η οπτική γωνία της αφήγησης, ή της εικόνας στην περίπτωση των βιβλίων και των εικονοβιβλίων, καθορίζει τον τρόπο που ο αναγνώστης προσλαμβάνει την ιστορία. Η ίδια ιστορία μπορεί να αλλάξει δραματικά αν εξιστορηθεί μέσα από μια άλλη οπτική γωνία, με τον ίδιο τρόπο που πολλοί άνθρωποι μπορούν να αφηγηθούν το ίδιο γεγονός τελείως διαφορετικά. Αποδεχόμενοι την άποψη πως η οπτική γωνία που επιλέγεται κάθε φορά θα πρέπει να διευρύνει τους ορίζοντες του αναγνώστη και όχι να τους περιορίζει (Καρπόζηλου Μ. 1994), θεωρούμε πως η εναλλαγή της, και όχι η σταθερότητά της, ευνοεί τον στόχο αυτόν. Η εναλλαγή της, επίσης, βοηθά τον αναγνώστη να αποκτήσει μια πιο σφαιρική και πολυπρισματική εικόνα του θέματος και των χαρακτήρων, να δει διαφορετικές οπτικές και καταστάσεις, συμβάλλοντας έτσι στην αληθοφάνεια και τον ρεαλισμό της ιστορίας. Ωστόσο, ανάλογα με το λογοτεχνικό είδος και την πρόθεση του συγγραφέα, η οπτική γωνία μπορεί να ποικίλλει.

5.7. Για τα βιβλία γνώσεων

Τα κριτήρια για την επιλογή βιβλίων γνώσεων διαφοροποιούνται ως προς την ποσότητα και την ποιότητά τους σε σχέση με τα καθαρά λογοτεχνικά. Παρόλο που τα περισσότερα βιβλία γνώσεων σήμερα πλαισιώνονται από μυθοπλασία, η στοχοθεσία και η χρήση τους ως εκπαιδευτικά «εργαλεία» επιβάλλουν επιπλέον κριτήρια πέρα από τα λογοτεχνικά. Η ακρίβεια, η εγκυρότητα, η αντικειμενικότητα και η αξιοπιστία των γνώσεων που παρέχουν αποτελούν αυτονόητες προϋποθέσεις, γεγονός που επιτάσσει αυτομάτως και τη γνωστική επάρκεια του συγγραφέα.

Παράλληλα, βασικά στοιχεία που πρέπει να λαμβάνονται υπόψη είναι η σαφής και άμεση παρουσίαση των πληροφοριών, η μη προβολή στερεοτύπων και μονομερών απόψεων τόσο από το κείμενο όσο και από την εικονογράφηση, η σύγχρονη ενημέρωση των επιστημονικών στοιχείων, η μη υπεραπλούστευση της ύλης, η ύπαρξη εικόνων που διευκρινίζουν και επεκτείνουν το κείμενο. Ολοκληρώνοντας, θα πρέπει να τονίσουμε πως μια από τις βασικές λειτουργίες των βιβλίων γνώσεων είναι η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του παιδιού, γεγονός που υπογραμμίζει ακόμη περισσότερο τη σημαντικότητα των προαναφερόμενων κριτηρίων και τονίζει την αναγκαιότητα μη προβολής της προσφερόμενης γνώσης ως απόλυτης και αδιαμφισβήτητης (Καρπόζηλου Μ. 1994).

6. Κριτήρια για την επιλογή λογοτεχνικών βιβλίων και ενδεικτικές ερωτήσεις επεξεργασίας, με βάση τις αρχές της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης και τη φιλοσοφία του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή»

των Ν. Κουρμούση & Μ. Σαλαγιάννη

Μια σημαντική στρατηγική όχι μόνο του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» αλλά και αρκετών άλλων προγραμμάτων Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης είναι η χρήση λογοτεχνικών αναγνωσμάτων στη σχολική τάξη, με τέτοιον τρόπο ώστε να εξυπηρετούνται οι στόχοι της διδασκαλίας κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Λογοτεχνικά όμως αναγνώσματα υπάρχουν πολλά. Χιλιάδες για κάθε ηλικία. Ποια από αυτά είναι πράγματι κατάλληλα και σύμφωνα με τις αρχές και τις επιταγές της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης;

Αν σκεφτεί κανείς ότι σε αρκετές χώρες του δυτικού κόσμου (ΗΠΑ, Ηνωμένο Βασίλειο, Καναδάς, Αυστρία, Αυστραλία) είναι αρκετά μεγάλος ο αριθμός των προγραμμάτων Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης που είναι διαθέσιμα για να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να προάγουν την ψυχική υγεία των μαθητών τους, τότε ο παραπάνω προβληματισμός καθίσταται πιο ευρύς: Με ποιον τρόπο επιλέγουμε παρεμβάσεις που έχουν σκοπό αφενός να αποτρέψουν μη λειτουργικές συμπεριφορές μαθητών και αφετέρου να υποστηρίξουν με θετικό τρόπο την ανάπτυξη του χαρακτήρα τους;

Με στόχο να βοηθήσει προς αυτή την κατεύθυνση, η CASEL ανέπτυξε ένα πλαίσιο πολυάριθμων κατευθυντήριων γραμμών, το οποίο αποτυπώνει τα γενικά χαρακτηριστικά που πρέπει να διαθέτουν τα προγράμματα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης, ώστε να είναι επιτυχημένα και αποτελεσματικά (Zins J., Bloodworth M., Weissberg R., Walberg H., στο J. Zins et al. 2004: 10-11). Κάποια από αυτά τα βασικά χαρακτηριστικά μπορούν να αποτελέσουν κριτήρια και για την επιλογή των λογοτεχνικών αναγνωσμάτων που είναι κατάλληλα να χρησιμοποιηθούν για τη γενίκευση της διδασκαλίας των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου, αλλά και για τη σύνδεσή τους με τη ζωή. Συγκεκριμένα, η CASEL προτείνει η διδασκαλία Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης –και επομένως και η υποστήριξή της μέσα από λογοτεχνικά αναγνώσματα– μεταξύ άλλων να:

- ▶ Διδάσκει ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων, παρεχόμενο με αναπτυξιακά και κοινωνικοπολιτιστικά κατάλληλους τρόπους. Αν και οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες που είναι απαραίτητες ως εφόδια για τη ζωή έχουν παγκόσμια απήχηση και εφαρμογή –αφού τα παιδιά σε όλον τον κόσμο έχουν ανάγκη να μάθουν πώς να συνεργάζονται, πώς να δομούν σχέσεις και πώς να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και να λύνουν τα προβλήματά τους–, ωστόσο ο τρόπος διδασκαλίας τους πρέπει να προσαρμόζεται στο αναπτυξιακό τους στάδιο, όπως γίνεται με κάθε διδασκαλία. Κυρίως όμως, πρέπει να σέβεται την κουλτούρα –ηθική, θρησκευτική, πολιτιστική και πολιτική– της διαφορετικής κοινωνίας μέσα στην οποία ζουν.
- ▶ Ενθαρρύνει τη γενίκευση σε πολλαπλές προβληματικές καταστάσεις –ατομικές και κοινωνικές– και σε διαφορετικά πλαίσια. Αρχικά, οι μαθητές παρακινούνται να εφαρμόζουν και να εξασκούν τις διδασκόμενες δεξιότητες με παιχνίδια ρόλων στην τάξη και στη συνέχεια, κατά το Κρυφό Πρόγραμμα (διάλειμμα, φαγητό, ετοιμασία για αποχώρηση), όταν

αντιμετωπίζουν προσωπικά ή διαπροσωπικά προβλήματα. Απώτερος όμως στόχος είναι η χρήση των δεξιοτήτων αυτών σε όλες τις εκφάνσεις της προσωπικής και της οικογενειακής τους ζωής (γενίκευση της μάθησης).

- ▶ Βοηθά στην ανάπτυξη θετικών ηθικών στάσεων και αξιών, με σεβασμό για τον εαυτό, τους άλλους, την εργασία και την κοινότητα. Εκτός από τις πανανθρώπινες αξίες, όπως αυτές της ισότητας και του σεβασμού του εαυτού και των άλλων, οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν, να αναδεικνύουν και να υιοθετούν τις αξίες που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικές για τη ζωή τους.
- ▶ Διδάσκει δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης συναισθημάτων, αποδοχής των απόψεων των άλλων, θέσπισης θετικών στόχων, λήψης υπεύθυνων αποφάσεων και αποτελεσματικού χειρισμού διαπροσωπικών αλληλεπιδράσεων.

Πέραν αυτών των γενικών κατευθύνσεων, το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» και στις δύο εκδόσεις του –για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό (Κουρμούση Ν. 2013· Κουρμούση Ν. 2014)– προτείνει επιπλέον και τα εξής σημαντικά κριτήρια για την επιλογή κατάλληλων λογοτεχνικών αναγνωσμάτων στο πλαίσιο της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης:

- **Να μην περιέχουν συμπεράσματα.** Τα παιδιά είναι καλό να εξάγουν μόνο τους τα δικά τους συμπεράσματα, καθοδηγούμενα –τόσο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης όσο και στο τέλος της– με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, οι οποίες προωθούν τον διάλογο και καλλιεργούν την ανάπτυξη ανεξάρτητης σκέψης και κρίσης. Οι ανοιχτές ερωτήσεις βοηθούν τους μαθητές να εξελίσσονται σε σκεπτόμενα άτομα με αυτοέλεγχο, ικανά να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, όπως και να επιλύουν μόνοι τους τα προβλήματά τους. Κάποια παραδείγματα τέτοιων βοηθητικών ανοιχτών ερωτήσεων μπορεί να είναι:

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης:

- ▶ *Τι λέτε πως συμβαίνει εδώ;*
- ▶ *Ποιο είναι το πρόβλημα;*
- ▶ *Πώς αισθάνεται ο/η... (ήρωας);*
- ▶ *Από πού το καταλαβαίνετε;*
- ▶ *Και τι φαντάζεστε ότι θα είναι καλό να κάνει;*
- ▶ *Τι θα μπορούσε να συμβεί εάν το έκανε αυτό;*
- ▶ *Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει; Και τότε τι θα γίνει, λέτε;*

Με το τέλος της ανάγνωσης:

- ▶ *Ήταν τελικά καλή ιδέα που ο/η... (ήρωας)...;*
- ▶ *Γιατί λέτε πως ήταν (ή δεν ήταν) καλή ιδέα;*
- ▶ *Πώς φαντάζεστε ότι αισθάνεται τώρα ο/η... (ήρωας);*
- ▶ *Πιστεύετε ότι υπήρχε καλύτερη ιδέα;*
- ▶ *Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;*
- ▶ *Σκέφτεται κανείς σας κάτι άλλο, διαφορετικό;*

Εξάλλου, όπως υποστηρίζουν οι θεωρίες του Κονστρουκτιβισμού (Piaget J. 1965), της Αναλυτικής Μάθησης (Bruner J. 1957), του Κοινωνικού Κονστρουκτιβισμού και της Ενεργούς Μάθησης, ο μαθητής μαθαίνει όταν έρχεται αντιμέτωπος με προβλήματα που καλείται να επιλύ-

σει. Ο εκπαιδευτικός –που έχει τον ρόλο του εμπυχωτή, του διευκολυντή και του καθοδηγητή στη διαδικασία της ανακάλυψης– τον υποστηρίζει στην προσπάθειά του αυτή, την οποία όμως ο μαθητής πραγματοποιεί με τον δικό του ρυθμό και με βάση τις δικές του αποφάσεις και επιλογές (Devries B. & Zan B. 2003).

- **Να μην περιέχουν ηθικά διδάγματα και οδηγίες.** Οι νουθεσίες και οι παραινήσεις –κατάλοιπα μιας παλαιότερης δασκαλοκεντρικής, αυταρχικής και παραδοσιακής διδακτικής– δεν επιφέρουν κανένα παιδαγωγικό όφελος, αφενός διότι στερούν από τους μαθητές τη δυνατότητα να μάθουν να κάνουν οι ίδιοι εκτίμηση καταστάσεων υπολογίζοντας τις συνέπειες της κάθε πιθανής έκβασης και, αφετέρου, διότι τους αντιμετωπίζουν ως ανίκανους να σκέφτονται και να δίνουν τις δικές τους λύσεις σε προβληματικές καταστάσεις. Υπάρχουν ωστόσο κάποια λογοτεχνικά αναγνώσματα που συνδέονται με την ιστορία ή την παράδοσή μας, όπως για παράδειγμα *Οι μύθοι του Αισώπου*, σύντομα πεζά αφηγήματα παρμένα από την παλαιότερη καθημερινή ζωή και τη φύση με ηθικοδιδασκτικό, συμβολικό και αλληγορικό χαρακτήρα, που διακρίνονται από απλότητα αλλά και υπέρμετρη διδακτικότητα. Προκύπτει λοιπόν το ερώτημα: Τι κάνουμε με τους μύθους αυτούς ή και με άλλα ανάλογα αναγνώσματα; Τα αποκλείουμε εντελώς, τα αποφεύγουμε ή τα προσαρμόζουμε στον δικό μας τρόπο διδασκαλίας; Εάν επιθυμούμε να τα χρησιμοποιήσουμε, είτε γιατί πιθανόν σκοπεύουμε να προσεγγίσουμε παραδοσιακά λογοτεχνικά κείμενα, είτε γιατί κάποιος μαθητής μας έφερε το αγαπημένο του βιβλίο για να το διαβάσουμε, τότε μπορούμε απλώς, αρχικά κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης, να διακόπτουμε για να κάνουμε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, όπως αυτές που αναφέρονται παραπάνω, και κατόπιν να παραλείψουμε εντελώς το τελευταίο τους μέρος όπου συνήθως αναφέρεται το ηθικό δίδαγμα. Σε περίπτωση όμως που κάποιο παιδί εντοπίσει ότι αφαιρέθηκε η τελευταία πρόταση ή διαμαρτυρηθεί, τότε μπορούμε να «εκμεταλλευθούμε» το γεγονός και να ρωτήσουμε:
 - *Χρειαζόμαστε τον/τη συγγραφέα για να μας δώσει ένα δικό του/της συμπέρασμα και για να μας πει τι είναι εκείνο που πρέπει να κάνουμε κι εμείς στη ζωή μας, ή είναι καλύτερα να σκεφτούμε μόνοι μας και να βγάλουμε τα δικά μας συμπεράσματα από αυτή την ιστορία;*
 - *Αφού είμαστε όλοι διαφορετικοί και σκεφτόμαστε διαφορετικά, τότε γιατί πρέπει να υπάρχει ένα συμπέρασμα ακριβώς ίδιο για όλους; Και γιατί αυτό θα πρέπει να μας προσφέρεται έτοιμο από κάποιον;*
 - *Τι θα προτιμούσατε περισσότερο, να σας λέει κάποιος τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνετε, ή να σκέφτεστε μόνοι σας τι θα ήταν καλή ή κακή ιδέα;*
- **Να είναι εύληπτο και σαφές το μήνυμα που μεταφέρουν.** Κάτι τέτοιο μπορεί να ακούγεται εύκολο και αυτονόητο, όμως στην κοινωνική-συναισθηματική αγωγή τα πράγματα δεν είναι πάντα απλά. Για παράδειγμα, το βιβλίο του Σ. Σίλβερσταϊν *Το δέντρο που έδινε* είναι ένα κείμενο που μπορεί να ερμηνευθεί διαφορετικά από κάθε αναγνώστη: Έχει τύχει συχνά να ακούσουμε γυναίκες εκπαιδευτικούς και κορίτσια να ταυτίζονται με τη μηλιά, και άνδρες και αγόρια να ταυτίζονται με το αγόρι της ιστορίας. Όμως ας αναρωτηθούμε: Όταν εμείς το επιλέγουμε για ανάγνωση στην τάξη μας, τι μηνύματα θέλουμε να πάρουν οι μαθητές μας από αυτό; Ότι είναι καλό κανείς να προσφέρει μέχρις εξαντλήσεως και να αντλεί την ευτυχία του μόνο από την προσφορά του στους άλλους αδιαφορώντας για τον εαυτό του; Ή μήπως ότι κανείς μπορεί να ζητά και να παίρνει από τους άλλους ό,τι χρειάζεται κάθε φορά, αδιαφορώντας για τις δυσχέρειες που ενδεχομένως τους δημιουργεί; Και, αν συμφωνήσουμε πως ούτε το ένα αλλά ούτε και το άλλο θα ήταν το ζητούμενο,

μήπως το καλύτερο μήνυμα θα ήταν ότι «είναι καλό να νοιαζόμαστε και να προσφέρουμε, αλλά μετά από προσεκτική εξέταση, φροντίζοντας ούτε να εξαντλούμε τον εαυτό μας τον οποίον πρέπει να αγαπάμε, ούτε όμως και να καθιστούμε τους άλλους εξαρτημένους από τη δική μας βοήθεια»; Αν ναι, τότε με ποιον τρόπο θα εξασφαλίσουμε ότι οι μαθητές μας δεν θα οδηγηθούν σε επιβλαβή συμπεράσματα; Η πρόταση του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» είναι –προτού φέρουμε στην τάξη μας ένα λογοτεχνικό κείμενο για ανάγνωση– να αναρωτηθούμε για τους στόχους μας αλλά και για τα πιθανά αποτελέσματα της διδακτικής μας δραστηριότητας, θέτοντας στον εαυτό μας ερωτήσεις όπως: **Τι επιδιώκουμε να πετύχουμε με τη συγκεκριμένη δράση; Τι είναι πιθανό να σκεφτούν τα παιδιά; Τι συμπέρασμα μπορεί να βγάλουν;** Προετοιμάζοντας με αυτόν τον τρόπο τον εαυτό μας και τη διδασκαλία μας και έχοντας γνώση των ανεπιθύμητων πιθανών ερμηνειών, στο παραπάνω παράδειγμα με το βιβλίο *Το δέντρο που έδινε* μπορούμε να καθοδηγήσουμε τους μαθητές μας ώστε να σκεφτούν και να προβληματιστούν οι ίδιοι για τον τρόπο και τον βαθμό που η προσφορά στον άλλον μπορεί να είναι καλή για όλους, διακόπτοντας και θέτοντας ερωτήσεις ανοιχτού τύπου όπως: *Κάτι τέτοιο το χρειαζόταν πραγματικά το αγόρι; Για ποιον λόγο; Θα μπορούσε να το αποκτήσει με διαφορετικό τρόπο, χωρίς να χρειαστεί να το στερήσει από τη μηλιά; Αν η μηλιά το κάνει αυτό... τι θα της συμβεί; Είναι δίκαιο αυτό για τη μηλιά; Για ποιον λόγο πιστεύετε ότι τα κάνει όλα αυτά η μηλιά; Είναι καλό να προσφέρουμε στους άλλους; Είναι όμως καλό να προσφέρουμε τόσα που να μη μένει τίποτα για μας; Πρέπει να αγαπάμε μόνο τους άλλους ή και τον εαυτό μας; κ.ά.* Και φυσικά, σύμφωνα με τη φιλοσοφία του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», ο εκπαιδευτικός είναι καλό να ακούει τις απαντήσεις όλων των μαθητών του με τον ίδιο τρόπο (π.χ. επαναλαμβάνοντας καθεμία με τον ίδιο τόνο φωνής), αποφεύγοντας να τις κρίνει αλλά και να εκφράσει ο ίδιος την άποψή του.

- **Να μην αφήνουν –κατά το δυνατόν– περιθώρια να οδηγηθούν τα παιδιά σε σκέψεις και προβληματισμούς που θα τους δημιουργήσουν σύγχυση.** Έτσι, πριν από την επιλογή του κάθε αναγνώσματος, είναι καλό να κάνουμε στον εαυτό μας ερωτήσεις όπως: «Τι είναι πιθανό να σκεφτούν τα παιδιά; Τι είναι πιθανό να νιώσουν; Σε τι θα τα ωφελήσει; Μήπως σε άσκοπους προβληματισμούς; Υπάρχει περίπτωση να έρθω αντιμέτωπος/η με σκέψεις των παιδιών που δεν θα ξέρω πώς να τις χειριστώ;». Για παράδειγμα, η χρήση διαφόρων κειμένων από τη μυθολογία ως αναγνωσμάτων σύνδεσης της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης με το Αναλυτικό Πρόγραμμα μπορεί να δημιουργήσει σύγχυση στα παιδιά, προβάλλοντας θεούς και ήρωες που όχι μόνο είχαν ανθρωπίνα πάθη και αδυναμίες, αλλά και που συχνά διακατέχονταν από εκδικητικότητα, δολοπλοκούσαν και χρησιμοποιούσαν το ψέμα, τις μεταμορφώσεις και οποιοδήποτε μέσο –ακόμη και την κλοπή– προκειμένου να ικανοποιήσουν τις επιθυμίες και τις ορέξεις τους: «Αφού ο παντοδύναμος Δίας όταν οργιζόταν έριχνε τους κεραυνούς του και κατέστρεφε τα πάντα, τότε κι εγώ θα είμαι δυνατός αν καταστρέφω τα πάντα όταν θυμώνω» ή «αφού ο παντοδύναμος Δίας όταν επιθυμούσε μια γυναίκα την έκλεβε, τότε αυτός είναι ένας τρόπος για να παίρνουν οι δυνατοί αυτό που θέλουν». Αυτός είναι ο λόγος που το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» στις προτάσεις του για σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αναφέρει αποσπάσματα από τη μυθολογία.
- **Με το τέλος της ανάγνωσης να μην αφήνουν τους μαθητές με έντονα δυσάρεστα συναισθήματα ή, ακόμη χειρότερα, με αίσθημα ανημπόριας.** Είναι καλό να θυμόμαστε ότι τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά. Ένα βιβλίο που αφήνει σε ένα παιδί ένα έντονα δυσάρεστο συναισθήμα (π.χ. βαθιά θλίψη) μπορεί να γίνει αφορμή για γενίκευση του συναισθήματος και στους άλλους μαθητές, εάν ο εκπαιδευτικός δεν φροντίσει να «αποφορτίσει»

έγκαιρα το κλίμα και να οδηγήσει την ομάδα σε συζήτηση για καλές ιδέες διαχείρισης συναισθημάτων. Ακόμη πιο δύσκολη κατάσταση μπορούν να δημιουργήσουν αναγνώσματα που περιγράφουν δύσκολες κοινωνικές καταστάσεις (π.χ. απώλεια, διαζύγιο κ.ά.), όταν αφήνουν τον αναγνώστη με το –βαρύ για τα παιδιά αλλά και για όλους μας– αίσθημα της ανημπόριας και της αδυναμίας ελέγχου των πραγμάτων. Τα βιβλία που δεν βοηθούν τους μαθητές να οδηγηθούν στη διαχείριση των δύσκολων συναισθημάτων τους και σε επίλυση προβλημάτων, αλλά τους δημιουργούν αισθήματα αδυναμίας και ανασφάλειας δεν έχουν θέση στην κοινωνική-συναισθηματική αγωγή.

- **Να μην επιτρέπουν –κατά το δυνατόν– τη δημιουργία συνειρμών και την πιθανή αποδοχή ή απόδοση χαρακτηρισμών και «ετικετών» από τους μαθητές στον εαυτό τους ή σε κάποιον συμμαθητή τους.** Ένα ακόμη ερώτημα που θα πρέπει να μας απασχολήσει κατά την επιλογή ενός βιβλίου για ανάγνωση στο πλαίσιο προγράμματος Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης είναι η χρήση «ετικετών» και στερεοτυπικών χαρακτηρισμών για τους ήρωές τους. Πώς μπορούμε να είμαστε σίγουροι για τους συνειρμούς που θα κάνουν οι μαθητές μας διαβάζοντας ένα βιβλίο που χαρακτηρίζει κάποιο παιδί ως «μαμόθρεφτο», «παλιόπαιδο», «μάγκα» ή οτιδήποτε άλλο; Μήπως θα μπορούσε να εκληφθεί ως κριτήριο δύναμης, επομένως και «επιτυχίας» ένας δημοφιλής τίτλος και, συνακόλουθα, η συμπεριφορά που τον συνοδεύει; Πέρα από τον κίνδυνο ενός τέτοιου συμπεράσματος, είναι καλό να έχουμε κατά νου ότι η υιοθέτηση ενός είτε «καλού» είτε «κακού» χαρακτηρισμού που του αποδίδεται –από τους άλλους ή και από τον εαυτό του– είναι πιθανό να εγκλωβίζει τον μαθητή σε έναν ρόλο. Άλλωστε, όλοι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουμε καλά πως τόσο η «ετικέτα» όσο και οι χαρακτηρισμοί συνιστούν κίνδυνο για «αυτοεκπληρούμενη προφητεία».
- **Εάν πρόκειται για βιβλία που πραγματεύονται την αποδοχή της διαφορετικότητας, να μην προβάλλουν ή υπονοούν ότι οι «διαφορετικοί» ήρωες είναι απαραίτητο να καταφέρουν ιδιαίτερα επιτεύγματα προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί.** Η σχετική με την αποδοχή της διαφορετικότητας λογοτεχνία –παιδική ή και ενηλίκων– έχει τις τελευταίες δεκαετίες αυξηθεί θεαματικά. Σε πολλά από τα αναγνώσματα αυτά, οι ήρωες που δοκίμαζαν την απόρριψη λόγω κάποιων ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους –σωματικών, φυλετικών ή άλλων– γίνονται τελικά αποδεκτοί όταν κατορθώνουν να κάνουν κάτι σημαντικό για εκείνους που τους απέρριπταν ή όταν επιδεικνύουν ιδιαίτερες ικανότητες ή επιδόσεις. Ας αναρωτηθούμε όμως: Γιατί θα πρέπει εκείνοι που κάποιοι τους θεωρούν κατώτερους να κάνουν κάτι ιδιαίτερα σημαντικό –και συχνά επικίνδυνο– για να αποδείξουν ότι δεν μειονεκτούν; Και εάν στην αληθινή ζωή δεν το κάνουν; Δεν θα γίνουν ποτέ αποδεκτοί; Επιπλέον, γιατί οι μαθητές μας θα πρέπει να συνηθίσουν να αναμένουν κάποιο επίτευγμα από τους «υστερούντες» προκειμένου να τους αποδεχθούν; Πόσο δίκαιο είναι αυτό;
- **Η εικονογράφησή τους να μην επιτρέπει τη δημιουργία συνειρμών που μπορούν να καλλιεργήσουν ρατσιστικές αντιλήψεις ή και φόβο για το «διαφορετικό».** Αλήθεια, πότε μπορεί ασυνείδητα να γεννιέται ρατσισμός στον άνθρωπο; Σε ποια ηλικία; Μήπως τα παραμύθια, τα κόμικ και άλλα είδη αναγνωσμάτων ή αφηγήσεων για μικρά παιδιά, τα οποία απεικονίζουν ή «φωτογραφίζουν» το/ν «κακό» σχεδόν πάντα με μαύρο χρώμα, συντελούν στην ασυνείδητη εγκαθίδρυση φόβου για το διαφορετικό; Κάτι τέτοιο είναι πιθανό, αν κρίνει κανείς από το γεγονός ότι, παρόλο που υποστηρίζεται ότι τα παιδιά είναι γενετικά ανίκανα για ρατσισμό, ωστόσο από τη νηπιακή ακόμη ηλικία θεωρούν περισσότερο «κακούς» τους πιο σκουρόχρωμους, όπως δείχνουν επαναλαμβανόμενες αλλά αμφισβητούμενες έρευνες (π.χ. πιλοτική έρευνα με κούκλες του δικτύου ABC το 2009. Βλ. στο <http://abcnews.go.com/GMA/story?id=7213714&page=1>, πιλοτική έρευνα του δικτύου CNN με φιγούρες το

2010· βλ. στο <http://edition.cnn.com/SPECIALS/2010/kids.on.race/>, οι οποίες επανέλαβαν το πείραμα Clark doll-test δεκαετία της δεκαετίας 1940 κ.ά.). Σε κάθε περίπτωση, θα ήταν σίγουρα χρήσιμο να ελέγχουμε την εικονογράφηση των αναγνωσμάτων που επιλέγουμε ώστε να μην προωθούμε την ασυνείδητη αναπαραγωγή ρατσιστικών στερεοτύπων.

- **Εάν πρόκειται για βιβλία που έχουν στόχο την πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης, να μην περιορίζονται στον κανόνα του εσώρουχου.** Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός παιδικών αναγνωσμάτων που στοχεύουν στην πρόληψη της σεξουαλικής κακοποίησης των παιδιών. Τα περισσότερα όμως από αυτά περιορίζονται στο να οδηγήσουν τα παιδιά στο συμπέρασμα ότι κακοποίηση συνιστά το άγγιγμα από κάποιον ξένο στην περιοχή του εσώρουχου. Πόσο αληθινό όμως είναι αυτό; Η κακοποίηση συντελείται μόνον εκτός της ευρύτερης οικογένειας; Και κυρίως, κακοποίηση συνιστά μόνο το άγγιγμα στην περιοχή του εσώρουχου; Δεν μπορεί κάποιος να κακοποιήσει σεξουαλικά ένα παιδί αγγίζοντάς το και σε άλλες περιοχές; Η κατεύθυνση που προτείνει το Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή» για το θέμα πρόληψης της παιδικής κακοποίησης –σεξουαλικής ή άλλης– είναι αφενός να μάθουμε στα παιδιά να ακούν το σώμα τους και να μη δέχονται τα δυσάρεστα αγγίγματα από κανέναν (Κουρμούση Ν., 2013, 2014), και, αφετέρου, να τα ασκήσουμε σε τρόπους υπεράσπισης του εαυτού τους με τεχνικές όπως η απευθείας βλέμματική επαφή και η σταθερή αποφασιστική φωνή (Κουρμούση 2013, 2014). Οι παραπάνω τεχνικές εντάσσονται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων με στόχο την πρόληψη και την αποφυγή σεξουαλικής κακοποίησης. Εξάλλου, είναι κρίσιμης σημασίας να μάθουν τα παιδιά να λένε «όχι» και να αντλούν δύναμη από το δικό τους κατόρθωμα, ώστε να μπορούν να βοηθούν τα ίδια τον εαυτό τους πριν να φτάσουν να ζητήσουν τη βοήθεια των ενηλίκων.

Εν ολίγοις, εάν για κάποιο συγκεκριμένο λογοτεχνικό κείμενο δεν είμαστε απολύτως σίγουροι ότι με τις ερωτήσεις μας μπορούμε να κατευθύνουμε και να εξελίξουμε τον διάλογο και την οποιαδήποτε συζήτηση με τέτοιο τρόπο ώστε οι μαθητές μας να οδηγηθούν σε σκέψεις και συναισθήματα που δεν θα τους βλάψουν αλλά θα τους κινητοποιήσουν και θα τους ενδυναμώσουν ψυχοκοινωνικά, τότε είναι καλύτερα να αποφύγουμε το ανάγνωσμα αυτό στην τάξη μας.

Σε σχέση με τις ερωτήσεις που προτείνονται από το «Βήματα για τη ζωή» για την κατάλληλη επεξεργασία των λογοτεχνικών βιβλίων ώστε να υπηρετούνται οι στόχοι του, αυτές έχουν να κάνουν με τους επιμέρους στόχους που θέτει κάθε ενότητα και κάθε μάθημα του προγράμματος. Μπορεί ο γενικότερος στόχος μας όταν υλοποιούμε προγράμματα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης να είναι πάντα η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όμως σε κάθε ενότητα και σε κάθε διδασκαλία μας έχουμε επιμέρους στόχους, όπως για παράδειγμα την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη διαχείριση ενός συναισθήματος ή την εκτίμηση καταστάσεων. Ενδεικτικά, στις δύο εκδόσεις του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή» –για το Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό (Κουρμούση Ν. 2013· Κουρμούση Ν. 2014)– προτείνονται οι παρακάτω ερωτήσεις ανοιχτού τύπου:

- Στην Α' Ενότητα (Διάστημα Προσαρμογής-Δράσεις για την υποστήριξη της φιλίας και τη δημιουργία φιλικού κλίματος):
 - *Ποιος ήταν πολύ φιλικός (ή καλός φίλος) σε αυτό το βιβλίο;*
 - *Τι σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;*
 - *Τι έκανε ο/η... (όνομα ήρωα) που δείχνει ότι είναι καλός/η φίλος/η;*
 - *Και πώς λέτε να ένιωσαν οι άλλοι, όταν ο/η... (όνομα ήρωα) το έκανε αυτό;*
 - *Πώς λέτε να ένιωσε ο ίδιος;*

- Γνωρίζετε εσείς κάποιον που έκανε κάτι καλό για τους φίλους του;
 - Και τι γνώμη έχετε γι' αυτόν;
 - Θα θέλατε και οι άλλοι να σκέφτονται έτσι για σας, πως είστε δηλαδή φιλικοί και καλοί φίλοι;
 - Πώς μας κάνουν να νιώθουμε οι φίλοι μας;
 - Μπορούμε να είμαστε φιλικοί με πολλούς συνομηλίκους μας;
 - Πώς λέτε ότι θα τους κάνει να αισθανθούν αυτό;
 - Τι μπορούμε να κάνουμε για να το πετύχουμε;
- Στη Β' Ενότητα (Έννοιες-Διαφορετικότητα):
 - Οι... (ήρωες του αναγνώσματος) έμοιαζαν ή ήταν διαφορετικοί;
 - Τι είχαν ίδιο; Τι διαφορετικό;
 - Τι μπορούσαν να κάνουν με τον ίδιο τρόπο; Τι με διαφορετικό;
 - Στους... (ήρωες του αναγνώσματος) άρεσαν τα ίδια πράγματα;
 - Είναι κακό να μην αρέσουν σε όλους τα ίδια πράγματα;
 - Σε εσάς όλους αρέσουν τα ίδια πράγματα;
 - Οι... (ήρωες του αναγνώσματος) σκέφτονταν με τον ίδιο τρόπο;
 - Θα ήταν καλό να ήταν όλοι ίδιοι σε αυτή την ιστορία;
 - Για ποιον λόγο το λέτε αυτό;
 - Θα είχε τότε ενδιαφέρον η ιστορία;
 - Σκέφτεστε όλοι με τον ίδιο τρόπο ή είναι κάποιος που σκέφτεται κάτι διαφορετικό;
 - Στη Γ' Ενότητα (Διαχείριση συναισθημάτων), όπου τα παιδιά αντιλαμβάνονται ότι όλα τα συναισθήματα είναι φυσιολογικά και αποδεκτά:
 - Τι συμβαίνει στον/στην... (όνομα ήρωα);
 - Πώς λέτε ότι αισθάνεται;
 - Από πού το καταλάβατε;
 - Είναι φυσιολογικό να αισθάνεται έτσι;
 - Είναι κακό το συναίσθημα αυτό;
 - Εσείς έχετε ποτέ αισθανθεί έτσι;
 - Και τι κάνατε;
 - Τι λέτε πως θα κάνει ο/η... (όνομα ήρωα);
 - Είναι καλή ιδέα η συμπεριφορά αυτή;
 - Τι άλλο θα μπορούσε να κάνει για να διαχειριστεί το συναίσθημά του/της;
 - Στη Δ' Ενότητα (Εκτίμηση Καταστάσεων-Επίλυση Προβλημάτων):
 - Τι πρόβλημα έχει ο/η... (όνομα ήρωα);
 - Πώς λέτε ότι αισθάνεται;
 - Για ποιον λόγο λέτε πως αισθάνεται έτσι;

- *Είναι πιθανό να συμβαίνει κάτι άλλο;*
- *Πιστεύετε ότι θα μπορέσει να το λύσει μόνος/η του/της ή θα χρειαστεί βοήθεια;*
- *Πώς νομίζετε ότι δημιουργήθηκε το πρόβλημα αυτό;*
- *Έχει συμβεί ποτέ κάτι τέτοιο σε σας;*
- *Και πώς αισθανθήκατε;*
- *Πιστεύετε ότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε ποτέ να συμβεί κι εδώ, στην τάξη μας;*
- *Τι θα μπορούσατε να κάνετε ώστε να μη δημιουργηθεί τέτοιο πρόβλημα;*
- *Τι λέτε πως πρέπει να κάνει τώρα ο/η... (όνομα ήρωα) για να λύσει το πρόβλημα;*
- *Αν το κάνει αυτό, τι λέτε να συμβεί;*
- *Τι άλλες λύσεις μπορείτε να σκεφτείτε;*
- *Ποια πιστεύετε πως είναι η καλύτερη;*

Γενικότερα, είναι εξαιρετικά σημαντικό να υιοθετήσουμε τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ως τακτική επεξεργασίας των λογοτεχνικών αναγνωσμάτων, όχι μόνο για να βοηθήσουμε τους μαθητές μας να εξελιχθούν σε σκεπτόμενα άτομα με κρίση αλλά, επιπλέον, για να τους εξοικειώσουμε να σκέφτονται με τρόπο που θα τους βοηθάει να αναγνωρίζουν τα δικά τους συναισθήματα και τα συναισθήματα των άλλων, να ασκούν αυτοέλεγχο και να επιλύουν οι ίδιοι τα προβλήματά τους.

7. Θεματικά προτεινόμενες δραστηριότητες φιλαναγνωσίας⁸

της Χ. Κούρακη

7.1. Τι σημαίνει ο όρος «φιλαναγνωσία»;

Η φιλαναγνωσία ορισμικά παραπέμπει στη θετικά προσδιορισμένη σχέση του αναγνώστη με το βιβλίο ως το κατεξοχήν είδος και έκφραση της γραπτής ύλης και εμπεριέχει ταυτόχρονα τις εξειδικευμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες που στοχεύουν στη διαμόρφωση αυτής της σχέσης μέσα από την ανάπτυξη κυρίως αναγκαίων γνωστικών δεξιοτήτων αλλά και κοινωνικών δεξιοτήτων και αισθητικών κριτηρίων (Makridis K. 2011). Ο όρος «φιλαναγνωσία» αποτελεί μια ιδιαίτερη και εύστοχη γλωσσική επιλογή που προσδιορίζει –όχι τόσο αυστηρά και καταληκτικά, γιατί πρόκειται για νεότερο όρο– ένα ευρύ πεδίο σημασιών, δράσεων και αξιών που συνδέονται με τις πολυεπίπεδες σχέσεις παιδιού και βιβλίου. Με μια πρώτη ματιά, φαίνεται ότι ο όρος αυτός ταυτίζεται με τον περιφραστικό γαλλικό όρο *aimer lire* («αγάπη για ανάγνωση»), ενώ μοιάζει να διαφοροποιείται από τους αντίστοιχους αλλόγλωσσους όρους *Literacy*, *Literatie* (Καρακίσιος Α. 2012).

Στη διαμόρφωση της θετικής στάσης των παιδιών απέναντι στη λογοτεχνία πολύ σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο δάσκαλος, ο οποίος διακρίνοντας τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών επιλέγει βιβλία και δημιουργεί κίνητρα για την ανάγνωσή τους. Όπως απέδειξε το ερευνητικό πρόγραμμα «Όταν ο Ροβινσώνας Κρούσος συνάντησε τον Χάρι Πότερ...», το οποίο υλοποιήθηκε από το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών το ακαδημαϊκό έτος 2005-2006, «σε όλες τις τάξεις, ακόμη και στις πιο “δύσκολες”, ακόμη και κάτω από τις πιο αντίξοες συνθήκες, μπορούν να γίνουν εκπληκτικά πράγματα, όταν εκπαιδευτικοί με γνώσεις, μεράκι και ευαισθησία, εκπαιδευτικοί που γνωρίζουν από πρώτο χέρι την απόλαυση της ανάγνωσης και αγαπούν με πάθος τη λογοτεχνία, αποφασίζουν να δράσουν» (Χαλκιαδάκη Α. 2008: 150).

7.2. Αναγνωστικές εμπυκώσεις - Δραστηριότητες φιλαναγνωσίας

Οι αναγνωστικές εμπυκώσεις στο πλαίσιο της φιλαναγνωσίας πρωτεύοντα στόχο έχουν την αισθητική καλλιέργεια των μαθητών, απευθυνόμενες κυρίως στη φαντασία και το συναίσθημα του αναγνώστη και όχι στην πληροφόρηση ή τη γνώση (Κατσίκη-Γκίβαλου Α.: Επιμορφωτικό υλικό). Επιδίωξη των φιλαναγνωστικών πρακτικών είναι οι μαθητές να οδηγηθούν στην ανάγνωση βιβλίων ως ελεύθερη επιλογή και όχι ως υποχρέωση, μέσα από τη βιωματική εμπλοκή τους με το κείμενο και τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχετίζονται με τον συγγραφέα, την κατανόηση του κειμένου, τη δομή και τις αφηγηματικές του τεχνικές (Κατσίκη-Γκίβαλου Α.: Επιμορφωτικό υλικό). Η λογοτεχνία, ανάλογα με το περιεχόμενο κάποιου βιβλίου ή μιας ομάδας βιβλίων (π.χ. οικολογικά, διαπολιτισμικά, ιστορικά κτλ.), μόνο έμμεσα μπορεί να ενταχθεί σε πλαίσια γνώσης και άμεσα όσον αφορά τις συναφείς περιοχές της όπως είναι η μουσική, οι εικαστικές τέχνες, το θέατρο κ.ά. (Παπαδάτος Γ. 2009). «Η εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από παι-

8. Οι υποενότητες 7.1. και 7.2. έχουν προέλθει από την εισήγηση των Ε. Αρτζανίδου και Χ. Κουράκη «Φιλαναγνωσία και Δημιουργική Γραφή». Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή», στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού.

γνώδεις δραστηριότητες μπορεί να εγγράψει στο παιδί την ανάγκη της ανάγνωσης, όχι μόνο ως ανάγκη πληροφορίας και γνώσης αλλά κυρίως ως ανάγκη ευχαρίστησης, απόλαυσης και δημιουργικότητας. Ζητούμενο η ανάγνωση-απόλαυση» (Γούλης Δ. & Γρόσδος Σ. 2011: 63).

Στόχος λοιπόν των φιλαναγνωστικών πρακτικών είναι η πρόσκληση-πρόκληση της ανάγνωσης βιβλίων ακόμη και από παιδιά που δεν αγαπούν το διάβασμα, μέσα από τη ανάπτυξη μιας ιδιαίτερης σχέσης του αναγνώστη με το βιβλίο, των μαθητών μεταξύ τους και των μαθητών με τον δάσκαλο. Αυτό θα συμβεί εάν η αναγνωστική πράξη στην τάξη αποκτήσει χαρακτηριστικά προαιρετικό, συναρπαστικό και παιγνιώδη με έντονο το στοιχείο της έκπληξης. Με λίγα λόγια, εάν η ανάγνωση συνοδεύεται με παιχνίδι και δραστηριότητες που προκαλούν το ενδιαφέρον των παιδιών και ταυτόχρονα τους εξάπτουν την περιέργεια για το τι πρόκειται να ακολουθήσει, το αποτέλεσμα είναι η διαμόρφωση θετικής στάσης του παιδιού απέναντι στο βιβλίο.

Στο πλαίσιο της ανάγνωσης βιβλίων από τη σκοπιά της κοινωνικής-συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών και μέσα από τη βιβλιοθεραπευτική μέθοδο, οι φιλαναγνωστικές δραστηριότητες αποκτούν και μια επιπλέον διάσταση. Μετά την ανάγνωση της ιστορίας και τις ερωτήσεις που αναφέραμε ως στάδια της βιβλιοθεραπείας σε προηγούμενο κεφάλαιο, οι στοχευμένες δραστηριότητες φιλαναγνωσίας βοηθούν τα παιδιά να συνευρεθούν κοινωνικά και πολιτισμικά (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. 2006), να εκφραστούν με ποικίλους τρόπους, να εμβαθύνουν στο συναίσθημά τους (Ανδρουτσοπούλου Α. 2012) και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση. Ο εκπαιδευτικός σε όλη αυτή τη διαδικασία θα πρέπει να έχει ρόλο διευκολυντικό και διαμεσολαβητικό, εξασφαλίζοντας ευνοϊκές προϋποθέσεις και συνθήκες για την ανάγνωση των βιβλίων και την έκφραση των παιδιών, και επινοώντας ταυτόχρονα τις κατάλληλες δραστηριότητες για την επίτευξη των στόχων του.

7.3. Κατηγορίες φιλαναγνωστικών δραστηριοτήτων - Ενδεικτικές δραστηριότητες

Πριν ξεκινήσουν οι δραστηριότητες για κάθε βιβλίο και πριν ακόμη αρχίσει η ανάγνωσή του, καλό θα ήταν να γίνει μια πρώτη προσέγγιση-παρουσίασή του. Με τις κατάλληλες ερωτήσεις, ο εμπνευστής βοηθά τους μαθητές να εντοπίσουν το όνομα του συγγραφέα, του εικονογράφου, του μεταφραστή (αν υπάρχει), του ISBN, του εκδοτικού οίκου, εξηγώντας τους παράλληλα το έργο του καθενός στη διαδικασία δημιουργίας και έκδοσης ενός βιβλίου. Στη συνέχεια, με βάση την εικονογράφηση ή τον τίτλο, προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να δώσουν τη δική τους εκδοχή για την ιστορία που θα ακούσουν ή θα διαβάσουν, εκφράζοντας και τις προσδοκίες τους. Εναλλακτικά, η πρώτη προσέγγιση μπορεί να γίνει με ένα αντικείμενο που σχετίζεται με το θέμα του βιβλίου ή τους ήρωές του, το οποίο εκτίθεται στην τάξη και προκαλείται συζήτηση γι' αυτό.

Οι δραστηριότητες που θα ακολουθήσουν την πρώτη προσέγγιση μπορούν να υλοποιηθούν είτε στη διάρκεια της ανάγνωσης είτε στο τέλος της, αφού ολοκληρωθεί η ιστορία, ανάλογα ίσως με την έκταση και τα σημεία ενδιαφέροντός της. Το περιεχόμενό τους είναι ποικίλο και, παρόλο που θα προσπαθήσουμε να το κατηγοριοποιήσουμε δίνοντας έμφαση στις δραστηριότητες που σχετίζονται με το περιεχόμενο του Προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», δεν πρέπει να ξεχνάμε πως κάθε βιβλίο έχει τα δικά του μονοπάτια και μας οδηγεί σε δραστηριότητες και δράσεις που πιθανώς δεν μπορούν να ενταχθούν κάπου ή δεν έχουν αναφερθεί ξανά.

7.3.1. Εικαστικά - Κατασκευές

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν όλες οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με τη ζωγραφική, την εικονογράφηση, τις κατασκευές, τις δημιουργίες από πηλό, πλαστελίνες κλπ., την ενασχόληση με πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά, ψηφιδωτά κ.ά.

- **Αφίσες-Εσώφυλλα (Δ.-Ν.⁹):** Φτιάχνουμε μια **αφίσα** για την προώθηση του βιβλίου, προκειμένου να αναδειχθούν συγκεκριμένα σημεία της ιστορίας που είτε μας έχουν απασχολήσει είτε ανήκουν στη θεματική του Προγράμματος «Βήματα για τη Ζωή» με την οποία ασχολούμαστε τη δεδομένη στιγμή. Για την κατασκευή της αφίσας, μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, αν υπάρχει, το **εσώφυλλο** του βιβλίου (οι δύο πρώτες σελίδες του σκληρόδετου συνήθως βιβλίου που είναι εικονογραφημένες). Αφού το φωτοτυπήσουμε έγχρωμα, χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και τους εξηγούμε πως στο εσώφυλλο του βιβλίου ο εικονογράφος δίνει το «στίγμα» της τέχνης του αλλά και του περιεχομένου του βιβλίου. Στη συνέχεια, τους ζητάμε να παρέμβουν τα ίδια στο φωτοτυπημένο εσώφυλλο με ζωγραφική, δίνοντας στοιχεία που εκείνα θεωρούν σημαντικά από όσα διαβάσαμε ή όσα συζητήσαμε στην τάξη. Προκειμένου να τονίσουμε τη μοναδικότητα του βιβλίου και να «παίξουμε» με τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του, δίνουμε σε απλή φωτοτυπία και το ISBN του βιβλίου και τους ζητάμε να το εντάξουν σύμφωνα με το περιεχόμενο της ιστορίας με κάποιον τρόπο (ως σπιτάκι, ως δέντρο, ως λουλούδι κλπ.) στη ζωγραφιά τους.
- **Κολάζ (Ν.-Δ.):** Με αληθινές φωτογραφίες ή περιοδικά και άλλα υλικά τα παιδιά φτιάχνουν ένα κολάζ, το οποίο μπορεί να εκφράζει τα συναισθήματά τους σε σχέση με το βιβλίο που διαβάσαμε ή να «αφηγείται» ένα περιστατικό από την προσωπική τους ζωή που σχετίζεται με την ιστορία (π.χ. μια φορά που τα κορόιδεψαν, που θύμωσαν κλπ.).
- **Εικονογράφηση (Ν.-Δ.):** Συζητάμε για την εικονογράφηση και αναζητούμε πιθανές συσχετίσεις με το έργο κάποιου γνωστού ζωγράφου ή μιας σχολής ζωγραφικής. Αναζητούμε τον τρόπο πρόσληψης του κειμένου από τον εικονογράφο, αλλά και τα στοιχεία εκείνα που εκφράζουν τις απόψεις ή τα συναισθήματά του.
- **Εννοιολογικοί εικονογραφημένοι χάρτες μέσα από την εικονογράφηση πολλών διαφορετικών βιβλίων (Ν.-Δ.):** Ανοίγουμε στο πάτωμα πολλά εικονογραφημένα βιβλία, κατά προτίμηση μη διαβασμένα στο σχολείο για να αποφύγουμε τα ήδη διαμορφωμένα συναισθήματα και σκέψεις. Στο κέντρο σε ένα χαρτόνι θέτουμε μια έννοια από αυτές που επεξεργαζόμαστε στη θεματική ενότητα που βρισκόμαστε, π.χ. φόβος, φιλία, χαρά, ιδιοι-διαφορετικοί κλπ. Στη συνέχεια, ψάχνουμε εικόνες που σχετίζονται με τις έννοιες αυτές όπως εμείς τις νιώθουμε. Ζητάμε από τα παιδιά να μας εξηγήσουν γιατί διάλεξαν τις συγκεκριμένες εικόνες και τι σημαίνουν γι' αυτά. Με τον συγκεκριμένο τρόπο, καταγράφοντας τις εικόνες και τις ιδέες των παιδιών, μπορούμε να σχηματίσουμε το προσωπικό εικονογραφημένο ιδεόγραμμα κάθε παιδιού.
- **Σχολές και εκπρόσωποι ζωγραφικής (Ν.-Δ.):** Βρίσκουμε πίνακες ζωγραφικής που σχετίζονται με το θέμα του βιβλίου και τους επεξεργαζόμαστε, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα που μας προκαλούν, ανακαλύπτοντας πως πολλές φορές ο ίδιος πίνακας μπορεί να προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα στον καθέναν μας.
- **Κούκλες (Ν.-Δ.):** Φτιάχνουμε σε κούκλες (μαριονέτες, καλτσόκουκλες, δακτυλόκουκλες) τους ήρωες και ξαναπαίζουμε την ιστορία που διαβάσαμε. Όταν φτιάξουμε πολλές κούκλες από διαφορετικά βιβλία, τα παιδιά μπορούν να επινοήσουν και να «παίξουν» τη δική τους ιστορία με ήρωες από τα βιβλία που έχουμε διαβάσει, οι οποίοι «κουβαλούν» την προσωπικότητα και τα χαρακτηριστικά που τους έχουν δοθεί από τον συγγραφέα που τους έπλασε (συνδυασμός με θεατρική αγωγή).
- **Κόμικ (Δ.):** Φτιάχνουμε σε κόμικ μια σκηνή από το βιβλίο ή και όλη την ιστορία, δίνοντας έμφαση στα σημεία που κάθε παιδί θεωρεί σημαντικά (συνδυασμός με δημιουργική γραφή). Βασικό στοιχείο, οι διάλογοι που θα προκύψουν και οι οποίοι μπορεί να μην υπάρ-

9. Σε ό,τι αφορά την καταλληλότητα των δραστηριοτήτων σχετικά με την ηλικία των παιδιών, αναφέρουμε την ένδειξη Ν. για το Νηπιαγωγείο και Δ. για το Δημοτικό.

χουν στο βιβλίο. Το κόμικ μπορεί να γίνει και τρισδιάστατο με τη χρήση πλαστελίνης και πηλού για τη δημιουργία ηρώων και σκηνικού.

- **Ένα ζώο, μια ιστορία (Ν.-Δ.):** Βρίσκουμε εικονογραφημένα παραμύθια λαϊκά ή παραδοσιακά, μύθους, διασκευές κλπ. όπου πρωταγωνιστεί ένα ζώο (π.χ. λύκος). Μελετάμε σε κάθε βιβλίο τον τρόπο με τον οποίον ο κάθε εικονογράφος απεικονίζει το ζώο, τα συναισθήματά του, πώς το παρουσιάζει, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του, ποια χρώματα χρησιμοποιεί, ποια τεχνική. Στη συνέχεια, ψηφίζουμε ποια εικονογράφηση μας άρεσε περισσότερο θέτοντας ποικίλα κριτήρια, όπως της καλύτερης έκφρασης των συναισθημάτων, των χρωμάτων κλπ. Το ίδιο μπορεί να κάνουμε όσον αφορά την ιστορία και την απόδοσή της από τον συγγραφέα.
- **Το δέντρο των καλών ιδεών ή το δέντρο των συναισθημάτων (Ν.-Δ.):** Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου, συζητάμε για το τι θα ήταν καλή ιδέα να κάνει ο ήρωας σχετικά με ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει ή, μετά την ολοκλήρωσή της, μιλάμε για τα συναισθήματα που μας γεννά η ιστορία. Τις ιδέες ή το τι νιώθουμε το γράφουμε ή το ζωγραφίζουμε σε ένα χαρτονένιο φύλλο δέντρου. Τα φύλλα όλης της τάξης τα κρεμάμε σε ένα δέντρο στην αυλή του σχολείου ή σε κλαδιά που έχουμε τοποθετήσει στην αίθουσα, φτιάχνοντας έτσι το «δικό μας» δέντρο.

7.3.2. Θεατρική Αγωγή - Θεατρικό Παιχνίδι

Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν όλες οι δραστηριότητες που σχετίζονται με το θέατρο, τη μίμηση και τη διερευνητική δραματοποίηση¹⁰.

- **Δραματοποιήσεις σκηνών και παιχνίδια ρόλων (Ν.-Δ.):** Επιλέγουμε σκηνές από ένα βιβλίο (ή και ολόκληρο το βιβλίο) και τις δραματοποιούμε αναθέτοντας σε κάθε παιδί συγκεκριμένο ρόλο. Εναλλακτικά, δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά, με βάση το πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο ήρωας στη συγκεκριμένη σκηνή, να δώσουν τη δική τους δραματοποιημένη λύση αναλαμβάνοντας και πάλι το καθένα έναν συγκεκριμένο ρόλο.
- **Η καρέκλα των αποκαλύψεων (Ν.-Δ.):** Ένα παιδί «γίνεται» ο ήρωας της ιστορίας και κάθεται σε μια καρέκλα. Οι υπόλοιποι, σε ρόλο δημοσιογράφων, του κάνουν ερωτήσεις για το πώς νιώθει, τι σκέφτεται να κάνει, γιατί έπραξε με τον συγκεκριμένο τρόπο κλπ. Τα παιδιά που κάθονται στην καρέκλα μπορούν να «ξεφεύγουν» από το κείμενο και να προσθέτουν δικά τους στοιχεία. Οι ήρωες μπορούν να εναλλάσσονται και να υποδύονται πολλά πρόσωπα της ιστορίας.
- **Το περίγραμμα του χαρακτήρα (Ν.-Δ.):** Σε χαρτί του μέτρου ξαπλώνει ένα παιδί και κάποιο άλλο με έναν μαρκαδόρο φτιάχνει το περίγραμμά του. Αυτό αποτελεί το περίγραμμα ενός από τους ήρωες του βιβλίου. Αν ο ήρωας είναι ζώο ή αντικείμενο το φτιάχνουμε χωρίς να ξαπλώσει κάποιο παιδί. Με τον ίδιο τρόπο μπορούν να σχηματιστούν περιγράμματα από πολλούς ήρωες. Στη συνέχεια, σχηματίζουμε έναν κύκλο γύρω από το περίγραμμα και παίρνοντας έναν μαρκαδόρο κάθε παιδί γράφει, ζωγραφίζει ή μας υποδεικνύει τι να γράφουμε εμείς μέσα σε αυτό εκφράζοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα σε μια δεδομένη στιγμή στην αρχή, τη μέση ή το τέλος του βιβλίου. Στη συνέχεια, έξω από το περίγραμμα γράφουμε τι θα συμβουλευάμε εμείς τον ήρωα να κάνει ή αν μπορούσαμε να του μιλήσουμε τι θα του λέγαμε.

10. Για τις θεατρικές τεχνικές, βλ. αναλυτικά Σ. Παπαδόπουλος (2010). Παιδαγωγική του Θεάτρου. Αθήνα, ιδιωτική έκδοση.

- **Έχεις νιώσει ποτέ... (Ν.-Δ.):** Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του βιβλίου, σταματάμε σε ένα σημείο της ιστορίας όπου παρουσιάζεται ένα έντονο συναίσθημα του ήρωα (π.χ. μοναξιά, χαρά, λύπη κλπ.). Με το σώμα μας παίρνουμε μια στάση που εκφράζει το συγκεκριμένο συναίσθημα. Ο εμπνυχωτής περνά ανάμεσα στα παιδιά και αγγίζοντας το καθένα τους τούς κάνει ερωτήσεις όπως: *Έχεις νιώσει ποτέ... (μόνος, χαρούμενος, διαφορετικός κλπ.); Θυμήσου ένα τέτοιο περιστατικό και πες μας, εάν ήσουν χρώμα, ποιο θα ήσουν; Εάν ήσουν τραγούδι; Εάν ήσουν λουλούδι; Εάν ήσουν γεύση; Εάν ήσουν μυρωδιά; κλπ.*

7.3.3. Μουσική - Χορός

Στην κατηγορία αυτή ανήκουν όλες οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη μουσική και τον χορό.

- **Ποια μουσική ταιριάζει; (Ν.-Δ.):** Αφού διαβάσουμε ένα βιβλίο, βρίσκουμε μουσικά κομμάτια που θα ταιρίαζαν σε συγκεκριμένες σκηνές ή στην αίσθηση που αφήνει στον κάθε αναγνώστη το βιβλίο. Μπορούμε να καταγράψουμε για κάθε παιδί το προσωπικό του συναίσθημα για μια συγκεκριμένη σκηνή ή για το σύνολο της ιστορίας, και στη συνέχεια να το παροτρύνουμε να αναζητήσει τη μουσική που το εκφράζει. Στα παιδιά του Νηπιαγωγείου μπορούμε να δώσουμε εμείς διάφορα μουσικά κομμάτια, ενώ τα παιδιά του Δημοτικού μπορούν να τα αναζητήσουν στο Διαδίκτυο με τη δική μας βοήθεια ή του δασκάλου της πληροφορικής ή της μουσικής.
- **Το δικό μας τραγούδι (Ν.-Δ.):** Αφού διαβάσουμε το βιβλίο, ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν μια λέξη ή φράση σχετικά με κάποιον από τους ήρωες, τον χαρακτήρα του ή τις πράξεις του. Στη συνέχεια, καταγράφουμε τις λέξεις αυτές σε χαρτόνι και μαζί με τα παιδιά προσπαθούμε να τις ενώσουμε φτιάχνοντας μια έμμετρη ιστορία (τα μικρότερα παιδιά σίγουρα θα χρειαστούν τη βοήθειά μας σε αυτό). Τέλος, αφού γράψουμε το ποίημά μας, το μελοποιούμε χρησιμοποιώντας αυτοσχέδια μουσικά όργανα ή το σώμα μας (π.χ. παλαμάκια, ήχους από το στόμα μας, χτύπημα ποδιών κλπ.).
- **Η δική μας χορογραφία (Ν.-Δ.):** Στο τραγούδι που φτιάξαμε εμείς ή στη μουσική επένδυση που επιλέξαμε για το βιβλίο που διαβάσαμε, κάνουμε και τη δική μας χορογραφία, την οποία μπορούμε και να μαγνητοσκοπήσουμε δημιουργώντας το πρώτο μας video clip.
- **Μελοποιημένη ποίηση (Ν.-Δ.):** Αφού διαβάσουμε ένα ποίημα, μπορούμε να το ακούσουμε και μελοποιημένο. Στη συνέχεια, μπορούμε να το χωρίσουμε σε στροφές, να μοιραστούμε σε ομάδες και να εικονογραφήσουμε κάθε στροφή του (σύνδεση με εικαστικά).

7.3.4. Αφήγηση - Οπτική γωνία

Με τις συγκεκριμένες δραστηριότητες μπορούν να αναδειχθούν οι αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου και η οπτική γωνία της αφήγησης. Οι δραστηριότητες αυτές είναι σημαντικές, γιατί μπορούν να αξιοποιηθούν για την κατανόηση σημαντικών εννοιών, όπως η ενσυναίσθηση, η διαφορετική οπτική γωνία σε ένα γεγονός, η χρονική ακολουθία και οι συνέπειες, η αιτία και το αποτέλεσμα, η διαφορετικότητα. Συνήθως, οι δραστηριότητες αυτές συνδυάζονται με θεατρικές τεχνικές και δημιουργική γραφή.

- **Παγωμένη εικόνα (Ν.-Δ.):** Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες και κάθε ομάδα επιλέγει μια σκηνή από το βιβλίο. Κάθε παιδί αναλαμβάνει μέσα στην ομάδα του έναν ρόλο που μπο-

ρεί να είναι ένα πρόσωπο ή ένα αντικείμενο (π.χ. τραπεζάκι) ή κάποιο μέρος του σκηνη-
κού (π.χ. τοίχος). Στη συνέχεια, τα παιδιά κάθε ομάδας συνθέτουν όλα μαζί με τα σώμα-
τά τους την εικόνα που έχουν επιλέξει. Όταν έρθει η σειρά τους να παρουσιάσουν την
εικόνα τους στους υπόλοιπους, παίρνουν τις θέσεις τους αμίλητα και ακίνητα. Ο εμφυ-
χωτής (μπορεί να είναι ένας μαθητής ή ο εκπαιδευτικός) περνά από κάθε παιδί και του
θέτει ερωτήσεις σχετικά με τον ρόλο του, π.χ. *Ποιος είσαι; Τι κάνεις εδώ; Τι βλέπεις; Πώς
νιώθεις; Τι θες να πεις;* κλπ.

Με τη δραστηριότητα αυτή αναδεικνύεται η οπτική γωνία κάθε εμπλεκόμενου στην ιστο-
ρία, φωτίζονται πτυχές όπως συναισθήματα, σκέψεις και απόψεις που πιθανώς δεν εμφα-
νίζονται από τον συγγραφέα ή τον εικονογράφο στην ιστορία (συνδυασμός με θεατρική
τεχνική).

- **Το περίγραμμα του χαρακτήρα και η οπτική γωνία των ηρώων (Δ.):** Στη δραστηριότητα του περιγράμματος του χαρακτήρα που αναφέραμε στις θεατρικές δραστηριότητες, μπο-
ρεί να γίνει μια παραλλαγή για να αναδειχθεί η διαφορετική οπτική των ηρώων σε σχέση
με ένα θέμα ή ένα περιστατικό. Αφού κάνουμε το περίγραμμα των ηρώων που έχουμε επι-
λέξει από το βιβλίο, γράφουμε σε πρώτο πρόσωπο μέσα σε αυτό την ιστορία ή ένα από-
σπασμά της, όπως θα την έλεγε αυτός, αν μπορούσε να μας τη διηγηθεί.
- **Αιτία-Αποτέλεσμα (Ν.-Δ.):** Φτιάχνουμε ένα διάγραμμα για τις πράξεις και τη δράση των
ηρώων. Αφού εντοπίσουμε συγκεκριμένες πράξεις, τις τοποθετούμε στο κέντρο είτε γρα-
πτώς είτε ζωγραφίζοντάς τις. Αριστερά από αυτές τοποθετούμε τα αίτια που οδήγησαν
τον ήρωα στην κάθε πράξη και δεξιά τα αποτελέσματά της. Στη συνέχεια, συζητάμε αν οι
πράξεις του ήρωα ήταν «καλές ιδέες». Κάνουμε τις δικές μας προτάσεις με το «θα ήταν
καλή ιδέα να...».
- **Το σκηνικό του βιβλίου ή αλλιώς το χωροχρονικό πλαίσιο (Ν.-Δ.):** Εντοπίζουμε τον χώ-
ρο και τον χρόνο που εκτυλίσσεται η ιστορία. Στη συνέχεια, σκεφτόμαστε έναν άλλον
τόπο ή χρόνο που θα μπορούσε να διαδραματιστεί η ιστορία. Πώς θα ήταν ο ήρωας; Θα
σκεφτόταν το ίδιο; Θα έπραττε το ίδιο; Οι πράξεις του και οι επιλογές του θα είχαν το ίδιο
αποτέλεσμα; Μετά από συζήτηση θα μπορούσαμε να γράψουμε εκ νέου την ιστορία σε
ένα διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο (συνδυασμός με δημιουργική γραφή), ενώ ταυτό-
χρονα θα μπορούσαμε να φτιάξουμε με διάφορα υλικά μια μακέτα του νέου σκηνηκού
(συνδυασμός με εικαστικά).
- **Το σκηνικό του βιβλίου ζωντανεύει! (Ν.-Δ.):** Για να γνωρίσουμε καλύτερα τους ήρωες των
βιβλίων και να ταυτιστούμε μαζί τους, μπορούμε μέσα από περιπάτους στη γειτονιά μας να
επιλέξουμε για αυτούς και να φωτογραφίσουμε το σπίτι που θα τους ταίριαζε, τον κήπο
που θα είχαν, το σημείο που θα ησύχαζε και θα ένιωθε άνετα ένας ήρωας, μια εικόνα που
δεν θα του άρεσε καθόλου κλπ. Στη συνέχεια, με τις φωτογραφίες που τραβήξαμε θα μπο-
ρούσαμε να κάνουμε μια έκθεση φωτογραφίας (συνδυασμός με χρήση τεχνολογίας).
- **Η προσωπικότητα του ήρωα (Ν.-Δ.):** Σκεφτόμαστε ένα σχήμα, ένα ζώο ή ένα αντικείμενο
που θα ταίριαζε στον ήρωά μας. Το ζωγραφίζουμε σε μεγάλο μέγεθος σε χαρτί του μέτρου
και το κολλάμε στον τοίχο της τάξης. Όσο διαβάζουμε το βιβλίο και η ιστορία εκτυλίσσε-
ται, εμφανίζονται ποικίλα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του ήρωα. Κάθε στοιχείο
που εμφανίζεται το γράφουμε μέσα στη ζωγραφιά μας, ενώ ταυτόχρονα συζητάμε τον
τρόπο με τον οποίον ανακαλύψαμε εμείς αυτό το χαρακτηριστικό. Ήταν μέσα από τις πρά-
ξεις του ήρωα, τα λόγια του αφηγητή ή κάποιου άλλου προσώπου, τις σκέψεις του, κάποιο
γράμμα ή ημερολόγιο; Με τον συγκεκριμένο τρόπο όχι μόνο ανακαλύπτουμε την προσω-
πικότητα του ήρωα, αλλά και το πώς «χτίζεται» ένας μυθοπλαστικός χαρακτήρας από τον
συγγραφέα. Τέλος, αφού ολοκληρωθεί η συλλογή των χαρακτηριστικών τους, μπορούμε

να ψηφίσουμε τον αγαπημένο μας ήρωα, τον πιο «αληθινό», αυτόν που μοιάζει περισσότερο σε εμάς.

7.3.5. Δημιουργική γραφή

Οι δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής είναι ποικίλες. Παρόλο που ο όρος «γραφή» παρέμεινε σε μαθητές που ξέρουν να γράφουν, οι δραστηριότητες αυτές μπορούν να υλοποιηθούν και στο Νηπιαγωγείο μέσα από τον προφορικό λόγο των παιδιών και τις καταγραφές του εκπαιδευτικού ή τη ζωγραφική έκφραση.

- **Το ημερολόγιο του ήρωα (Ν.-Δ.):** Κάθε παιδί παίρνει τον ρόλο ενός ήρωα και κρατά ένα μυστικό ημερολόγιο σαν να ήταν αυτός. Έτσι μπαίνει στη θέση του, εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, σκέφτεται λύσεις σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει και αποφασίζει τον τρόπο δράσης του. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να διαρκέσει για μία εβδομάδα και στο τέλος της να διαβαστούν τα ημερολόγια όλων των παιδιών της τάξης. Με τον συγκεκριμένο τρόπο θα διαφανεί η διαφορετική οπτική των γεγονότων τόσο από διαφορετικούς ήρωες όσο και από τον ίδιο ήρωα, αφού διαφορετικά παιδιά, που θα έχουν μπει στον ρόλο του, θα έχουν περιγράψει τη δική του οπτική μέσα από τη δική τους αντίληψη.
- **Ο τελευταίος ήρωας θα είναι δικός μου! (Ν.-Δ.):** Δημιουργούμε έναν νέο ήρωα (μπορεί να είναι και ο εαυτός μας!) «που δίνει σε κάθε βιβλίο μια διαφορετική τροπή στα γεγονότα και βοηθά να λυθούν τα προβλήματα. Περιγράφουμε τι θα κάναμε εμείς για να βοηθήσουμε την κατάσταση. Κρατάμε σημειώσεις με τις συμβουλές που θα δίνουμε σε κάποιους από τους ήρωες του βιβλίου και τις ηχογραφούμε. Προσέχουμε τον τόνο της φωνής μας ακούγοντας ξανά την ηχογράφιση και κάνουμε τις απαραίτητες διορθώσεις. Φέρνουμε την ηχογράφησή μας στο σχολείο και ακούμε ό,τι έχει ετοιμάσει ο καθένας» (Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. 2003: 67).
- **Αλληλογραφία με έναν ήρωα (Ν.-Δ.):** Επιλέγουμε έναν από τους ήρωες και του γράφουμε ένα γράμμα που ξεδιπλώνει τις σκέψεις μας γι' αυτόν. Τον συμβουλευόμαστε προτείνοντας λύσεις για το τι μπορεί να κάνει στη δυσκολία που αντιμετωπίζει, τον βοηθάμε και του συμπαραστεκόμαστε σαν να ήταν φίλος μας.
- **Μια διαφορετική παραμυθοσαλάτα... (Ν.-Δ.):** Χωριζόμαστε σε τέσσερις ομάδες και η καθεμία επιλέγει τρία βιβλία. Με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, η πρώτη ομάδα επιλέγει με ψηφοφορία έναν ήρωα από τα βιβλία που έχει μπροστά της, η δεύτερη ένα πρόβλημα, η τρίτη ένα χωροχρονικό πλαίσιο και η τέταρτη μια πράξη για την επίλυση ενός προβλήματος. Στη συνέχεια, ξεκινά η πρώτη ομάδα να αφηγείται μια νέα ιστορία με πρωταγωνιστή τον ήρωα που έχει επιλέξει. Αφού τον περιγράψει, δίνει τη σκυτάλη στη δεύτερη ομάδα, η οποία παρουσιάζει το πρόβλημα που έχει επιλέξει από τα βιβλία της και που θα αντιμετωπίσει ο ήρωας της πρώτης ομάδας. Η τρίτη ομάδα περιγράφει τον χώρο και τον χρόνο που εκτυλίσσεται η νέα ιστορία, ο οποίος έχει προκύψει από τη δική της επιλογή. Τέλος, η τέταρτη ομάδα βάζει τον νέο ήρωα να προβαίνει στην πράξη της επιλογής της για να επιλύσει το πρόβλημά του. Μετά την προφορική δημιουργία της νέας ιστορίας, μπορεί να γίνει γραπτή καταγραφή ή ηχογράφησή της και να εικονογραφηθεί σε χαρτί του μέτρου ή σε μεγάλα χαρτόκουτα ή σε πολύ μικρά χαρτάκια, ώστε να δημιουργηθεί ένα μεγάλο ή ένα πολύ μικρό βιβλίο.

7.3.6. Δημιουργία παιχνιδιών

Πολλά παιχνίδια μπορούν να δημιουργηθούν με βάση το θέμα ενός βιβλίου, όπως επιτραπέζια, επιδαπέδια, παντομίμα, σκιτσογραφία, ομαδικά, παιχνίδια κρυμμένου θησαυρού και παιχνίδια μνήμης.

- **Αν ήμουν... (παιχνίδι ενσυναίσθησης για τα παιδιά του Δημοτικού – κυρίως της Γ' τάξης):** Τοποθετούμε τα παιδιά όρθια, δίπλα δίπλα σε μια ευθεία γραμμή κοιτώντας προς μια κατεύθυνση. Δίνουμε ένα χαρτάκι στο καθένα ζητώντας τους να το κρατήσουν κρυφό. Στο χαρτάκι έχουμε δώσει έναν διαφορετικό ρόλο στο καθένα σύμφωνα με το θέμα του βιβλίου. Έτσι, ρόλοι μπορεί να είναι ο ήρωας που αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, αυτός που του δημιουργεί το πρόβλημα, η μαμά, ο μπαμπάς, ο φίλος του ήρωα κλπ. Στη συνέχεια, διαβάζουμε κάποιες φράσεις σχετικές με το βασικό θέμα του βιβλίου και ζητάμε από τα παιδιά, χωρίς να αποκαλύπτουν τον ρόλο τους, να κάνουν ένα βήμα μπροστά, εάν η φράση που τους διαβάσαμε εκφράζει τον ρόλο που έχουν. Π.χ. *Νιώθω μόνος. Νιώθω αβοήθητος. Ξέρω πως, όταν μιλήσω σε κάποιον, θα με ακούσει. Η δασκάλα μου με καταλαβαίνει. Αγαπώ τους γονείς μου. Αγαπώ τα αδέρφια μου. Ο αδερφός μου με πειράζει. Τα παιδιά με κοροϊδεύουν. Νιώθω δυνατός. Μπορώ να τους νικήσω όλους. Αδιαφορώ για το αν οι άλλοι γύρω μου στενοχωριούνται κλπ.* Στο τέλος της διαδικασίας μερικά παιδιά έχουν μείνει πίσω και άλλα έχουν προχωρήσει μπροστά. Τα ρωτάμε πώς νιώθουν και πώς αισθάνθηκαν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας, και ακολουθεί συζήτηση.
- **Το ντόμινο των βιβλίων (Ν.-Δ.):** Το παιχνίδι αυτό μπορούμε να το παίξουμε στην αρχή ή το τέλος της χρονιάς.

Στην αρχή της χρονιάς, πριν ακόμη γνωρίσουμε τα βιβλία της βιβλιοθήκης μας, ζητάμε από τα παιδιά να παίξουμε ντόμινο με τα βιβλία με βάση ένα κοινό τους σημείο, που μπορεί να είναι το χρώμα τους, ο συγγραφέας, ο εκδοτικός οίκος, ο εικονογράφος, μια κοινή λέξη στον τίτλο, ένα κοινό στοιχείο από την εικόνα του εξωφύλλου. Στη συνέχεια, αφού έχουμε ολοκληρώσει το ντόμινο και τα βιβλία βρίσκονται στο πάτωμα, ζητάμε από τα παιδιά να μαντέψουν το θέμα των βιβλίων από τον τίτλο και το εξώφυλλό τους και με βάση αυτό να τα ομαδοποιήσουν. Ανάλογα με τις απαντήσεις τους για το θέμα (π.χ. πρόκειται για ένα παιδί που τσακώθηκε με τη μαμά του ή δεν έχει φίλους ή για ένα λυκάκι που το φοβούνται και δεν το παίζουν κτλ.), ρωτάμε από ποια στοιχεία του εξωφύλλου το φαντάστηκαν αυτό. Ενδεικτικές ερωτήσεις μπορεί να είναι: *Πώς το φαντάστηκες αυτό; Από την εικονογράφηση, το χρώμα του εξωφύλλου, τη γραμματοσειρά που είναι γραμμένος ο τίτλος;* Αφού διαβάσουμε τα βιβλία, διαπιστώνουμε κατά πόσο έχουν επαληθευτεί οι προβλέψεις μας.

Στο τέλος της χρονιάς, παίζουμε ντόμινο με τα βιβλία που έχουμε διαβάσει όλον τον χρόνο με κοινό σημείο το θέμα ή τα θέματά τους. Αφού θυμηθούμε τα βιβλία που διαβάσαμε ξεφυλλίζοντάς τα, ζητάμε από τα παιδιά να ενώσουν τα βιβλία βρίσκοντας ένα ή περισσότερα κοινά θέματα, υποθέματα ή κοινά στιγμιότυπα των βιβλίων. Μπορούμε να ξεκινήσουμε εμείς τοποθετώντας το πρώτο και το δεύτερο βιβλίο και δίνοντας ένα παράδειγμα, όπως: *Στο πρώτο βιβλίο η ηρωίδα θυμώνει με την αδερφή της, γιατί δεν θέλει να της πειράζει τα παιχνίδια. Θα συνεχίσω βάζοντας το βιβλίο..., γιατί σε αυτό ο ήρωας θυμώνει με τη μαμά του που τον λέει πως πρέπει να μαζέψει τα παιχνίδια του. Ο επόμενος μπορεί να συνεχίσει βρίσκοντας ένα βιβλίο, όπου η μαμά λέει στο παιδί της πως πρέπει να μαζέψει τα παιχνίδια του κι εκείνο το κάνει χωρίς να φέρει αντίρρηση κ.ο.κ.*

- **Παιχνίδι μνήμης-memory (N.-Δ.):** Το παιχνίδι αυτό μπορεί να συνδυαστεί με τη δραστηριότητα «Η προσωπικότητα του ήρωα» από την κατηγορία Αφήγηση-Οπτική γωνία. Αφού έχουμε ολοκληρώσει τη δραστηριότητα συγκέντρωσης των χαρακτηριστικών στοιχείων της προσωπικότητας των ηρώων, φτιάχνουμε διπλές κάρτες με τα χαρακτηριστικά αυτά. Κάθε παιδί αναλαμβάνει να φτιάξει ένα ζευγάρι καρτών με ένα χαρακτηριστικό, ζωγραφίζοντάς το και γράφοντας τη λέξη. Για παράδειγμα, ένα παιδί φτιάχνει δύο ίδιες κάρτες με το χαρακτηριστικό «χαρούμενος», άλλο με το χαρακτηριστικό «νευρικός» ή «καλός φίλος» ή «ζηλιάρης» κ.ο.κ. Στη συνέχεια, συγκεντρώνουμε όλες τις κάρτες, τις ανακατεύουμε και τις τοποθετούμε πάνω σε ένα τραπέζι ή στο πάτωμα γυρισμένες ανάποδα. Κάθε παιδί με τη σειρά του γυρίζει μια κάρτα και προσπαθεί να βρει το ζευγάρι της. Αν δεν το βρει, τοποθετεί ανάποδα την κάρτα και συνεχίζει ο επόμενος. Αν κάποιο παιδί βρει το ζευγάρι, παίρνει τις κάρτες και μετράει ως ένας πόντος. Το παιχνίδι τελειώνει όταν όλες οι κάρτες έχουν γυρίσει.

7.3.7. Προφορική έκφραση - Επαναφήγηση

Στη συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν οι δραστηριότητες που καλλιεργούν την προφορική έκφραση, την ανάπτυξη επιχειρημάτων, την προφορική επαναφήγηση της ιστορίας και την ανάπτυξη δεξιοτήτων διαλόγου.

- **Το κουτί του βιβλίου (N.-Δ.):** Αφού ολοκληρώσουμε την ανάγνωση ενός βιβλίου, μπορούμε να φτιάξουμε το κουτί του χρησιμοποιώντας ένα κουτί από παπούτσια, μαρκαδόρους, πλαστελίνες, χαρτόνια, υφάσματα, ανακυκλώσιμα υλικά, παιχνίδια που πιθανόν βρίσκονται στην τάξη, όπως play mobile, κουνκλάκια, πιατάκια κ.ο.κ. Στόχος μας είναι να «ντύσουμε» το κουτί εξωτερικά και εσωτερικά σε σχέση με το θέμα και το περιεχόμενο του βιβλίου, δημιουργώντας κατά κάποιον τρόπο το σκηνικό του. Έτσι, εάν, για παράδειγμα, το βιβλίο είναι η *Κοκκινোসκουφίτσα*, ντύνουμε το κουτί έξω και μέσα ζωγραφίζοντας ή κολλώντας εικόνες από περιοδικά με δάσος, ένα σπιτάκι, έναν λύκο, μια κόκκινη μπερτα ή ό,τι άλλο φανταστούμε. Επίσης, μπορούμε να κολλήσουμε ή να γράψουμε αποσπάσματα από το βιβλίο, τον τίτλο του ή ακόμη και λέξεις σχετικές με αυτό και με τα συναισθήματα που κυριαρχούν σε αυτό.

Στη συνέχεια, κατασκευάζουμε ή τοποθετούμε μέσα στο κουτί αντικείμενα που έχουν σχέση με την ιστορία και τους ήρωές της. Θα μπορούσαμε δηλαδή στην περίπτωση της *Κοκκινোসκουφίτσας* να τοποθετήσουμε μέσα ένα κόκκινο ύφασμα ως μπερτα, ένα καλάθι με τρόφιμα φτιαγμένο από πλαστελίνη, μια κούκλα λύκο από το κουνκλοθέατρο, το όπλο του κυνηγού, το σπιτάκι της γιαγιάς φτιαγμένο από πηλό, δέντρα και λουλούδια από το δάσος φτιαγμένα από χαρτόνι ή ανακυκλώσιμα υλικά κ.ο.κ.

Αφού ολοκληρώσουμε την κατασκευή του κουτιού, ζητάμε από τα παιδιά να επαναφηγηθούν την ιστορία που διαβάσαμε βγάζοντας ένα ένα τα αντικείμενα από μέσα και δίνοντας έμφαση στα στοιχεία που τα ίδια θεωρούν σημαντικά και που έχουν αποφασίσει να βάλουν μέσα στο κουτί. Εναλλακτικά, το κουτί μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως σκηνή κουνκλοθέατρου, και με τους ήρωες και τα αντικείμενα που έχουμε κατασκευάσει να αφηγηθούμε πάλι την ιστορία παίζοντας κουνκλοθέατρο (σύνδεση με δραστηριότητες θεάτρου).

Άλλη μια χρήση του κουτιού μπορεί να είναι η παρουσίαση του βιβλίου σε άλλες τάξεις ως πρόταση για ανάγνωση. Μπορούμε να στείλουμε το βιβλίο μαζί με το κουτί του στη διπλανή τάξη προτείνοντάς της να το διαβάσει και να δει το κουτί, ή να πάμε εμείς οι ίδιοι

και να αφηγηθούμε ένα μέρος της ιστορίας μέσα από το κουτί, αφήνοντας άγνωστο το τέλος της και παρακινώντας τα παιδιά της άλλης τάξης να το διαβάσουν.

- **View master ή ένας μικρός κινηματογράφος (Ν.-Δ.):** Σε πολύ λεπτό χαρτί-τσιγαρόχαρτο ζωγραφίζουμε με ξυλομπογιές τις σημαντικότερες σκηνές του βιβλίου. Στερεώνουμε κάθε χαρτί από την πάνω μεριά του σε ένα ξυλάκι από σουβλάκι. Σε ένα κουτί από παπούτσια, που μπορούμε να το έχουμε ζωγραφίσει εξωτερικά, ανοίγουμε μια εγκοπή στο καπάκι του ίση με το πλάτος κάθε τσιγαρόχαρτου. Σε ένα από τα δύο μικρότερα πλαϊνά του κουτιού ανοίγουμε με κοπίδι ένα μεγάλο τετράγωνο, όπου θα κολλάμε τα μάτια μας για να δούμε τις εικόνες. Το ίδιο τετράγωνο, λίγο μικρότερο, θα κάνουμε και από την απέναντι πλευρά του κουτιού για να περνάει το φως. Τοποθετώντας το view master προς το φως, ένα παιδί βλέπει και ένα άλλο τοποθετεί τις εικόνες στη σειρά αφηγούμενο ταυτόχρονα την ιστορία.
- **Ποιος ήρωας είμαι; (Ν.-Δ.):** Αφού διαβάσουμε αρκετά βιβλία, ένα παιδί επιλέγει μυστικά έναν από τους ήρωες. Μιλώντας σε πρώτο πρόσωπο αυτοπαρουσιάζεται ως ο ήρωας που επέλεξε, χωρίς να φανερώνει το όνομά του ή τον τίτλο του βιβλίου όπου ανήκει. Τα υπόλοιπα παιδιά προσπαθούν να μαντέψουν ποιος ήρωας είναι.
- **Ο ήρωας-δικηγόρος (Ν.-Δ.):** Εντοπίζουμε δυο ή τρεις «αντίπαλους» ήρωες από ένα βιβλίο, μεταμφιεζόμαστε σε αυτούς και μιλώντας σε πρώτο πρόσωπο αναπτύσσουμε επιχειρήματα για να υποστηρίξουμε τη θέση μας μέσα από διάλογο. Με τον συγκεκριμένο τρόπο μπαίνουμε στη θέση του ήρωα, προσπαθούμε να τεκμηριώσουμε τις πράξεις μας, εκφράζουμε τις σκέψεις μας, μαθαίνουμε να ακούμε τον συνομιλητή μας, διακόπτουμε ευγενικά όταν χρειαστεί, περιμένουμε υπομονετικά τη σειρά μας. Ο ίδιος διάλογος με τους ίδιους ήρωες μπορεί να επαναληφθεί από διαφορετικά παιδιά ή να αναπτύξουμε πολλούς διαλόγους με διαφορετικούς ήρωες. Στο τέλος κάθε διαλόγου επιχειρημάτων, τα υπόλοιπα παιδιά που παρακολουθούν μπορούν να ψηφίσουν τον ήρωα που τους έπεισε περισσότερο.

7.3.8. Επικοινωνία με συγγραφείς και πρόσκλησή τους στο σχολείο

Η επικοινωνία με συγγραφείς μπορεί να γίνει με ποικίλους τρόπους, όπως μέσω αλληλογραφίας, τηλεφώνου, e-mail, skype ή μέσω της πρόσκλησής τους στο σχολείο. Η επαφή με συγγραφείς αποτελεί την ολοκλήρωση της ενασχόλησης των παιδιών με ένα βιβλίο. Γνωρίζοντας από κοντά τους συγγραφείς, οι αναγνώστες μπορούν να συζητήσουν μαζί τους, να λύσουν τις απορίες τους, να μάθουν περισσότερα για τη διαδικασία συγγραφής του βιβλίου και να πάρουν απαντήσεις σε ερωτήματα σχετικά με την επιλογή του θέματος, των χαρακτήρων, της συμπεριφοράς και των πράξεών τους, της πιθανότητας να είναι υπαρκτά πρόσωπα, των συναισθημάτων του συγγραφέα σε σχέση με το βιβλίο, της σύνδεσής του με προσωπικά του βιώματα και πολλά άλλα που πιθανώς θα προκύψουν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης.

Βιβλιογραφία

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλαχιώτης Σ. (2003). «Στοιχεία από τον παιδαγωγικό σχεδιασμό του ΔΕΠΠΣ και των ΑΠΣ της υποχρεωτικής εκπαίδευσης». Διαθέσιμο στο <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>.
- Αναγνωστόπουλος Β. Δ. (2014). «Το βίωμα ως πηγή έμπνευσης και δημιουργίας». *Διαδρομές*, 114: 21-28.
- Ανδρουτσοπούλου Α. (2012). «Η επιλογή των σύγχρονων ιστοριών για παιδιά ως βιβλιοθεραπευτικών μέσων: Σκεπτικό και εφαρμογές». *Διαδρομές*, 105: 47-54.
- Αρτζανίδου Ε. & Κουράκη Χ. «Φιλαναγνωσία και δημιουργική γραφή». Στα Πρακτικά του 1ου Διεθνούς Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Π.Μ.Σ. «Δημιουργική Γραφή», στο Ελληνοαμερικανικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα, Κολλέγιο Αθηνών-Κολλέγιο Ψυχικού. <http://cwconference.web.uowm.gr/index.php/conference2013-proceedings/themes-ordering/cw-education>.
- Ασωνίτης Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη.
- Γιαννικοπούλου Α. (2005). «Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα: Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο». Στο Καψάλης Γ. & Μοσχοβάκη Ε. (επιμ.), *Γλώσσα και λογοτεχνία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*, Πρακτικά Συνεδρίου (Π.Ε.Κ.Ε.Β., 1-2 Απριλίου 2005), Χίος. Ανακτήθηκε στις 2/1/2015 από dipe.chi.sch.gr/egyklloi/2005_glossa_kai_logotexnia.pdf.
- , (2015). Προφορική εισήγηση στο πλαίσιο εκδήλωσης που διοργάνωσε το περιοδικό *Αναγνώστης* στο Μέγαρο Μουσικής στις 25 Φεβρουαρίου 2015 με θέμα «Πώς γράφεται ένα κακό παιδικό βιβλίο?».
- Γιαννικοπούλου Α. & Πρεβεζάνου Β. (2010). *Λογοτεχνία και Φυσικές Επιστήμες – Διαθεματικές προσεγγίσεις στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα, εκδόσεις Παπαδόπουλου.
- Γκλιάνου-Χριστοδούλου Ν. (2002). «Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στα Προγράμματα Σπουδών του Νηπιαγωγείου». *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- , «Λογοτεχνία και διαθεματική προσέγγιση στο Νηπιαγωγείο: Νέος τρόπος προώθησης της δημιουργικότητας των παιδιών». Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, <http://www.pi-schools.gr/>.
- Γούλης Δ. & Γρόσδος Σ. (2011). «Φιλαναγνωσία: Ερωτήσεις και απαντήσεις». Στο Αρτζανίδου Ε., Γούλης Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (επιμ.), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπνεύσεις*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα, ΟΕΔΒ.
- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-03, τχ Β, τόμοι Α' και Β'.
- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 304/13-03-2003, τχ. Β.
- Ζερβού Α. (1997). *Στη χώρα των θανμάτων*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- Καλλέργης Η. (1993). «Το πρόβλημα της ιδεολογίας στα παιδικά λογοτεχνήματα». Στο Κατσίκη-Γκιβαλου Α. (επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*, τόμος Α'. Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη.
- Καλογήρου Τ. (2015). «Πώς γράφεται ένα κακό παιδικό βιβλίο?». Ηλεκτρονικό περιοδικό *Αναγνώστης*. Ανακτήθηκε στις 2/3/2015 από <http://www.oanagnostis.gr/pos-grafete-ena-kako-pediko-vivlio2/>.
- Κανατσούλη Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη, εκδόσεις University Studio Press.
- , (2004). «Ήταν ένα παιδάκι τοσοδούλι... δεν ήταν μεγαλύτερο από δάκτυλο και γι' αυτό το είχαν βγάλει Δακτυλάκη: Μικροί λογοτεχνικοί ήρωες σε μικρές ιστορίες». *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 41: 20-26.

- , (2011). «Φιλαναγνωσία... φανατική συνήθεια». Στο Αρτζανίδου Ε., Γουλής Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α. (επιμ.), *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυρώσεις*. Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Καρακίτσιος Α. (2012). «Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία». Στο επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πράξης «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών».
- Καρπόζηλου Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα, εκδόσεις Καστανιώτη.
- Καρτσάτου Α. (1984). «Τα παιδιά δείχνουν το δρόμο, διαβάζουν ελληνικά». Εφ. «Τα Νέα», 29.12.1986.
- Κατσίκη-Γκίβαλου Α. (1997). *Το θαυμαστό ταξίδι*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- , (2005). *Το θαυμαστό ταξίδι. Μελέτες για την παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- , (2012). «Λογοτεχνία και εκπαίδευση: Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας». Στο επιμορφωτικό υλικό για εκπαιδευτικούς που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο της πράξης «Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών».
- Κοντολέων Μ. (1998). «Παιδική λογοτεχνία: αυτόνομη λογοτεχνική οντότητα ή εκδοτικό τρικ;». Στο Βασιλαράκης Ι. Ν. (επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους*, Εισηγήσεις στο Πανελλήνιο Συμπόσιο που διοργάνωσε το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Δημοκριτείου Πανεπιστημίου Θράκης (10-12 Μαΐου 1996), Αλεξανδρούπολη. Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω Γιώργος Δαρδανός.
- Κουράκη Χ. (2004). *Οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969-1995)*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- , (2008). *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Τα μυθολογικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969-1995)*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- Κουρμούση Ν. (2012). *Εκπαίδευση σε ατομικές και κοινωνικές δεξιότητες στο πλαίσιο της αγωγής υγείας στο Νηπιαγωγείο*. Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- , (2013). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο. Β' Αναθεωρημένη Έκδοση*. Αθήνα, Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- , (2013). *Προγράμματα προαγωγής ψυχικής υγείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Είναι πράγματι αποτελεσματικά; Ποια είναι κατάλληλα για το Ελληνικό Σχολείο;*. Αθήνα, Εκδόσεις Σοκόλη-Κουλεδάκη.
- , (2014). *Βήματα για τη ζωή: Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για τις Α', Β' και Γ' Δημοτικού*. Αθήνα, Εκδόσεις Σοκόλη.
- Λουάρη Μ. & Παπαρούση Μ. (2012). «Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς την αποτελεσματικότητα της βιβλιοθεραπείας». Άρθρο υπό δημοσίευση στα Πρακτικά του 8ου Πανελληνίου Συνεδρίου με τίτλο «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα» (2-4 Νοεμβρίου 2012), Ιωάννινα. Ανακτήθηκε στις 2/9/2014 από http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCAQFjAA&url=http%3A%2F%2Fheraclitus.uth.gr%2Fmain%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2Fphd_public_uploads%2F8%25CE%25BF%2520%25CE%25A0%25CE%25B1%25CE%25BD%25CE%25B5%25CE%25BB%25CE%25BB%25CE%25AE%25CE%25BD%25CE%25B9%25CE%25BF%2520%25CE%25A3%25CF%2585%25CE%25BD%25CE%25AD%25CE%25B4%25CF%2581%25CE%25B9%25CE%25BF%2520%25CE%25A0%25CE%25B1%25CE%25B9%25CE%25B4%25CE%25B1%25CE%25B3%25CF%2589%25CE%25B3%25CE%25B9%25CE%25BA%25CE%25AE%25CF%2582%2520%25CE%2595%25CF%2584%25CE%25B1%25CE%25B9%25CF%2581%25CE%25B5%25CE%25AF%25CE%25B1%25CF%2582_0.doc&ei=Qws1VnKfIsKY7gatq4CgBg&usq=AFQjCNHicgkrROu6XHM1IT9tjmY8KfaHLw&sig2=57S8eCb87trvGHYHdPrH6w&bvm=bv.76943099,d.ZGU.
- Μουλά Ε. (2014). «Όταν η Κοκκινোসκουφίτσα ξεστράτισε από το μονοπάτι... των αδερφών Grimm και ακολούθησε εκείνο των κόμικς – Συμβατικές και ανατρεπτικές πορείες του γνωστού παραμυθιού σε σύγχρονα κόμικς». *Διαδρομές*, 115: 8-27.
- Ντελόπουλος Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα*. Αθήνα, εκδόσεις Ε.Λ.Ι.Α.
- , (1998). «Προσεγγίζοντας το παιδικό βιβλίο». Εφ. «Η Καθημερινή», αφιέρωμα: «Το παιδικό βιβλίο», 29.3.1998.
- Παπαδάτος Γ. (2007). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – Δραστηριότητες*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- Παπαδόπουλος Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα, ιδιωτική έκδοση.

- Παπαδοπούλου-Μανταδάκη Σ. (2003). *Η κοινωνικοσυναισθηματική διδασκαλία της γλώσσας μέσα από το παιδικό ρεαλιστικό μυθιστόρημα. Ένα παράδειγμα με θεματική ενότητα «το διαζύγιο»*. Αθήνα, εκδόσεις Μεταίχμιο.
- , (2006). «Η βιβλιοθεραπεία ως διδακτική προσέγγιση μέσω της γλωσσικής τέχνης και ως φορέας πολιτισμού». Από το επιστημονικό διήμερο στο Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., Διδασκαλείο Δ.Ε. «Μαρία Αμαριώτου». Πρακτικά δημοσιευμένα ως τόμος-αφιέρωμα για το συνέδριο στο περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής* (πρώην *Σχολείο και Ζωή*), σσ. 112-118: θεματικό τεύχος του περιοδικού για το έτος 2008. Ανακτήθηκε στις 24/9/2014 από <http://www.edc.uoc.gr/didgram/PDF/PAPADOPOULOU.pdf>.
- Πατέρα Α. & Τσιλιμένη Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα, εκδόσεις Επίκεντρο.
- Πάτσιου Β. (1999). «Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στον αιώνα που έρχεται: Αναζητήσεις και προσδοκίες». Στο Χατζηδημητρίου Σ. (επιμ.), *Ελληνική παιδική λογοτεχνία: το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της*. Αθήνα, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Προπ Γ. Β. (1987). *Μορφολογία του παραμυθιού: η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι-Στρως και άλλα κείμενα*. Μτφρ. Α. Παρίση, Αθήνα, εκδόσεις Καρδαμίτσα.
- Τσιλιμένη Τ. (2008). «Παρεμβατικές δράσεις στους γονείς για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας». Στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τ., Χαλκιαδάκη Α. (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.)
- Τσιτσολιπέργκερ Χ. (2006). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια*. Μτφρ. Δ. Παπαδοπούλου, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- Χαλκιαδάκη Α. (2008). «Τα πολλαπλά “στοιχήματα” μιας ερευνητικής προσπάθειας». Στο Κατσίκη-Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τ., Χαλκιαδάκη Α. (επιμ.), *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- Χαντ Π. (1996). *Κριτική, θεωρία και παιδική λογοτεχνία*. Μτφρ. Ε. Σακελλαριάδου & Μ. Κανατσούλη, Αθήνα, εκδόσεις Πατάκη.
- Χατζηγεωργίου Γ. (2001). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα, εκδόσεις Ατραπός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Arbuthnot H.M. & Sutherland Z. (1972). *Children and Books*. Γκλένβιου, Ιλινόις-Λονδίνο, Scott Foresman and Company.
- Bandura A. (1977). *Social Learning Theory*. Άπερ Σαντλ Ρίβερ, Prentice Hall.
- Burns M.M. & Flowers A.A. (1999). “Whatever Happened To...?: A List of Recovered Favorites and What Makes a Book Memorable After All”. *The Horn Book Magazine*, 75 (5): 574-586.
- Crago H. (1999). “Can Stories Heal?”. Στο Hunt P. (επιμ.), *Understanding Children’s Literature*. Λονδίνο-Νέα Υόρκη, Routledge.
- Devaney E., O’Brien M., Resnik H., Keister S., Weissberg R. (2006). *Sustainable Schoolwide Social and Emotional Learning (SEL)*. Σικάγο, CASEL.
- Devries B. & Zan B. (2003). “When Children Make Rules”. *Educational Leadership*, 61: 64-67.
- Diekstra R. (2008). “Effectiveness of School-Based Social and Emotional Education Programs Worldwide”. Στο Heys B. (επιμ.), *Social and Emotional Education: An International Analysis*. Σανταντέο, Fundacion Marcelino Botin.
- Elias M., Zins J., Weissberg R., Frey K., Greenberg M., Haynes N., Kessler R., Schwab-Stone M., Shriver T. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: A Guideline for Educators*. Βιρτζίνια, Association for Supervision and Curriculum Development.
- Greenberg M. & Kusche C. (1993). *Promoting Social and Emotional Development in Deaf Children: The PATHS Project*. Σιάτλ, University of Washington Press.

- , Weissberg R., O'Brien M., Zins J.E., Fredericks L., Resnik H. et al. (2003). "Enhancing School-Based Prevention and Youth Development through Coordinated Social, Emotional and Academic Learning". *American Psychologist*, 58: 466-474.
- Huck S.C. & Young A.D. (1961). *Children's Literature in the Elementary School*. Νέα Υόρκη, Holt Rinehart and Winston.
- Kanatsouli M. (2012). "Games Inside Books for Young Children". *Bookbird*, 50 (4): 33-40.
- Kusche C., Riggs R., Greenberg M. (1999). "Using Analytic Knowledge to Teach Emotional Literacy". *The American Psychoanalyst*, 33: 20-21.
- Ludwing T. (2014). *Using Children's Literature to Build Social-Emotional Skills*. Ανακτήθηκε στις 1/9/2014 από <http://www.cfchildren.org/advocacy/about-us/e-newsletter/articletype/articleview/articleid/3163/using-childrens-literature-to-build-social-emotional-skills.aspx>.
- Lukens R.J. (1990). *A Critical Handbook of Children's Literature*. Γκλένβιου, Ιλινόις, Foresman/Little-Brown.
- Markidis K. (2011). "Social Literacy in School Contexts: Concepts and Research Instruments". Report for the National Book Center of Greece, Αθήνα.
- Marshall R.M. (1988). *An Introduction to the World of Children's Books*. Gower.
- May P.J. (1995). *Reading and Writing for Understanding Children's Literature and Critical Theory*. Νέα Υόρκη, Oxford University Press.
- McDowell M. (1976). "Fiction for Children and Adults: Some Essential Differences". Στο Fox G. (επιμ.), *Articles from Children's Literature in Education*. Agathon Press.
- Merrell K. & Gueldner B. (2010). *Social and Emotional Learning in the Classroom*. Λονδίνο, The Guilford Press.
- Nodelman P. (1999). "Decoding the Images: Illustration and Picture Books". Στο Hunt P. (επιμ.), *Understanding Children's Literature*. Λονδίνο-Νέα Υόρκη, Routledge.
- Norton D. (1995). *Through the Eyes of a Child. An Introduction to Children's Literature*. Prentice Hall.
- Payton J., Wardlaw D., Graczyk P., Bloodworth M., Tompsett C., Weissberg R. (2000). "Social and Emotional Learning: A Framework for Promoting Mental Health and Reducing Risk Behaviors in Children and Youth". *Journal of School Health*, 70: 179-185.
- , Weissberg R., Durlak J., Dymnicki A., Taylor R., Schellinger K., Pachan M. (2008). "The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students". *Technical Report*, CASEL.
- Piaget J. (1965). *The Moral Judgment of the Child*. Free Press.
- Prater M.A., Johnstun L.M., Dyches T.T., Johnstun R.M. (2006). "Using Children's Books as Bibliotherapy for At-Risk Students: A Guide for Teachers". *Preventing School Failure*, 50: 5-13.
- Rogers C. (1998), *The interpersonal relationship in the facilitation of learning*. Taking issue: Debates in Guidance and Counselling in Learning. London, Routledge, σσ. 196-208.
- Strang H.R. (2002). "Bibliotherapy in the Classroom: Using Literature to Promote the Development of Emotional Intelligence". *Childhood Education*, 79 (2): 74-80.
- Townsend J.R. (1990). "Standards of Criticism for Children's Literature". Στο Hunt P. (επιμ.), *Children's Literature: The Development of Criticism*. Λονδίνο-Νέα Υόρκη, Routledge.
- Tucker N. (1990). *The Child and the Book. A Psychological and Literary Exploration*. Canto.
- Weissberg R., Caplan M., Sivo P. (1989). "A New Conceptual Framework for Establishing School-Based Social Competence Promotion Programs". Στο Bond L.S. & Compass B.E. (επιμ.), *Primary Prevention and Promotion in the Schools*. Νιουμπέρι Παρκ, Καλιφόρνια, Sage.

- , Kumpfer K., Seligman M. (2003). “Prevention That Works for Children and Youth”. *American Psychologist*, 58: 425-432.
- Wilson D.B., Gottfredson D.C. & Najaka S.S. (2001). “School-Based Prevention of Problem Behaviors: A Meta-Analysis”. *Journal of Quantitative Criminology*, 17: 247-272.
- Yannikopoulou A. (2013). “The Materiality of Picturebooks. Creativity Activities”. Στα Πρακτικά του 1ου Συνεδρίου Δημιουργικής Γραφής (4-6 Οκτωβρίου 2013). Ανακτήθηκε στις 10/9/2014 από cwconference.web.uowm.gr/srchives/giannikopoulou_article.pdf.
- Zins J.E., Weissberg R., Wang M.C., Walberg H.J. (2004). *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the research say?*. Νέα Υόρκη, Teacher’s College Press.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ΦΟΡΕΩΝ ΚΑΙ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 1366/18-10-2001, τχ Β.
- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304/13-3-2003, τχ Β, τόμοι Α’ και Β’.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, υλοποίηση της πράξης: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών – Οριζόντια Πράξη», μέρος 1ο: «Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου», μέρος 2ο: «Μαθησιακές περιοχές», μέρος 3ο: «Οδηγός Εκπαιδευτικού».
- Υπουργείο Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Νέο σχολείο – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Οριζόντια πράξη. Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*.
- Υπουργείο Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων (2011). *Νέο Σχολείο – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών: Σχολική και κοινωνική ζωή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*.

Η Παιδική Λογοτεχνία και η φιλιαναγνωσία αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος του Νηπιαγωγείου αλλά και του Δημοτικού Σχολείου. Η επιλογή των βιβλίων που «μπαίνουν» στην τάξη γίνεται κυρίως από τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τις δικές τους και των μαθητών τους, την έμφαση που πιθανώς θέλουν κατά καιρούς να δώσουν σε ένα θέμα, αλλά και σύμφωνα με βασικά κριτήρια της Παιδικής Λογοτεχνίας. Είναι όμως αυτά αρκετά για να εξασφαλίσουν την ασφαλή αξιοποίησή τους ως «εργαλείου» για την ανάπτυξη κοινωνικοσυναισθηματικών δεξιοτήτων στους μαθητές;

Το παρόν εγχειρίδιο έρχεται να απαντήσει ακριβώς σε αυτό τον πρόβληματισμό, αποτελώντας έναν πρακτικό οδηγό για την ασφαλή σύνδεση της διδασκαλίας ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων με την Παιδική Λογοτεχνία, αφού παραθέτει όχι μόνο τα λογοτεχνικά κριτήρια για την κατάλληλη επιλογή παιδικών βιβλίων, αλλά και τα κριτήρια επιλογής με βάση τις επιταγές της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης όπως αυτές οριοθετούνται στο Πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή». Επιπλέον, προτείνει έναν τρόπο επεξεργασίας των κειμένων με ενδεικτικές ερωτήσεις ανοικτού τύπου, ενώ παρουσιάζει και θεματικά προτεινόμενες δραστηριότητες φιλιαναγνωσίας.



O.M.E.P.

Ελληνική Επιτροπή
Παγκόσμιας Οργάνωσης
Προσχολικής Αγωγής



ISBN: 978-960-89439-9-5



9 789608 943995