

ΠΑΝΤΕΙΟΝ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

PANTEION UNIVERSITY OF SOCIAL AND POLITICAL SCIENCES



ΣΧΟΛΗ ΔΙΕΘΝΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ, ΜΕΣΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ

Το κοινωνικό-συναισθηματικό προφίλ των λογοτεχνικών χαρακτήρων
στα εικονογραφημένα βιβλία
και η ερμηνεία του από παιδιά προσχολικής ηλικίας

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Αικατερίνη Δερματά

Αθήνα, Απρίλιος 2021

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Δήμητρα Ιορδάνογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου
(Επιβλέπουσα)

Αγγελική Γιαννικοπούλου, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ (Μέλος)

Ιωάννης Σκαρπέλος, Καθηγητής Παντείου Πανεπιστημίου (Μέλος)



Copyright © Αικατερίνη Δερματά

All rights reserved. Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας διδακτορικής διατριβής εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της διδακτορικής διατριβής για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα.

Η έγκριση της διδακτορικής διατριβής από το Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών δεν δηλώνει αποδοχή των γνώμων του συγγραφέα.

*Στους δικούς μου ανθρώπους,
Για την αγάπη και την υποστήριξη*

*Στους δασκάλους μου,
Για την έμπνευση και την εμπιστοσύνη*

Σε αυτούς που καμαρώνουν, όπου κι αν βρίσκονται

Συντομογραφίες

ΣΝ: Συναισθηματική Νοημοσύνη
ΚΝ: Κοινωνική Νοημοσύνη
ΚΣΝ: Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη
ΚΣΑ: Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη
ΚΣΜ: Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση
ΚΣΠ: Κοινωνικό-Συναισθηματικό Προφίλ
ΙΕΠ: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
Ε.ΚΕ.ΒΙ: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου
ΠΚΣΑ: Πρώιμη Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη
ΥΠ.ΠΟ.Α: Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού
ΘτΝ: Θεωρία του Νου

Συντομογραφίες στα αγγλικά

BEST: Book-based Emotional-Social Thinking
CSEFEL: Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning
EI: Emotional Intelligence
EKEBI : National Book Center of Greece
I.E.P.: Institute of Educational Policy
SI: Social Intelligence
SED: Social - Emotional Development
SEI: Social - Emotional Intelligence
SEL: Social - Emotional Learning
SEP: Social-Emotional Profile
M.C.S.: Ministry of Culture and Sports
ToM: Theory of Mind

Ευχαριστίες

Δεν είχα ποτέ φανταστεί ότι θα εκπονήσω μια διδακτορική διατριβή. Η εμπιστοσύνη και η ενθάρρυνση των δασκάλων μου, με την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών, με οδήγησε σε αυτά τα μονοπάτια. Οφείλω λοιπόν την απόφαση να τολμήσω αυτό το βήμα στην κυρία Δήμητρα Ιορδάνογλου, Επίκουρη Καθηγήτρια του ΕΜΠΟ και εποπτεύουσα της διδακτορικής διατριβής και στο κύριο Γιάννη Σκαρπέλο Καθηγητή του ΕΜΠΟ, μέλος της Τριμελούς Επιτροπής. Τους ευχαριστώ από καρδιάς για την υποστήριξη και τη συνεργασία όλα αυτά τα χρόνια· πρωτίστως όμως για την αγάπη και τη φιλία τους. Η συνάντηση μαζί τους μου άλλαξε τη ζωή.

Τις θερμότερες ευχαριστίες μου οφείλω στη κυρία Αγγελική Γιαννικοπούλου, Καθηγήτρια του ΕΚΠΑ και μέλος της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, για την πολύτιμη βοήθεια, τη συμπαράσταση, την υποστήριξη σε όλη την πορεία της έρευνας και την άκρως εποικοδομητική συνεργασία.

Θερμές ευχαριστίες οφείλω στους συμμετέχοντες δημιουργούς για την πρόθυμη παραχώρηση των συνεντεύξεων και την άδεια χρήσης μέρους των απόψεών τους επώνυμα στο τελικό κείμενο: στους συγγραφείς Άγγελο Αγγέλου, Βαγγέλη Ηλιοπούλου, Θοδωρή Παπαθεοδώρου, Αργυρώ Πιπίνη και Έμη Σίνη· στους εικονογράφους Κωνσταντίνα Καπανίδου, Κέλλυ Ματαθία-Κόβο, Αχιλλέα Ραζή, Ίριδα Σαμαρτζή και Σοφία Τουλιάτου.

Ευχαριστώ για την άδεια χρήσης των εικόνων από τα βιβλία για τις ανάγκες της έρευνας τους εκδοτικούς οίκους, όλους τους δημιουργούς και τους οικείους τους: Εκδόσεις Διάπλαση, Εκδόσεις Ίκαρος, Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης, Εκδόσεις Παπαδόπουλος και τις Εκδόσεις Πατάκη.

Ευχαριστίες οφείλω στους συναδέλφους νηπιαγωγούς, στα παιδιά και στους γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι οποίοι για λόγους δεοντολογίας παραμένουν ανώνυμοι αλλά η συμβολή τους υπήρξε καθοριστική.

Τέλος, θα ήθελα από καρδιάς να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου στην οικογένειά μου, στους φίλους, συνεργάτες και συναδέλφους, με την υποστήριξη των οποίων κατάφερα να ολοκληρώσω αυτή την όμορφη διαδρομή.

Αθήνα, Απρίλιος 2021

Περιεχόμενα

Πίνακες	10
Εικόνες	11
Περίληψη	15
Εισαγωγή	17

Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η Κοινωνική – Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΝ) / Social-Emotional Intelligence / (SEI)	22
Μοντέλα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης.	23
Το Μοντέλο των Mayers και Salovey.	24
Το Μοντέλο του Goleman, Boyatzis και McKee.	25
Το Μοντέλο του Bar-On.	26
Το Μοντέλο των Petrides και Furnham.	29
Συνοπτική σύγκριση θεωρητικών μοντέλων ΚΣΝ	30
Παιδική Λογοτεχνία, Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση και Εκπαίδευση	32
Τι είναι η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ).	32
Οφέλη από την εκπόνηση προγραμμάτων ΚΣΜ.	33
Εκπαιδευτικά Προγράμματα Κοινωνικής – Συναισθηματικής Μάθησης στην Ελλάδα και το εξωτερικό.	35
Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα.	39
Παιδική Λογοτεχνία και Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη.	41
Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Γνωστική Κριτική Θεωρία και Συναισθηματικός Εγγραμματισμός	46
Η πολυτροπική φύση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου.	46
Οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.	48
Η οντολογική υπόσταση του λογοτεχνικού χαρακτήρα.	49
Η αποκάλυψη του λογοτεχνικού χαρακτήρα.	52
Γνωστική Κριτική και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.	54

Προσχολική Ηλικία, Κοινωνική-Συναισθηματική Ανάπτυξη και Ανάγνωση	59
Η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου.	59
Η γνωστική ανάπτυξη νηπίου.	59
Η συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου.	60
Η κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου.	62
Τα παιδιά ως αναγνώστες	64
Κατανόηση συναισθηματικών εκφράσεων από τα παιδιά	67

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

Σκοπός της έρευνας	74
Ερευνητικά ερωτήματα	75
Ερευνητικός σχεδιασμός	76
Δείγμα της έρευνας	78
Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: το υλικό της έρευνας, τα κριτήρια επιλογής, τα βιβλία και τα χαρακτηριστικά τους.	79
Οι δημιουργοί.	85
Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.	85
Διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας	86
Η επικοινωνία με τους δημιουργούς.	86
Το πρόγραμμα αναγνώσεων με παιδιά προσχολικής ηλικίας.	87
Σχεδιασμός προγράμματος αναγνώσεων.	88
Εφαρμογή προγράμματος αναγνώσεων.	91
Οι ερευνητικές διαδικασίες και τα μεθοδολογικά εργαλεία	92
Διαδικασία και μεθοδολογικά εργαλεία για την ανάλυση των εικονογραφημένων βιβλίων.	92
Διαδικασία και μεθοδολογικά εργαλεία για την διερεύνηση των απόψεων των δημιουργών.	96
Διαδικασία και μεθοδολογικά εργαλεία για την έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας.	96

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Αναπαραστάσεις δεξιοτήτων κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης στα εικονογραφημένα βιβλία. Το κοινωνικό-συναισθηματικό προφίλ των λογοτεχνικών χαρακτήρων	98
--	----

Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΨΕΙ.	98
Το δικό τους ταξίδι.	104
ΠΟΛΥΞΕΝΗ.	109
ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ.	115
Ανάποδα.	122
Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;.	127
Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο.	134
Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής.	139
Μελάκ, μόνος.	144
Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι.	151
ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου.	158
Τα κίτρινα καπέλα.	163
Η βάρκα που τη λένε μνήμη.	170
Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη, λέξεις και εικόνες. Οι απόψεις των δημιουργών	174
Εισαγωγικές ερωτήσεις.	174
Θεματική ενότητα 1: Εξοικείωση με την έννοια της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης.	175
Θεματική ενότητα 2: Σχέση Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Παιδικής Λογοτεχνίας.	177
Θεματική ενότητα 3: Η δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα.	183
Λέξεις - Η δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα από τη σκοπιά του συγγραφέα.	185
Εικόνες - Η δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα από τη σκοπιά του εικονογράφου.	193
Συζητώντας με παιδιά προσχολικής ηλικίας για τις δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων	204
Συλλογή δεδομένων πριν από τις αναγνώσεις	204
Οι αναγνώσεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας	206
Συνάντηση 1η - Ενδοπροσωπική διάσταση ΚΣΝ.	206
Συνάντηση 2 ^η - Διαπροσωπική διάσταση ΚΣΝ.	212
Συνάντηση 3η - Ικανότητα προσαρμογής.	218

Συνάντηση 4η - Διαχείριση του άγχους.	224
Συνάντηση 5η - Γενική διάθεση (ευτυχία και αισιοδοξία).	229
Συνάντηση 6 ^η - Ολοκλήρωση του προγράμματος.	232

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Συμπεράσματα	240
Προκλήσεις	252
Περιορισμοί της έρευνας	253
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	254
Πηγές - Βιβλιογραφία	256
Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία.....	256
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία	261
Ιστοσελίδες	270
Παραρτήματα	273

Πίνακες

Πίνακας 1. Η μεθοδολογία της έρευνας συνολικά	78
Πίνακας 2. Το πρωτόκολλο καταγραφής για το λεκτικό κείμενο	94
Πίνακας 3. Το πρωτόκολλο καταγραφής για το οπτικό κείμενο	95

Εικόνες

- Εικόνα 1. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΥΕΙ* των Ά. Αγγέλου και Έ. Σίνη [εικονογράφηση Σ. Τουλιάτου], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος98
- Εικόνα 2. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΥΕΙ*, των Ά. Αγγέλου και Έ. Σίνη [εικονογράφηση Σ. Τουλιάτου], 2014, σ. 4-5, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος99
- Εικόνα 3. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΥΕΙ*, των Ά. Αγγέλου και Έ. Σίνη [εικονογράφηση Σ. Τουλιάτου], 2014, σ. 18-19 © Εκδόσεις Παπαδόπουλος101
- Εικόνα 4. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΥΕΙ*, των Ά. Αγγέλου και Έ. Σίνη [εικονογράφηση Σ. Τουλιάτου], 2014, σ. 20-21, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος101
- Εικόνα 5. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Το δικό τους ταξίδι*, της Ά. Πιπίνη [εικονογράφηση Μ. Μελησσινού], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο .104
- Εικόνα 6. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Το δικό τους ταξίδι*, της Ά. Πιπίνη [εικονογράφηση Μ. Μελησσινού], 2014, σ. 10, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο105
- Εικόνα 7. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Το δικό τους ταξίδι*, της Ά. Πιπίνη [εικονογράφηση Μ. Μελησσινού], 2014, σ. 28, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο107
- Εικόνα 8. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΠΟΛΥΞΕΝΗ*, της Στ. Μιχαηλίδου [εικονογράφηση Π. Ζαχαριά], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος109
- Εικόνα 9. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΠΟΛΥΞΕΝΗ*, της Στ. Μιχαηλίδου [εικονογράφηση Π. Ζαχαριά], 2014, σ. 6-7, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος111
- Εικόνα 10. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΠΟΛΥΞΕΝΗ*, της Στ. Μιχαηλίδου [εικονογράφηση Π. Ζαχαριά], 2014, σ. 26, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος.112
- Εικόνα 11. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ*, της Α. Δαρλάση [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη115
- Εικόνα 12. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ*, της Α. Δαρλάση [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], σ. 12-13, 2014, © Εκδόσεις Πατάκη117
- Εικόνα 13. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ*, της Α. Δαρλάση [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], σ. 54, 2014, © Εκδόσεις Πατάκη119
- Εικόνα 14. Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ανάποδα*, του Θ. Παπαϊωάννου, [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Ίκαρος122

Εικόνα 15. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ανάποδα</i> , του Θ. Παπαϊωάννου [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2014, σ. 4-5, © Εκδόσεις Ίκαρος	123
Εικόνα 16. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ανάποδα</i> , του Θ. Παπαϊωάννου [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2014, σ. 16-17, © Εκδόσεις Ίκαρος	125
Εικόνα 17. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ανάποδα</i> , του Θ. Παπαϊωάννου [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2014, σ. 20-21, © Εκδόσεις Ίκαρος	125
Εικόνα 18. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου], 2015, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη	127
Εικόνα 19. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου], 2015, σ. 6-7, © Εκδόσεις Πατάκη	128
Εικόνα 20. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου], 2015, σ. 12-13, © Εκδόσεις Πατάκη	130
Εικόνα 21. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου], 2015, σ. 18-19, © Εκδόσεις Πατάκη	131
Εικόνα 22. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο</i> , του Σ. Τριβιζά [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2015, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Διάπλαση ...	134
Εικόνα 23. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο</i> , του Σ. Τριβιζά [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2015, σ. 20-21, © Εκδόσεις Διάπλαση	136
Εικόνα 24. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο</i> , του Σ. Τριβιζά [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2015, σ. 33, © Εκδόσεις Διάπλαση	137
Εικόνα 25. Αναδημοσίευση εικόνας από το βιβλίο <i>Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής</i> , της Γ. Γαλανοπούλου [εικονογράφηση Β. Παυλίδης], 2015, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη	139
Εικόνα 26. Αναδημοσίευση εικόνας από το βιβλίο <i>Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής</i> , της Γ. Γαλανοπούλου [εικονογράφηση Β. Παυλίδης], 2015, σ. 27-28, © Εκδόσεις Πατάκη	141
Εικόνα 27. Αναδημοσίευση εικόνας από το βιβλίο <i>Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής</i> , της Γ. Γαλανοπούλου [εικονογράφηση Β. Παυλίδης], 2015, σ. 27-28, © Εκδόσεις Πατάκη	142

Εικόνα 28. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Μελάκ, μόνος</i> , της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Α. Ραζής], 2016, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο	144
Εικόνα 29. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Μελάκ, μόνος</i> , της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Α. Ραζής], 2016, σ. 7, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο	145
Εικόνα 30. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Μελάκ, μόνος</i> , της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Α. Ραζής], 2016, σ. 9-10, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο	146
Εικόνα 31. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Μελάκ, μόνος</i> , της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Α. Ραζής], 2016, σ. 20-21, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο	148
Εικόνα 32. Αναδημοσίευση από το βιβλίο, <i>Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...</i> , της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Γ. Σαμαρτζή], 2016, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη	151
Εικόνα 33. Αναδημοσίευση από το βιβλίο, <i>Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...</i> , της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Γ. Σαμαρτζή], 2016, σ. 14-15, © Εκδόσεις Πατάκη	154
Εικόνα 34. Αναδημοσίευση από το βιβλίο, <i>Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...</i> , της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Γ. Σαμαρτζή], 2016, σ. 50-51, © Εκδόσεις Πατάκη	155
Εικόνα 35. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Βαρβάκη], 2016, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης	158
Εικόνα 36. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Βαρβάκη], 2016, σ. 18-19, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης	160
Εικόνα 37. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Βαρβάκη], 2016, σ. 26-27, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης	161
Εικόνα 38. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Τα κίτρινα καπέλα</i> , της Κ. Ματαθία-Κόβο (συγγραφή και εικονογράφηση), 2017, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη	163
Εικόνα 39. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Τα κίτρινα καπέλα</i> , της Κ. Ματαθία-Κόβο (συγγραφή και εικονογράφηση), 2017, σ. 9, © Εκδόσεις Πατάκη	164
Εικόνα 40. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Τα κίτρινα καπέλα</i> , της Κ. Ματαθία-Κόβο (συγγραφή και εικονογράφηση), 2017, σ. 17, © Εκδόσεις Πατάκη	166
Εικόνα 41. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Τα κίτρινα καπέλα</i> , της Κ. Ματαθία-Κόβο (συγγραφή και εικονογράφηση), 2017, σ. 21, © Εκδόσεις Πατάκη	167

Εικόνα 42. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Η βάρκα που τη λένε μνήμη</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Ντ. Σταματιάδη], 2017, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης	170
Εικόνα 43. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Η βάρκα που τη λένε μνήμη</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Ντ. Σταματιάδη], 2017, σ. 14-15, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης	171
Εικόνα 44. Αναδημοσίευση από το βιβλίο <i>Η βάρκα που τη λένε μνήμη</i> , του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Ντ. Σταματιάδη], 2017, σ. 26-27, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης	172

Περίληψη

Η διδακτορική διατριβή έχει ως ερευνητικό αντικείμενο το Κοινωνικό – Συναισθηματικό Προφίλ (ΚΣΠ) των λογοτεχνικών χαρακτήρων στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Μελετά τις αναπαραστάσεις των δεξιοτήτων κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης των λογοτεχνικών χαρακτήρων σε τρία επίπεδα: στο επίπεδο του μηνύματος, στο επίπεδο της δημιουργίας του και στο επίπεδο της ερμηνείας του από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αναλύοντας τα βραβευμένα εικονογραφημένα βιβλία Ελλήνων δημιουργών που κυκλοφόρησαν την περίοδο 2014-2017 και διακρίθηκαν στους τρεις λογοτεχνικούς διαγωνισμούς που διεξάγονται στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με τις απόψεις των δημιουργών τους, συγγραφέων και εικονογράφων, σκιαγραφείται το Κοινωνικό-Συναισθηματικό Προφίλ σύγχρονων λογοτεχνικών χαρακτήρων και μελετώνται τα στοιχεία εκείνα, σε επίπεδο λέξεων και εικόνων, που αποκαλύπτουν στον αναγνώστη το προφίλ και τις δεξιότητες κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης των μυθοπλαστικών χαρακτήρων. Παράλληλα, μέσα από την εφαρμογή ενός προγράμματος αναγνώσεων επιλεγμένων εικονογραφημένων βιβλίων, επιχειρείται η προσέγγιση των στοιχείων εκείνων που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ερμηνεύουν ως δηλωτικά των κοινωνικών – συναισθηματικών δεξιοτήτων και ο τρόπος που τα νήπια αντιλαμβάνονται τις δεξιότητες αυτές κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων. Η αποτύπωση του ΚΣΠ μέσω των λέξεων και των εικόνων αποτελεί μια σύνθετη δημιουργική διαδικασία, στην οποία, λέξεις, αφηγηματικές τεχνικές, λεκτικά σχήματα, χρώματα, γραμμές και στοιχεία του οπτικού σχεδιασμού αποτυπώνουν, άμεσα και έμμεσα, τις κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των χαρακτήρων. Κατά την ανάγνωση, τα βασικά συναισθήματα, η γενική διάθεση των ηρώων και η ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων αναγνωρίστηκαν πιο συχνά και με άμεσες αναφορές σε στοιχεία του βιβλίου από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ δεξιότητες, όπως η ικανότητα προσαρμογής, η διαχείριση του άγχους και η επίλυση προβλημάτων αναφέρθηκαν κατά τη συζήτηση ως συνέπεια και αποτέλεσμα της κατάστασης στην οποία βρίσκονται οι ήρωες.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνική – συναισθηματική νοημοσύνη, εικονογραφημένο βιβλίο, προσχολική ηλικία, κοινωνική σημειωτική, συναισθηματικός εγγραμματισμός, οπτικός εγγραμματισμός

The Social-Emotional Profile (SEP) of literary characters in picture books and its interpretation by preschool children

Katerina Dermata

This dissertation studies the Social-Emotional Profile (SEP) of the literary characters and explores the representations of social- emotional skills of the literary characters in picture books on three levels: on the level of the message, thus the representation of social-emotional skills, on the level of the creation and on the level of interpretation from preschoolers. Analyzing the award-winning picture books written by Greek authors, published in the period 2014-2017 and distinguished in the three largest literary competitions held in Greece, along with the opinion of their creators -authors and illustrators- the study outlines the Social-Emotional Profile (SEP) of the literary characters and the elements -words and images- which reveal to the reader the SEP of the fictional characters. Moreover, by the implementation of a reading program selected from the award-winning picture books, the research attempts to approach the verbal and visual elements that preschool children interpret as indicators of social-emotional skills and the way in which preschoolers perceive those skills when reading picture books. Creating the SEP, through words and images, is a complex process, in which words, narrative techniques, verbal schemes, colors, lines and elements of visual design capture, directly and indirectly, the social-emotional skills of the characters. During the reading, the basic emotions, the general mood of the characters and the development of interpersonal relationships were recognized more often and with direct references to elements of the book by the preschoolers, while skills such as the adaptability, stress management and problem solving were reported through the discussion and often as a result of the situation the characters experienced.

Keywords: social-emotional intelligence, picture books, preschool education, social semiotics, emotional literacy, visual literacy

Εισαγωγή

Έναυσμα για την παρούσα διδακτορική διατριβή στάθηκαν δύο διαπιστώσεις που αφορούν στην έρευνα της παιδικής λογοτεχνίας και της συναισθηματικής νοημοσύνης. Συγκεκριμένα, η Hogan (2011) σημειώνει πως υπάρχουν δύο εξίσου σημαντικοί τρόποι να προσεγγίσει κανείς τα συναισθήματα στη λογοτεχνία, η ερμηνεία των ίδιων των κειμένων και η μελέτη της ανταπόκρισης των αναγνωστών. Η Nikolajeva (2013) αναφέρει πως τα εικονοβιβλία έχουν αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων εγγραμματοσμού και οπτικού εγγραμματοσμού, όμως δεν έχει επαρκώς μελετηθεί η αξιοποίησή τους για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης. Υπογραμμίζει, επομένως, το γεγονός πως η έρευνα με τα παιδιά και τα μυθοπλαστικά κείμενα, σε αμιγώς εμπειρικό επίπεδο, θα μπορούσε να εμπλουτίσει σημαντικά την επιστημονική έρευνα που αφορά στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και παιδικής λογοτεχνίας. Παράλληλα, οι έρευνες για την παιδική λογοτεχνία συνήθως επικεντρώνονται είτε μόνο στα κείμενα, αναλύοντάς τα με βάση μια θεωρία, είτε στην ανταπόκριση των αναγνωστών, είτε στην αξιοποίηση των λογοτεχνικών κειμένων στην εκπαιδευτική πράξη.

Ένα από τα συμπεράσματα που προέκυψαν κατά την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας στο ΠΜΣ «Πολιτιστική Διαχείριση» του Τμήματος Επικοινωνίας, Μέσων και Πολιτισμού του Παντείου Πανεπιστημίου με θέμα *Οπτικός Πολιτισμός και Παιδί: εικονογραφημένα βιβλία βραχείας φόρμας. Η περίπτωση της σειράς «Χωρίς σωσίβιο»*, κατά το οποίο μελετήθηκαν τα στοιχεία της εικονογράφησης που οδήγησαν τους αναγνώστες προσχολικής ηλικίας να συνθέσουν το νόημα των εικόνων, να «διαβάσουν» δηλαδή την ιστορία αποκλειστικά μέσα από τις εικόνες, ήταν πως «οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος(...) οι γκριμάτσες, οι χειρονομίες, η βλεμματική επικοινωνία των ηρώων ή η αποφυγή του βλέμματος οδήγησαν στη διατύπωση υποθέσεων σχετικά με τη συναισθηματική κατάσταση των απεικονιζόμενων προσώπων» (Δερματά, 2015, σ. 71-72). Τα παιδιά αναγνώστες, κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων, αποκωδικοποιούν τα σημεία της μη λεκτικής επικοινωνίας των αναπαριστώμενων ηρώων και διατυπώνουν σκέψεις και υποθέσεις που αφορούν στη συναισθηματική τους κατάσταση, όπως αποδίδεται στις εικόνες των βιβλίων.

Κατά την έρευνα διαπιστώθηκε πως τα παιδιά αναγνώστες όχι μόνο ερμήνευαν τα σημεία της μη λεκτικής επικοινωνίας περιγράφοντας με λόγια τις

απεικονιζόμενες καταστάσεις (π.χ. βλέπω ένα αγόρι που είναι στεναχωρημένο γιατί...) αλλά συχνά αναπαριστούσαν με το δικό τους σώμα τις κινήσεις του σώματος και τις εκφράσεις των εικονιζόμενων προσώπων¹. Αυτή η απόδοση των κινήσεων και των εκφράσεων των αναπαριστώμενων ηρώων από τα παιδιά, φέρνει στο νου την περιγραφή του Goleman (2006/2012) για τους καθρεπτικούς νευρώνες, ένα είδος νευρώνων οι οποίοι αντανακλούν μια πράξη την οποία παρατηρούμε σε κάποιον άλλο και δημιουργείται η διάθεση να τη μιμηθούμε. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, οι καθρεπτικοί νευρώνες παίζουν ουσιαστικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης, καθώς τα παιδιά παρατηρούν και μιμούνται το ανθρωπογενές περιβάλλον με το οποίο συναναστρέφονται. Όταν παρακολουθούν τους άλλους, τα παιδιά αποτυπώνουν ένα ρεπερτόριο συναισθημάτων και συμπεριφορών και διαμορφώνουν την άποψή τους για τον κόσμο. Ο Goleman στο βιβλίο του *Συναισθηματική Νοημοσύνη* (1995/1998) αναφέρεται στη μαγική μεταβίβαση των συναισθημάτων, «τα οποία ασυνείδητα μιμούμαστε καθώς τα βλέπουμε να εκδηλώνονται σε κάποιον άλλο μέσα από μια ασυνείδητη κινητική μίμηση της έκφρασης του προσώπου του, των χειρονομιών του, του τόνου της φωνής του και άλλων μη λεκτικών συναισθηματικών εκδηλώσεων» (1995/1998, σ. 184).

Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού έχει αναγνωριστεί διεθνώς από επιστήμονες διαφορετικών κλάδων. Το λογοτεχνικό βιβλίο δρα θεραπευτικά, αφού το παιδί με το διάβασμα της ιστορίας ταξιδεύει σε ένα ασφαλές γύρω από τις διαπροσωπικές σχέσεις περιβάλλον, απολαμβάνοντας την απόσταση που το μυθοπλαστικό πλαίσιο προσφέρει (Ανδρουτσοπούλου, 1997). Η έμφαση δίνεται, πρωτίστως, στην ανάγνωση του κειμένου, που αποτελεί και αφετηρία για τη δημιουργία ενός λογοτεχνικού έργου. Τα εικονογραφημένα βιβλία όμως, φύσει πολυτροπικά κείμενα, αποτελούν ένα ιδιαίτερο είδος, το οποίο επικοινωνεί με το παιδικό κοινό μέσω δύο κωδίκων ταυτόχρονα, του λεκτικού και του οπτικού. Η Γιαννικοπούλου σημειώνει πως «με το σώμα οι εικονογραφημένοι ήρωες αγαπούν, μισούν, πιστεύουν σε ιδανικά, φοβούνται και χαίρονται, αντιδρούν και επιδοκιμάζουν» (2008, σ. 135). Τα παιδιά, κατά την

¹ «Εκτός από τη λεκτική περιγραφή, η ανάγνωση των εικόνων από τα παιδιά αναγνώστες πραγματοποιήθηκε ολιστικά: με τα μάτια, με το μυαλό και με το σώμα (...) Γίνεται φανερό επομένως, πως η εικόνα αποτέλεσε ένα ερέθισμα το οποίο τα παιδιά προσέλαβαν οπτικά, το ερμήνευσαν αναφερόμενα σε γνώριμα νοητικά σχήματα, περιέγραψαν λεκτικά και αναπαρήγαγαν και με το σώμα τους» (Δερματά, 2015, σ. 90).

ανάγνωση των εικονογραφημένων βιβλίων, αποκωδικοποιούν και ερμηνεύουν τις αναπαραστάσεις των ηρώων, «διαβάζοντας» στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, τη γλώσσα του σώματος. Σύμφωνα με τον Goleman (1995/2011) η ανάγνωση των σημάτων της μη λεκτικής επικοινωνίας αποτελεί σημαντικό παράγοντα αποκρυπτογράφησης των συναισθημάτων των άλλων στην πραγματική ζωή. Επομένως, τα εικονογραφημένα βιβλία για παιδιά μπορούν να αποτελέσουν ένα πρόσφορο μέσο για την κατανόηση του άλλου ενώ η ανάγνωση και η συζήτηση με ερέθισμα τα κείμενα και τις εικόνες μπορεί να αξιοποιηθεί για την ανάπτυξη δράσεων που καλλιεργούν δεξιότητες κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης.

Η παρούσα διατριβή μελετά το Κοινωνικό-Συναισθηματικό Προφίλ (ΚΣΠ) των λογοτεχνικών χαρακτήρων στα εικονογραφημένα βιβλία, επιχειρώντας μια τριπλή εστίαση: προσεγγίζει το εικονογραφημένο βιβλίο ως πολυτροπικό κείμενο στο οποίο αποτυπώνονται δεξιότητες ΚΣΝ, μελετά τις απόψεις των δημιουργών σχετικά με την αποτύπωση των δεξιοτήτων ΚΣΝ και διερευνά την ερμηνεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Η προσέγγιση είναι διεπιστημονική και συνδυάζει στοιχεία από γνωστικά πεδία, όπως ο οπτικός πολιτισμός, η παιδική λογοτεχνία, η κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη, η κοινωνική σημειωτική, κ.ά.

Η έρευνα αναπτύσσεται σε 4 κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η βιβλιογραφική επισκόπηση, μέσα από τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη ενότητα προσεγγίζεται η έννοια της κοινωνικής – συναισθηματικής νοημοσύνης. Περιγράφονται τα κυριότερα θεωρητικά μοντέλα, αναλύονται οι δεξιότητες που κάθε μοντέλο περιλαμβάνει, οι ομοιότητες και οι διαφορές τους και γίνεται σύντομη αναφορά στην κριτική που ασκήθηκε σε αυτά.

Η δεύτερη ενότητα αφορά στη σχέση κοινωνικής – συναισθηματικής νοημοσύνης και εκπαίδευσης. Αναπτύσσονται τα οφέλη από την εφαρμογή προγραμμάτων κοινωνικής – συναισθηματικής μάθησης (Social Emotional Learning / SEL), γίνεται σύντομη επισκόπηση των σημαντικότερων προγραμμάτων στην Ελλάδα και το εξωτερικό, διερευνάται η θέση της κοινωνικής – συναισθηματικής ανάπτυξης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα και η συνεισφορά της παιδικής λογοτεχνίας στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

Στην τρίτη ενότητα αναπτύσσονται θέματα που αφορούν στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και στα χαρακτηριστικά του. Διερευνάται η

πολυτροπική φύση του εικονογραφημένου βιβλίου, οι τρόποι με τους οποίους το είδος επικοινωνεί με τον νεαρό αναγνώστη, περιγράφονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με την έννοια και τη φύση του λογοτεχνικού χαρακτήρα και αναπτύσσονται τα βασικά σημεία της θεωρίας της Γνωστικής Κριτικής στο πεδίο της λογοτεχνίας.

Στην τέταρτη ενότητα αναπτύσσεται η θεματική που αφορά στη συνολική ανάπτυξη του παιδιού προσχολικής ηλικίας, σε επίπεδο γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά του παιδιού ως αναγνώστη και οι τρόποι που τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναγνωρίζουν και ερμηνεύουν συναισθηματικές καταστάσεις όταν διαβάζουν πολυτροπικά κείμενα.

Το δεύτερο κεφάλαιο αφορά σε ζητήματα μεθοδολογίας της έρευνας. Διατυπώνονται τα ερευνητικά ερωτήματα, αναπτύσσεται ο ερευνητικός σχεδιασμός, περιγράφονται οι ερευνητικές διαδικασίες ανά στάδιο έρευνας, αναλύεται το δείγμα και τα χαρακτηριστικά του και απαριθμούνται τα ερευνητικά μεθοδολογικά εργαλεία συλλογής των δεδομένων.

Το τρίτο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάλυση των αποτελεσμάτων και διαρθρώνεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά στις αναπαραστάσεις των δεξιοτήτων ΚΣΝ. Περιγράφονται τα στοιχεία του οπτικού και λεκτικού κειμένου που σκιαγραφούν το ΚΣΠ του κεντρικού λογοτεχνικού χαρακτήρα κάθε ιστορίας, μέσα από παραδείγματα λέξεων και εικόνων, περιγράφονται τα στοιχεία που αναδεικνύουν τις δεξιότητες ΚΣΝ του κεντρικού χαρακτήρα και σκιαγραφείται το γενικό ΚΣΠ του κεντρικού πρωταγωνιστή.

Η δεύτερη ενότητα αφορά στις απόψεις των δημιουργών, συγγραφέων και εικονογράφων, για τη σχέση ΚΣΝ και Παιδικής Λογοτεχνίας, για τα μέσα και τους τρόπους που κάθε τέχνη αξιοποιεί για να αποδώσει δεξιότητες ΚΣΝ και να σκιαγραφήσει το ΚΣΠ ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα.

Η έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας αποτελεί το αντικείμενο της τρίτης ενότητας των αποτελεσμάτων. Περιγράφεται η εφαρμογή του προγράμματος αναγνώσεων με παιδιά προσχολικής ηλικίας και διερευνώνται τα στοιχεία της λεκτικής και οπτικής τροπικότητας που τα παιδιά διαβάζουν ως δηλωτικά των δεξιοτήτων ΚΣΝ και των συναισθημάτων των λογοτεχνικών χαρακτήρων κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων.

Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στη συζήτηση και τα συμπεράσματα της έρευνας συνολικά. Γίνεται αναφορά στις προκλήσεις και στους περιορισμούς της ερευνητικής διαδικασίας και στη δυνατότητα επέκτασης της έρευνας στο μέλλον.

Κεφάλαιο 1: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η Κοινωνική – Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΝ) / Social –Emotional Intelligence (SEI)

Οι απαρχές της έννοιας και της έρευνας για τη συναισθηματική νοημοσύνη μπορούν να αναζητηθούν στην έννοια της κοινωνικής νοημοσύνης (social intelligence), που εισήγαγε ο Thorndike ορίζοντας την ως «την ικανότητα να καταλαβαίνει και να διαχειρίζεται κανείς τους ανθρώπους, άνδρες και γυναίκες, αγόρια και κορίτσια, και να δρα σοφά στις ανθρώπινες σχέσεις» (Thorndike, 1920, σ. 228). Αρκετά χρόνια αργότερα, ο Gardner (1983) διατύπωσε τη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligences), στην οποία συμπεριέλαβε, ανάμεσα σε άλλες μορφές, την ενδοπροσωπική νοημοσύνη (intrapersonal intelligence), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να διακρίνει κανείς τα συναισθήματά του και να ενεργεί σύμφωνα με αυτά, ενώ σε πιο προηγμένο στάδιο επιτρέπει στο άτομο να εκφράσει με συμβολικό τρόπο περισσότερο σύνθετα συναισθήματα, και τη διαπροσωπική νοημοσύνη (interpersonal intelligence), η οποία αναφέρεται στην ικανότητα να αντιλαμβάνεται κανείς τα συναισθήματα των άλλων και να ενεργεί με βάση αυτά, αναπτύσσοντας αρμονικές σχέσεις συνεργασίας.

Ωστόσο η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης έγινε ευρύτερα γνωστή στο κοινό όταν το 1995 ο Goleman εξέδωσε το βιβλίο του *Emotional Intelligence. Why it can matter more than IQ*. Από τότε έως σήμερα, μια πληθώρα ερευνών, βιβλιογραφικών αναφορών και προγραμμάτων συνεχώς αναδεικνύουν τον κεντρικό ρόλο των συναισθημάτων ως καθοριστικό παράγοντα υγιούς ανάπτυξης και επιτυχίας του ατόμου. Παράλληλα, έρευνες υποστηρίζουν τη σπουδαιότητα του συναισθηματικού κεφαλαίου όχι μόνο για το άτομο αλλά και για τις ομάδες στις οποίες το άτομο συμμετέχει, στο εκπαιδευτικό, οικογενειακό, φιλικό και επαγγελματικό περιβάλλον. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στις μέρες μας στη σπουδαιότητα του συναισθηματικού κεφαλαίου των εργαζομένων για την ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων, την ομαδικότητα, την επικοινωνία και το θετικό κλίμα μέσα σε ομάδες και «συναισθηματικά έξυπνους» οργανισμούς (Ιορδάνογλου, 2008).

Οι Steiner και Perry (1999) χρησιμοποιούν τον όρο Συναισθηματικός Εγγραμματισμός (emotional literacy) για να περιγράψουν την ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του και τα συναισθήματα των άλλων και να

αναπτύσσει ενσυναίσθηση, δεξιότητες που οδηγούν το άτομο σε μια ισορροπημένη και ευτυχισμένη ζωή. Ο Steiner (2003) σημειώνει πως ο συναισθηματικός εγγραμματισμός (ή συναισθηματική παιδεία) είναι μια προσωπική δύναμη που έχει ως επίκεντρο την αγάπη και είναι καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία του ατόμου στον σύγχρονο κόσμο. Τον όρο αυτό χρησιμοποιεί και ο Sharp (2012) έναντι του όρου Συναισθηματική Νοημοσύνη, καθώς θεωρεί πως ο όρος νοημοσύνη έχει συνδεθεί με κάτι σταθερό ενώ οι άνθρωποι μπορούν συναισθηματικά να αλλάξουν σημαντικά.

Η έννοια της ΣΝ απαντάται σε διαφορετικά μοντέλα, καθένα από τα οποία εστιάζει σε διαφορετικές παραμέτρους και δεξιότητες, ανάλογα με την θεωρητική του αφετηρία. Ωστόσο, σύμφωνα με την Πλατσίδου «όλες οι θεωρητικές προσεγγίσεις συμφωνούν ότι πρόκειται για μια νοητική ικανότητα η οποία αφορά ή εφαρμόζεται σε πληροφορίες ή καταστάσεις συναισθηματικού περιεχομένου» (2010, σ. 19). Η ύπαρξη περισσότερων του ενός μοντέλων καθιστά αναγκαία τη σύντομη αναφορά στα κυριότερα από αυτά και στην αποσαφήνιση των ομοιοτήτων και των μεταξύ τους διαφορών.

Μοντέλα Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης (ΚΣΝ). Μια πρώτη ταξινόμηση των μοντέλων ΣΝ², σύμφωνα με την Πλατσίδου (2010) αφορά στον παράγοντα στον οποίο εστιάζουν και στον τρόπο που προσεγγίζουν την έννοια της ΚΣΝ. Με αυτό το κριτήριο, μπορούμε να διακρίνουμε τρεις κατηγορίες:

- Τα μοντέλα ικανότητας, που προσεγγίζουν τη ΣΝ ως μια ικανότητα γνωστική, αντίστοιχη με τα άλλα είδη νοημοσύνης.
- Τα μοντέλα προσωπικότητας, που προσεγγίζουν τη ΣΝ ως συνδυασμό χαρακτηριστικών γνωρισμάτων και της ικανότητας προσαρμογής.
- Τα μοντέλα επίδοσης, που προσεγγίζουν τη ΣΝ ως συνδυασμό κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων και εστιάζουν στην αποτελεσματικότητα του ατόμου σε διαφορετικούς τομείς της ζωής και της δραστηριότητάς του.

² Συχνότερα χρησιμοποιείται ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) ενώ ο όρος Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΝ), ως ένα ενιαίο μοντέλο που αφορά και στις δυο διαστάσεις χρησιμοποιήθηκε από τον Bar-On (2006). Για τις ανάγκες της έρευνας υιοθετήθηκε ο όρος ΚΣΝ ως περισσότερο σφαιρικός, ωστόσο γίνεται χρήση του όρου ΣΚ και ΚΝ όταν οι βιβλιογραφικές αναφορές αξιοποιούν τους δύο διακριτούς όρους.

Σύμφωνα με την Εγκυκλοπαίδεια Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας (Spielberger, 2004) τρία είναι τα σημαντικά εννοιολογικά μοντέλα ΣΝ: (1) το μοντέλο των Salovey-Mayer, (2) το μοντέλο του Goleman, και (3) το μοντέλο Bar-On. Η σύγχρονη βιβλιογραφία αναφέρεται και στο μοντέλο των Petrides και Furnham. Στη συνέχεια εξετάζονται συνοπτικά τα βασικά χαρακτηριστικά των μοντέλων αυτών.

Το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso. Οι Mayers και Salovey (1993) ήταν από τους πρώτους ερευνητές που ασχολήθηκαν με την έννοια της ΣΝ, την οποία όρισαν ως «μια μορφή κοινωνικής ευφυΐας, η οποία περιλαμβάνει την ικανότητα να κατανοεί κανείς τόσο τα δικά του όσο και τα συναισθήματα των άλλων, να διακρίνει τις λεπτές διαφορές ανάμεσα στα διαφορετικά συναισθήματα» (Mayers & Salovey, 1993, σ. 433).

Το μοντέλο που προτείνουν οι Mayer, Salovey και Caruso (1997, 2002, 2004) περιγράφει τέσσερις βασικές διαστάσεις, οι οποίες περιλαμβάνουν τις ακόλουθες συναισθηματικές - γνωστικές ικανότητες³:

- **Αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων:** η ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τα δικά του συναισθήματα του και τα συναισθήματα των άλλων. Αποτελεί τη βάση της συναισθηματικής νοημοσύνης.
- **Χρήση των συναισθημάτων στον τρόπο σκέψης:** η ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος τα κατάλληλα συναισθήματα για να διευκολύνει τη σκέψη του.
- **Κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων:** περιλαμβάνει μια πιο σύνθετη κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων που διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις.
- **Διαχείριση των συναισθημάτων:** η ικανότητα να διαχειρίζεται κανείς τα συναισθήματα του και τα συναισθήματα των άλλων και να ενεργεί κατάλληλα για την αντιμετώπιση των καταστάσεων που τα προκαλούν.

Για τη μελέτη της συναισθηματικής νοημοσύνης ανέπτυξαν το Mayer, Salovey, Caruso, Emotional Intelligence Test (MSCEIT 2002, 2004). Το τεστ αυτό αξιοποιεί εικόνες ή φωτογραφίες για τη μέτρηση της ικανότητας αναγνώρισης συναισθημάτων σε πρόσωπα ή σχέδια. Για τις άλλες τρεις διαστάσεις αξιοποιεί υποθετικά σενάρια στα οποία οι συμμετέχοντες απαντούν είτε σε ερωτήσεις που αξιολογούνται με κλίμακες Likert σχετικά με την καταλληλότητα και την

³ Μετάφραση, προσαρμογή από την ιστοσελίδα του Caruso <http://www.eiskillsgroup.com/about-ei>

αποτελεσματικότητα των συναισθημάτων και των ενεργειών, είτε προσδιορίζουν λεκτικά τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών δοσμένων σεναρίων μέσα από μια γκάμα συναισθηματικών αποχρώσεων.

Παρά το γεγονός ότι το μοντέλο των Mayer, Salovey και Caruso στηρίζεται σε πληθώρα επιστημονικών δημοσιεύσεων, η κριτική που δέχτηκε συνοψίζεται στο επιχείρημα ότι είναι αρκετά γνωστικά προσανατολισμένο και θεωρητικά τεκμηριωμένο, χωρίς όμως να έχει δοθεί η ίδια βαρύτητα στις δυνατότητες πρακτικής εφαρμογής του (Πλατσίδου, 2010).

Το μοντέλο των Goleman, Boyatzis και McKee. Ο Goleman (1995/1998) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως την ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων και να μπορεί να τα διαχειρίζεται αποτελεσματικά ώστε να αναπτύσσει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Για την ερμηνεία της ΣΝ ανέπτυξε το μοντέλο για τη Συναισθηματική Επάρκεια (Emotional Competence Framework). Σύμφωνα με αυτό η συναισθηματική επάρκεια είναι μια ιδιότητα που μπορεί να διδαχθεί, έχει τη βάση της στη συναισθηματική νοημοσύνη και μπορεί να οδηγήσει σε άριστη επίδοση και να συμβάλλει στην επίτευξη βέλτιστων επιδόσεων του ατόμου.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης, κατά τον Goleman, είναι σύνθετη και περιλαμβάνει δεξιότητες που αφορούν στο ίδιο το άτομο και πώς αυτό αντιλαμβάνεται, αναγνωρίζει και διαχειρίζεται τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, όσο και στις ικανότητες που συνδέονται με τους τρόπους που αντιλαμβάνεται και διαχειρίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Στο μοντέλο που ανέπτυξε με τους Boyatzis και McKee η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, δύο ενδοπροσωπικής και δύο διαπροσωπικής νοημοσύνης με δεκαοχτώ επιμέρους δεξιότητες (2002/2014, σ. 64-65):

1. Αυτοεπίγνωση: η ικανότητα να αναγνωρίζει κανείς τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του, τα όρια, τις αξίες και τα κίνητρά του. Περιλαμβάνει:

- Συναισθηματική αυτοεπίγνωση
- Ακριβής αυτοαξιολόγηση
- Αυτοπεποίθηση

2. Αυτοδιαχείριση: η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα και τις σκέψεις του για να επιτυγχάνει θετικά αποτελέσματα. Περιλαμβάνει:

- Αυτοέλεγχος
- Διαφάνεια
- Προσαρμοστικότητα
- Πρωτοβουλία
- Αισιοδοξία

3. Κοινωνική επίγνωση: η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων και να ενεργεί ανάλογα με αυτά. Περιλαμβάνει:

- Ενσυναίσθηση
- Οργανωτική επίγνωση
- Εξυπηρέτηση

4. Διαχείριση σχέσεων: η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί σχέσεις, να συνεργάζεται αρμονικά με τους άλλους, ώστε να επιτυγχάνει τα αποτελέσματα που επιθυμεί. Περιλαμβάνει:

- Έμπνευση
- Επιρροή
- Ανάπτυξη των άλλων
- Καταλύτης αλλαγών
- Διαχείριση συγκρούσεων
- Οικοδόμηση σχέσεων και ανάπτυξη δικτύου σχέσεων
- Συνεργατικότητα και ομαδική δουλειά

Το μοντέλο του Goleman, Boyatzis και McKeeμ λόγω της ευρύτητας των ικανοτήτων που περιλαμβάνει και του πρακτικού προσανατολισμού στον χώρο της εργασίας και της εκπαίδευσηςμ δέχτηκε κριτική, τα βασικά σημεία της οποίας εστιάζουν στην έλλειψη επιστημονικής τεκμηρίωσης (Antonakis, Ashakanasy, & Dasborough, 2009) και στην ομοιότητά της ΣΝ με κάποιες πτυχές της προσωπικότητας (Mayers, Salovey & Caruso, 2008).

Το μοντέλο του Bar-On. Το μοντέλο του Bar-On (1997) ορίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ως μια σειρά από γνωστικές δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες που επηρεάζουν την ικανότητα κάποιου να αντιμετωπίζει με επιτυχία τις απαιτήσεις και τις πιέσεις του περιβάλλοντός του. Για τον Bar-On (2006) η συναισθηματική-κοινωνική νοημοσύνη είναι ένας συνδυασμός αλληλένδετων συναισθηματικών και κοινωνικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων και δυνατοτήτων που καθορίζουν πόσο

αποτελεσματικά κάποιος κατανοεί τον εαυτό του και τους άλλους, σχετίζεται μαζί τους και αντιμετωπίζει τις καθημερινές απαιτήσεις της ζωής. Το μοντέλο αναφέρεται σε πέντε σύνθετες κλίμακες, με δεκαπέντε επιμέρους ικανότητες και δεξιότητες. Αυτές, αναλυτικά, είναι:

1. Ενδοπροσωπική διάσταση (intrapersonal):

- Συναισθηματική αυτοεπίγνωση (Emotional Self-Awareness): η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματά του.
- Διεκδικητική συμπεριφορά (Assertiveness): η ικανότητα του ατόμου να εκφράζει αποτελεσματικά τα συναισθήματα και τις σκέψεις του.
- Αυτοεκτίμηση (Self-regard): η ικανότητα του ατόμου να εκτιμά ορθά τον εαυτό του.
- Αυτοεκπλήρωση (Self-actualization): η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει και να αξιοποιεί τα πλεονεκτήματά του και να επιτυγχάνει του στόχους του.
- Ανεξαρτησία (Independence): η ικανότητα του ατόμου να βασίζεται στον εαυτό του και να ενεργεί απελευθερωμένο συναισθηματικά από τους άλλους.

2. Διαπροσωπική διάσταση (interpersonal):

- Ενσυναίσθηση (empathy): αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων.
- Κοινωνική Υπευθυνότητα (Social Responsibility): η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τον εαυτό του ως μέρος μιας κοινωνικής ομάδας και να συνεργάζεται με τους άλλους.
- Διαπροσωπικές σχέσεις (Interpersonal Relationship): η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί αμοιβαία ικανοποιητικές σχέσεις και να σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους.

3. Διαχείριση Άγχους (Stress Management):

- Έλεγχος παρορμητικότητας (Impulse Control): η ικανότητα του ατόμου να ελέγχει αποτελεσματικά τα συναισθήματά του.
- Ανοχή στο άγχος (Stress Tolerance): η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του αποτελεσματικά και εποικοδομητικά.

4. Ικανότητα Προσαρμογής (Adaptability):

- Ευελιξία (Flexibility): η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται και να ρυθμίζει τα συναισθήματά του στις αλλαγές του περιβάλλοντος και των συνθηκών.

- Επίλυση Προβλημάτων (Problem-Solving): η ικανότητα του ατόμου να επιλύει προβλήματα σε προσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο αποτελεσματικά.
- Έλεγχος Πραγματικότητας (Reality Testing): η ικανότητα του ατόμου να αξιολογεί αντικειμενικά τα συναισθήματά του σε σχέση με την εξωτερική πραγματικότητα, να διαθέτει κατάλληλα συναισθήματα.

5. Γενική Διάθεση (General Mood):

- Ευτυχία (Happiness): η ικανότητα του ατόμου να αισθάνεται ικανοποιημένος, να απολαμβάνει τον εαυτό του, τους άλλους και τη ζωή.
- Αισιοδοξία (Optimism): η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τη θετική πλευρά της ζωής.

Ως εναλλακτική προσέγγιση στη δομή των 15 παραγόντων, ο BarOn (2006) πρότεινε ένα μοντέλο 10 παραγόντων με σημαντικότερους⁴ την αυτοπεποίθηση, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων, την παρορμητικότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τη συναισθηματική αυτογνωσία, την ευελιξία σκέψης, τον έλεγχο των παρορμήσεων, τον έλεγχο της πραγματικότητας, τη ανοχή στο στρες, τη διεκδικητική συμπεριφορά και την ενσυναίσθηση. Αυτοί οι 10 παράγοντες φαίνεται να αποτελούν τα βασικά συστατικά του μοντέλου ΚΣΝ, οι οποίοι σε συνδυασμό με τους πέντε παράγοντες που εξαιρέθηκαν (αισιοδοξία, αυτοεκτίμηση, ευτυχία, ανεξαρτησία και κοινωνική υπευθυνότητα) περιγράφουν και προβλέπουν τη συναισθηματικά και κοινωνικά ευφυή συμπεριφορά (Bar-On, 2006).

Ο Bar-On δημιούργησε ένα από τα πρώτα τεστ μέτρησης της συναισθηματικής νοημοσύνης, το Bar-On Emotional Quotient Inventory (1992, 1997, 2004). Οι Bar-On και Parker (2000) δημιούργησαν μια εκδοχή για παιδιά από 7 έως 18 ετών, το Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ-i: YV, 2000). Η ελληνική προσαρμογή του πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής και εφαρμόστηκε σε 1035 παιδιά και εφήβους και τους γονείς τους (Δαβίδ - Σπανοπούλου, 2016).

Η κριτική που δέχτηκε το μοντέλο του Bar-On συνοψίζεται στο επιχείρημα ότι αποτελεί μια μετονομασία ήδη γνωστών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας και μετράει περισσότερο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Ωστόσο αποτελεί ένα

⁴ Η μετάφραση έγινε από την ερευνήτρια από το Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.

από τα πιο δημοφιλή μοντέλα και χρησιμοποιείται ευρέως για ερευνητικούς, εφαρμοσμένους σκοπούς. Αυτό το γεγονός αποτέλεσε ένα από τα κριτήρια για την επιλογή του, ανάμεσα στα άλλα μοντέλα, στο πλαίσιο της έρευνας αυτής.

Το μοντέλο των Petrides και Furnham. Το μοντέλο των Petrides και Furnham (2000) εισάγει την εννοιολογική διάκριση ανάμεσα στη συναισθηματική νοημοσύνη ως γνωστική συναισθηματική δεξιότητα (cognitive emotional ability) και στη συναισθηματική νοημοσύνη ως χαρακτηριστικό γνώρισμα ή ως συναισθηματική αυτό-αποτελεσματικότητα (trait emotional intelligence / Trait EI or trait emotional self-efficacy). Ο όρος «χαρακτηριστικό» (trait) δίνει έμφαση στη σχέση της ΣΝ με τις βασικές διαστάσεις της προσωπικότητας και το γεγονός ότι η ΣΝ δεν είναι γνωστική ικανότητα. Αντίθετα, ο όρος «ικανότητα» (ability) υπογραμμίζει τη φύση της συναισθηματικής νοημοσύνης ως γνωστική δεξιότητα (cognitive emotional ability). Το μοντέλο των Petrides και Furnham της συναισθηματικής νοημοσύνης ως χαρακτηριστικό γνώρισμα συνδυάζει και περιλαμβάνει διάφορες περιοχές από τον τομέα της προσωπικότητας, όπως η ενσυναίσθηση και η αυτοπεποίθηση (Goleman, 1995/1998) καθώς και στοιχεία κοινωνικής νοημοσύνης (Thorndike, 1920), προσωπικής νοημοσύνης (Gardner, 1983), και της ΣΝ ως γνωστική ικανότητα (Mayer και Salovey, 1997). Αναλυτικά, το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει 15 δεξιότητες⁵:

- Προσαρμοστικότητα
- Ρύθμιση συναισθημάτων
- Κοινωνική επίγνωση
- Διεκδικητική Συμπεριφορά
- Παρορμητικότητα
- Διαχείριση άγχους
- Αντίληψη συναισθημάτων
- Διαπροσωπικές σχέσεις
- Ενσυναίσθηση ως χαρακτηριστικό γνώρισμα
- Έκφραση συναισθημάτων
- Αυτοεκτίμηση
- Ευτυχία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα

⁵ Μετάφραση από την ερευνητρια από το Petrides K.V., Furnham A. 2000. On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, σ. 313-320.

- Διαχείριση συναισθημάτων (των άλλων)
- Παρακίνηση του εαυτού
- Αισιοδοξία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα

Κάθε μια από τις διαστάσεις αυτές αφορά σε διαφορετική πλευρά της σύνθετης έννοιας και ακολουθεί διαφορετική μέθοδο μέτρησης (Πλατσίδου 2010). Η ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα (ή συναισθηματική αυτο-αποτελεσματικότητα) αφορά στις διαταραχές που σχετίζονται με το συναίσθημα και την αντίληψη του εαυτού και μετριέται μέσω αυτοαναφορών, ενώ η ΣΝ ως γνωστική-συναισθηματική ικανότητα αφορά τις γνωστικές ικανότητες που σχετίζονται με τις συγκινήσεις που πρέπει να μετρηθούν μέσω δοκιμών μέγιστης απόδοσης (Petrides & Furnham, 2000 & 2001).

Για την μέτρηση της ΣΝ ως χαρακτηριστικό γνώρισμα οι Petrides και Furnham (2001) σχεδίασαν το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue), το οποίο περιλαμβάνει 150 προτάσεις (στην αναλυτική του εκδοχή) και έχει μεταφραστεί σε πολλές γλώσσες. Παράλληλα, υπάρχει η σύντομη εκδοχή (TEIQue – SF) και η εκδοχή για παιδιά. Το “Trait Emotional Intelligence Questionnaire-Child Short Form” των S. Mavroveli & K.V. Petrides περιλαμβάνει 36 ερωτήσεις, σχεδιάστηκε για την μέτρηση της ΣΝ ατόμων ηλικίας 8-18 ετών, έχει μεταφραστεί στα ελληνικά και έχει αξιοποιηθεί στο πλαίσιο διδακτορικών διατριβών στην Ελλάδα⁶.

Συνοπτική σύγκριση θεωρητικών μοντέλων ΚΣΝ. Στην προηγούμενη ενότητα έγινε σύντομη περιγραφή των βασικών μοντέλων ΚΣΝ και των βασικών χαρακτηριστικών τους. Από την περιγραφή αυτή γίνεται φανερό πως οι διαφορετικές θεωρίες παρουσιάζουν μεταξύ τους ομοιότητες αλλά και διαφορές. Οι πιο χαρακτηριστικές ομοιότητες των διαφορετικών μοντέλων είναι οι ακόλουθες

⁶ Ενδεικτικά αναφέρονται: Σταματοπούλου, Μ. (2018). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης, του άγχους και του θυμού στην υγεία και στη σχετιζόμενη με την υγεία ποιότητα ζωής των εφήβων μαθητών. Συγκριτική μελέτη στα γυμνάσια και στα γενικά λύκεια της περιφέρειας Πελοποννήσου και της περιφέρειας Αττικής* (Διδακτορική διατριβή). Σπάρτη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Αλεξανδράτου, Β. (2014). *Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το κλίμα της τάξης και τη σχολική επίδοση των παιδιών* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Τσέλεπου, Μ. (2012). *Σχέση αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση μαθητών δημοτικού σχολείου* (Διπλωματική εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

(Ιορδάνογλου, Τσακαρέστου, Τσενέ, Λέανδρος & Ιωαννίδης, 2016) και αφορούν στις διαστάσεις της ΚΣΝ και στις κοινές συναισθηματικές ικανότητες. Συγκεκριμένα, όλα τα μοντέλα αναγνωρίζουν την ενδοπροσωπική και την κοινωνική/διαπροσωπική, ως δύο κεντρικούς άξονες πάνω στους οποίους μελετάται η έννοια. Η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική διάσταση σκιαγραφούν την έννοια της ΚΣΝ ως ένα πεδίο που αφορά το άτομο καθ' αυτό, τον τρόπο που βιώνει αναγνωρίζει και εκφράζει τα συναισθήματά του, όσο και το άτομο σε σχέση με τους άλλους ανθρώπους, δηλαδή στο επίπεδο των διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων. Ανεξάρτητα από τις μεταξύ τους διαφορές, αναγνωρίζουν κάποιες κοινές συναισθηματικές δεξιότητες, με βασικότερες την αυτοεπίγνωση, την ενσυναίσθηση και τον χειρισμό των συναισθημάτων από το άτομο.

Οι διαφορές ανάμεσα στα μοντέλα ΚΣΝ εντοπίζονται αφενός μεν στην εστίαση τους σε γνωστικές παραμέτρους της ΣΝ (γνήσια μοντέλα) ή σε αυτά που περιλαμβάνουν και άλλες παραμέτρους (μεικτά μοντέλα), αφετέρου στη γενική θεωρία στην οποία στηρίζονται (θεωρίες της προσωπικότητας, της νοημοσύνης ή της απόδοσης) (Ιορδάνογλου κ.ά., 2016).

Για άλλους, οι διαφορές εντοπίζονται σε δύο σημεία: 1) στο αν ακολουθούν έναν γενικό κοινωνικό συναισθηματικό ορισμό ή έναν πιο στενό ορισμό και β) στα εργαλεία που χρησιμοποιούν για να μετρήσουν τις ατομικές διαφορές της ΣΝ και τις εφαρμογές τους (Kafetsios 2004 στο Δαβίδ - Σπανοπούλου, 2016). Οι διαφορετικές προσεγγίσεις «δεν λειτουργούν ανταγωνιστικά μεταξύ τους αλλά δίνουν έμφαση σε διαφορετικά σημεία» (Πλατσίδου, 2010, σ. 31).

Στην ενότητα αυτή μελετήθηκαν τα βασικότερα μοντέλα ΚΣΝ και οι επιμέρους δεξιότητες που καθένα περιλαμβάνει. Το έργο του Goleman (1995/1998), και κυρίως η θέση του πώς η συναισθηματική νοημοσύνη έχει τις ρίζες της στις πρώιμες εμπειρίες των παιδιών και μπορεί να αναπτυχθεί από την παιδική ηλικία μέσω των κατάλληλων παρεμβάσεων, βρήκε τεράστια απήχηση στην εκπαίδευση, καθώς αναδεικνύει ένα νέο, διευρυμένο ρόλο για το σχολείο. Στην επόμενη ενότητα διερευνάται η σχέση κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης και εκπαίδευσης.

Παιδική Λογοτεχνία, Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση και Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση παίζει καθοριστικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών, αφού το σχολείο αποτελεί όχι μόνο έναν θεσμό εκπαιδευτικού χαρακτήρα αλλά και έναν από τους πρώτους φορείς κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια. Από τα αυστηρά γνωστικά προσανατολισμένα προγράμματα του παρελθόντος, η εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια στρέφεται όλο και περισσότερο σε πιο ανθρωποκεντρικές και παιδοκεντρικές μορφές διδασκαλίας, που δίνουν έμφαση στην καλλιέργεια εξίσου γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, δηλαδή στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Τι είναι η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ). Ο ορισμός της Συνεργατικής Ένωσης για την Ακαδημαϊκή, Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση (CASEL, 2017) για την Κοινωνική –Συναισθηματική Μάθηση (ΚΣΜ) (Social – Emotional Learning / SEL), αναφέρεται «στη διαδικασία μέσω της οποίας τα παιδιά και οι ενήλικες καταλαβαίνουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, θέτουν και επιτυγχάνουν θετικούς στόχους, αισθάνονται και δείχνουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, δημιουργούν και διατηρούν θετικές σχέσεις και παίρνουν υπεύθυνες αποφάσεις». Σε μια πρόσφατη αναθεώρηση του παραπάνω ορισμού (2020), η ΚΣΜ ορίζεται ως «η διαδικασία μέσω της οποίας όλοι οι νέοι και οι ενήλικες αποκτούν και εφαρμόζουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις για να αναπτύξουν υγιείς ταυτότητες, να διαχειριστούν τα συναισθήματα και να επιτύχουν προσωπικούς και συλλογικούς στόχους, να νιώσουν και να δείξουν ενσυναίσθηση για τους άλλους, να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν υποστηρικτικές σχέσεις και να κάνουν υπεύθυνες και φροντίδες αποφάσεις»⁷. Σύμφωνα με τους παραπάνω ορισμούς, οι βασικές δεξιότητες ΚΣΜ είναι πέντε:

- **Συναισθηματική αυτοεπίγνωση (self-awareness):** αφορά στην γνώση των δυνατοτήτων και των περιορισμών του ατόμου, στην ακριβή αυτοαντίληψη, στην αίσθηση εμπιστοσύνης στον εαυτό και αυτο-αποτελεσματικότητας.
- **Αυτοδιαχείριση (self-management):** αφορά στην ικανότητα αυτοελέγχου, στην αποτελεσματική διαχείριση του άγχους αλλά και στην ικανότητα να

⁷ Οι ορισμοί καθώς και αναλυτικές πληροφορίες για τα προγράμματα και τους οδηγούς που αφορούν στην ΚΣΜ είναι διαθέσιμοι στο site της CASEL <https://casel.org/what-is-sel/>.

θέτει το άτομο κίνητρα για τον εαυτό του, να θέτει στόχους και να κινητοποιείται για να τους επιτύχει.

- **Κοινωνική επίγνωση (social awareness):** αφορά στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τους άλλους ανεξάρτητα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο, στις δεξιότητες ενσυναίσθησης.
- **Δεξιότητες σχέσεων (relationship skills):** αφορά στις δεξιότητες επικοινωνίας, διαπραγμάτευσης και συνεργασίας με τους άλλους και στην ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.
- **Υπεύθυνη λήψη αποφάσεων (responsible decision-making):** αφορά στην ικανότητα λήψης αποφάσεων βασισμένων στα ηθικά πρότυπα, στην ασφάλεια και τις κοινωνικές νόρμες, με υπευθυνότητα καθώς και στην ικανότητα εντοπισμού, αναγνώρισης, ανάλυσης και επίλυσης προβλημάτων.

Η ΚΣΜ αποτελεί ένα πεδίο που μπορεί να εφαρμοστεί σε πολλαπλά επίπεδα δράσης και μέσα από διαφορετικές πρακτικές: μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, με τη θεσμοθέτηση και εφαρμογή και πολιτικών στην σχολική τάξη και στο σχολείο ή και με την ευρύτερη συνεργασία του οικογενειακού περιβάλλοντος και της κοινότητας. Η εφαρμογή τέτοιου χαρακτήρα προγραμμάτων μπορεί να επιφέρει πολλαπλά οφέλη στο άτομο σε κοινωνικό, συναισθηματικό και γνωστικό επίπεδο.

Οφέλη από την εκπόνηση προγραμμάτων Κοινωνικής – Συναισθηματικής Μάθησης. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει να επιδείξει μια πληθώρα αναφορών σχετικά με τα οφέλη που αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε δράσεις, προσεγγίσεις και προγράμματα που στοχεύουν στην ΚΣΜ. Έρευνες αναφέρονται στις δυσμενείς επιδράσεις στην κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών όταν οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες δεν ασκούνται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Poulou, 2015). Οι Goleman και Senge (2015/2015) αναγνωρίζουν πως οι βάσεις για την ενσυναίσθηση και την αυτοδιαχείριση αναπτύσσονται και εξελίσσονται κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και μπορούν να καλλιεργηθούν. Μιλούν για έναν νέο τρόπο παιδαγωγικής σε ένα σύστημα εκπαίδευσης που στοχεύει στην ανάπτυξη της κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης, μέσα από το σχήμα της τριπλής εστίασης:

- **Εστίαση στον εαυτό μας:** στον εσωτερικό μας κόσμο, στην κατανόηση των συναισθημάτων, στις αιτίες που τα προκαλούν και στην διαχείρισή τους. Η

εστίαση στον εαυτό μας βοηθάει στην ανάπτυξη αυτογνωσίας, αυτοδιαχείρισης, ενσυναίσθησης και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων.

- **Εστίαση στον άλλο:** η εστίαση στην ενσυναίσθηση, δηλ. στην κατανόηση της πραγματικότητας του άλλου, από τη δική του σκοπιά, που οδηγεί στο ενδιαφέρον και τη συνεργασία.
- **Εστίαση στον έξω κόσμο:** εστίαση στην κατανόηση πως όλα τα συστήματα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και δημιουργούν δίκτυα αλληλεξάρτησης.

Για τον Gottman (1997/2011) η συναισθηματική αγωγή προσφέρει ένα πλαίσιο το οποίο βασίζεται στη συναισθηματική επικοινωνία. Με επίκεντρο το οικογενειακό περιβάλλον, αναπτύσσει ένα μοντέλο πέντε σταδίων, μέσα στο οποίο οι γονείς και όσοι φροντίζουν παιδιά μπορούν να τα βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν τα δύσκολα συναισθήματα, όπως ο θυμός, η λύπη και ο φόβος, και να δημιουργήσουν μαζί τους σχέσεις στοργής, αλληλοκατανόησης και αγάπης. Το μοντέλο του Gottman για τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών περιλαμβάνει πέντε στάδια:

- Επίγνωση των συναισθημάτων
- Το συναίσθημα ως ευκαιρία για οικειότητα στη διδασκαλία
- Ενεργητική ακρόαση και ενσυναίσθηση
- Χρήση κατάλληλων λέξεων για τα συναισθήματα
- Καθορισμός ορίων και στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων

Έρευνες σχετικά με τα οφέλη που προκύπτουν από την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής εκπαίδευσης (Goleman, 1995/2011· Goleman & Senge, 2015/2015) αναγνωρίζουν ως βασικότερες θετικές επιδράσεις τη συναισθηματική αυτοεπίγνωση, τον καλύτερο χειρισμό των συναισθημάτων, την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, τη βελτίωση των καλών τρόπων, τη μείωση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς, της βίας και σχολικού εκφοβισμού, την αύξηση στις επιδόσεις σε τεστ γνωστικών δεξιοτήτων, κ.ά. Τα αποτελέσματα από την εφαρμογή προγραμμάτων συναισθηματικής εκπαίδευσης έδειξαν πως οι μαθητές επέδειξαν υπευθυνότητα, ενσυναίσθηση, συμπόνια, ικανότητα στη λύση διαπροσωπικών προβλημάτων και διαφορών, βελτίωση των κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων, βελτίωση του σχολικού κλίματος, κτλ. Σύμφωνα με τον Gottman (1997/2011) τα παιδιά που συμμετέχουν σε προγράμματα συναισθηματικής αγωγής, εμφανίζουν

υψηλότερες σχολικές επιδόσεις, δημιουργούν πιο σταθερές φιλίες, βιώνουν περισσότερα θετικά συναισθήματα, γίνονται πιο ανθεκτικά και ευπροσάρμοστα.

Εκπαιδευτικά προγράμματα ΚΣΜ στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Πληθώρα προγραμμάτων ΚΣΜ έχουν αναπτυχθεί και εφαρμόζονται στην Ελλάδα και το εξωτερικό. Πολλά από αυτά οργανώνονται συστηματικά σε συνεργασία με πανεπιστημιακά ερευνητικά κέντρα, ενώ άλλα αποτελούν εγχειρίδια που απευθύνονται περισσότερο στους εκπαιδευτικούς⁸ που επιθυμούν να εφαρμόσουν στην πράξη τις αρχές της κοινωνικής-συναισθηματικής αγωγής μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Ο Goleman στη *Συναισθηματική Νοημοσύνη* (1995/1998) περιγράφει χαρακτηριστικά προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης που έχουν εφαρμοστεί και αξιολογηθεί στην Αμερική⁹. Τα κυριότερα προγράμματα που περιλαμβάνονται στο εγχειρίδιο «*2013 CASEL GUIDE – Effective Social and Emotional Learning Programs*»¹⁰ και απευθύνονται στην προσχολική ηλικία είναι:

- **AI's Pals**¹¹: πρόγραμμα για παιδιά ηλικίας 3 έως 8 χρονών με στόχο να προάγει την ευελιξία στην προσχολική ηλικία μέσω της εκμάθησης δεξιοτήτων, όπως οι κοινωνικές δεξιότητες, η αυτονομία και η επίλυση προβλημάτων.
- **HighScope Educational Approach for Preschoolers**¹²: το πρόγραμμα δίνει έμφαση στην συμμετοχική μάθηση, στην θετική σχέση παιδιού – ενηλίκου,

⁸ Στα ελληνικά έχουν μεταφραστεί βιβλία που αφορούν άμεσα ζητήματα κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής, όπως τα βιβλία της D. M. Plummer «Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά (2009) και «Παιχνίδια διαχείρισης του θυμού για παιδιά» (2009), καθώς και το βιβλίο της V. Rogers «Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής» (2014). Επίσης στην αγορά και βιβλία με θέματα που σχετίζονται με ευρύτερα θέματα κοινωνικής και συναισθηματικής φύσεως, όπως η αποτελεσματική επικοινωνία ή η διαχείριση της σχολικής τάξης, κ.ά.

⁹ Τα κυριότερα από αυτά είναι: το Πρόγραμμα Επιστήμης του Εαυτού, το Πρόγραμμα Ανάπτυξης του Παιδιού, το Πρόγραμμα Προώθησης Κοινωνικής Δεξιότητας, το Πρόγραμμα για τη Βελτίωση της Κοινωνικής Αυτοεπίγνωσης και Επίλυσης των Κοινωνικών Προβλημάτων και το πρόγραμμα PATHS.

¹⁰ Ο οδηγός βρίσκεται διαθέσιμος online στο <http://www.casel.org/preschool-and-elementary-edition-casel-guide>.

¹¹ Πληροφορίες για το πρόγραμμα AI's Pals διαθέσιμες στο <http://wingspanworks.com>.

¹² Πληροφορίες για το πρόγραμμα *HighScope Educational Approach for Preschoolers* διαθέσιμες στο highscope.org.

στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος και στις «ρουτίνες» της τάξης.

- **I Can Solve Problem**¹³: εστιάζει στην πρόβλεψη επιπτώσεων και στην αποτελεσματική επίλυση των προβλημάτων.
- **The Incredible Years Series**¹⁴: απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 3 έως 8 ετών (Dinosaur Curriculum), εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η αναγνώριση και κατανόηση συναισθημάτων, η επίλυση προβλημάτων, η διαχείριση του θυμού, η ανάπτυξη και διατήρηση φιλικών σχέσεων. Το πρόγραμμα αναπτύσσεται με τη χρήση της τέχνης του κουκλοθέατρου ή της προβολής βίντεο που ακολουθούνται από συζήτηση.
- **Peace Works - Peacemaking Skills for Little Kids**¹⁵: είναι σχεδιασμένο ώστε να προάγει δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας.
- **PATHS (Promoting Alternative Thinking Strategies)**¹⁶: στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ειρηνικής επίλυσης συγκρούσεων, ρύθμισης των συναισθημάτων, την ενσυναίσθηση και την υπεύθυνη ανάληψη ευθυνών. Το υλικό για την προσχολική ηλικία περιλαμβάνει, μεταξύ άλλων, 5 βιβλία παιδικής λογοτεχνίας.
- **Tools of the Mind**¹⁷: εστιάζει στην χρήση ψυχικών εργαλείων μέσω της αυτοαντανάκλασης, το παιχνίδι και το δομημένο περιβάλλον, που επιτρέπει στους μαθητές να ελέγχουν την συναισθηματική, κοινωνική και γνωστική τους συμπεριφορά.

Σημαντική είναι η αξιοποίηση της μυθοπλασίας στο πρόγραμμα “4Rs” (*Reading, Writing, Respect, and Resolution*)¹⁸, που εμπλέκει ενεργά την λογοτεχνία

¹³ Πληροφορίες για το πρόγραμμα I Can Solve Problem διαθέσιμες στο <https://www.researchpress.com/books/590/icps-i-can-problem-solve>.

¹⁴ Πληροφορίες για το πρόγραμμα The Incredible Years Series διαθέσιμες στο <http://www.incredibleyears.com/>.

¹⁵ Πληροφορίες για το πρόγραμμα Peace Works - Peacemaking Skills for Little Kids διαθέσιμες στο <http://store.peaceeducation.org>.

¹⁶ Πληροφορίες για το πρόγραμμα PATHS διαθέσιμες στο <https://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/paths.html>.

¹⁷ Πληροφορίες για το πρόγραμμα Tools of the Mind διαθέσιμες στο <https://toolsofthemind.org>.

¹⁸ Πληροφορίες για το πρόγραμμα 4Rs διαθέσιμες στο <http://www.morningsidecenter.org/node/36>.

στην καλλιέργεια της κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Το πρόγραμμα “4Rs” κατατάσσεται στα προγράμματα που απευθύνονται στο Δημοτικό Σχολείο και βασίζεται σε ένα διαδραστικό πρόγραμμα σπουδών που αξιοποιεί τη λογοτεχνία. Οι εκπαιδευτικοί εμπλέκουν τους μαθητές στην ανάγνωση, τη συγγραφή, τη συζήτηση και την εξάσκηση δεξιοτήτων που αποσκοπούν στην ενθάρρυνση της φροντίδας, της υπεύθυνης συμπεριφοράς, την κατανόηση των συναισθημάτων, κ.ά.

Τη σχέση παιδικής λογοτεχνίας και ενσυναίσθησης υπογραμμίζει η καμπάνια EmpathyLab¹⁹, πλατφόρμα στην οποία συγκεντρώνεται ψηφιακό υλικό, βίντεο, δραστηριότητες και προτεινόμενες λίστες βιβλίων για παιδιά. Στόχος είναι να ευαισθητοποιήσει παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικούς και την κοινότητα στη διοργάνωση δράσεων ανάγνωσης με στόχο την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Στο πλαίσιο αυτής της προσπάθειας, διοργανώνεται ο εορτασμός της Ημέρας Ενσυναίσθησης (Empathy Day), στις 9 Ιουνίου, με online διαλέξεις, εργαστήρια και αναγνώσεις με τη συμμετοχή συγγραφέων, εικονογράφων και ανθρώπων από τον χώρο του βιβλίου.

Στην Ελλάδα, τα προγράμματα ανάπτυξης κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων που απευθύνονται σε παιδιά και εφήβους «είναι περισσότερο πρακτικά προσανατολισμένα» (Πλατσίδου, 2010, σ. 204-205), απευθύνονται στην τυπική εκπαίδευση ενώ το υλικό τους έχει δημοσιευτεί σε βιβλία ή είναι διαθέσιμο σε ηλεκτρονική μορφή στο διαδίκτυο²⁰.

Τα κυριότερα προγράμματα συναισθηματικής αγωγής που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας στην Ελλάδα είναι: 1) το πρόγραμμα *Βήματα για τη ζωή – Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο* (Κουρμούση, 2013), και 2) το πρόγραμμα *Το ψάρι που προσπαθεί - Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας* (Θάνου, 2009).

¹⁹ Πληροφορίες για την καμπάνια Ημέρα Ενσυναίσθησης στο <https://www.empathylab.uk/empathy-day>.

²⁰ Τα βασικά προγράμματα που αναφέρονται στην βιβλιογραφική επισκόπηση (Πλατσίδου, 2010) είναι το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο (Χατζηχρήστου & al., 2009), το Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο (Weare & Gray, 2000), το Πρόγραμμα Ελέγχου των Συγκρούσεων «Εγώ κι εσύ γινόμαστε εμείς» (Τριλίβα & Chimienti, 1998), Εγχειρίδιο Τεχνικών για τη Συναισθηματική και Κοινωνική Επιδεξιότητα (Τριλίβα & Chimienti, 2002), το Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Πλωμαρίτου, 2004).

Το πρόγραμμα *Βήματα για τη ζωή – Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο* έχει στόχο «να διδαχθούν τα παιδιά τον τρόπο να σκέφτονται, κα να αποκτήσουν τις δεξιότητες εκείνες που θα τα βοηθήσουν να αναγνωρίζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, να έχουν ενσυναίσθηση, να αποφεύγουν τις συγκρούσεις και να παίρνουν σωστές αποφάσεις για να λύνουν τα προβλήματά τους» (Κουρμούση, 2013, σ. 39). Πρόκειται για ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής (*Skills For Life / SFL*), το οποίο περιλαμβάνει δραστηριότητες και παιχνίδια γνωριμίας, επικοινωνίας και προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, δραστηριότητες για την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, δραστηριότητες για την εκτίμηση καταστάσεων και την επίλυση προβλημάτων, και την προσέγγιση δύσκολων θεμάτων, επιστολές προς την οικογένεια, κ.ά. Στις στρατηγικές του προγράμματος περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων παιχνίδια ρόλων, αφηγήσεις ιστοριών με τη χρήση εικόνων, διάλογοι και συζητήσεις, επεξεργασία προτεινόμενων βιβλίων, παραμυθιών και ιστοριών ανάλογα με το θέμα κάθε ενότητας. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε 998 μαθητές νηπιαγωγείων (2009-2010), αξιολογήθηκε ως προς την αποτελεσματικότητά του και τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική βελτίωση των διδαγμένων δεξιοτήτων (Κουρμούση, 2013).

Το πρόγραμμα *Το ψάρι που προσπαθεί - Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας* αναπτύχθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής με θέμα «Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση ενός ψυχοπαιδαγωγικού παρεμβατικού προγράμματος για την διαχείριση των συναισθηματικών δυσκολιών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας» από την Θάνου – Κουζιώκα (2006). Η διατριβή μελετούσε τη δυνατότητα εφαρμογής και τον βαθμό αποτελεσματικότητας ενός δημιουργικού, ψυχο-παιδαγωγικού προγράμματος που απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με στόχο την ενίσχυση της αυτοδύναμης δράσης και τη διαμόρφωση αισιόδοξου ερμηνευτικού στιλ. Το πρόγραμμα διήρκεσε 16 εβδομάδες, πραγματοποιήθηκε στον χώρο του νηπιαγωγείου και έλαβαν μέρος 68 παιδιά προσχολικής ηλικίας και οι γονείς τους. Η ποιοτική και ποσοτική ανάλυση στην οποία υποβλήθηκαν τα αποτελέσματα της έρευνας υποστηρίζει την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως μια πρόταση ψυχοπαιδαγωγικής παρέμβασης για την ενίσχυση της συναισθηματικής λειτουργικότητας και έδειξε την καταλληλότητά του για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μεταξύ των ψυχομετρικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση

του προγράμματος ήταν τέσσερις μη εικονογραφημένες ημιτελείς ιστορίες που δόθηκαν στα παιδιά, προς ολοκλήρωση, υπό μορφή ημι-δομημένης συνέντευξης. Οι ιστορίες αναφέρονταν σε σενάρια με πρωταγωνιστή το ίδιο το παιδί και θέματα από την καθημερινή σχολική πραγματικότητα τα οποία περιέγραφαν εμπόδια και ανατροπές που υπάρχει πιθανότητα κάθε παιδί να βιώσει κατά την συναλλαγή του με τους συνομηλίκους του και δυο ιστορίες σε σενάρια με πρωταγωνιστές ζώα τα οποία βιώνουν επίσης διάφορα καθημερινά εμπόδια και ματαιώσεις. Η αξιοποίηση της μυθοπλασίας φαίνεται να αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις τέτοιου τύπου.

Αναφορά πρέπει να γίνει στο βιβλίο *Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή»* (Κουράκη, Κουρμούση & Σαλαγιάννη 2016). Το σύγγραμμα προσεγγίζει τη σχέση της Παιδικής Λογοτεχνίας και της ΚΣΜ και αποτελεί έναν πρακτικό οδηγό για εκπαιδευτικούς πρωτοσχολικής ηλικίας (4-8 ετών). Ο οδηγός αυτός, εκτός από τα θεωρητικά ζητήματα, αναφέρεται στα κριτήρια επιλογής λογοτεχνικών βιβλίων και σε ενδεικτικές ερωτήσεις επεξεργασίας βασισμένες στις αρχές της ΚΣΜ και στην φιλοσοφία του προγράμματος «Βήματα για τη ζωή», ενώ παράλληλα παρέχει προτάσεις αναγνωστικών εμπυρώσεων και φιλιαναγνωστικών δράσεων (θεατρικό παιχνίδι, μουσική, αφήγηση, εικαστικά, κ.α.) με αφορμή τα λογοτεχνικά βιβλία.

Η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011)²¹ αναγνωρίζει τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, ως μια περίοδο κατά την οποία «τίθενται οι βάσεις για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και τη μετέπειτα στάση τους προς τη μάθηση» (σ. 7). Βασικές αρχές του νέου προγράμματος είναι η προσωπική ενδυνάμωση και η διαμόρφωση μιας υγιούς προσωπικότητας, αναγνωρίζοντας ρητά πως «κάθε παιδί είναι μοναδικό και όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα σε μια εκπαίδευση, η οποία σέβεται την προσωπικότητα, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα και τις ανάγκες

²¹ Το Νέο Πρόγραμμα σπουδών εκδόθηκε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα), υποέργο 1: «Εκπόνηση Προγραμμάτων Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» και οδηγιών για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Διδακτικών Προσεγγίσεων».

τους» (σ. 8). Για τον σκοπό αυτό, τα σύγχρονα προγράμματα σπουδών καλούνται να εφοδιάσουν τους μαθητές με τις απαραίτητες βασικές ικανότητες, δηλαδή έναν συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων. Τέτοιες δεξιότητες είναι η επικοινωνία, η δημιουργική και κριτική σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία και οι κοινωνικές δεξιότητες.

Η προσχολική ηλικία είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση της ταυτότητας και των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η ενίσχυση της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης βοηθάει τα παιδιά ώστε (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011):

- να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους ως ένα άτομο ξεχωριστό με ιδιαίτερες ικανότητες και αξία
- να αποδέχονται και να διαχειρίζονται τα συναισθήματα τους
- να αντιμετωπίζουν δυσκολίες και να επιλύουν συγκρούσεις, να σέβονται τους άλλους
- να αντιλαμβάνονται και να κατανοούν τα συναισθήματα και τις απόψεις των άλλων
- να επικοινωνούν και να συνεργάζονται με τους άλλους.

Το περιεχόμενο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το Νηπιαγωγείο αφορά στις έννοιες της ταυτότητας, της αυτορρύθμισης, της προσωπικής ενδυνάμωσης, στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον. Ειδικότερα, μερικοί στόχοι που επιδιώκονται είναι τα παιδιά:

- να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση
- να αναγνωρίσουν, να εκφράσουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους
- να διαβάζουν ιστορίες και να αναφέρουν γεγονότα που τους προκάλεσαν παρόμοια συναισθήματα
- να διαχειρίζονται τις σχέσεις τους
- να εξοικειωθούν με γεγονότα της ζωής
- να αποκτήσουν ενσυναίσθηση
- να αποδέχονται τη διαφορετικότητα.

Οι παραπάνω στόχοι προσεγγίζονται αυθόρμητα σε όλες τις καθημερινές στιγμές της σχολικής ζωής αλλά και με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Έτσι, τα παιδιά μέσα από ποικίλες δράσεις καλούνται να εκφράζουν

με λόγια και μέσα από διάφορες δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης τα συναισθήματά τους, να επιλέγουν ρόλους, και να εμπλέκονται σε συμβολικό/δραματικό παιχνίδι, να εκφράζουν συναισθήματα και απόψεις, με λεκτικό και μη λεκτικό τρόπο, κ.α.

Ειδικότερα, μέσα από την αξιοποίηση λογοτεχνικών βιβλίων στην εκπαιδευτική πράξη, τα παιδιά ενθαρρύνονται να εκφράζουν ευχάριστα, δυσάρεστα και αντιφατικά συναισθήματα, να συζητούν με αφορμή ιστορίες, να προτείνουν τρόπους επίλυσης συγκρούσεων, να μαντέψουν πως αισθάνονται οι ήρωες ιστοριών όταν βρίσκονται σε μια φανταστική κατάσταση, να εκφράζουν τα συναισθήματα ηρώων σε παραμύθια μέσα από παιχνίδια ρόλων, να ερμηνεύουν συναισθήματα από εκφράσεις προσώπου σε εικόνες και να εκφράζουν τις απόψεις τους για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ήρωα σε μια συγκεκριμένη στιγμή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Από όλα τα παραπάνω γίνεται φανερό πως η μυθοπλασία, είτε με τη μορφή σεναρίων, είτε με τη μορφή βιβλίων, εντάσσονται στα προγράμματα ΚΣΜ, ενώ και τα οπτικά ερεθίσματα, όπως εικόνες, κάρτες και αφίσες αξιοποιούνται ευρέως σε αντίστοιχα προγράμματα. Ειδικότερα για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ερεθίσματα τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό περιβάλλον. Στη συνέχεια εξετάζεται η συμβολή της Παιδικής Λογοτεχνίας στην ανάπτυξη της ΚΣΝ.

Παιδική Λογοτεχνία και Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη. Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αναγνωρίζεται διεθνώς από ερευνητές, θεωρητικούς της λογοτεχνίας, δημιουργούς, ψυχολόγους, εκπαιδευτικούς, οι οποίοι μέσα από την έρευνα αλλά και την εκπαιδευτική πράξη αξιοποιούν τη λογοτεχνία για την προώθηση, όχι αποκλειστικά γνωστικών στόχων, αλλά κυρίως για να προσφέρουν στα παιδιά ευκαιρίες να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους. Η παιδική λογοτεχνία βοηθάει το παιδί να διευρύνει τις εμπειρίες του, να αναγνωρίσει ανάμεσα στους ήρωες και τις περιπέτειες τους τον εαυτό του, να εμπλουτίσει τα συναισθήματά του και το γεμίζει ελπίδα για το μέλλον (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1995). Πέρα από την αισθητική απόλαυση, τα λογοτεχνικά κείμενα εξοικειώνουν το παιδί αναγνώστη «με την πραγματικότητα και τα προβλήματά της, το βοηθούν να ωριμάσει νοητικά και ψυχικά και το προετοιμάζουν ώστε να όχι μόνο να ενταχθεί στο ευρύτερο

κοινωνικό περιβάλλον αλλά να διαμορφωθεί σ' έναν δημιουργικό, ενεργό πολίτη» (Γκίβαλου-Κατσίκη, 1999, σ. 20).

Για την Τσιλιμένη (2003) τα λογοτεχνικά έργα συμβάλλουν στην ηθική και συναισθηματική ωρίμανση του αναγνώστη και στην κοινωνικοποίησή του μέσα από την αποτύπωση ιδεών, αξιών και σχέσεων των ηρώων. Οι αναγνώστες, διαβάζοντας ρεαλιστικές ιστορίες, προβληματίζονται πάνω σε θέματα που αφορούν και στη δική τους ζωή και προετοιμάζονται για εμπειρίες που ζουν τώρα ή που θα ζήσουν στο μέλλον (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Η συζήτηση πάνω στους χαρακτήρες των εικονοβιβλίων αφορά «στη συζήτηση σχετικά με τις γνώσεις, τις πεποιθήσεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματα των χαρακτήρων» (Purcell, 2018a, σ. 91). Η κινητοποίηση της φαντασίας, η ανάπτυξη της ευαισθησίας, η προβολή προτύπων με τα οποία μπορεί να ταυτιστεί ο αναγνώστης, η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος για τα φαινόμενα της κοινωνικής ζωής και ο αναστοχασμός για αυτά συγκαταλέγονται στις θετικές επιδράσεις της παιδικής λογοτεχνίας για την ανάπτυξη της προσωπικότητας του αναγνώστη (Βαλάση, 2001). Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων συμβάλλει σημαντικά στον προβληματισμό σχετικά με θέματα που απασχολούν τον αναγνώστη αφού οι διαφορετικές εκδοχές που προκύπτουν κατά την πλοκή «του δίνουν τη δυνατότητα να παρακολουθήσει καταστάσεις που μοιάζουν με τις δικές του, να αναγνωρίζει τη σοβαρότητα των δυσκολιών που αντιμετωπίζει και να σκεφτεί λύσεις σε προβλήματα που τον απασχολούν» (Κουράκη κ.ά., 2016, σ. 27). Ειδικά τα εικονογραφημένα βιβλία «για τα μικρά παιδιά είναι μια μύηση στην ίδια τη ζωή» (Ψαράκη, 1995, σ. 129).

Ιδιαίτερος λόγος γίνεται για την απόλαυση κατά την αναγνωστική διαδικασία, η οποία επιφέρει εξίσου σημαντικά αποτελέσματα και σε συναισθηματικό επίπεδο. Έρευνα του Reading Agency²² στην Αγγλία οδήγησε στο συμπέρασμα πως η ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων για ευχαρίστηση χτίζει τα θεμέλια για την ενσυναίσθηση, συμβάλλει στην ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων, βελτιώνει την ευεξία, εμπλουτίζει το συναισθηματικό λεξιλόγιο, τη γνώση και κατανόηση των

²² Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2014 με τη συνεργασία των Arts Council England, Association of Senior Children's and Education Librarians, Book Trust, Chartered Institute of Library and Information Professionals, Education Endowment Foundation, National Literacy Trust, Publishers Association, Scottish Library and Information Council, Society of Authors and the Society of Chief Librarians (Ανακτήθηκε από το <http://readingagency.org.uk/news/media/reading-for-pleasure-builds-empathy-and-improves-wellbeing-research-from-the-reading-agency-finds.html>, στις 13/12/2015).

συναισθημάτων. Το διάβασμα κατά την παιδική ηλικία, γράφει η Τζ. Καλογήρου (2003) ενεργοποιεί προσωπικά βιώματα και αναμνήσεις, συμβάλλει στον σχηματισμό νοερών εικόνων, προσφέρει στον αναγνώστη ψυχαγωγία και συμβάλλει στην κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας.

Μια διεθνής τάση αξιοποίησης των βιβλίων για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των ατόμων αποτελεί η Βιβλιοθεραπεία. Ποικίλοι ορισμοί έχουν διατυπωθεί για την έννοια, όπως αυτή των Russell και Shrodes (1950), οι οποίοι την ορίζουν ως διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα στην προσωπικότητα του αναγνώστη και στο λογοτεχνικό κείμενο, με την καθοδήγηση ειδικευμένου συντονιστή. Η Βιβλιοθεραπεία διακρίνεται στην Κλινική βιβλιοθεραπεία, για ανθρώπους που εμφανίζουν ήδη κάποιο πρόβλημα και θέλουν να το αντιμετωπίσουν και στην Προληπτική βιβλιοθεραπεία, ως μέσο πρόληψης, ανάπτυξης της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012). Μια διαφορετική διάκριση διακρίνει τη δημιουργική βιβλιοθεραπεία (creative bibliotherapy), κατά την οποία χρησιμοποιούνται η μυθοπλασία και η ποίηση προληπτικά ή θεραπευτικά για συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές δυσλειτουργίες, από την αυτο-βελτιωτική βιβλιοθεραπεία (self-help bibliotherapy), που περιλαμβάνει τη χρήση μη μυθοπλαστικών βιβλίων αυτοβοήθειας για θεραπευτικούς σκοπούς. Η δημιουργική βιβλιοθεραπεία φαίνεται να έχει μέτρια θετική επίδραση στη συμπεριφορά του παιδιού (Montgomery & Maunders, 2015).

Η Παπαδοπούλου (2004) προτείνει την ένταξη της βιβλιοθεραπείας στην εκπαιδευτική πραγματικότητα και τη σύνδεσή της με διάφορα γνωστικά αντικείμενα, και ιδιαίτερα με τη γλώσσα, ώστε οι μαθητές να αποκτήσουν ικανότητες επικοινωνίας με τους γύρω τους, να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους μέσω της γλώσσας και να αναστοχάζονται πάνω σε καταστάσεις που τα απασχολούν. Οι Sheehan & Ryan (2017) προτείνουν τη χρήση της λογοτεχνίας στο σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο ως ένα μέσο για να ξεκλειδώσουν τις δυνάμεις του χαρακτήρα του ατόμου, με έμφαση στη θετική ψυχολογία, την αισιοδοξία και την ευτυχία.

Η Nikolajeva (2012, 2013) αναφέρεται στις ευκαιρίες που παρέχουν στον μη έμπειρο αναγνώστη τα πολυτροπικά κείμενα, όπως τα εικονογραφημένα βιβλία, να εξασκήσει δεξιότητες της Θεωρίας του Νου (ΘτΝ) και της ενσυναίσθησης και μπορούν να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικού εγγραμματισμού. Η Kümmerling-Meibauer (2014) μελέτησε τον

αντίκτυπο της ΘτΝ στα παιδιά στο επίπεδο της κατανόηση των σκέψεων και των πεποιθήσεων των χαρακτήρων στα μυθοπλαστικά κείμενα και υποστηρίζει ότι η αναπαράσταση των καταστάσεων του μυαλού των κεντρικών λογοτεχνικών χαρακτήρων απαιτούν από τον αναγνώστη δεξιότητες, όπως υψηλού επιπέδου ενσυναίσθηση και δεξιότητες ανάγνωσης του νου και με τον τρόπο αυτό ενθαρρύνει την κατανόηση των συνθηκών ζωής των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων. Οι Gallese και Wojciehowski (2011) υποστηρίζουν ότι τα λογοτεχνικά κείμενα βασίζονται στα συναισθήματα του σώματος (Feelings of Body), όπως τα επικοινωνούν οι συγγραφείς στους αναγνώστες τους μέσω των ιστοριών τους και, οι οποίοι με τη σειρά τους, τα βιώνουν καθώς προσομοιώνουν τις εμπειρίες της μυθοπλασίας με τις προσωπικές εμπειρίες τους. Κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα, τις λέξεις, τα στοιχεία της εικονογράφησης, τις εκφράσεις του προσώπου, κτλ, μπορούν να αποτελέσουν ισχυρά εργαλεία για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης των νεαρών αναγνωστών, ειδικότερα για τα παιδιά που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες (Daly, 2020).

Τη σχέση νευροφυσιολογίας και ανάγνωσης μυθοπλασίας υπογραμμίζουν έρευνες που αναφέρονται στην επεξεργασία ιστοριών από παιδιά, επεξεργασία που προκαλεί συναισθηματική και γνωστική ενσυναίσθηση, η οποία σχετίζεται περισσότερο με την ενεργοποίηση συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου (Brink, Urton, Held, Kirilina, Hofmann, & Klann-Delius, 2011). Ο Jacobs (2015), βασιζόμενος σε ένα μοντέλο το οποίο ονομάζει Υπόθεση του Συναισθήματος Μυθοπλασίας της Λογοτεχνικής Ανάγνωσης²³ (Fiction Feeling Hypothesis of Literary Reading – NCPM), υποστηρίζει ότι οι αφηγήσεις με συναισθηματικό περιεχόμενο προσκαλούν τους αναγνώστες να είναι περισσότερο ενσυναισθητικοί με τους πρωταγωνιστές και βυθίζονται στον κόσμο του κειμένου περισσότερο σε σχέση με τις ιστορίες που έχουν ουδέτερο περιεχόμενο. Η έρευνα των Kidd & Castano (2013) άλλωστε παρέχει πειραματικές ενδείξεις πως η ανάγνωση της μυθοπλασίας -ιδιαίτερα η αφήγηση που εστιάζει στην εσωτερική φωνή και στις σκέψεις των χαρακτήρων- μπορεί να συνδεθεί με την ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου. Η ενσυναίσθηση, ωστόσο, με τους λογοτεχνικούς ήρωες, διαφέρει από την αντίστοιχη με τους πραγματικούς ανθρώπους, καθώς ο μυθοπλαστικός χαρακτήρας αποτελεί μια

²³ Η μετάφραση του όρου έγινε από τα αγγλικά από την ερευνήτρια.

αναπαράσταση που έχει δημιουργηθεί από έναν συγγραφέα (Schmetkamp, & Vendrell Ferran, 2020) και, στην περίπτωση του εικονογραφημένου βιβλίου από τουλάχιστον δύο δημιουργούς, έναν εικονογράφο και έναν συγγραφέα.

Στην ενότητα αυτή μελετήθηκε η σχέση κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης και εκπαίδευσης και η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Εφόσον η έρευνα αφορά στα εικονογραφημένα βιβλία, κρίνεται σκόπιμη η μελέτη του είδους, των βασικών χαρακτηριστικών του και των τρόπων με τους οποίους κατανοεί ο αναγνώστης τους άλλους, γνωστικά και συναισθηματικά, κατά την ανάγνωση μυθοπλαστικών κειμένων.

Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, Γνωστική Κριτική Θεωρία και Συναισθηματικός Εγγραμματισμός

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο συγκεντρώνει διεθνώς το ενδιαφέρον ερευνητών διαφορετικών γνωστικών πεδίων. Το εικονογραφημένο βιβλίο -ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο κάθε ερευνητή- έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης είτε ως πολιτιστικό προϊόν, είτε ως καλλιτεχνικό δημιούργημα, είτε ως διδακτικό μέσο, με έμφαση άλλοτε στα επιμέρους στοιχεία που το συνθέτουν (λέξεις και εικόνες) και την μεταξύ τους σχέση και άλλοτε στην επικοινωνία με τον νεαρό αναγνώστη στον οποίο συνήθως (αλλά όχι αποκλειστικά) απευθύνεται. Η σύνθετη και πολυτροπική φύση του το καθιστά ένα πεδίο έρευνας γεμάτο προκλήσεις.

Η πολυτροπική φύση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου. Εικονογραφημένο βιβλίο ή Εικονοβιβλίο; Στην Ελλάδα, επισημαίνει η Γιαννικοπούλου (2008), υπάρχει ένα πρόβλημα μεταγλώσσας, καθώς ο όρος *εικονογραφημένο* χρησιμοποιείται τόσο για τα βιβλία εκείνα που ονομάζονται εικονογραφημένα (*illustrated books*) όσο και για τα εικονοβιβλία (*Picture books*²⁴ ή *picturebooks*), παρά τη βασική ποιοτική διαφορά που υπάρχει μεταξύ τους αναφορικά με τη λειτουργία της εικόνας. Στα εικονογραφημένα βιβλία η ιστορία ξεδιπλώνεται μέσω των λέξεων και η εικόνα έρχεται να αποτυπώσει οπτικά πληροφορίες του λεκτικού κειμένου. Στα εικονοβιβλία η ιστορία είναι το αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης εικόνας και κειμένου έτσι ώστε μαζί να δημιουργούν ένα διαφορετικό μήνυμα από τα επιμέρους μηνύματα που αποδίδει η κάθε τροπικότητα ξεχωριστά. Στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιείται ο όρος εικονογραφημένο για τα όλα τα βιβλία που θα αξιοποιηθούν ερευνητικά, είτε πρόκειται για εικονογραφημένα βιβλία είτε για εικονοβιβλία.

Παρά τη δυσκολία να διατυπωθεί ένας σαφής ορισμός για να περιγράψει μια ενιαία κατηγορία, η Γιαννικοπούλου (2008) υπογραμμίζει πως το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί ένα ιδιαίτερο λογοτεχνικό είδος που χαρακτηρίζεται ως:

- *δια-ειδολογικό*: περιλαμβάνει κείμενα κάθε είδους (βιβλία γνώσεων, παραμύθια, ποιήματα, αλφαβητάρια, ιστορίες).

²⁴Ο τύπος απαντάται με δυο τρόπους γραφής, ως *picture books* και ως *picturebooks*. Για τις ανάγκες εισηγήσεων στην αγγλική γλώσσα (Dermata, 2019· Dermata 2020), ακολουθήσαμε τον τύπο *picture books*, που χρησιμοποιείται από τους Lukens (1999), Nodelman (1988) και Zipes (2005).

- *δια-ηλικιακό*: ξεπερνά την ηλικία του παιδικού κοινού και στοχεύει και στους ενήλικες, τους οποίους καθιστά συν-αναγνώστες.
- *δια-κωδικό και πολυτροπικό*: συνυπάρχουν σε αυτό δύο κώδικες ταυτόχρονα, ο λεκτικός και ο εικονιστικός.

Θεμελιώδες χαρακτηριστικό του εικονογραφημένου βιβλίου αποτελεί η συνύπαρξη δύο κωδίκων, του λεκτικού και του οπτικού. Οι δύο τροπικότητες στο σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο συνομιλούν μεταξύ τους με ποικίλους τρόπους. Κείμενο και εικόνα μπορούν να συμπληρώνουν τα κενά που σκόπιμα αφήνει η άλλη τροπικότητα, μπορούν να συμφωνούν ή και να διαφωνούν, δημιουργώντας αντιπαραθέσεις μεταξύ τους. Συχνά οι δύο τροπικότητες αφηγούνται διαφορετικές και παράλληλες ιστορίες. Ο Barthes (1988/2007) διακρίνει δύο λειτουργίες του γλωσσικού μηνύματος σε σχέση με το οπτικό: την *αγκύρωση* και την *αναμετάδοση*. Η αγκύρωση είναι η συχνότερη λειτουργία του γλωσσικού μηνύματος, κατά την οποία το γλωσσικό μήνυμα κατευθύνει εν μέρει την ανάγνωση του οπτικού μηνύματος προς μία ερμηνεία και συναντάται κυρίως στη διαφήμιση και στις φωτογραφίες των εφημερίδων. Η αναμετάδοση, με άλλα λόγια η αλληλοσυμπλήρωση λόγου και εικόνας, συναντάται πιο συχνά στα χιουμοριστικά σκίτσα και στις εικονογραφημένες σειρές.

Πολλοί και διαφορετικοί όροι έχουν προταθεί από τους θεωρητικούς της λογοτεχνίας για να περιγράψουν τις σχέσεις εικόνας και λέξεων και τη διαδικασία που εξελίσσεται στη μεταξύ τους επικοινωνία. Ο Mitchell (1994) αναφέρεται σε μια σύνθετη σχέση αμοιβαίας μετάφρασης (*mutual translation*). Ο Lewis (2001) αναφέρεται σε μια περισσότερο οικολογική θεώρηση. Επισημαίνει πως υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που λειτουργούν οι σχέσεις εικόνας – κειμένου από βιβλίο σε βιβλίο, ενώ σε άλλα βιβλία η σχέση αυτή είναι λεπτή και απροσδιόριστη ως προς τις προτεινόμενες κατηγοριοποιήσεις των θεωρητικών της λογοτεχνίας και σημειώνει ότι η σύμπραξη λόγου και εικόνας προσδίδει στο παιδικό βιβλίο «ασυνήθιστη ευελιξία» (*flexibility*), ανοιχτή και φιλόξενη διάθεση (*openness*), ρευστότητα και επιβάλλει έναν αδιάκοπο διάλογο ανάμεσα σε κείμενο και εικόνα. Σε αυτή τη θεώρηση λέξεις και εικόνες αποτελούν μέρος του μικρο-οικοσυστήματος του βιβλίου, όπου οι μεταξύ τους σχέσεις δεν παραμένουν απαραίτητα σταθερές από σελίδα σε σελίδα αλλά μπορούν να μεταβάλλονται.

Οι Nikolajeva και Scott (2000, 2006) μελέτησαν συστηματικά τη σχέση εικόνας – κειμένου. Στο βιβλίο τους *How Picturebooks work* (2006) ανέλυσαν τις σχέσεις αυτές, προτείνοντας τις ακόλουθες κατηγορίες:

- *σχέσεις συμμετρίας (symmetrical)*: δυο αμοιβαία συμμετρικές αφηγήσεις, που αφηγούνται το ίδιο γεγονός.
- *συμπληρωματικές σχέσεις (complementary)*: λέξεις και εικόνες αλληλοσυμπληρώνουν οι μεν το νόημα των δε, ώστε και οι δυο τροπικότητες είναι ισοδύναμα απαραίτητες.
- *σχέσεις αντίθεσης (counterpoint)*: κείμενο και εικόνα βρίσκονται σε πλήρη διαφωνία μεταξύ τους.
- *σχέσεις επαύξησης (enhancement)*: η οπτική αφήγηση υποστηρίζει τη λεκτική αφήγηση, ώστε η λεκτική αφήγηση να εξαρτάται από την οπτική.

Ο Nodelman (1988/2009) περιγράφει τα εικονοβιβλία ως έναν ενδιαφέροντα συνδυασμό με χαρακτηριστικά ταυτόχρονα παιδικότροπα (childlike) και εκλεπτυσμένα (sophisticated). Θεωρεί πως το εικονογραφημένο βιβλίο είναι μια σύνθετη και ασυνήθιστη μορφή επικοινωνίας, κατά την οποία οι λεκτικές πληροφορίες συμπληρώνονται από τις οπτικές και, ταυτόχρονα, μια ασυνήθιστη μορφή εικαστικής τέχνης, στην οποία τα εικαστικά μέσα επικεντρώνονται στις νοηματικές πτυχές. Η σχέση εικόνων και λέξεων στο εικονογραφημένο βιβλίο εμπεριέχει τόσο το στοιχείο της αλλαγής όσο και του περιορισμού ενώ «συχνά είναι ειρωνικές καθώς η κάθε μία μιλάει για ζητήματα για τα οποία η άλλη σιωπά» (Nodelman, 2009, σ. 325). Για τη Wolf «το κείμενο και η εικόνα μιλούν και δείχνουν, δείχνουν και μιλούν, και μαζί κατασκευάζουν νέο νόημα» (2004, σ. 226), ενώ επιπλέον «οι λέξεις λένε, οι εικόνες δείχνουν αλλά μαζί προτείνουν κάτι που κανένα από τα δύο δεν μπορεί να κάνει από μόνο του» (σ. 251). Η σύμπραξη λόγου και εικόνας στο εικονογραφημένο βιβλίο διαμορφώνει ένα περιβάλλον πολυτροπικής επικοινωνίας.

Οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Το ερώτημα που θέτει η Lukens (1999) «Γιατί να ξεκινήσουμε με τον χαρακτήρα;» θέτει τον λογοτεχνικό ήρωα στην καρδιά της παιδικής λογοτεχνίας. Ο χαρακτήρας είναι εκείνη η οντότητα που φέρει τη δράση: δρα και σκέφτεται, βιώνει και αισθάνεται, αντιμετωπίζει και επιλύει προβλήματα, λαμβάνει αποφάσεις, συγκρούεται,

δημιουργεί σχέσεις. Ο όρος χαρακτήρας (*character*) χρησιμοποιείται «για να σημάνει ένα άτομο, ή στην περίπτωση της παιδικής λογοτεχνίας, μερικές φορές ένα προσωποποιημένο ζώο ή αντικείμενο. Κάθε ένα από τα ζωντανά όντα σε μια ιστορία, ένα παιχνίδι ή ένα πρόσωπο είναι ένας χαρακτήρας» (Lukens, 1999, σ. 80). Ο κεντρικός χαρακτήρας ενός βιβλίου, σύμφωνα με την Κουράκη (2008) διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αφού είναι εκείνη η οντότητα που θα φέρει στο μυαλό του ο νεαρός αναγνώστης για να ανακαλέσει στη μνήμη του την ιστορία.

Η λογοτεχνική θεωρία θέτει διάφορα ζητήματα σχετικά με τη δημιουργία των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Σύμφωνα με τη Nikolajeva (2003) τα βασικότερα ζητήματα σχετίζονται με τα ερωτήματα «τι λέγεται» (ποιο είναι το μήνυμα) και «πώς λέγεται» (με ποιον τρόπο) στα μυθοπλαστικά κείμενα για παιδιά, γεγονός που αποτυπώνεται στο πεδίο έρευνας μέσα από δύο επιμέρους θέματα:

- την οντολογική υπόσταση του χαρακτήρα και
- τους τρόπους με τους οποίους ο λογοτεχνικός χαρακτήρας αποκαλύπτεται στον αναγνώστη και τις στρατηγικές που αξιοποιούνται από τους δημιουργούς για την κατασκευή του.

Η οντολογική υπόσταση του λογοτεχνικού χαρακτήρα. Κεντρικό ζήτημα για την οντολογική υπόσταση του λογοτεχνικού χαρακτήρα αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουμε τη σχέση του με την πραγματική ζωή. Δύο θεωρήσεις προσεγγίζουν τον λογοτεχνικό χαρακτήρα κάτω από αυτό το πρίσμα, θέτοντας το δίλημμα (Nikolajeva, 2003): αποτελεί ο λογοτεχνικός χαρακτήρας μια κειμενική οντότητα, μια λεκτική κατασκευή, χωρίς αναφορά στην πραγματική ζωή; Ή μιμείται τους πραγματικούς ανθρώπους, δηλαδή ψυχολογικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και χαρακτηριστικά; Αυτή η παράμετρος για τη συγγραφέα είναι σημαντική όταν αναφερόμαστε στην παιδική λογοτεχνία, καθώς τα παιδιά, ως μη έμπειροι αναγνώστες, τείνουν να ερμηνεύουν τους χαρακτήρες ως αληθινές οντότητες και να τους κρίνουν ανάλογα. Το ερώτημα αυτό φέρει στο προσκήνιο το ζήτημα της αναφορικότητας (*referentiality*).

Οι κυρίαρχες θεωρήσεις περιστρέφονται γύρω από το δίπολο της μιμητικής ή σημειωτικής προσέγγισης (Rimmon-Kenan, 1983), αν και έχουν χρησιμοποιηθεί και

άλλοι παρεμφερείς όροι²⁵. Η μιμητική προσέγγιση θεωρεί τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες ως αναπαραστάσεις και αντανάκλασεις του πραγματικού κόσμου με αναφορά στην πραγματική ζωή. Ο χαρακτήρας εμφανίζει (ή οφείλει να εμφανίζει) - κάποιες τουλάχιστον- δεξιότητες, τρόπους, συμπεριφορές και ψυχολογικές αντιδράσεις που θα συναντούσε κανείς στην πραγματικότητα, δηλαδή συντελείται ένα καθρέφτισμα της ζωής στη μυθοπλασία. Αυτό το καθρέφτισμα επιτρέπει τη σύνδεση του χαρακτήρα με τις εμπειρίες της ζωής του αναγνώστη, αφού ο λογοτεχνικός χαρακτήρας μπορεί να αντιδρά και να συμπεριφέρεται με τρόπους που ο αναγνώστης γνωρίζει ή, ενδεχομένως, έχει εμπειρία από την πραγματική ζωή. Η Nikolajeva (2003) σημειώνει πως η προσέγγιση αυτή ενέχει τον κίνδυνο να αναγνωρίσουμε, κατά την ερμηνεία μας, στον χαρακτήρα δεξιότητες, τις οποίες ο δημιουργός του δεν είχε καμία πρόθεση να αποδώσει, δηλαδή να επιδοθούμε σε μια καθαρά προσωπική ερμηνευτική προσέγγιση.

Στον αντίποδα βρίσκεται η σημειωτική προσέγγιση. Η σημειωτική προσέγγιση αντιμετωπίζει τον χαρακτήρα ως κειμενική κατασκευή, φτιαγμένη αποκλειστικά από λέξεις -στην περίπτωση του εικονογραφημένου βιβλίου από λέξεις και εικόνες- χωρίς αναφορά στον πραγματικό κόσμο. Ο χαρακτήρας υπάρχει μόνο μέσα στο κείμενο, στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκε. Η Nikolajeva επισημαίνει την τεχνητή φύση της καλλιτεχνικής δημιουργίας, υπογραμμίζοντας πως η μυθοπλασία δεν αποτελεί μία ευθεία απόδοση της πραγματικότητας αλλά μια καλλιτεχνική μεταφορά της. Ωστόσο, θεωρεί ότι γνωστική πρόκληση της μιμητικής και μη μιμητικής/σημειωτικής αναπαράστασης είναι «να αναγνωρίσουμε την αισθητική νομιμότητα και των δύο, να δεχθούμε δηλαδή ότι οι μιμητικές και μη-μιμητικές, ή οι μετωνυμικές και μεταφορικές αναπαραστάσεις αποτελούν ένα φάσμα μάλλον, παρά ένα δίπολο» (Nikolajeva, 2003, σ. 25-31). Μελετώντας την ιστορική εξέλιξη του λογοτεχνικού ήρωα σε χαρακτήρα σημειώνει πως οι σύγχρονοι χαρακτήρες τείνουν να προσομοιάζουν περισσότερο με πραγματικούς ανθρώπους, οι οποίοι λειτουργούν όχι ως παράδειγμα για τους νέους αναγνώστες αλλά περισσότερο

²⁵ Η Nikolajeva στο βιβλίο της *The Rhetoric of Character in Children's Literature* (2003) αναφέρεται αναλυτικά στην έννοια του χαρακτήρα καθώς και στη διαφορετική ορολογία που χρησιμοποιήθηκε από ερευνητές σχετικά με τη διάκριση μεταξύ μιμητικής και σημειωτικής προσέγγισης, όπως κλειστή ή ανοιχτή (Chatman, 1978), μιμητική ή σημειωτική (Rimmon-Kenan, 1983), μιμητική ή μη μιμητική (Doherty, 1983).

«ως ανεξάρτητες και ισότιμες με τον αναγνώστη υποκειμενικότητες» (σ. 47). Η Kümmmerling-Meibauer (2014) σημειώνει ότι υπάρχει μια ουσιαστική διαφορά μεταξύ της αντιμετώπισης των συναισθημάτων των άλλων στην πραγματική ζωή με τις συναισθηματικές συνθήκες των χαρακτήρων σε λογοτεχνικά κείμενα, καθώς η απεικόνιση συναισθημάτων φανταστικών χαρακτήρων στη λογοτεχνία είναι πάντα μια εκπροσωπούμενη και διαμεσολαβούμενη συναισθηματικότητα.

Η Lukens (1999) χρησιμοποιεί τον όρο *ανάπτυξη χαρακτήρα* (*character development*) για να περιγράψει τους τρόπους με τους οποίους ο ήρωας σκιαγραφείται. Ο βαθμός της ανάπτυξης (πλήρης ή μερική) εξαρτάται τόσο από το εύρος των δεξιοτήτων που του αποδίδονται όσο και από την σημασία του στην πλοκή της ιστορίας. Έτσι, ο πρωταγωνιστής της ιστορίας αναμένεται να σκιαγραφείται πιο καθαρά ή να είναι περισσότερο ανεπτυγμένος από έναν χαρακτήρα του οποίου η συμβολή στην ιστορία είναι δευτερεύουσας σημασίας.

Ως προς την τυπολογία των λογοτεχνικών χαρακτήρων πολλαπλές είναι οι διακρίσεις που έχουν προταθεί, ανάλογα με το κριτήριο το οποίο επιλέγεται κάθε φορά, όπως η οντολογική τους υπόσταση, ο βαθμός παγίωσης των χαρακτηριστικών τους, ο αριθμός των ιδιοτήτων που εμφανίζουν ή ο ρόλος τους στην εξέλιξη της ιστορίας (Γιαννικοπούλου, 2008). Με κριτήριο τον βαθμό της ανάπτυξής τους, οι χαρακτήρες διακρίνονται σε μονοδιάστατους/ επίπεδους (*flat*) και πολυδιάστατους / σφαιρικούς (*round*), με τους πρώτους να «εμφανίζουν συνήθως ένα κυρίαρχο χαρακτηριστικό σε σύγκριση με τους δεύτερους, οι οποίοι συγκεντρώνουν μια σειρά από χαρακτηριστικά, θετικά και αρνητικά, τα οποία επιδεικνύουν ανάλογα με τις περιστάσεις» (Γιαννικοπούλου, 2008, σ. 92).

Με κριτήριο τον βαθμό αλλαγής τους, οι χαρακτήρες διακρίνονται σε στατικούς (*static*), οι οποίοι παραμένουν αμετάβλητοι ως προς τις δεξιότητες και τη συμπεριφορά τους και σε δυναμικούς (*dynamic*), οι οποίοι κατά τη διάρκεια της δράσης μπορεί να επιδείξουν μια νέα συμπεριφορά που οφείλεται στην συνειδητοποίηση κάποιας πτυχής του εαυτού τους (Lukens, 1999).

Με κριτήριο τον βαθμό τυποποίησής τους, διακρίνονται σε στερεοτυπικούς, οι οποίοι εμφανίζουν χαρακτηριστικά παγιωμένα και προβλέψιμα σε διαφορετικές ιστορίες, τα οποία ο αναγνώστης εκ των προτέρων μπορεί να αναγνωρίσει και να τους αποδώσει (π.χ. η πονηρή αλεπού) και σε αντιστεροτυπικούς / μη στερεοτυπικούς, οι οποίοι σπάνε τα παγιωμένα στερεότυπα με τη συμπεριφορά τους (π.χ. ο καλόκαρδος λύκος).

Με κριτήριο τον ρόλο τους στην ιστορία, διακρίνονται σε κεντρικούς, ήρωες ή αντιήρωες, οι οποίοι κουβαλούν το μεγαλύτερο μέρος της δράσης της ιστορίας και περιφερειακούς ή δευτερεύοντες (foil), η παρουσία των οποίων σχετίζεται σημαντικά με την ανάδειξη του κεντρικού ήρωα. Οι περιφερειακοί χαρακτήρες ανάλογα με τον ρόλο τους διακρίνονται σε επιμέρους κατηγορίες, όπως οι υποστηρικτικοί (supportive), δορυφόροι (satellite), κομπάρσοι (backdrop), ή ακόμα και βουβά πρόσωπα, που εμφανίζονται στις εικόνες χωρίς να αναφέρονται στο λεκτικό κείμενο (Γιαννικοπούλου, 2008).

Λόγω της νεαρής ηλικίας των αναγνωστών, της μικρής εμπειρίας ζωής, των χαρακτηριστικών της σκέψης τους αλλά και των χαρακτηριστικών του είδους (σύντομης έκτασης αφηγηματικά κείμενα), οι χαρακτήρες που αναμένεται να συναντήσει κανείς στα παιδικά βιβλία, είναι συνήθως επίπεδοι, όχι πλήρως ανεπτυγμένοι, ενώ σε αυτό συμβάλλει και η γενική άποψη πως τα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας είναι περισσότερο προσανατολισμένα στην πλοκή (plot-oriented) -τι συμβαίνει, ποια είναι η ιστορία- παρά στον χαρακτήρα (character-oriented) και στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του (Nodelman 1988/2009).

Η έννοια της ανάπτυξης του χαρακτήρα στη λογοτεχνία και ο κεντρικός ρόλος που διαδραματίζει στην ιστορία ως απαραίτητο δομικό στοιχείο της, οδηγεί τη σκέψη μας στο επόμενο ερώτημα σχετικά με τους τρόπους μέσω των οποίων αποκαλύπτεται ο λογοτεχνικός χαρακτήρας στον αναγνώστη.

Η αποκάλυψη του λογοτεχνικού χαρακτήρα. Πώς ο λογοτεχνικός χαρακτήρας αποκαλύπτεται στον αναγνώστη και ποιες στρατηγικές αξιοποιούνται για τον σκοπό αυτό; Ειδικότερα, όταν η μελέτη αφορά στο εικονογραφημένο βιβλίο, όπου η αποκάλυψη του ήρωα πραγματοποιείται ταυτόχρονα και μέσω της οπτικής τροπικότητας -*χαρακτήρες φτιαγμένοι από λέξεις και εικόνες* αναφέρει χαρακτηριστικά η Γιαννικοπούλου (2008)- απαιτείται μια πιο σύνθετη διαδικασία, αφού τόσο ο συγγραφέας όσο και ο εικονογράφος καλούνται να αποδώσουν το προφίλ του λογοτεχνικού ήρωα με τα διαφορετικά μέσα και τις τεχνικές που κάθε τέχνη (συγγραφή και εικονογράφηση) έχει στη διάθεσή της. Επιπλέον, κατά την ανάγνωση, την πράξη μέσω της οποίας θα αποκαλυφθεί ο ήρωας, ο αναγνώστης καλείται να ερμηνεύσει ταυτόχρονα τις δύο τροπικότητες για να σχηματίσει την προσωπική του άποψη για τον ήρωα. Τα στοιχεία, οι τεχνικές και οι στρατηγικές που αξιοποιούν οι δημιουργοί βρίσκονται στο επίκεντρο του ερωτήματος αυτού.

Τα σημαντικότερα στοιχεία του λεκτικού κειμένου που αποκαλύπτουν τον ήρωα στον αναγνώστη, κατά την Lukens (1999), είναι:

- Οι πράξεις του ήρωα (actions)
- Τα λόγια του ήρωα (speech)
- Η περιγραφή της εμφάνισης του ήρωα (appearance)
- Τα σχόλια των δευτερευόντων χαρακτήρων για τον ήρωα (other's comments)
- Τα σχόλια του συγγραφέα (author's comments)

Επιμέρους παράμετροι που εξετάζονται στο επίπεδο του λεκτικού κειμένου είναι η δομή του λόγου (ευθύς, πλάγιος, διάλογος, κ.α.), το είδος των λέξεων (ρήματα, επίθετα, ουσιαστικά, επιρρήματα), λεκτικά αφηγηματικά σχήματα (μεταφορές, παρομοιώσεις, κ.ά.), η επιλογή του αφηγητή (πρωτοπρόσωπη, τριτοπρόσωπη αφηγητή, κ.ά.), οι αφηγηματικές τεχνικές που εκφράζουν την εσωτερικότητα (π.χ. ημερολόγια, όνειρα, εσωτερικοί μονόλογοι, κ.ά.), κ.ά.

Μελετώντας το οπτικό κείμενο, τα εκφραστικά μέσα που αξιοποιούνται για να αποδώσουν τα χαρακτηριστικά του ήρωα αφορούν στοιχεία τεχνικής της εικόνας, στοιχεία πλοκής και οπτικά σχήματα, ενώ «η εικόνα, όταν πρόκειται για τη χαρακτηρολογία, δεν διστάζει να κάνει χρήση ακόμα και αφηγηματικών τεχνικών, όπως η διεικονικότητα». (Γιαννικοπούλου, 2008, σ. 122). Μερικά από τα σημαντικότερα εικονογραφικά στοιχεία που αποκαλύπτουν τον ήρωα, σύμφωνα με τη συγγραφέα, είναι:

- Το μέγεθος και η θέση του κεντρικού χαρακτήρα
- Η γλώσσα του σώματος
- Οι γραμμές και τα χρώματα
- Η οπτική γωνία
- Ο σκηνικός χώρος
- Το υλικό
- Τα οπτικά σχήματα
- Η διεικονικότητα / διακειμενικότητα
- Το εικονογραφικό στιλ

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πως το ζήτημα της αποκάλυψης του λογοτεχνικού χαρακτήρα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο είναι αρκετά σύνθετο και συνδέεται με τα ακόλουθα ζητήματα:

- Με τους τρόπους με τους οποίους ο ήρωας κατασκευάζεται από τους δημιουργούς του (συγγραφέα και εικονογράφο). Αυτή η δημιουργία αφορά τόσο την κάθε τροπικότητα ξεχωριστά, όσο και την μεταξύ τους αλληλεπίδραση.
- Με τη διάδραση του λογοτεχνικού κειμένου²⁶ με τον αναγνώστη, κατά την πράξη της ανάγνωσης. Όταν η ανάγνωση αφορά παιδιά προσχολικής ηλικίας, αρχάριους αναγνώστες²⁷ -αναγνώστες δηλαδή με διαφορετικά γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά από τον έμπειρο ή ενήλικο αναγνώστη- αυτή η διαδικασία επικοινωνίας γίνεται πιο σύνθετη.

Στην κατεύθυνση αυτή εστιάζει η Γνωστική Κριτική Θεωρία και η εφαρμογή της στη λογοτεχνία. Τα βασικά σημεία της Γνωστικής Κριτικής Θεωρίας εξετάζονται στην επόμενη ενότητα.

Γνωστική Κριτική και εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Η Γνωστική Κριτική (Cognitive Criticism) είναι, κατά την Nikolajeva (2014, σ. 4), «μια διεπιστημονική προσέγγιση που αφορά στην ανάγνωση, στον εγγραμματισμό και στην λογοτεχνία». Αποτελεί ένα ευρύτερο θεωρητικό πλαίσιο, που συνδέει ποικίλες κατευθύνσεις της λογοτεχνικής έρευνας και της ανθρώπινης γνώσης, συμπεριλαμβανομένων φαινομένων, όπως η αντίληψη, η προσοχή, η ενσυναίσθηση, η μνήμη, η συλλογιστική, η λήψη αποφάσεων, η γλώσσα και η μάθηση. Για τον Stockwell η προσέγγιση αυτή είναι «έναν άλλο τρόπο να μιλάει κανείς για την λογοτεχνία» (2002, σ. 2).

Η Γνωστική Κριτική στο πεδίο της λογοτεχνίας, κατά την Nikolajeva (2014), επικεντρώνεται τόσο στη διάδραση μεταξύ των αναγνωστών και των λογοτεχνικών έργων, όσο και στους τρόπους με τους οποίους τα λογοτεχνικά κείμενα είναι κατασκευασμένα έτσι ώστε να επιτύχουν τη μεγιστοποίηση ή τη βελτίωση της εμπλοκής του αναγνώστη. Επομένως, δεν ασχολείται αποκλειστικά με τους αναγνώστες και τις αντιδράσεις τους, αλλά και με τις εννοούμενες στρατηγικές του

²⁶ Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας ο όρος λογοτεχνικό κείμενο ή βιβλίο αναφέρονται στο συνολικό αποτέλεσμα του εικονογραφημένου βιβλίου, δηλαδή τόσο στην εικόνα όσο και στο κείμενο, ενώ όταν υπάρχει ανάγκη αναφοράς στα επιμέρους στοιχεία των κωδίκων, χρησιμοποιείται η διάκριση λεκτικό κείμενο και οπτικό κείμενο ή εικονογράφιση, αντίστοιχα.

²⁷ Στην επόμενη ενότητα περιγράφεται αναλυτικά ο όρος *αρχάριος αναγνώστης* και τα χαρακτηριστικά του.

συγγραφέα στην κατασκευή του κειμένου. Ενδιαφέρεται δηλαδή για το πώς η μυθοπλασία χρησιμοποιεί τις αφηγηματικές δομές και τεχνικές για να εμπλέξει τους αναγνώστες και πώς η λογοτεχνία συνδέεται με γνωστικές και συναισθηματικές δεξιότητες.

Η έννοια της *σωματικότητας* (embodiment) είναι βασική έννοια που δανείζεται η Γνωστική Κριτική από τις γνωστικές επιστήμες. Αυτό σημαίνει πως «η δέσμευσή μας με τη μυθοπλασία είναι σταθερά συνδεδεμένη με την έννοια του σώματος όσο και με τη θέση του σώματός μας στον χώρο και στον χρόνο» (Nikolajeva, 2014, σ. 10). Αυτή η διαδικασία της σωματοποίησης μπορεί να εκφραστεί με ένα είδος *σωματικής προσομοίωσης* (embodied simulation), βασικό λειτουργικό μηχανισμό του εγκεφάλου μας, που επιτρέπει όχι μόνο την άμεση σωματική πρόσβαση στις ενέργειες και τα συναισθήματα των άλλων, αλλά παρέχει στο άτομο τη δυνατότητα να φανταστεί παρόμοιο περιεχόμενο που σχετίζεται με τον εαυτό του και με τους άλλους (Gallese & Wojciewski, 2011). Για τους συγγραφείς ευρύτερα η επαφή με τα έργα της Τέχνης μπορεί να χαρακτηριστεί και *απελευθερωμένη σωματική προσομοίωση* (liberated embodied simulation), καθώς ο θεατής αντιδρά στην Τέχνη πιο ελεύθερα σε σχέση με τις αντιδράσεις του στην καθημερινή ζωή.

Εξίσου σημαντικό ζήτημα αποτελεί η *αναφορικότητα* (*referenciality*), δηλαδή η σχέση ανάμεσα στην αναπαράσταση και στην αναφορά της στον πραγματικό κόσμο (Nikolajeva, 2014). Ο όρος «πραγματικός» κόσμος χρησιμοποιείται με την έννοια του κόσμου που μπορεί να γίνει αντιληπτός, του κόσμου δηλαδή στον οποίο μπορεί να υπάρξει πρόσβαση εμπειρικά. Κάθε μυθοπλαστικό κείμενο περιέχει μια σημαντική ποσότητα πληροφοριών που μπορεί ενδεχομένως να είναι επωφελής για τις γνώσεις μας σχετικά με τον πραγματικό κόσμο. Ο όρος *πιθανοί κόσμοι* (*possible worlds*) που χρησιμοποιεί η Nikolajeva υπογραμμίζει το γεγονός πως οι μυθοπλαστικοί κόσμοι της λογοτεχνίας μπορούν να εμφανίζουν ομοιότητες και διαφορές με τον κόσμο, όπως τον γνωρίζουμε μέσα από τις αισθήσεις και την εμπειρία μας, δηλαδή να αντικατοπτρίζουν κάποιες πτυχές του πραγματικού κόσμου, χωρίς ωστόσο να είναι ταυτόσημοι με αυτόν.

Η Nikolajeva αναφέρεται ακόμη στους τρόπους με τους οποίους κατανοούμε τους άλλους, γνωστικά και συναισθηματικά, κατά την ανάγνωση μυθοπλασίας. Η κατανόηση των άλλων συνδέεται με δυο έννοιες: την Θεωρία του Νου (ΘτΝ) και την ενσυναίσθηση. Η Θεωρία του Νου αναφέρεται στη γνωστική ικανότητα του ατόμου

να κατανοεί τη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των άλλων ανθρώπων, να αποδίδει νοητικές καταστάσεις στον εαυτό του και σε άλλους προκειμένου να εξηγήσει και να προβλέπει την ανθρώπινη συμπεριφορά (Flavell 2004· Μισαηλίδη 2003· Zunshine, 2006). Η ικανότητα αυτή αναπτύσσεται μέσα από την καθημερινή συναναστροφή με τους άλλους και συνδέεται με την κατανόηση των αντιδράσεων, των εκφράσεων του προσώπου, της γλώσσας του σώματος και άλλων εξωτερικών σημάτων που το άτομο εκπέμπει και μέσα από τα οποία εκφράζεται. Η ανάγνωση μυθοπλασίας, σύμφωνα με τη Zunshine (2006), βοηθάει να επεξεργαζόμαστε νοητικές καταστάσεις που είναι πιθανά διαθέσιμες σε εμάς ενώ την ίδια στιγμή διαφέρουν από τις δικές μας. Για τη Nikolajeva (2014) αποτελεί ενδιαφέρον πεδίο μελέτης και η αποτυχία των αρχάριων αναγνωστών στην Θεωρία του Νου, δηλαδή οι περιπτώσεις εκείνες όπου οι αρχάριοι αναγνώστες, κατά την ανάγνωση μυθοπλαστικών κειμένων, δεν επιτυγχάνουν να ερμηνεύσουν «σωστά» τη συμπεριφορά των ηρώων.

Η ενσυναίσθηση (empathy) αποτελεί θεμελιώδη έννοια για την ΚΣΝ και βασική κοινωνική δεξιότητα. Ως έννοια αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να κατανοεί τα συναισθήματα των άλλων. Περιλαμβάνει τόσο τη συναισθηματική διάσταση (αναγνώριση και βίωση συναισθημάτων του άλλου), όσο και τη γνωστική διάσταση (δημιουργία νοητικών αναπαραστάσεων για τα συναισθήματα). Η γνωστική διάσταση της ενσυναίσθησης από κάποιους ερευνητές ταυτίζεται με τη ΘτΝ (Blair, 2005). Η ανάπτυξη δεξιοτήτων ενσυναίσθησης στην πραγματική ζωή βασίζεται στη διάδραση με τους άλλους ανθρώπους. Για τη Hogan (2011) η λογοτεχνία αποτελεί μια άλλη πηγή ανάπτυξης δεξιοτήτων ενσυναίσθησης, αφού κατά την ανάγνωση συνδεόμαστε συναισθηματικά με τους χαρακτήρες.

Η Vermeule (2010) στο βιβλίο της *Why Do We Care about Literary Characters?* θέτει δύο χρήσιμα ερωτήματα που μπορούν να συμβάλλουν στον προβληματισμό μας: 1) γιατί επενδύουμε χρόνο να διαβάσουμε για τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες, για οντότητες δηλαδή που γνωρίζουμε πως δεν υπάρχουν πραγματικά; 2) γιατί νοιαζόμαστε για αυτούς, αφού, επειδή δεν υπάρχουν, δεν μπορούν να μας ανταποδώσουν την προσοχή και την έγνοια μας για αυτούς; Η απάντηση που δίνει η συγγραφέας είναι πως οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες αποτελούν ένα μέσο για να σκεφτούμε τους άλλους και τον εαυτό μας.

Η Keen (2007) μελετώντας την έννοια της ενσυναίσθησης στη μυθοπλασία (narrative empathy) σημειώνει πως η λογοτεχνία έχει μια απτή συναισθηματική

επίδραση στον αναγνώστη. Η ενσυναίσθηση δεν απαιτεί απαραίτητα σύνθετους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Η ανάπτυξη ενσυναισθητικών αντιδράσεων δεν προϋποθέτει πως ο αναγνώστης και ο λογοτεχνικός χαρακτήρας είναι ίδιοι ή έχουν τις ίδιες εμπειρίες, ούτε οι αντιδράσεις κάθε αναγνώστη είναι ταυτόσημες με των άλλων, ενώ μπορεί να είναι ακόμα και ενάντια στις προθέσεις του συγγραφέα. Οι επιλογές των δημιουργών για την κατασκευή των μυθοπλαστικών κόσμων παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόκληση (ή στην καθυστέρηση) της ενσυναισθητικής ανταπόκρισης του αναγνώστη, όπως και το πλαίσιο μέσα στο οποίο πραγματώνεται η ανάγνωση. Ο αναγνώστης είναι πιθανό να ανταποκριθεί με μεγαλύτερη ενσυναίσθηση σε μη πραγματικές καταστάσεις, όπως αυτές αναπαρίστανται στη λογοτεχνία, δηλαδή σε ένα πλαίσιο ασφάλειας και απόστασης (protective fictionality), ωστόσο εσωτερικεύει την εμπειρία της ενσυναίσθησης για την μετέπειτα ανταπόκρισή του στον πραγματικό κόσμο.

Η Nikolajeva (2014) μελετώντας και συγκρίνοντας τις παραδοσιακές λογοτεχνικές θεωρίες που προσανατολίζονται στα κείμενα και στους αναγνώστες σε σχέση με την Γνωστική Κριτική. Οι θεωρίες της αναγνωστικής απόκρισης βασίζονται στην έννοια της αλληλεπίδρασης (Iser, 1978) ή της συναλλαγής (Rosenblatt, 1994) μεταξύ του κειμένου και του αναγνώστη και περιγράφουν *τι συμβαίνει* όταν διαβάζουμε, ασχολούνται δηλαδή με τον τρόπο με τον οποίο οι αναγνώστες αλληλεπιδρούν με τη φαντασία και τη μυθοπλασία. Η γνωστική κριτική συμπεριλαμβάνει το ερώτημα *γιατί* είναι δυνατή αυτή η αλληλεπίδραση μεταξύ αναγνώστη και κειμένου. Η αφηγηματική θεωρία κάνει διάκριση μεταξύ του περιεχομένου της αφήγησης, ή την ιστορία – *τι λέγεται* -, και της μορφής – *πώς λέγεται* (Chatman, 1978). Η γνωστική κριτική διερευνά πώς οι αφηγηματικές δομές συμβάλλουν στην κατανόηση, τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή των αναγνωστών (Hogan, 2003a και 2003b). Η σημειωτική επικεντρώνεται στις ιδιότητες του λογοτεχνικού κειμένου, στους ερμηνευτικούς κώδικες και τις αφηγηματικές δομές. Η Γνωστική Κριτική ερευνά τη γνωστική αντίληψη των αναγνωστών για αυτές τις αφηγηματικές δομές (Nikolajeva, 2014).

Για τη Nikolajeva (2014) η Γνωστική Κριτική στο πεδίο της λογοτεχνίας μέχρι σήμερα δίνει έμφαση κυρίως στο ενήλικο κοινό, ενώ λίγες είναι οι αναφορές για το τι συμβαίνει με τα κείμενα που απευθύνονται σε νεαρούς αναγνώστες, σε αναγνώστες δηλαδή που εμφανίζουν εντελώς διαφορετικά χαρακτηριστικά ως προς την γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη από τον έμπειρο

αναγνώστη. Επιπλέον, ένα λογοτεχνικό κείμενο που απευθύνεται σε αναγνώστες με πλήρως αναπτυγμένες γνωστικές δεξιότητες είναι πιθανό να είναι διαφορετικό ως προς την κατασκευή και χαρακτηριστικά του από ένα κείμενο που απευθύνεται σε έναν αναγνώστη με αναδυόμενες γνωστικές δεξιότητες²⁸.

Στην ενότητα αυτή μελετήθηκαν τα χαρακτηριστικά του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, η έννοια του λογοτεχνικού χαρακτήρα, οι βασικές λογοτεχνικές θεωρίες, η Γνωστική Κριτική Θεωρία και πώς τα μυθοπλαστικά κείμενα κατασκευάζονται και εμπλέκουν γνωστικά και συναισθηματικά τον αναγνώστη. Η παιδική λογοτεχνία πρωτίστως απευθύνεται στο παιδικό κοινό, ένα κοινό με διαφορετικά κοινωνικά, συναισθηματικά και γνωστικά χαρακτηριστικά από τον ενήλικο ή έμπειρο αναγνώστη. Πώς διαβάζουν τα παιδιά; Ποιά είναι τα χαρακτηριστικά τους ως αναγνώστες; Οι θεωρίες για το παιδί – αναγνώστη μελετούν τα χαρακτηριστικά της παιδικής ηλικίας και διασταυρώνονται με θεωρίες κοινωνικής-συναισθηματικής και γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού (Κανατσούλη, 1997).

²⁸ Στην επόμενη ενότητα -Προσχολική Ηλικία, Κοινωνική- Συναισθηματική Ανάπτυξη και Ανάγνωση - γίνεται εκτενής αναφορά στα χαρακτηριστικά του αρχάριου αναγνώστη και στις διαφορές του από τον έμπειρο αναγνώστη.

Προσχολική Ηλικία, Κοινωνική- Συναισθηματική Ανάπτυξη και Ανάγνωση

Ένας από τους επιμέρους στόχους της έρευνας είναι η μελέτη του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προσεγγίζουν και ερμηνεύουν δεξιότητες ΚΣΝ στους λογοτεχνικούς χαρακτήρες. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντική η συνοπτική επισκόπηση της συνολικής ανάπτυξης του παιδιού προσχολικής ηλικίας, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τον τρόπο σκέψης του. Πώς αναπτύσσεται γνωστικά, κοινωνικά και συναισθηματικά το παιδί προσχολικής ηλικίας και ποια είναι τα χαρακτηριστικά της αναπτυξιακής του πορείας;

Η γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου. Από τη στιγμή της γέννησης ο άνθρωπος συνεχώς αναπτύσσεται σωματικά, γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά. Η πορεία αυτή, ιδιαίτερα κατά τη βρεφική και πρώτη παιδική ηλικία, χαρακτηρίζεται από κρίσιμες περιόδους και εξελικτικές διαφορές, που σταδιακά θα οδηγήσουν το άτομο στη συγκρότηση της προσωπικής και κοινωνικής του ταυτότητας. Η προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη συνδέονται τόσο στενά μεταξύ τους, ώστε συχνά μελετώνται παράλληλα και αναφέρονται με τον όρο κοινωνικοσυναισθηματική ή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη (Παρασκευόπουλος, χ.χ.α & χ.χ.β). Για αυτή την κρίσιμη περίοδο των πρώτων χρόνων της ζωής του παιδιού χρησιμοποιείται ο όρος Πρώιμη Κοινωνική και Συναισθηματική Ανάπτυξη (ΠΚΣΑ), όπου σύμφωνα με τον ορισμό του CSEFEL²⁹ είναι:

η αναπτυξιακή ικανότητα του παιδιού από τη γέννησή του μέχρι τα πέντε έτη για να σχηματίσει στενές και ασφαλείς σχέσεις με τους ενήλικες και τους συνομήλικους· να βιώνει, να ρυθμίζει και να εκφράζει τα συναισθήματά του με τρόπο κοινωνικά και πολιτιστικά κατάλληλο να εξερευνά το περιβάλλον και να μαθαίνει μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, της κοινότητας και της κουλτούρας (Yates, Ostrosky, Cheatham, Fetting, Shaffer & Santos, 2008, σ. 2).

Η γνωστική ανάπτυξη νηπίου. Από την αισθητικοκινητική περίοδο της βρεφικής ηλικίας, το νήπιο μεταβαίνει σε μια νέα φάση γνωστικής λειτουργίας, η οποία χαρακτηρίζεται από τον Piaget ως προσυλλογιστική περίοδος. Αυτή χωρίζεται στην προεννοιολογική σκέψη (3^ο- 4^ο έτος) και στην διαισθητική σκέψη (5^ο – 6^ο έτος). Σημαντικές είναι οι αλλαγές σε γνωστικό επίπεδο στην περίοδο της προεννοιολογικής

²⁹ Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning

<http://csefel.vanderbilt.edu/index.html>

σκέψης. Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (χ.χ.α) τα χαρακτηριστικά της σκέψης του νηπίου την περίοδο αυτή είναι:

- Αναπτύσσεται η συμβολική λειτουργία, που επιτρέπει στο παιδί να διαμορφώνει εσωτερικά σύμβολα και νοητικές εικόνες.
- Η σκέψη του νηπίου είναι εγωκεντρική, ερμηνεύει δηλαδή τα φαινόμενα μέσα από τη δική του οπτική γωνία.
- Η σκέψη του δεν έχει αντιστρεψιμότητα και επικεντρώνεται σε ένα χαρακτηριστικό κάθε φορά.
- Το νήπιο χρησιμοποιεί προέννοιες, λέξεις δηλαδή που είναι προσωπικές, τυχαίες ή μονομερείς γενικεύσεις.
- Αναπτύσσεται η φαντασία.
- Αναπτύσσεται περαιτέρω η γλώσσα ως σύστημα συμβολικής λειτουργίας.

Στη διαισθητική περίοδο (4-5 ετών) το νήπιο αρχίζει να σχηματίζει λογικές κατηγορίες, να διακρίνει σχέσεις και να χρησιμοποιεί αριθμητικές έννοιες, μπορεί να βρίσκει λογικές λύσεις χωρίς να έχει επίγνωση της διαδικασίας που ακολούθησε ή να μπορεί να την περιγράψει λεκτικά (Παρασκευόπουλος, χ.χ.β). Η αντίληψη των αισθητηριακών ερεθισμάτων δεσμεύεται από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος (αντιληπτικός ρεαλισμός). Δεν έχει αναπτυχθεί ακόμα η ικανότητα λογικής ή αφηρημένης σκέψης. Κατά συνέπεια, η αντίληψη του νηπίου εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την αντίληψη των εξωτερικών επιφανειακών χαρακτηριστικών του κάθε ερεθίσματος, στην αναλογία, την ομοιότητα και την προσωπική του εμπειρία του νηπίου (Κουτσουβάνου, 1994).

Η συναισθηματική ανάπτυξη του νηπίου. Οι πρώτες συναισθηματικές αντιδράσεις του βρέφους εκδηλώνονται ως γενική διέγερση ή ηρεμία στα ερεθίσματα και τις συνθήκες του περιβάλλοντος στο οποίο ζει και χαρακτηρίζονται από μεγάλη ένταση, μικρή διάρκεια και αστάθεια (Παρασκευόπουλος, χ.χ.α). Τα θετικά συναισθήματα που βιώνει το βρέφος, με κυρίαρχο την αγάπη, εκδηλώνονται αρχικά με την προσκόλληση (attachment) του βρέφους στη μητέρα ή στο πρόσωπο του άμεσου περιβάλλοντος που το φροντίζει (Bowlby, 1951). Στο τέλος της βρεφικής ηλικίας το παιδί παρουσιάζει ένα πλούσιο ρεπερτόριο συναισθηματικών αντιδράσεων (Παρασκευόπουλος, χ.χ.α.).

Η μετάβαση από τη βρεφική στην πρώτη παιδική ηλικία διευρύνει τις ευκαιρίες του νηπίου για αλληλεπιδράσεις τόσο με το φυσικό όσο και με το κοινωνικό περιβάλλον, γεγονός που παρέχει ευκαιρίες αλλά και προκλήσεις για νέες και πιο εξειδικευμένες συναισθηματικές αντιδράσεις. Η ανάπτυξη ποιοτικά νέων συναισθημάτων είναι μια από τις κομβικές αλλαγές που συνδέονται με τη μετάβαση από τη βρεφική στην πρώτη παιδική ηλικία (Lightfoot, Cole & Cole, 2011/2014). Τα συναισθήματα του νηπίου αποκτούν σταδιακά αυξανόμενη «διάρκεια, σταθερότητα, μικρότερη ένταση και μεγαλύτερη ποικιλία μορφών έκφρασης» (Παρασκευόπουλος, χ.χ.β, σ. 88). Τα πρωτογενή ή βασικά συναισθήματα, όπως η χαρά, ο φόβος, ο θυμός και η έκπληξη, εμπλουτίζονται σταδιακά από την ανάδυση των αυτοσυνείδητων συναισθημάτων, όπως η υπερηφάνεια, η ζήλεια, η ντροπή, η ενοχή και η αμηχανία, ώστε το άτομο εμπλουτίζει το συναισθηματικό του ρεπερτόριο και τις συναισθηματικές του αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό του περιβάλλον.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αρχίζουν να εντάσσονται σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια (παιδικός σταθμός, νηπιαγωγείο, αθλητικές δραστηριότητες, κύκλος φιλικών σχέσεων, κ.ά.), όπου απαιτείται η συμβίωση και η συνεργασία με τους συνομηλίκους. Σε αυτά τα πλαίσια, καλούνται να ενταχθούν και να συμβιώσουν αρμονικά, να κατανοήσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους, να κατανοήσουν τα συναισθήματα των άλλων, δηλαδή να αποκτήσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης. Από την ηλικία των 2 ετών, τα παιδιά αναπτύσσουν αρκετές στρατηγικές ελέγχου των συναισθημάτων τους, όπως το να κλείνουν τα μάτια ή τα αυτιά τους, να αποστρέφουν το πρόσωπό τους, κ.ά. για να καθησυχάσουν το εαυτό τους ή να πάρουν θάρρος (Grolnik, McMenemy & Kurowski, 1999· Gross & Tompson, 2007). Η ικανότητα ελέγχου των συναισθημάτων βοηθάει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αντιμετωπίσουν την απογοήτευση, τη ματαίωση και όλα τα δύσκολα συναισθήματα, που αναδύονται μέσα από τα γεγονότα της καθημερινής ζωής και τις αλληλεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον. Η συναισθηματική ανάπτυξη, επομένως, δεν συμβαίνει σε ένα πλαίσιο απομόνωσης, αλλά συνδέεται στενά με τις προσωπικές και κοινωνικές σχέσεις και με την πορεία της κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Η συναισθηματική ζωή είναι πολύπλευρη, βρίσκεται σε συνάρτηση με γνωστικούς και κοινωνικούς παράγοντες και η μελέτη της απαιτεί τη συνολική μελέτη της ανάπτυξης του ατόμου (Sroufe, 1995).

Η κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου. Το βρέφος από τη στιγμή της γέννησής του και μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τα πρόσωπα του περιβάλλοντός του, θα σχηματίσει την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει η Ρειμόν-Ριβιέ (1965/1989, σ. 19) «δεν υπάρχει το Εγώ χωρίς Εσύ και Εσύ χωρίς Εγώ». Κατά τους Cole & Cole (1989/2001) η κοινωνική ανάπτυξη έχει δύο πλευρές. Η μια πλευρά είναι η κοινωνικοποίηση, κατά την οποία τα παιδιά αποκτούν πρότυπα, αξίες και τη γνώση της κοινωνικής ομάδας στην οποία ζουν, και η άλλη η διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους, μέσω της οποίας τα παιδιά καταλήγουν να αποκτήσουν τα δικά τους αποκλειστικά πρότυπα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς, σε ένα ευρύ φάσμα συνθηκών (Cole & Cole, 1989/2001· Lightfoot κ.ά., 2009/2014).

Οι βασικές θεωρίες για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού είναι Η ψυχοδυναμική προσέγγιση του Freud και η βιοκοινωνική θεωρία του Erikson. Ο Freud δίνει έμφαση στις εσωτερικές ψυχικές διαδικασίες και συγκρούσεις μέσα από τις οποίες κατασκευάζεται η ταυτότητα του φύλου. Ο Freud και οι μαθητές του τόνισαν τη σημασία που έχουν για την κοινωνική εξέλιξη οι πρώτες σχέσεις του παιδιού με τους γονείς του.

Ο Erikson δίνει έμφαση στις αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ (Erikson, 1975/1990). Στη βρεφική ηλικία η προσωπικότητα διαμορφώνεται μέσα από την αναπτυξιακή κρίση της «Βασικής Εμπιστοσύνης - Δυσπιστίας». Η πρώτη παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από δυο αναπτυξιακές κρίσεις του Εγώ: (1) την Αυτονομία ή αμφιβολία (2^ο- 3^ο έτος), κατά την οποία το παιδί αρχίζει να εξερευνά πιο ενεργητικά το περιβάλλον του, έχοντας κατακτήσει δεξιότητες στον κινητικό, γλωσσικό και νοητικό τομέα και (2) την Πρωτοβουλία ή ενοχή (3^ο- 6^ο έτος), κατά την οποία το νήπιο έχει αναπτύξει ικανότητες συμβολισμού, κάνει ερωτήσεις και εκφράζει απορίες, αναπτύσσει πρωτοβουλίες, επιχειρεί να εξερευνήσει τον κόσμο και να αναπτύξει τη δημιουργική του δράση.

Η ένταξη των νηπίων στην ομάδα δεν γίνεται αυτόματα με την παρουσία τους στον ίδιο χώρο. Στα πρώτα της στάδια η συνύπαρξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί απλή παράθεση υποκειμένων, ανεξάρτητων μεταξύ τους, ενώ το παιδί προσχολικής ηλικίας αρχικά είναι προσανατολισμένο στον ενήλικο, τον οποίο παρακολουθεί και μιμείται. Εμπόδια που παρουσιάζονται στο πλαίσιο της συνεργασίας στην ομάδα είναι ο εγωκεντρισμός, η αδυναμία δηλαδή του νηπίου να κατανοήσει πως υπάρχουν και άλλες οπτικές γωνίες εκτός από την προσωπική του

οπτική, η ετερονομία, δηλαδή η εσωτερίκευση των κανόνων των ενηλίκων, και η αστάθεια του παιδικού χαρακτήρα (Ρειμόν-Ριβιέ, 1989).

Σταδιακά, οι επαφές με τους συνομηλίκους θα βοηθήσουν το παιδί να αρχίσει να αντιλαμβάνεται πως ο άλλος είναι μια ξεχωριστή προσωπικότητα με ξεχωριστά συναισθήματα, σκέψεις και επιθυμίες, συχνά αντίθετες ή και σε σύγκρουση με τις δικές του επιθυμίες και συναισθήματα. Θα αρχίσει να πειραματίζεται δοκιμάζοντας τις δυνάμεις και τα όριά του μέσα από τις σχέσεις του με τους άλλους. Η ένταξη στην ομάδα δημιουργεί για το άτομο νέες συνθήκες, ευκαιρίες για διεύρυνση των επαφών του αλλά και απειλές για την ικανοποίηση των επιθυμιών του. Η πρώτη παιδική ηλικία χαρακτηρίζεται από συγκρούσεις μεταξύ των συνομηλίκων, ενώ είναι συχνές οι αναφορές για επιθετική συμπεριφορά. Μελέτες έδειξαν πως ο σχολικός εκφοβισμός εμφανίζεται ήδη στο νηπιαγωγείο (Alsaker & Nugelle, 2008· Alsaker & Gutzwiller - Helfenfinger, 2010).

Στην πρώτη παιδική ηλικία εκδηλώνονται μορφές πρωτοκοινωνικής συμπεριφοράς, δηλαδή σκόπιμες ενέργειες που έχουν στόχο να ευεργετήσουν τους άλλους (Eisenberget, Spinrad & Sadovsky, 2006), όπως το να μοιράζεται κάποιος αντικείμενα, να βοηθάει και να συμπάσχει με τον άλλο. Οι ψυχολογικές καταστάσεις που αντιστοιχούν στη συμπεριφορά αυτή είναι η ενσυναίσθηση (empathy) και η συμπάθεια (affection) (Lightfoot & άλ., 2011/2014).

Η ενσυναίσθηση αποτελεί τη βάση για την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη. Ο Hoffman (2008) υποστηρίζει πως η ενσυναίσθηση αναπτύσσεται σε τέσσερα (ή έξι) στάδια. Κατά τον πρώτο χρόνο της ζωής το βρέφος που ακούει κλάματα ενός άλλου βρέφους αναστατώνεται και κλαίει, σαν να ένιωθε το ίδιο το συναίσθημα (καθολική ενσυναίσθηση). Κατά το δεύτερο έτος, καθώς το βρέφος αναπτύσσει την αίσθηση του εαυτού του ως όντος ξεχωριστού από τη μητέρα, αντιλαμβάνεται την αναστάτωση ενός άλλου προσώπου, όμως, επειδή δυσκολεύεται να αντιληφθεί την οπτική γωνία του άλλου ορισμένες ενέργειές του για την ανακούφιση του άλλου μπορούν να είναι εγωκεντρικές ή και ακατάλληλες (εγωκεντρική ενσυναίσθηση). Στην πρώτη παιδική ηλικία, όταν το νήπιο αρχίζει να διακρίνει τις δικές του συναισθηματικές ανάγκες από των άλλων αλλά και με την ανάπτυξη των γλωσσικών του δεξιοτήτων, μπορεί να ανταποκρίνεται με μεγαλύτερη ευαισθησία στις συναισθηματικές ανάγκες των άλλων. Το τέταρτο στάδιο εμφανίζεται στη μέση παιδική ηλικία, όπου το παιδί αντιλαμβάνεται πως κάποιες

συναισθηματικές αντιδράσεις μπορούν να συνδέονται με προηγούμενες εμπειρίες του ατόμου.

Σημαντική δεξιότητα για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη είναι επίσης η αυτορρύθμιση, δηλαδή η μάθηση του ελέγχου των σκέψεων, των συναισθημάτων και των συμπεριφορών, η οποία εκτείνεται σε διάφορα αναπτυξιακά στάδια (Kochanska & Aksan, 2006· Kochanska, Askan, Penny & Doobay, 2007). Η κατανόηση των προσωπικών συναισθημάτων αλλά και των συναισθημάτων των άλλων αποτελεί βασική δεξιότητα της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Στην ενότητα αυτή αναλύθηκε η γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που συναντούν τα παιδιά ως αναγνώστες, όταν καλούνται να διαβάσουν και να ερμηνεύσουν πολυτροπικά κείμενα.

Τα παιδιά ως αναγνώστες. Η έννοια του εγγραμματισμού ή γραμματισμού (literacy) απασχόλησε διαχρονικά επιστήμονες από διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Η παραδοσιακή αντίληψη για τον γραμματισμό τον ταύτιζε με τον αλφαριθμητισμό, δηλαδή με την κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, με τους ειδικούς να πιστεύουν πως υπάρχει μια συγκεκριμένη στιγμή, κατά την οποία τα παιδιά είναι έτοιμα να διδαχθούν αυτές τις δεξιότητες. Σήμερα κυριαρχεί η αντίληψη πως η απόκτηση τέτοιων δεξιοτήτων είναι μια εξελικτική διαδικασία και γίνεται λόγος για αναδυόμενο αλφαριθμητισμό, ο οποίος ξεκινάει από το πρώτο έτος της ζωής και αναδύεται, εφόσον οι συνθήκες είναι κατάλληλες (Τάφα, 2001). Η έννοια του εγγραμματισμού σήμερα έχει διευρυνθεί ποικιλοτρόπως και περιλαμβάνει «την ικανότητα κατανόησης, παραγωγής και κριτικής αντιμετώπισης διαφόρων μορφών προφορικών και γραπτών κειμένων ανάλογα με τις επικοινωνιακές περιστάσεις» (Ζώτου, 2015, σ. 15). Η έννοια εγγραμματισμός μπορεί να συνοδεύεται από μια πληθώρα όρων διαφορετικών μεταξύ τους, οι οποίοι προσδιορίζουν το πεδίο της επικοινωνίας ή το είδος των δεξιοτήτων στα οποία αναφέρονται³⁰.

Στη σύγχρονη εποχή, που η οπτική επικοινωνία διαμορφώνει νέους τρόπους παραγωγής νοήματος, δίνεται εξίσου έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων οπτικού

³⁰ Μια έρευνα στο διαδίκτυο αποκαλύπτει πληθώρα προσδιοριστικών που αναφέρονται στην έννοια εγγραμματισμός: τεχνολογικός, ψηφιακός, περιβαλλοντικός, θρησκευτικός, σωματικός, επιστημονικός, λειτουργικός, κριτικός, συναισθηματικός, κ.ά.

εγγραμματισμού (visual literacy). Ο όρος αναφέρεται σε δεξιότητες της όρασης, η ανάπτυξη των οποίων είναι θεμελιώδους σημασίας για την ανθρώπινη μάθηση και για την επικοινωνία. Η ανάπτυξή τους επιτρέπει στο οπτικά εγγράμματο άτομο να διακρίνει και να ερμηνεύσει τις ενέργειες, τα αντικείμενα, τα σύμβολα, φυσικά ή τεχνητά, που συναντά στο περιβάλλον του (ivla.org). Πιο σύγχρονοι ορισμοί (Stafford, 2011) δίνουν έμφαση στην ενεργητική ανάγνωση, ερμηνεία και κατανόηση των οπτικών μέσων και υπογραμμίζουν πως δεν υπάρχει ένα και μοναδικό, σωστό νόημα των οπτικών ερεθισμάτων. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση ο οπτικός εγγραμματισμός δεν αποτελεί μια ικανότητα που κατέχει το υποκείμενο αλλά κάτι που κάνει -ενεργεί- και απαιτεί την ανάπτυξη ενός συνόλου δεξιοτήτων.

Οι Cope & Kalantzi (2000) μιλούν για *πολυγγραμματισμούς (multiliteracies)*, δηλαδή για την ικανότητα κατασκευής νοήματος σε διαφορετικά πολιτισμικά και κοινωνικά συγκείμενα και για την ικανότητα κατανόησης και χρήσης πολυτροπικών αναπαραστάσεων. Η θεωρία των πολυγγραμματισμών δημιουργεί ένα διαφορετικό είδος παιδαγωγικής: μία παιδαγωγική στην οποία «τόσο η γλώσσα όσο και οι άλλοι τρόποι παραγωγής νοήματος αποτελούν δυναμικούς πόρους αναπαράστασης, οι οποίοι συνεχώς ανακατασκευάζονται από τους χρήστες τους» (2000, σ. 5).

Στον όρο *συναισθηματικός εγγραμματισμός (emotional literacy)* αναφέρεται η Nikolajeva (2013). Μελετά την σχέση εικονογραφημένου βιβλίου και συναισθηματικού εγγραμματισμού και υποστηρίζει πως, ενώ το εικονογραφημένο βιβλίο έχει αξιοποιηθεί σε μεγάλο βαθμό για την ενίσχυση δεξιοτήτων ανάγνωσης όσο και για την ανάπτυξη του οπτικού εγγραμματισμού, εντούτοις δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς για την καλλιέργεια του συναισθηματικού εγγραμματισμού. Καταλήγει σημειώνοντας πως το εικονογραφημένο βιβλίο «είναι ένα σημαντικό πρώτο βήμα στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης» (2013, σ. 254).

Τι σημαίνει όμως η διαδικασία ανάγνωσης ενός εικονογραφημένου βιβλίου, δηλαδή ενός πολυτροπικού κειμένου για το παιδί αναγνώστη; Ποιές είναι οι προκλήσεις που καλείται να αντιμετωπίσει κατά την αναγνωστική διαδικασία; Ως πολυτροπικό σημειωτικό προϊόν, το εικονογραφημένο βιβλίο είναι σύνθεση των επιμέρους σημειωτικών τρόπων, καθένας από τους οποίους είναι μονοτροπικός, αλλά παράλληλα αλληλεπιδρούν και διαπλέκονται μεταξύ τους. Γι' αυτό, το εικονογραφημένο βιβλίο «εμπεριέχει μηνύματα των οποίων η πρόσληψη δεν είναι ποτέ αποτέλεσμα μονοσήμαντης ανάγνωσης» (Χατζησαββίδης – Γαζάνη, 2005, σ. 28).

Η ανάγνωση τέτοιου είδους πολυτροπικών κειμένων, όπου λόγος και εικόνα συν-δημιουργούν το νόημα, απαιτεί από το παιδί-αναγνώστη την κατανόηση πολλαπλών συμβάσεων, οι οποίες για έναν έμπειρο αναγνώστη μοιάζουν σχεδόν αυτονόητες. Ο Spink (1990/1990) αναφέρει τις ακόλουθες:

- την ιδέα της σμίκρυνσης
- την απεικόνιση τριδιάστατων αντικειμένων με δύο διαστάσεις στον χώρο της σελίδας
- την έννοια της διαδοχής των εικόνων στο πλαίσιο της αφήγησης
- ενδείξεις και συμβάσεις που υποδηλώνουν νοητικές διεργασίες, όπως συννεφάκια σκέψης και μπαλόνια διαλόγου.

Η ανάγνωση των εικόνων περιλαμβάνει επίσης την αναγνώριση των αντικειμένων, των ιδιοτήτων τους και τις σχέσεις τους με τα άλλα αντικείμενα αλλά και την εξαγωγή συμπερασμάτων από υπαινικτικά οπτικά στοιχεία (Γιαννικοπούλου 2001). Η Αναγνωστοπούλου παρομοιάζει τη συνάντηση του παιδιού με τις εικόνες με διαδικασία παιχνιδιού, κατά την οποία «...η εικόνα του βιβλίου γίνεται ένας ενδιάμεσος ανάμεσα στην αντίληψη του πραγματικού και τη λέξη που προσπαθεί να το μεταφράσει, ανάμεσα στην κίνηση των παιδιών και το λόγο, ανάμεσα στο υποκείμενο και την κουλτούρα» (2002, σ. 41-42).

Η εικονογράφηση, σύμφωνα με τον Barthes (1988/2007, σ. 51) «δεν αναπαριστά το παν ενός αντικειμένου». Εμπεριέχει εξ αρχής την έννοια της συμπαραδήλωσης, αφού υποχρεώνει το δημιουργό να επιλέξει ποια κρίσιμα χαρακτηριστικά του αντικειμένου θα αποδώσει στην απεικόνισή του. Ο άπειρος αναγνώστης επομένως, πρέπει να είναι επαρκής σε πολλαπλά επίπεδα, ώστε να αποκωδικοποιήσει τις λέξεις και τα μηνύματά τους και ταυτόχρονα να ερμηνεύσει τις οπτικές αναπαραστάσεις με τα δικά τους υποδηλούμενα μηνύματα. Ειδικά για την ανάγνωση των εικόνων, η Κανατσούλη σημειώνει πως «για την κατανόηση και ερμηνεία των πληροφοριών ο μικρός αναγνώστης πρέπει να αναγνωρίσει τα σήματα που χρησιμοποιούν οι εικονογράφοι, τον δικό τους ιδιαίτερο επικοινωνιακό τρόπο, για να εγκλωβίζουν μέσα σ' αυτά τις ιδέες τους» (Κανατσούλη, 2000, σ. 20).

Ο Sipe (1998) χρησιμοποιεί τον όρο *transmediation* για να περιγράψει τι συμβαίνει στον αναγνώστη κατά την ανάγνωση πολυτροπικών κειμένων. Συγκρίνει την ανάγνωση λέξεων και εικόνων με μια διαδικασία συνεχούς ταλάντωσης, κατά την οποία ο αναγνώστης αναπροσαρμόζει την ερμηνεία των εικόνων με όρους λέξεων και

την ερμηνεία των λέξεων με όρους εικόνων. Η πολυπλοκότητα των δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων οδηγεί στο ερώτημα: είναι τελικά τα παιδιά επαρκείς αναγνώστες; Ο Χαντ (1991/2001) χρησιμοποιεί τον όρο *εν εξελίξει αναγνώστες* (developing readers). Η παραγωγή νοήματος μέσω της αποκωδικοποίησης των συμβολικών μορφών απεικόνισης βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάγνωσης του εικονογραφημένου βιβλίου. Για τον Χαντ τα παιδιά δεν μπορούν να παράγουν τα ίδια νοήματα σε σχέση με τους ενήλικες, λόγω των διαφορών τους σε σχέση με την κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, στην ψυχολογία, στην εμπειρία ζωής, στην εμπειρία ανάγνωσης κειμένων.

Οι Nikolajeva και Scott (2006) επισημαίνουν πως η δυναμική σχέση κειμένου και εικόνας στα εικονογραφημένα βιβλία περιλαμβάνει μια ποικιλία τεχνικών, όπως τον εμπλουτισμό της κατανόησης μέσω των λεπτομερειών της εικόνας, την δημιουργία συναισθηματικής εμπλοκής μέσω της χρήσης της γλώσσας και μέσω του εικονογραφικού σχεδιασμού συμπεριλαμβανομένου του χρώματος και του στίλ, τη χρήση διαφορετικής γωνίας στο κείμενο και στην εικόνα, κ.ά. Οι Arizpe και Styles (2003) ύστερα από μελέτη δύο ετών με παιδιά, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά είναι απαιτητικοί αναγνώστες οπτικών κειμένων και μπορούν να αποκωδικοποιήσουν σύνθετες εικόνες σε γραμματικό, οπτικό και μεταφορικό επίπεδο. Είναι σε θέση να κατανοήσουν διαφορετικές οπτικές γωνίες, να αναλύσουν τα μηνύματα και τα συναισθήματα και να αρθρώσουν προσωπικές απαντήσεις σε εικονογραφημένα βιβλία, ακόμη και όταν δεν έχουν κατακτήσει τον γραπτό λόγο.

Η Nikolajeva (2014) υιοθετεί τις έννοιες του *αρχάριου* (*novice*) και του *έμπειρου* (*expert*) αναγνώστη, όπως περιγράφονται στο βιβλίο «Ο Προυστ και το καλαμάρι» (Wolf, 2007/2009). Οι δύο έννοιες δεν αποτελούν μια δυαδικότητα με αξιολογικό χαρακτήρα αλλά τα δύο άκρα ενός φάσματος που δεν σχετίζεται τόσο με τη χρονολογική ηλικία όσο με την κατάκτηση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Κατά την έννοια αυτή, έμπειρος αναγνώστης είναι ο υποθετικός αποδέκτης ενός λογοτεχνικού κειμένου που διαθέτει την ικανότητα να συνειδητοποιήσει στο μέγιστο βαθμό το δυναμικό του κειμένου, σε αντίθεση με τον αρχάριο αναγνώστη που δεν έχει αναπτύξει ακόμα αυτή την ικανότητα. Βασισόμενη σε αρκετές έρευνες, η Nikolajeva (2014) περιγράφει τα βασικά χαρακτηριστικά των αρχάριων αναγνωστών, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, εθνικότητας, ή κοινωνικοοικονομικής κατάστασης:

- Περιορισμένη εμπειρία της πραγματικής ζωής (έννοιες χρόνου, χώρου, κοινωνικών δομών, διαπροσωπικών σχέσεων) και ικανότητα να διακρίνουν μεταξύ πραγματικότητας και μυθοπλασίας.
- Περιορισμένες εγκυκλοπαιδικές γνώσεις, με πιθανό αποτέλεσμα, να συναντούν δυσκολίες στη σύγκριση των πληροφοριών που παρέχονται από τη μυθοπλασία με τις γενικές γνώσεις που κατέχουν.
- Περιορισμένη εμπειρία με τη μυθοπλασία, δεν κατέχουν πλήρως συμβάσεις της εικαστικής γλώσσας όπως η μεταφορά, η υπερβολή, η ειρωνεία, κ.α.
- Ανταποκρίνονται περισσότερο διαισθητικά και λιγότερο ορθολογικά σε εξωτερικούς παράγοντες. Ως αποτέλεσμα, η συναισθηματική ανταπόκρισή τους στα μυθοπλαστικά κείμενα μπορεί να έρθει πιο γρήγορα και να είναι ισχυρότερη από την γνωστική ανταπόκριση.
- Περιορισμένη ικανότητα αντίληψης των σχέσεων αιτιότητας, επίλυσης προβλημάτων και ικανότητα να συνθέτουν πληροφορίες από διαφορετικές πηγές.
- Δεν έχουν πλήρως αναπτύξει τη θεωρία του Νου και τις δεξιότητες ενσυναίσθησης.
- Οι γλωσσικές δεξιότητές τους δεν είναι πλήρως ανεπτυγμένες.

Η Nikolajeva (2014) υποστηρίζει πως αυτές οι δεξιότητες, οι οποίες αναπτύσσονται από την παιδική ηλικία, μπορούν να ενισχυθούν και επιταχυνθούν με την ανάγνωση της μυθοπλασίας. Μέσω της πράξης της ανάγνωσης ένας αρχάριος αναγνώστης -ο οποίος δεν είναι απαραίτητα παιδί- μπορεί να εξελιχθεί σε έμπειρο αναγνώστη, αποκτώντας εμπειρίας μέσα από την ανάγνωση. Παρά το γεγονός ότι η διάκριση μεταξύ αρχάριου και έμπειρου αναγνώστη δεν σχετίζεται με τη χρονολογική ηλικία, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, λόγω της μικρής εμπειρίας ζωής και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της κοινωνικής, γλωσσικής, συναισθηματικής και γλωσσικής του ανάπτυξης, είναι πολύ πιθανό να εμφανίζουν αρκετά χαρακτηριστικά του αρχάριου αναγνώστη. Ο κεντρικός ρόλος των συναισθημάτων για την ανάπτυξη της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης καθιστά αναγκαία τη μελέτη των γνώσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα συναισθήματα αλλά και τους τρόπους μέσω των οποίων τα παιδιά αναγνωρίζουν και ερμηνεύουν τα συναισθήματα, όταν διαβάζουν πολυτροπικά κείμενα.

Κατανόηση συναισθηματικών εκφράσεων από τα παιδιά. Σύμφωνα με τους Widen & Russell (2004) δύο ευρείες προσεγγίσεις διατυπώνονται σχετικά με τη φύση των συναισθημάτων. Η πρώτη θεωρεί τα συναισθήματα ως βιολογικές μονάδες ανταπόκρισης και τις εκφράσεις του προσώπου ως κληρονομικά σήματα τα οποία μπορεί κανείς εύκολα να αναγνωρίσει (Darwin, 1965· Izard, 1971 & 1994). Ο Harris (1989) επισημαίνει πως η πρόωμη κατανόηση των εκφράσεων του προσώπου οδηγεί στην κατανόηση των συναισθημάτων και συμβάλλει στην ανάπτυξη της Θεωρίας του Νου. Η δεύτερη προσέγγιση θεωρεί πως τα συναισθήματα αποτελούν κοινωνικές κατασκευές και τονίζει τη σημασία της λεκτικής περιγραφής των συναισθημάτων για την κατανόηση του συναισθήματος (Harré, 1986).

Μια από τις βασικές δεξιότητες της ΚΣΝ είναι η αναγνώριση των συναισθημάτων. Ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετεί κάθε έρευνα εστιάζει σε διαφορετικά στοιχεία μέσα από τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνονται και ερμηνεύουν τα συναισθήματα. Έρευνες της πρώτης προσέγγισης εστιάζουν στην αναγνώριση των βασικών συναισθημάτων (χαρά, θλίψη, θυμός, φόβος) μέσω των εκφράσεων του προσώπου, συναισθήματα τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν στις εκφράσεις του προσώπου σε ικανοποιητικό βαθμό (Denham & Couchoud, 1990 · Harrigan, 1984 · Markham & Adams, 1992 · Russell, & Widen 2002a · Russell & Widen, 2002b). Άλλες έρευνες εστιάζουν περισσότερο στην έκφραση του προσώπου σε σχέση με την κατάσταση (Gnepp, 1983· Reichenbach & Masters, 1983· Wiggers & Van Lieshout, 1985), όταν η έκφραση του προσώπου και η κατάσταση που περιγράφεται είναι αντιφατικές μεταξύ τους.

Έρευνες που ακολουθούν τη δεύτερη προσέγγιση μελετούν αυτό που ονομάστηκε υπεροχή της ετικέτας/αναφοράς (*Effect Superiority Label*), κατά πόσο δηλαδή οι λέξεις για τα συναισθήματα επιδρούν περισσότερο στην κατηγοριοποίηση των συναισθημάτων από ότι η αντιστοίχιση συναισθημάτων με εικόνες. Παιδιά προσχολικής ηλικίας που άκουσαν ιστορίες για συναισθηματικά γεγονότα και καταστάσεις και κλήθηκαν να επιλέξουν το συναίσθημα του πρωταγωνιστή μέσα από μια σειρά τριών εκφράσεων του προσώπου ή μέσα από μια σειρά από τρεις λέξεις (Camras & Allison, 1985) ήταν πιο ακριβή στη χρήση των ετικετών/αναφορών/λέξεων παρά στην αναγνώριση των εκφράσεων του προσώπου, ειδικά όσον αφορά τα συναισθήματα του φόβου και της αηδίας. Όταν σε παιδιά ηλικίας 4-5 ετών παρουσιάστηκε η εικόνα ενός προσώπου (Russell, 1990· Russell &

Widen 2002a) και τους ζητήθηκε να περιγράψουν την αιτία του συναισθήματος, οι ετικέτες/λέξεις ήταν και πάλι ισχυρότερες από τις εκφράσεις του προσώπου συνολικά, ειδικά για τον φόβο και την αηδία. Αντίστοιχη υπεροχή των λέξεων έναντι των εκφράσεων του προσώπου καταγράφηκε και σε παιδιά 2-7 ετών που κλήθηκαν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα της ευτυχίας, της θλίψης και του θυμού (Russell & Widen, 2002a & 2002b).

Οι περισσότεροι ερευνητές υποθέτουν ότι, ειδικά για τα μικρά παιδιά, οι εκφράσεις του προσώπου είναι η σημαντικότερη ένδειξη μέσω της οποίας αναγνωρίζουν το συναίσθημα του άλλου. Ωστόσο, στη μελέτη των Widen και Russell (2004) στην οποία συμμετείχαν παιδιά 3-4 ετών, στην οποία περιέγραψαν γεγονότα που θα προκαλούσαν τα βασικά συναισθήματα (έκπληξη, φόβο, θυμό, αηδία, θλίψη) είτε ως έκφραση του προσώπου, είτε ως λεκτική έκφραση (labeling) ή ως συνέπεια συμπεριφοράς, για κανένα από τα συναισθήματα αυτά, η έκφραση του προσώπου δεν ήταν η ισχυρότερη ένδειξη αναγνώρισης. Η αναγνώριση του φόβου και της αηδίας ήταν ακριβέστερη είτε ως λεκτική έκφραση (labeling) ή ως συνέπεια συμπεριφοράς, ενώ η απόδοση του θυμού ήταν αναγνωρίσιμη ως συνέπεια συμπεριφοράς. Για τα παιδιά 3 ετών οι συνέπειες της συμπεριφοράς ήταν οι ισχυρότερες ενδείξεις για το συναίσθημα, ενώ για τα μεγαλύτερα παιδιά ήταν η ονομασία των συναισθημάτων.

Άλλες έρευνες μελετούν τη σημασία της συμπεριφοράς και δείχνουν ότι τα μικρά παιδιά συσχετίζουν τα συναισθήματα με τις επιπτώσεις της συμπεριφοράς (Heyman & Gelman, 1998· Russell, 1990· Surbey, 1979). Ο Surbey έδειξε πως τα παιδιά ηλικίας 5 έως 9 ετών μπορούν να μαντέψουν τα βασικά συναισθήματα που προκύπτουν από τη συμπεριφορά, ενώ ο Russell (1990) έδειξε ότι τα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών μπορούν να περιγράψουν τις ακριβείς αιτίες και συνέπειες, όταν τους δίνεται η λέξη για ένα βασικό συναίσθημα. Επομένως, τόσο τα λεκτικά (περιγραφές συναισθημάτων) όσο και τα οπτικά ερεθίσματα (εκφράσεις προσώπου, γλώσσα σώματος, κ.ά.) παίζουν σημαντικό ρόλο στην αναγνώριση και κατανόηση των συναισθημάτων. Τα συμπεράσματα αυτά σχετίζονται άμεσα με την έρευνα σχετικά με το εικονογραφημένο βιβλίο, αφού τόσο οι εικόνες όσο και οι λέξεις παρέχουν πληροφορίες για συναισθηματικές καταστάσεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων, στοιχεία που αποτελούν πεδίο μελέτης της έρευνας αυτής.

Τι γνωρίζουν όμως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τα συναισθήματα; Οι έρευνες του Ekman από την δεκαετία του '50 έως σήμερα για τα έξι βασικά

συναισθήματα (χαρά, φόβος, θυμός, λύπη, έκπληξη, αηδία) έφεραν στο επίκεντρο της επιστημονικής συζήτησης τη σημασία των εκφράσεων – και μικροεκφράσεων - του προσώπου και της γλώσσας του σώματος και των χειρονομιών (Ekman, 1999 & 2016) στην κατανόηση, αναγνώριση και έκφραση των συναισθημάτων, οι οποίες θεωρούνται βασικές δεξιότητες για την ανάπτυξη και διατήρηση των διαπροσωπικών σχέσεων. Πιο πρόσφατες μελέτες θεωρούν πως τα βασικά συναισθήματα είναι τέσσερα (χαρά, φόβος, θυμός, λύπη) ενώ η έκπληξη και η αηδία είναι πιο αργέρονες εκφράσεις του φόβου και του θυμού, αντίστοιχα.

Έρευνα των Widen & Russell (2003) με παιδιά 2 έως 5 ετών, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η χρήση λέξεων με συναισθηματικό περιεχόμενο αναπτύσσεται σταδιακά με την ηλικία, με τις λέξεις που αναφέρονται στη χαρά, τον θυμό και τη λύπη να αναπτύσσονται πρώτα, ενώ ο φόβος η έκπληξη και η αηδία να ακολουθούν.

Έρευνα των Székely, Tiemeier, Arends, Jaddoe, Hofman, Verhulst, & Herba, C. M. (2011) με παιδιά 3 ετών αναφορικά με λεκτικές και μη λεκτικές εργασίες για τα τέσσερα βασικά συναισθήματα (ευτυχία, θλίψη, θυμός και φόβος) ανέδειξαν τον φόβο ως μια από τις πιο επακριβώς αναγνωρισμένες εκφράσεις του προσώπου, ενώ οι εκφράσεις ευτυχίας συχνά συγχέονταν με τις εκφράσεις φόβου.

Έρευνα των Brechet, Baldy & Picard (2009) με αντικείμενο την ικανότητα των παιδιών ηλικίας από 6 έως 11 ελεύθερα να κατονομάζουν τα βασικά συναισθήματα (labelling task), με βάση δοσμένα σενάρια παράλληλα με την ικανότητά τους να απεικονίζουν τα βασικά συναισθήματα σε σκίτσα που τα ίδια δημιουργούν (subsequent drawing task), υπογράμμισε ότι η κατανόηση των βασικών συναισθημάτων από το παιδί χαρακτηρίζεται από σαφή διάκριση μεταξύ των απλών (ευτυχία και θλίψη) και των πιο περίπλοκων (φόβος, θυμός και αηδία) συναισθημάτων. Η έρευνα ανέδειξε τη χαρά ως το περισσότερο αναγνωρίσιμο συναίσθημα από παιδιά μικρής ηλικίας, με δεύτερο το συναίσθημα της λύπης. Ο θυμός και ο φόβος είναι συναισθήματα περισσότερο σύνθετα και ποικίλει ο βαθμός αναγνώρισής τους, ενώ ακόμα μικρότερο ποσοστό επιτυχίας συναντάται στην αναγνώριση των συναισθημάτων της έκπληξης και αηδίας. Με την πάροδο του χρόνου, τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των χαρακτηριστικών του προσώπου και κατανοούν διακρίσεις μεταξύ των διαφόρων συναισθημάτων (Gosselin & Simard, 1999· Gosselin & Laroque, 2000).

Στα πολυτροπικά κείμενα λόγος, εικόνα, ήχος, κίνηση, κ.ά. συνθέτουν το νόημα μέσω πολλαπλών τρόπων και στοιχείων. Πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα

συναισθήματα μέσα από τα οπτικά και λεκτικά στοιχεία διαφορετικών κειμένων, όπως τα εικονογραφημένα βιβλία, τα κόμικς, κ.ά.; Για την απόδοση συναισθηματικών καταστάσεων των χαρακτήρων σε εικόνες αξιοποιούνται τρεις διαφορετικές στρατηγικές: η κυριολεκτική έκφραση, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση (Jolley, 2010). Στην κυριολεκτική έκφραση η συναισθηματική κατάσταση του απεικονιζόμενου προσώπου, ανεξάρτητα από την οντολογική του υπόσταση (άνθρωπος, ζώο ή αντικείμενο), εκφράζεται άμεσα μέσω των χαρακτηριστικών του προσώπου. Στην έκφραση μέσω του περιεχομένου αξιοποιούνται αντικείμενα ή στοιχεία από την καθημερινότητα που προσδίδουν μία συγκεκριμένη σημασία στο σχέδιο με μεταφορικό τρόπο (π.χ. καταιγίδα υποδηλώνει συναισθηματική φόρτιση, κ.ά.). Στην αφηρημένη έκφραση κατατάσσονται περισσότερο σύνθετες και ειδικές ποιότητες, όπως οι γραμμές, το χρώμα και η σύνθεση ως χαρακτηριστικά της έκφρασης. Όλες αυτές οι στρατηγικές συνδέονται άμεσα μεταξύ τους αλληλεπιδρώντας η μία με την άλλη προκειμένου να αποτυπωθεί ένα συνολικό αποτέλεσμα στην εικόνα.

Η ικανότητα κατανόησης της συναισθηματικής σημασίας των σχεδίων αναπτύσσεται ήδη από την προσχολική ηλικία. Η έρευνα των Misailidi & Bonoti (2008) εξέτασε τις αναπτυξιακές αλλαγές στην ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τα συναισθήματα που εκφράζονται στα σχέδια άλλων παιδιών. Μελέτησαν τέσσερις ηλικιακές ομάδες – 3, 4, 5 και 6 χρόνων – αξιοποιώντας ως ερευνητικό υλικό παιδικά σχέδια τα οποία εξέφραζαν διαφορετικά συναισθήματα (ευτυχία, θλίψη, θυμό ή φόβο) και τα οποία είχαν προηγουμένως αξιολογηθεί από ενήλικους κριτές σε μια κλίμακα έντασης συγκίνησης ως καλά παραδείγματα έκφρασης συναισθημάτων. Η έρευνα έδειξε ότι: 1) στην ηλικία των 3 ετών, τα παιδιά κατανοούν τα συναισθήματα που δηλώνουν τα σχέδια των συναισθημάτων 2) η ευτυχία, η θλίψη και ο φόβος ήταν τα συναισθήματα που αναγνωρίζονταν πιο εύκολα από τους συμμετέχοντες. Ως προς τον τρόπο αναγνώρισης συναισθημάτων από τα παιδιά, ο κυριολεκτικός τρόπος έκφρασης -μέσα από τα χαρακτηριστικά του προσώπου- αποτελεί τον πιο οικείο και προσφιλή τρόπο αναγνώρισης των συναισθημάτων από τα παιδιά. Οι μεταφορικές εκφράσεις του συναισθήματος, η έκφραση μέσω του περιεχομένου και η αφηρημένη έκφραση, αναγνωρίζονται δυσκολότερα, ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες (Jolley & Thomas, 1994).

Έρευνα της Yannicopoulou (2004) σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με αντικείμενο τη γνώση τους σχετικά με τα οπτικά στοιχεία του κειμένου που είναι

κοινά στα κόμικς και στα παιδικά βιβλία κατέληξε στο συμπέρασμα πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ακόμη πριν μάθουν να διαβάζουν τα συμβατικά κείμενα, είναι εξοικειωμένα με οπτικές συμβάσεις της οπτικής μορφής του κειμένου στα βιβλία. Ειδικότερα, τα παιδιά αναγνώρισαν σε σημαντικό βαθμό το συναίσθημα του θυμού όταν αυτό υποδεικνυόταν από ένα μπαλόκι λόγου με αιχμηρές γωνίες, την ευγένεια όταν αυτή απεικονιζόταν με ένα μπαλόκι λόγου με λουλούδια και την αύξηση της έντασης που αντανακλάται στο μεγαλύτερο μέγεθος των γραμμάτων. Τα παιδιά επομένως αποκωδικοποίησαν οπτικές ενδείξεις του γραπτού μηνύματος για να αποδώσουν και συναισθηματικό νόημα. Όλα τα παραπάνω οδηγούν το συμπέρασμα πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν γνώσεις για τα βασικά συναισθήματα, μπορούν να τα αναγνωρίζουν και να μιλούν για αυτά χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο, ενώ παράλληλα αξιοποιούν ποικίλες πηγές για να ερμηνεύσουν και τόσο τα λεκτικά όσο λεκτικά και οπτικά στοιχεία και να συνθέσουν το νόημα ενός μηνύματος που περιλαμβάνει λέξεις και εικόνες.

Το κεφάλαιο αυτό περιελάμβανε τη βιβλιογραφική επισκόπηση και το θεωρητικό πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής. Αναλύθηκαν τα μοντέλα ΚΣΝ, η σχέση Παιδικής Λογοτεχνίας και ΚΣΝ, μελετήθηκε το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και τα χαρακτηριστικά του και έγινε αναφορά στα χαρακτηριστικά των παιδιών ως αναγνώστες. Το επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στη μεθοδολογία της έρευνας.

Κεφάλαιο 2: Μεθοδολογία

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο αποτελεί σύνθετο καλλιτεχνικό δημιούργημα, πολυτροπικό μέσο επικοινωνίας και πολιτιστικό προϊόν. Ο πολυτροπικός χαρακτήρας του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου και τα ειδικά χαρακτηριστικά του αρχάριου αναγνώστη συνθέτουν ένα πεδίο έρευνας με πολλαπλές προκλήσεις. Η λογοτεχνία άλλωστε είναι ένα είδος επικοινωνίας, κατά το οποίο ένα μήνυμα μεταδίδεται από τον δημιουργό του, ή τους δημιουργούς του στην περίπτωση του εικονογραφημένου βιβλίου, προς έναν ή περισσότερους αποδέκτες. Σε αυτή την επικοινωνιακή διαδικασία σημαντικό ρόλο παίζει τόσο ο κώδικας, δηλαδή η σύνθεση του μηνύματος μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες, όσο και η ερμηνεία του, η οποία εξαρτάται και από το πολιτισμικό υπόβαθρο του αποστολέα και του αποδέκτη (Παπαντωνάκης, 2009).

Σκοπός της έρευνας

Η διδακτορική διατριβή μελετά το Κοινωνικό-Συναισθηματικό Προφίλ των λογοτεχνικών χαρακτήρων στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Επιχειρεί να προσεγγίσει το θέμα σε τρία επίπεδα: στο επίπεδο του μηνύματος, στο επίπεδο της δημιουργίας του εικονογραφημένου βιβλίου και στο επίπεδο της ερμηνείας του από τον αποδέκτη, το παιδικό κοινό. Για τις ανάγκες της έρευνας υιοθετήθηκε το σχήμα του Rose (2001), το οποίο αφορά στην οπτική επικοινωνία. Σύμφωνα με αυτό, τα νοήματα των εικόνων παράγονται μέσα σε τρία συστήματα: 1. την εικόνα καθαυτή 2. το πλαίσιο της παραγωγής, και 3. το κοινό στο οποίο απευθύνονται. Ακολουθώντας το παραπάνω σχήμα, η έρευνα είναι τριμερής και προσεγγίζει τη σχέση της ΚΣΝ και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου μέσα από τις τρεις άξονες:

- Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: ερευνώνται οι αναπαραστάσεις των δεξιοτήτων ΚΣΝ, όπως αποτυπώνονται στα εικονογραφημένα βιβλία μέσω των λέξεων και των εικόνων.
- Το πλαίσιο της παραγωγής: διερευνώνται οι απόψεις των δημιουργών, συγγραφέων και εικονογράφων, σχετικά με τις αναπαραστάσεις δεξιοτήτων ΚΣΝ και τα μέσα που η κάθε τέχνη, συγγραφή και εικονογράφιση, αξιοποιεί για να αναπαραστήσει δεξιότητες ΚΣΝ.

- Τον αποδέκτη του εικονογραφημένου βιβλίου: διερευνώνται θέματα πρόσληψης και ερμηνείας των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τις δεξιότητες της ΚΣΝ κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων.

Η τριπλή αυτή εστίαση θα αποτυπώσει μια σφαιρική εικόνα για το θέμα, διερευνώντας διαδικασίες της δημιουργίας και της ερμηνείας. Παράλληλα, επιχειρεί να φωτίσει το κενό που συναντάται συνήθως στις έρευνες της παιδικής λογοτεχνίας, οι οποίες επικεντρώνονται είτε μόνο στα ίδια τα κείμενα και την ανάλυση τους, είτε μόνο στον αποδέκτη τους, δηλαδή σε εφαρμογές που αξιοποιούν τη λογοτεχνία στην πράξη.

Ερευνητικά ερωτήματα

Κεντρικό ερώτημα της έρευνας αποτελεί ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνονται, οπτικά και λεκτικά, οι δεξιότητες ΚΣΝ στα σύγχρονα ελληνικά εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και πώς αυτές ερμηνεύονται από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα, όπως προκύπτουν από τον ερευνητικό σχεδιασμό, αφορούν σε τρία επίπεδα:

- στο επίπεδο του μηνύματος
- στο επίπεδο της δημιουργίας του εικονογραφημένου βιβλίου
- στο επίπεδο της πρόσληψης και ερμηνείας του από παιδιά προσχολικής ηλικίας

Στο επίπεδο του μηνύματος, τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνώνται είναι:

- Πώς σκιαγραφείται το ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες; Ποιά στοιχεία του κειμένου και των εικόνων συνθέτουν αυτό το προφίλ;
- Τι είδους δεξιότητες ΚΣΝ συνθέτουν το ΚΣΠ των μυθοπλαστικών χαρακτήρων και με ποιους τρόπους αξιοποιούνται στοιχεία του κειμένου και των εικόνων για να συνθέσουν και να αποτυπώσουν αυτές τις αναπαραστάσεις;

Στο επίπεδο της δημιουργίας, τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνώνται είναι:

- Ποιά τα στοιχεία λεκτικού κειμένου επιλέγουν οι συγγραφείς για να αποδώσουν δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων;

- Ποιά στοιχεία του οπτικού κειμένου επιλέγουν οι εικονογράφοι για να αποδώσουν δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων;
- Με ποιους τρόπους τα στοιχεία αυτά -λεκτικά και οπτικά- συνδυάζονται για να αποτυπώσουν το ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων στα εικονογραφημένα βιβλία;
Στο επίπεδο της ερμηνείας, τα ερευνητικά ερωτήματα που διερευνώνται είναι:
- Ποιά στοιχεία και πληροφορίες του λεκτικού κειμένου «διαβάζουν» και ερμηνεύουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν μιλούν για την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση του ήρωα;
- Ποια λεκτικά και εικονογραφικά στοιχεία «διαβάζουν» και ερμηνεύουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας όταν μιλούν για την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση του ήρωα;
- Πώς τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνδυάζουν τα προηγούμενα στοιχεία για να συνθέσουν το νόημα και να μιλήσουν για δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων;

Ερευνητικός σχεδιασμός

Λόγω του σύνθετου χαρακτήρα των ερωτημάτων, η επιστημονική προσέγγιση που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική μέθοδος έρευνας (qualitative research). Η προσέγγιση αυτή κρίνεται καταλληλότερη γιατί επιχειρεί να διερευνήσει λεπτομερώς και να κατανοήσει ένα φαινόμενο -στην περίπτωση της παρούσας διατριβής τη σχέση της ΚΣΝ και του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου- και να καταγράψει τις εμπειρίες των συμμετεχόντων (Creswell, 2015/2016). Η ποιοτική μέθοδος βασίζεται σε πιο ανοιχτές αναλύσεις υλικού, οπτικού και λεκτικού. Η ποιοτική μέθοδος έρευνας κρίθηκε ως καταλληλότερη καθώς περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων «που αντανακλούν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα ή τις κρίσεις ατόμων που παίρνουν μέρος στη διερεύνηση ενός προβλήματος» (Verma & Mallick, 1999/2004, σ. 64). Παράλληλα, η διεπιστημονική ερευνητική προσέγγιση και η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων υπαγορεύει την υιοθέτηση πολλαπλών και διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ανάλογα με το είδος των ερωτημάτων.

Η έρευνα είναι δομημένη σε τρία μέρη. Τα δύο πρώτα αφορούν στο επίπεδο της δημιουργίας του ΚΣΠ του λογοτεχνικού χαρακτήρα ενώ το τρίτο αφορά στο

επίπεδο της ερμηνείας των δεξιοτήτων ΚΣΝ από το παιδικό κοινό. Συγκεκριμένα τα ερευνητικά μέρη είναι:

- Πρώτο μέρος: ανάλυση των εικονογραφημένων βιβλίων από την ερευνήτρια
- Δεύτερο μέρος: διερεύνηση των απόψεων των δημιουργών σχετικά με τη σχέση ΚΣΝ και εικονογραφημένου βιβλίου
- Τρίτο μέρος: έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας

Η επιλογή ενός σύνθετου ερευνητικού σχεδιασμού συμβάλλει στην συνολικότερη και πληρέστερη μελέτη των αναπαραστάσεων του κοινωνικού-συναισθηματικού προφίλ (ΚΣΠ) των μυθοπλαστικών χαρακτήρων μέσα από πολλαπλές οπτικές γωνίες -από τη σκοπιά του ερευνητή, των δημιουργών και του παιδικού κοινού- και προσδίδει στην ερευνητική διαδικασία επιστημονική εγκυρότητα, καθώς παρέχει στοιχεία «για συγκριτική αξιολόγηση περισσότερων της μιας μορφής τεκμηρίων, την πολλαπλότητα πηγών και μεθόδων που μπορούν να εφαρμοσθούν για να ερευνηθεί ένα αντικείμενο» (Christensen, 1975/2007, σ. 35). Η επιλογή της ολοκλήρωσης της έρευνας με την ενότητα που αφορά στην πρόσληψη από το παιδικό κοινό μπορεί να φωτίσει το πώς οι επιλογές των δημιουργών επιδρούν στην πρόσληψη των κοινωνικών –συναισθηματικών δεξιοτήτων των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Οι ερευνητικές μέθοδοι που επιλέχθηκαν, ανά φάση, αποτυπώνονται στον **Πίνακα 1**.

Για την ανάλυση των αναπαραστάσεων των δεξιοτήτων ΚΣΝ η μέθοδος που αξιοποιήθηκε είναι η ανάλυση περιεχομένου, ως μια μέθοδος που μελετά καταγεγραμμένες ανθρώπινες επικοινωνίες και, κυρίως, αξιοποιεί γραπτά κείμενα (βιβλία, περιοδικά, ιστοσελίδες, τύπος, κ.ά.). Η μέθοδος αυτή είναι κατάλληλη για τη μελέτη της επικοινωνίας που σχετίζεται με το ερώτημα «Ποιος λέει τι, σε ποιον, με ποιο τρόπο και με τι αποτέλεσμα» (Babbie, 2011/2011, σ. 518). Στην περίπτωση του εικονογραφημένου βιβλίου τα κείμενα αποτελούνται από λεκτικά και οπτικά στοιχεία. Αυτή η διάσταση εμπεριέχει εκ προοιμίου μια σύνθετη μεθοδολογική προσέγγιση: την ανάλυση περιεχομένου του λεκτικού κειμένου παράλληλα με τη σημειωτική ανάλυση των εικόνων με βάση την Κοινωνική Σημειωτική.

Για την προσέγγιση των απόψεων των δημιουργών σχετικά με τις αναπαραστάσεις των δεξιοτήτων ΚΣΝ επιλέχθηκε η έρευνα πεδίου με την αξιοποίηση ημιδομημένης συνέντευξης σε βάθος. Αυτού του είδους η μέθοδος αποτελεί μια εναλλακτική μέθοδο συλλογής δεδομένων, κατά την οποία ο ερευνητής υποβάλλει

ερωτήσεις στον ερωτώμενο με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση του θέματος που διερευνά. Η ποιοτική συνέντευξη αποτελεί «μια ουσιαστική συζήτηση μεταξύ συνεντευξιαστή και ερωτώμενου» (Babbie, 2011/2011, σ. 494).

Πίνακας 1. Η μεθοδολογία της έρευνας		
Ερευνητική διαδικασία	Μέθοδος	Συλλογή των δεδομένων
Ανάλυση εικονογραφημένων βιβλίων	Ανάλυση περιεχομένου κι σημειωτική ανάλυση των εικόνων	Πρωτόκολλο καταγραφής λεκτικού και οπτικού κειμένου
Οι απόψεις των δημιουργών	Έρευνα πεδίου – Ποιοτική συνέντευξη σε βάθος	Οδηγοί συνέντευξης
Η ερμηνεία από παιδιά προσχολικής ηλικίας	Έρευνα πεδίου – Συμμετοχική παρατήρηση και ομαδική συνέντευξη με βιβλία	Ηχογράφηση, σημειώσεις πεδίου, ανάλυση περιεχομένου

Για τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας η μέθοδος που επιλέχθηκε ως καταλληλότερη ήταν η συμμετοχική παρατήρηση σε συνδυασμό με την εφαρμογή ομαδικής συνέντευξης με εικόνες (group photo elicitation), όπου την θέση των εικόνων κατείχαν τα εικονογραφημένα βιβλία. Η συμμετοχική παρατήρηση ως μέθοδος παραγωγής δεδομένων ενέχει μια οντολογική προσέγγιση στην έρευνα, δηλαδή η έμφαση δίνεται στις πράξεις, στις παρατηρούμενες συμπεριφορές και στον τρόπο που οι συμμετέχοντες προσεγγίζουν και ερμηνεύουν τα πράγματα (Mason, 2002/2011). Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε πρόγραμμα αναγνώσεων με παιδιά προσχολικής ηλικίας με την αξιοποίηση εικονογραφημένων βιβλίων, η οποία αναλύεται στη συνέχεια του κεφαλαίου (ενότητα διαδικασίες).

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από τρεις διαφορετικές κατηγορίες: τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, τους δημιουργούς των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας και το παιδικό κοινό. Για τις ανάγκες της έρευνας μελετήθηκαν 13 εικονογραφημένα βιβλία σύγχρονης ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας ως προς το ΚΣΠ των κεντρικών λογοτεχνικών χαρακτήρων. Παράλληλα, πραγματοποιήθηκαν συνολικά 10 συνεντεύξεις, με τη συμμετοχή 5 συγγραφέων και 5 εικονογράφων. Η

έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα νηπιαγωγείου, όπου έλαβαν μέρος συνολικά 27 νήπια. Στη συνέχεια παρουσιάζονται, ανά κατηγορία, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος και τα χαρακτηριστικά του.

Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία: το υλικό της έρευνας, τα κριτήρια επιλογής, τα βιβλία και τα χαρακτηριστικά τους. Η ελληνική εκδοτική παραγωγή είναι εξαιρετικά πλούσια στην κυκλοφορία εικονογραφημένων βιβλίων για παιδιά. Πολλοί εκδοτικοί οίκοι δραστηριοποιούνται στον χώρο του παιδικού βιβλίου και πληθώρα δημιουργών, συγγραφέων και εικονογράφων, γράφουν και εικονογραφούν βιβλία για παιδιά. Εάν προσθέσει κανείς και τα εικονογραφημένα βιβλία ξένων δημιουργών που μεταφράζονται και κυκλοφορούν στην ελληνική αγορά, ο αριθμός αυτός αυξάνεται σημαντικά. Ένα τόσο μεγάλο πλήθος διαθέσιμου υλικού³¹ αποτελεί πρόκληση για τον ερευνητή.

Για τις ανάγκες της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη η εφαρμογή κριτηρίων για τη διαχείριση του όγκου του υλικού και των δεδομένων που θα προκύψουν από την καταγραφή του. Οι προσεγγίσεις που αρχικά εξετάστηκαν ήταν τρεις:

- *Η θεματική προσέγγιση:* αναφέρεται στην επιλογή εικονογραφημένων βιβλίων που αφορούν σε ένα συγκεκριμένο θέμα (π.χ. σχολικός εκφοβισμός, απώλεια, μετανάστευση, κ.ά.).
- *Η μελέτη περίπτωσης:* αναφέρεται στη μελέτη του έργου ενός επιλεγμένου συγγραφέα ή εικονογράφου, μέσα από τα έργα του οποίου γίνεται η προσέγγιση του θέματος.
- *Η πολυσυλλεκτική προσέγγιση:* αναφέρεται στη μελέτη του έργου περισσότερων του ενός δημιουργών, με την εφαρμογή ενός κοινού και τεκμηριωμένου κριτηρίου, που θα επιτρέψει τη συστηματική ανάλυση του υλικού.

³¹ Έρευνα του Ε.ΚΕ.ΒΙ. για την εκδοτική παραγωγή την περίοδο 2003-2008, ανέδειξε το παιδικό και εφηβικό βιβλίο ως ένα είδος σημαντική αύξηση (1/5 βιβλία που εκδόθηκαν το 2008 ήταν παιδικό), ενώ και οι μεταφράσεις ξενόγλωσσων παιδικών βιβλίων στα ελληνικά κατέχουν το μεγαλύτερο μέρος των μεταφράσεων (2 στα 3 βιβλία) συνολικά στο εκδοτικό τοπίο (<http://www.ekebi.gr/appdata/documents/vivlio2008.pdf>). Τα στοιχεία για την παραγωγή παιδικών βιβλίων για τα έτη 2007 - 2011 καταγράφουν ετήσιο μέσο όρο 1824 τίτλους παιδικών βιβλίων, ποσοστό που αναλογεί περίπου στο 18,68% της συνολικής ετήσιας εκδοτικής παραγωγής. (<http://www.ekebi.gr/appdata/documents/BookMarketInGreece2011-8.pdf>).

Καθώς η μελέτη διερευνά τους τρόπους με τους οποίους αποδίδονται δεξιότητες ΚΣΝ στα εικονογραφημένα βιβλία και όχι πώς μια συγκεκριμένη θεματική ή το έργο ενός δημιουργού συνδέεται με αυτές, επιλέχθηκε η πολυσυλλεκτική προσέγγιση, δηλαδή η μελέτη βιβλίων περισσότερων του ενός δημιουργών και ανεξάρτητα από το θέμα το οποίο πραγματεύονται αυτά. Η επιλογή αυτή συμβάλλει στην ανίχνευση των στοιχείων εκείνων που χαρακτηρίζουν σε πιο ευρεία κλίμακα τα έργα της σύγχρονης ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας και τη σχέση τους με την ΚΣΝ.

Για την επιλογή του δείγματος, από το πλήθος των εικονογραφημένων βιβλίων, έγινε σκόπιμη δειγματοληψία με την εφαρμογή κριτηρίων. Αρχικά επιλέχθηκαν προς ανάλυση σύγχρονα εικονογραφημένα βιβλία Ελλήνων δημιουργών. Ως προς τη διερεύνηση των προς μελέτη βιβλίων επιλέχθηκε αρχικά το κριτήριο της βράβευσης σε έναν ή περισσότερους λογοτεχνικούς διαγωνισμούς που διεξάγονται στην Ελλάδα. Η επιλογή του κριτηρίου της βράβευσης ενός βιβλίου, εξασφαλίζει -εν μέρει τουλάχιστον- τη μελέτη βιβλίων που διακρίνονται για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά τους. Ο Lewis (2001) σημειώνει πως το κριτήριο της βράβευσης ενός βιβλίου δεν εγγυάται πλήρως την ποιότητά του, αλλά αποτελεί μια ένδειξη ότι αυτό ανήκει στα καλύτερα του είδους του και σε κάποιο βαθμό έχει ξεχωρίσει για κάποια ποιοτικά χαρακτηριστικά του. Ακόμη αναφέρει ότι η επιλογή βιβλίων βραβευμένων σε διαφορετικούς διαγωνισμούς, από διαφορετικές επιτροπές και διαφορετικές χρονιές αποτελεί ένα σημείο ελέγχου πως τα βιβλία αυτά δεν αποτελούν προσωπική επιλογή ενός ατόμου ή μιας ομάδας.

Ένα επιπλέον κριτήριο που εφαρμόστηκε στη επιλογή των βιβλίων ήταν το έτος έκδοσης. Επιλέχθηκαν από τα βραβευμένα βιβλία, οι τίτλοι που εκδόθηκαν τα τελευταία 4 χρόνια (από το 2014 έως το 2017), για δυο λόγους: 1) αντικατοπτρίζουν περισσότερο τις σύγχρονες τάσεις της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας, και 2) είναι βιβλία που κυκλοφορούν στο εμπόριο και τα οποία τόσο η ερευνήτρια -για τις ανάγκες της έρευνας- όσο και οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά μπορούν να αναζητήσουν για προσωπική χρήση.

Τα περισσότερα από τα βραβευμένα βιβλία έχει μελετήσει η ερευνήτρια, ως μέλος του Ελληνικού Τμήματος της IBBY – Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και ως μέλος της επιτροπής Κρατικών Βραβείων Παιδικής Λογοτεχνίας. Προκειμένου να αποφευχθεί η επίδραση του υποκειμενικού παράγοντα κατά την επιλογή των βιβλίων, αποφασίστηκε να μελετηθούν τα βιβλία εκείνα που έχουν βραβευθεί και στους τρεις μεγάλους διαγωνισμούς φορέων που διεξάγονται στην

Ελλάδα. Οι φορείς αυτοί είναι το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, το Ελληνικό Τμήμα της IBBY – Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού και το ηλεκτρονικό περιοδικό για το βιβλίο και τις τέχνες *Ο Αναγνώστης*.

Το Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού (Κρατικά Βραβεία Παιδικού Βιβλίου) απονέμει τα Κρατικά Βραβεία Παιδικού Βιβλίου (Ν. 3905/2010). Η επιλογή τους γίνεται από την Επιτροπή Κρατικών Βραβείων Παιδικού Βιβλίου, η οποία συγκροτείται με διετή θητεία. Οι κατηγορίες βραβείων που απονέμονται είναι τέσσερις: εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο, παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, βιβλίο γνώσεων και εφηβικό βιβλίο. Τα βραβεία είναι ετήσια.

Το Ελληνικό Τμήμα της IBBY – Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, σωματείο πολιτιστικό, μη κερδοσκοπικό, αποτελεί το Ελληνικό Τμήμα της Διεθνούς Οργάνωσης Βιβλίων για τη Νεότητα (International Board on Books for Young People – IBBY – www.ibby.org). Οι διαγωνισμοί του Ελληνικού Τμήματος της IBBY είναι ετήσιοι και αφορούν βιβλία που εκδόθηκαν την προηγούμενη εκδοτική χρονιά. Η επιλογή των βραβευθέντων βιβλίων γίνεται από επιτροπή που συγκροτείται κάθε έτος για τον σκοπό αυτό. Οι κατηγορίες βραβείων των διαγωνισμών είναι συνήθως οκτώ (8): βιβλίο αφήγησης βραχείας φόρμας για παιδιά, Picture book ή album για την εικονογράφηση και το κείμενο, βραβείο για την εικονογράφηση, εκτενές αφήγημα, εφηβικό ή νεανικό βιβλίο, βιβλίο γνώσεων, μεταφρασμένο βιβλίο, βραβείο σε πρωτοεμφανιζόμενο συγγραφέα.

Το ηλεκτρονικό περιοδικό για το βιβλίο και τις τέχνες *Ο Αναγνώστης*: ηλεκτρονικό περιοδικό για το βιβλίο και τις τέχνες. Ο Αναγνώστης, συνεχίζοντας τον θεσμό των λογοτεχνικών βραβείων του περιοδικού Διαβάζω, καθιέρωσε τα Λογοτεχνικά Βραβεία του Αναγνώστη, τα οποία διοργανώνει από το 2013 έως σήμερα. Τα βραβεία που αφορούν στο παιδικό βιβλίο είναι ετήσια, αποφασίζονται από επιτροπή, αφορούν στα βιβλία της προηγούμενης χρονιάς και απονέμονται στις ακόλουθες τέσσερις κατηγορίες: εικονογραφημένο βιβλίο, παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, βιβλίο γνώσεων και εφηβικό βιβλίο.

Καθώς οι κατηγορίες βραβείων, ανά φορέα και διαγωνισμό, δεν ταυτίζονται πλήρως, δημιουργήθηκε η ανάγκη για την εφαρμογή πρόσθετων κριτηρίων. Τα δυο επιπλέον κριτήρια ήταν η κατηγορία του βραβείου και η ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται το βιβλίο. Επιλέχθηκαν αρχικά όλα τα βιβλία που έχουν βραβευτεί στην κατηγορία «Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο». Προστέθηκαν σε αυτά μερικά εικονογραφημένα βιβλία που έχουν βραβευτεί και σε συναφείς κατηγορίες καθώς η

εικονογράφηση αποτελεί εξίσου σημαντικό παράγοντα παραγωγής νοήματος στην κατηγορίες «βιβλίο αφήγησης βραχείας φόρμας» και, σε κάποιες περιπτώσεις, στα εικονογραφημένα «βιβλία γνώσεων». Για τον λόγο αυτό συμπεριλήφθησαν στην έρευνα δυο βιβλία που βραβεύτηκαν στην κατηγορία «βιβλίο αφήγησης βραχείας φόρμας για παιδιά» και ένα βιβλίο που βραβεύτηκε στην κατηγορία «βιβλίο γνώσεων», καθώς το θέμα τους ήταν άμεσα συνδεδεμένο με κοινωνικά-συναισθηματικά θέματα.

Παράλληλα, επιλέχθηκαν προς μελέτη τα βραβευμένα βιβλία των παραπάνω κατηγοριών τα οποία απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας³². Ωστόσο, γίνεται αναφορά σε δύο βραβευμένα βιβλία της κατηγορίας «Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», τα οποία είναι μεν εικονογραφημένα και βραβεύτηκαν στην κατηγορία αυτή, όμως λόγω της έκτασης του κειμένου, απευθύνονται περισσότερο σε μεγαλύτερη ηλικιακά ομάδα παιδιών³³. Ένα βιβλίο που βραβεύτηκε στην κατηγορία «Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο» δεν συμπεριλήφθηκε στο σώμα της έρευνας, καθώς αποτελεί συλλογή ποιημάτων χαϊκού³⁴ και δεν έχει έναν κεντρικό λογοτεχνικό χαρακτήρα, του οποίου το ΚΣΠ θα μπορούσε να αναλυθεί επαρκώς.

Η έρευνα στις βάσεις δεδομένων των διαγωνισμών των προαναφερόμενων φορέων και η εφαρμογή των ανωτέρω κριτηρίων οδήγησε στη συγκρότηση του σώματος των βιβλίων που μελετήθηκαν. Αναλυτικός κατάλογος των βιβλίων, ανά έτος, φορέα βράβευσης και κατηγορία βραβείου, παρατίθεται στο Παράρτημα Ι³⁵.

Μια συγκεντρωτική επισκόπηση των βιβλίων που επιλέχθηκαν ανέδειξε τα ακόλουθα χαρακτηριστικά των προς μελέτη βιβλίων:

³² Αυτή η ηλικιακή ομάδα (παιδιά προσχολικής ηλικίας) αποτελεί τον πληθυσμό του τρίτου μέρους της έρευνας.

³³ Τα βιβλία αυτά, βραβευμένα στην κατηγορία «Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο», είναι *Ο Κόρακας, ο Βόρακας και η Σονάτα της Φανής* (συγγραφή Γεωργία Γαλανοπούλου, εικονογράφηση Βαγγέλης Παυλίδης, βραβείο περιοδικού ο Αναγνώστης, Εκδόσεις Πατάκη, 2015) και *Το Παλιόπαιδο* (συγγραφή Αγγελική Δαρλάση, εικονογράφηση Ίρις Σαμαρτζή, βραβείο IBBY, Εκδόσεις Πατάκη, 2014).

³⁴ Το βιβλίο *Στη μύτη του κουταβιού μια ακριδούλα – Χαϊκού για τις τέσσερις εποχές* (συγγραφή Ροδούλα Παππά, εικονογράφηση Σενγκ Σουν Ραταναβάν, Εκδόσεις Νεφέλη, 2017) βραβεύτηκε από το ΥΠ.ΠΟ.Α. και το περιοδικό ο Αναγνώστης στην κατηγορία «Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο».

³⁵ Παρατίθεται πίνακας και κατάλογος με τις βιβλιογραφικές αναφορές όλων των εικονογραφημένων βιβλίων που μελετήθηκαν.

Ως προς τα στοιχεία των δημιουργών, μελετήθηκαν 10 βιβλία διαφορετικών συγγραφέων και 10 διαφορετικών εικονογράφων, τα οποία εκδόθηκαν από 6 εκδοτικούς οίκους. Δύο συγγραφείς και μια εικονογράφος αντιπροσωπεύονταν στο σώμα του υλικού με περισσότερα του ενός βιβλία. Ένα βιβλίο έχει το ίδιο πρόσωπο ως συγγραφέα και εικονογράφο, ενώ ένα βιβλίο έχουν συγγράψει δύο συγγραφείς μαζί.

Ως προς τη θεματολογία, τα θέματα των βιβλίων χαρακτηρίζονται από μεγάλη ποικιλία, όπως η μετανάστευση, ο θάνατος, η αλλαγή των συνθηκών ζωής, οι σχέσεις με το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, η πίστη στις προσωπικές δυνατότητες, η πλεονεξία, η οικολογική καταστροφή, ο σχολικός εκφοβισμός, κ.ά. Πολλά από τα θέματα που πραγματεύονται τα βιβλία αυτά αφορούν άμεσα στο πεδίο της ΚΣΝ (π.χ. εκφοβισμός), ενώ άλλα δεν συνδέονται θεματικά με τόσο εμφανή τρόπο (π.χ. οικολογική καταστροφή). Ωστόσο, το ερώτημα της έρευνας δεν αφορά στη σύνδεση του θέματος ενός λογοτεχνήματος με την έννοια της ΚΣΝ, αλλά με τους τρόπους που τα εικονογραφημένα βιβλία, ως σημειωτικά συστήματα, αναπαριστούν δεξιότητες ΚΣΝ των μυθοπλαστικών χαρακτήρων.

Ως προς τις κατηγορίες βραβείων, 10 βιβλία βραβεύτηκαν στην κατηγορία «Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο» ή “Picturebook”, 2 βιβλία στην κατηγορία «Βιβλίο αφήγησης βραχείας φόρμας» και 1 βιβλίο στην κατηγορία «Βιβλίο γνώσεων». Από αυτά, δύο τίτλοι βραβεύτηκαν την ίδια χρονιά σε διαγωνισμούς διαφορετικών φορέων³⁶ στην κατηγορία «Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο».

Όσον αφορά στο υλικό που επιλέχθηκε για τις αναγνώσεις με τα παιδιά, η επιλογή των ιστοριών³⁷ έγινε από το σύνολο των βραβευμένων βιβλίων -που αποτελούν και το σώμα του υλικού για το πρώτο μέρος της έρευνας- με τα ακόλουθα κριτήρια:

³⁶ Το βιβλίο *Μελάκ, μόνος* (συγγραφή Αργυρώ Πιπίνη, εικονογράφιση Αχιλλέας Ραζής, Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2016) έλαβε το βραβείο του περιοδικού Αναγνώστης και του ΥΠ.ΠΟ.Α. για την κατηγορία «Εικονογραφημένο παιδικό Βιβλίο» ενώ αναγράφηκε και στον διεθνή κατάλογο White Ravens 2017 της Βιβλιοθήκης του Μονάχου (<http://whiteravens.ijb.de/book/712>). Το βιβλίο *Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο* (συγγραφή Σωτήρης Τριβιζάς, εικονογράφιση Τρίς Σαμαρτζή, Εκδόσεις Διάπλαση, 2015) έλαβε το βραβείο του ΥΠ.ΠΟ.Α. και του Ελληνικού Τμήματος της IBBY για την κατηγορία «Εικονογραφημένο παιδικό Βιβλίο».

³⁷ Τα βιβλία αγοράστηκαν και κατατέθηκαν προς έγκριση στο ΙΕΠ μαζί με την αρχική αίτηση για την έρευνα.

- να είναι κατάλληλα για την ηλικία των παιδιών
- να ανήκουν σε διαφορετικούς δημιουργούς (συγγραφείς και εικονογράφους) και να έχουν εκδοθεί από διαφορετικούς εκδοτικούς οίκους
- να αφορούν σε θέματα ενδιαφέροντα και ποικίλα
- να φωτίζουν περισσότερο, λόγω της πλοκής και του λογοτεχνικού χαρακτήρα, τον τομέα των δεξιοτήτων ΚΣΝ για τον οποίο επιλέχθηκαν να διαβαστούν.

Αναλυτικά, τα βιβλία που επιλέχθηκαν για τις αναγνώσεις, ανά τομέα δεξιοτήτων είναι:

- *Πως να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΨΕΙ*, των Α. Αγγέλου και Έ. Σίνη: επιλέχθηκε για ανάγνωση και συζήτηση σχετικά με τις δεξιότητες της διαπροσωπικής διάστασης, καθώς η πλοκή της ιστορίας δίνει έμφαση στην αλλαγή του ήρωα από έναν χαρακτήρα δειλό, χωρίς εμπιστοσύνη στον εαυτό του σε έναν χαρακτήρα που αγωνίζεται και διεκδικεί τα δικαιώματά του.
- *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;*, του Β. Ηλιόπουλου: επιλέχθηκε για ανάγνωση και συζήτηση σχετικά με τις δεξιότητες της διαπροσωπικής διάστασης, καθώς ο ήρωας, ως θύμα εκφοβισμού, αντιμετωπίζει δηλαδή ένα σημαντικό πρόβλημα στις κοινωνικές του σχέσεις με τους συμμαθητές του στο σχολικό περιβάλλον.
- *Τα κίτρινα καπέλα*, της Κ. Ματαθία-Κόβο: επιλέχθηκε για ανάγνωση και συζήτηση σχετικά με τις δεξιότητες της ικανότητας προσαρμογής, καθώς οι πρωταγωνιστές απειλούνται από έναν ιδιαίτερα σοβαρό κίνδυνο και καταστρώνουν ένα σχέδιο για να σωθούν.
- *Μελάκ, μόνος*, της Α. Πιπίνη: επιλέχθηκε για ανάγνωση και συζήτηση σχετικά με τις δεξιότητες της διαχείρισης του άγχους, αφενός λόγω του θέματος, καθώς ο ήρωας αντιμετωπίζει μια ιδιαίτερα στρεσογόνο κατάσταση, αφετέρου γιατί η συγγραφέας επαναλαμβάνει στο λεκτικό κείμενο το ρήμα *φοβάται*, ρήμα που αποτυπώνει άμεσα την δύσκολη συναισθηματική κατάσταση του χαρακτήρα και σχετίζεται με τη διαχείριση του άγχους.
- *Ανάποδα*, του Θ. Παπαϊωάννου: επιλέχθηκε για ανάγνωση και συζήτηση σχετικά με την γενική διάθεση, την ευτυχία και την αισιοδοξία, καθώς ο ήρωας αντιμετωπίζει μια δυσκολία αλλά ακόμα και σε αυτή τη δύσκολη κατάσταση σκέφτεται πάντα κάτι θετικό για να την αντιμετωπίσει και δεν απογοητεύεται.

Οι δημιουργοί. Τον πληθυσμό του δεύτερου μέρους της έρευνας αποτελούν οι δημιουργοί εικονογραφημένων βιβλίων, εικονογράφοι και συγγραφείς. Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχτηκε η σκόπιμη δειγματοληψία (purposeful sampling), δηλαδή η στοχευόμενη επιλογή προσώπων από τον συνολικό πληθυσμό. Η επιλογή της σκόπιμης δειγματοληψίας έγινε για να αναζητηθούν εκείνες οι πληροφορίες που θα συμβάλουν στην καλύτερη κατανόηση του υλικού της έρευνας (Creswell, 2015/2016). Παράλληλα η δειγματοληψία αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί, ως έναν βαθμό, δειγματοληψία επιβεβαίωσης ή διάψευσης (confirming or disconfirming sampling) (Creswell, 2015/2016), καθώς οι συνεντεύξεις με τα πρόσωπα αυτά μπορούν να παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες, να επιβεβαιώσουν, να ελέγξουν ή να διερευνήσουν περαιτέρω τα ευρήματα από την ανάλυση των βιβλίων στο πρώτο μέρος της έρευνας. Με βάση τα παραπάνω, επιλέχθηκαν από τους δημιουργούς των βραβευμένων βιβλίων τα πρόσωπα εκείνα των οποίων τα βιβλία αξιοποιήθηκαν και στις αναγνώσεις με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δηλαδή στο τρίτο μέρος της έρευνας. Ένα πρόσωπο κατείχε για το βιβλίο που μελετήθηκε τη διπλή ιδιότητα «συγγραφέας» και «εικονογράφος»³⁸. Η ανταπόκριση του δείγματος ήταν καθολική, καθώς όλοι οι δημιουργοί (5 συγγραφείς και 5 εικονογράφοι) στους οποίους ζητήθηκε να παραχωρήσουν συνέντευξη ανταποκρίθηκαν θετικά.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τον πληθυσμό του τρίτου μέρους της έρευνας αποτελούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Καθώς η ερευνητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε είναι ποιοτική, δεν απαιτήθηκε μεγάλος αριθμός συμμετεχόντων, εφόσον τα ερωτήματα αφορούσαν στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της σκέψης των νηπίων σχετικά με την ερμηνεία και πρόσληψη των δεξιοτήτων ΚΣΝ. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα νηπιαγωγείου, ένα δημόσιο και ένα ιδιωτικό, για τα οποία δόθηκε επίσημη έγκριση από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ). Η επιλογή ήταν επιλογή ευκολίας.

Πριν το αίτημα για την άδεια της έρευνας προηγήθηκε προφορική συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς και διερεύνηση για τη δυνατότητα διεξαγωγής της έρευνας στους χώρους με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών των τάξεων, οι οποίοι ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν με την ερευνήτρια. Αφετέρου διερευνήθηκε η δυνατότητα να

³⁸ Αριθμητικά καταγράφηκε με τη βασική ιδιότητα δηλαδή ως εικονογράφος.

αξιοποιηθεί ένα πρόγραμμα αναγνώσεων παιδικής λογοτεχνίας στους χώρους αυτούς με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην διαταράσσεται το εκπαιδευτικό πρόγραμμα των τάξεων.

Πριν από την εκπόνηση της έρευνας στη σχολική τάξη, έγιναν όλες οι απαραίτητες διαδικασίες σχετικά με τη χορήγηση άδειας για την παρουσία ανεξάρτητου ερευνητή στο σχολικό περιβάλλον από το ΙΕΠ. Για τον σκοπό αυτό συντάχθηκε από την ερευνήτρια Συνοπτικό Δελτίο Έρευνας, Αναλυτικό Σχέδιο Έρευνας και κατατέθηκε στο ΙΕΠ προς έγκριση όλο το υλικό της έρευνας (ενημερωτικό σημείωμα προς τους γονείς, γραπτή φόρμα συναίνεσης συμμετοχής για γονείς και παιδιά, τα εικονογραφημένα βιβλία). Η άδεια σύμφωνα με τους κανονισμούς του ΙΕΠ παρέχεται για περιορισμένο χρόνο στη διάρκεια του σχολικού έτους ενός ανεξάρτητου ερευνητή. Για τον λόγο αυτό, ο αρχικός σχεδιασμός για την εφαρμογή συνδυασμού ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου καθώς και ενός διευρυμένου προγράμματος αναγνώσεων υπέστη τροποποίηση, ώστε να ακολουθεί τις απαραίτητες για λόγους δεοντολογίας διαδικασίες και να ακολουθεί τα χρονικά πλαίσια που ορίζονται. Συνολικά στην έρευνα πήραν μέρος μετά από έγγραφη συγκατάθεση των γονέων τους 27 νήπια.

Διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας

Οι τρεις φάσεις της έρευνας χρονικά διεξήχθησαν παράλληλα. Η αποκωδικοποίηση και η ανάλυση των δεδομένων ξεκίνησε μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων και των τριών φάσεων³⁹, ώστε να αποφευχθεί η επίδραση των δεδομένων των διαφορετικών φάσεων κατά την ανάλυση.

Η επικοινωνία με τους δημιουργούς. Αναφορικά με την προσέγγιση των δημιουργών η αρχική πρόσκληση των ερωτώμενων πραγματοποιήθηκε τηλεφωνικά από την ερευνήτρια και στη συνέχεια με την αποστολή ηλεκτρονικού μηνύματος σχετικά με τον τόπο, το χρόνο και τη διαδικασία. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν με την φυσική παρουσία του ερευνητή και του ερωτώμενου σε

³⁹ Τα προς μελέτη βιβλία συγκεντρώθηκαν από τρεις πηγές: α) από την προσωπική βιβλιοθήκη της ερευνήτριας, β) από τη Βιβλιοθήκη του Ελληνικού Τμήματος της IBBY- Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και γ) από το εμπόριο.

χώρο που διασφάλιζε συνθήκες σχετικής ησυχίας. Για τους δημιουργούς που διέμεναν εκτός Αττικής ή οι συνθήκες δεν επέτρεψαν τη συνάντηση με φυσική παρουσία, η συνέντευξη πραγματοποιήθηκε μέσω τηλεδιάσκεψης.

Αρχικά, η ερευνήτρια παρείχε στους ερωτώμενους τις βασικές πληροφορίες και επεξηγήσεις για τη διαδικασία της προσωπικής συνέντευξης. Η ενημέρωση αφορούσε: 1) στην ταυτότητα της έρευνας, όπου δηλώθηκε η ιδιότητα της ερευνήτριας, το θέμα και το περιεχόμενο της διδακτορικής διατριβής, το Τμήμα, το Πανεπιστήμιο και ο σκοπός της έρευνας και 2) στην περιγραφή της διαδικασίας της ατομικής συνέντευξης, όπου οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν και ερωτήθηκαν για την ηχογράφηση της συζήτησης και την προστασία των προσωπικών δεδομένων, ζητήθηκε η συναίνεση συμμετοχής, η άδεια ηχογράφησης της συνέντευξης και η άδεια χρήσης μέρους των λεγομένων τους επώνυμα στο τελικό κείμενο της διατριβής.

Για τη συλλογή του υλικού των συνεντεύξεων και λόγω του όγκου των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε -μετά από προφορική συναίνεση των ερωτηθέντων πριν τη συνέντευξη- ηχογράφηση όλων των συνεντεύξεων με τη χρήση ψηφιακού μέσου ηχογράφησης, παράλληλα με γραπτές σημειώσεις πεδίου που κρατούσε η ερευνήτρια στον έντυπο οδηγό συζήτησης. Η χρονική διάρκεια κάθε συνέντευξης κυμάνθηκε στην 1,5 ώρα. Όλοι οι συμμετέχοντες δημιουργοί έδωσαν τη συγκατάθεσή τους στην ηχογράφηση του περιεχομένου της συνέντευξης. Επίσης ενημερώθηκαν για το ακριβές περιεχόμενο της συνέντευξης και συναίνεσαν εγγράφως (με ηλεκτρονικό μήνυμα) στην αξιοποίηση του υλικού για τις ανάγκες της ερευνητικής διαδικασίας και ειδικά για την επώνυμη αναφορά του λόγων τους στο κείμενο της παρούσας διατριβής, σύμφωνα με τους Κανόνες δεοντολογίας για τη συμμετοχή υποκειμένων σε έρευνα.

Το πρόγραμμα αναγνώσεων με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Για τη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας σχεδιάστηκε πρόγραμμα αναγνώσεων με την αξιοποίηση εικονογραφημένων βιβλίων στον χώρο του νηπιαγωγείου. Οι επιμέρους διαδικασίες για αυτό το ερευνητικό στάδιο χωρίστηκαν στις ακόλουθες φάσεις:

- Σχεδιασμός προγράμματος αναγνώσεων
- Εφαρμογή προγράμματος αναγνώσεων

Σχεδιασμός προγράμματος αναγνώσεων. Στο πρόγραμμα αναγνώσεων που σχεδιάστηκε δόθηκε από την ερευνήτρια ο τίτλος «Οι καλύτεροί μου φίλοι, τα βιβλία». Στόχος του προγράμματος ήταν να διερευνήσει την πρόσληψη και ερμηνεία των αναπαραστάσεων δεξιοτήτων ΚΣΝ από παιδιά προσχολικής ηλικίας κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων. Το πρόγραμμα βασίστηκε στις αρχές της κοινωνικής - συναισθηματικής μάθησης (SEL), ήταν κατάλληλο για το αναπτυξιακό επίπεδο της ηλικιακής ομάδας στην οποία πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση και συμβατό με το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Η φιλοσοφία του προγράμματος βασίστηκε στη προσέγγιση *Κριτική σκέψη και Συζήτηση για τα βιβλία (Critical Thinking and Book Talk)* (Roche, 2015), η οποία αξιοποιεί την επιλογή εικονοβιβλίων ως ερέθισμα για σκέψη και συζήτηση, αναγνωρίζοντας το παιδί ως ενεργό συμμετέχο στην οικοδόμηση της προσωπικής του μάθησης. Συνοπτικά, οι βασικές αρχές του προγράμματος της Roche είναι: 1) η ομαδική ανάγνωση, 2) η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, 3) ο χρόνος, 4) η αποδοχή της προσωπικότητας κάθε παιδιού και 5) η επιλογή κατάλληλων βιβλίων. Η ομαδική ανάγνωση και συζήτηση με αφορμή εικονοβιβλία αποτελεί ένα είδος δράσης που ευνοεί την ανταλλαγή απόψεων και τον ενεργό διάλογο μεταξύ των συμμετεχόντων. Οι Littleton and Mercer (2013) ονόμασαν *interthinking* τη διαδικασία κατά την οποία οι άνθρωποι, όταν συζητούν, σκέφτονται δημιουργικά και παραγωγικά.

Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης (*critical thinking*) αναφέρεται στη διαδικασία κατά την οποία το άτομο δημιουργεί νόημα για τον κόσμο, δηλαδή σκέφτεται, ανακαλύπτει, κατανοεί και κρίνει χωρίς να είναι παθητικός αποδέκτης των ερεθισμάτων. Η κριτική σκέψη έρχεται σε αντίθεση με το μοντέλο της εκπαίδευσης που βλέπει την εκπαιδευτική διαδικασία ως απλή μεταβίβαση πληροφοριών (*bank model of education*) συνήθως από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές. Παράλληλα, η κριτική ανάγνωση απαιτεί χρόνο για σκέψη και ανταλλαγή απόψεων, δηλαδή ένα περιβάλλον που διευκολύνει και ενισχύει τον διάλογο, χωρίς περιορισμούς και πίεση.

Σημαντική είναι η αποδοχή του κάθε παιδιού ως ξεχωριστή προσωπικότητα. Ο ενήλικος αναγνωρίζει ότι το κάθε παιδί αποτελεί μια μοναδική σκεπτόμενη οντότητα και συμμετέχει ως ισότιμος συνομιλητής, ο λόγος και οι ιδέες του οποίου έχουν αξία και είναι σημαντικές.

Η επιλογή του υλικού, δηλαδή των βιβλίων πάνω στα οποία θα γίνει η συζήτηση και ο προβληματισμός είναι εξίσου καθοριστική. Τα βιβλία πρέπει να είναι

κατάλληλα για την ηλικία των συμμετεχόντων βιβλίων, ενώ εικόνα και κείμενο να παρέχουν στον αναγνώστη ερεθίσματα για προβληματισμό, εξερεύνηση και ανακάλυψη.

Το πλαίσιο του σχολείου αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την αναγνωστική εμπειρία των παιδιών προσχολικής ηλικίας, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Η ομαδική ανάγνωση ειδικά παρέχει σημαντικά ερεθίσματα τα παιδιά καθώς, σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου:

η ανάγνωση της λογοτεχνίας στη σχολική τάξη εκτιμάται ιδιαίτερα όχι γιατί θα μάθει στα παιδιά τον «ενδεδειγμένο» τρόπο προσέγγισης των κειμένων και θα τα βοηθήσει να τα ερμηνεύσουν «σωστά», αλλά γιατί εξασφαλίζει την ταυτόχρονη παρουσία πολλών αναγνωστών, οι οποίοι θα πλησιάσουν – ο καθένας από διαφορετική σκοπιά και σύμφωνα με τις δικές του εμπειρίες και την προσωπικότητά του- το ίδιο κείμενο και θα εκθέσουν τον τρόπο με τον οποίο εκείνο μιλάει στον καθένα τους (Γιαννικοπούλου, 2016, σελ. 20).

Κάθε ενότητα του προγράμματος είχε ως αντικείμενο την ανάγνωση και συζήτηση πάνω σε ένα διαφορετικό εικονογραφημένο βιβλίο. Το κάθε βιβλίο επιλέχθηκε για μια διαφορετική κλίμακα δεξιοτήτων από τις 5 κλίμακες δεξιοτήτων του μοντέλου ΚΣΝ του Bar-On (2006). Η επιλογή και αντιστοίχιση (βιβλίο – δεξιότητες ΚΣΝ) έγινε από την ερευνήτρια με κριτήριο το κατά πόσο το συγκεκριμένο βιβλίο (θέμα, χαρακτήρας, πλοκή) φωτίζει περισσότερο τον τομέα των δεξιοτήτων ΚΣΝ για τον οποίο επιλέχθηκε (Dermata, 2019).

Κάθε ανάγνωση ολοκληρώθηκε μέσα σε μια συνάντηση, κατά την οποία διεξάγονταν τρεις δραστηριότητες. Μια σύντομη εισαγωγική / διερευνητική δραστηριότητα σχετική με την έννοια την οποία θα προσεγγίζαμε κατά την ανάγνωση. Η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης, πριν από την ανάγνωση του βιβλίου. Για τις Πατέρα και Τσιλιμένη (2012) οι προκαταρκτικές ερωτήσεις στοχεύουν στη διερεύνηση των απόψεων των παιδιών, στην εστίαση και στην καλύτερη κατανόηση του θέματος το οποίο πραγματεύεται το βιβλίο. Στη περίπτωση της έρευνας αυτής η εστίαση των εισαγωγικών ερωτήσεων πάνω στην υπό εξέταση έννοια παρείχε στην ερευνήτρια συμπληρωματικές πληροφορίες σχετικά με την εξοικείωση των νηπίων με τη χρήση του λεξιλογίου ή και τον βαθμό κατανόησης της έννοιας η οποία θα συζητούνταν κατά την ανάγνωση.

Η κυρίως δράση ανάγνωσης του βιβλίου και η συζήτηση κατά την ανάγνωση, διάρκειας έως 15 λεπτά. Η δράση αυτή πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια. Η εκπαιδευτικός της τάξης ήταν παρούσα σε όλη τη διαδικασία της ανάγνωσης.

Επιλέχθηκε η ομαδική ανάγνωση και συζήτηση έναντι της ατομικής συζήτησης με κάθε συμμετέχοντα, αφενός μεν για λόγους πρακτικούς (περιορισμένη χρονική διάρκεια παρουσίας του ερευνητή στην τάξη), αφετέρου γιατί η ομαδική ανάγνωση και συζήτηση παρέχει τη δυνατότητα διαλόγου μεταξύ των συμμετεχόντων, την ανταλλαγή απόψεων αλλά και τη συζήτηση πάνω στις διαφορετικές απόψεις.

Στο τέλος προτάθηκε η διεξαγωγή μιας σύντομης δραστηριότητας επέκτασης και ανάπτυξης από την νηπιαγωγό της τάξης. Οι μετά την ανάγνωση δραστηριότητες έχουν διττό ρόλο: αφενός μεν λειτουργούν ως δραστηριότητες ανάπτυξης καθώς προσκαλούν το παιδί να αξιοποιήσει στοιχεία του βιβλίου για να εκφράσει τις απόψεις για τον λογοτεχνικό χαρακτήρα αλλά και να μιλήσει για τις δικές του δεξιότητες, δηλαδή δραστηριότητες οι οποίες με ερέθισμα το περιεχόμενο του βιβλίου ή στοιχεία των λέξεων και των εικόνων έχουν στόχο να καλλιεργήσουν την επικοινωνία μεταξύ των συμμετεχόντων και μπορούν να συμβάλλουν στη εξωτερική των συναισθημάτων και του εσωτερικού κόσμου του παιδιού (Πατέρα και Τσιλιμένη, 2012), αφετέρου δε αποτελούν δραστηριότητες επέκτασης του περιεχομένου του βιβλίου, καθώς δίνουν το ερέθισμα στα νήπια για να συζητήσουν πάνω στα θέματα που προσεγγίζονται μέσα από την ιστορία ή και να κάνουν συνδέσεις με τη δική τους ζωή. Επίσης παρείχαν στην ερευνήτρια, μέσω παρατήρησης, συμπληρωματικά στοιχεία σχετικά με τα στοιχεία του βιβλίου (λεξιλόγιο, πράξεις λογοτεχνικού χαρακτήρα, σκέψεις, σύνδεση με την ιστορία, κ.ά.) τα οποία τα νήπια αξιοποιούν για να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω σε κοινωνικά-συναισθηματικά θέματα.

Οι εισαγωγικές δραστηριότητες και οι δραστηριότητες ανάπτυξης και επέκτασης σχεδιάστηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν από την/τον εκπαιδευτικό της τάξης χωρίς να χρειάζεται κάποια εξειδικευμένη συστηματική εκπαίδευση. Πρόκειται για απλές δραστηριότητες -ερωτήσεις, παιχνίδια ρόλων, διάλογοι με τον λογοτεχνικό ήρωα, φανταστικές συζητήσεις μεταξύ των ηρώων με αφορμή ένα στοιχείο του βιβλίου- που πραγματοποιούνται συχνά σε χώρους προσχολικής εκπαίδευσης από τους νηπιαγωγούς και περιγράφονται ως είδη δραστηριοτήτων που αξιοποιούνται στο σχολικό περιβάλλον στο αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο. Οι δραστηριότητες αυτές πλαισίωσαν τις αναγνώσεις, ώστε, αφενός μεν να διαπιστώσει η ερευνήτρια, ως παρατηρητής, πόσο εξοικειωμένα είναι τα παιδιά με τις έννοιες που θα συζητιούνταν κατά την ανάγνωση, αφετέρου δε να διαπιστωθεί πως τα νήπια αξιοποιούν στοιχεία του βιβλίου για να μιλήσουν για τις

δεξιότητες των ηρώων. Οι δραστηριότητες αυτές περιληπτικά αναφέρονται στο παράρτημα Ε.

Το συνοδευτικό υλικό που αξιοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης κατά τις δραστηριότητες επέκτασης/ανάπτυξης (κούκλες, φιγούρες ηρώων, κ.τ.λ.) είτε κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια με απλά αυτοσχέδια υλικά⁴⁰, είτε δημιουργήθηκε αξιοποιώντας την εικονογράφηση των βιβλίων, είτε αγοράστηκε από το εμπόριο. Το συνοδευτικό υλικό παραδόθηκε πριν τις αναγνώσεις στην παιδαγωγό ώστε να εξοικειωθεί με την χρήση του και δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις σχετικά με την αξιοποίησή του στις δραστηριότητες.

Εφαρμογή προγράμματος αναγνώσεων⁴¹. Μετά την έγκριση της άδειας από το ΙΕΠ πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με το σχολικό περιβάλλον και την νηπιαγωγό⁴² για τη διεξαγωγή της έρευνας. Η ερευνητική διαδικασία στο σχολικό περιβάλλον διεξήχθη σε δύο στάδια. Αρχικά, διανεμήθηκε έντυπη φόρμα συναίνεσης και γραπτή ενημερωτική επιστολή προς τους γονείς και κηδεμόνες. Η ερευνήτρια βρέθηκε στο γραφείο του νηπιαγωγείου συγκεκριμένες μέρες και ώρες πριν από τις αναγνώσεις, κατόπιν συνεννόησης με την εκπαιδευτικό, για την παροχή πληροφοριών σε κάθε ενδιαφερόμενο, για την επίλυση ερωτημάτων σχετικά με την έρευνα και για τη συγκέντρωση της φόρμας συναίνεσης, χωρίς να διαταράσσεται η ομαλή λειτουργία της σχολικής τάξης. Το σχέδιο ενημερωτικού σημειώματος και η φόρμα συναίνεσης παρατίθενται στο Παράρτημα IV.

Παράλληλα, ενημερώθηκε η εκπαιδευτικός της τάξης αναλυτικά σχετικά με το πλήρες περιεχόμενο του προγράμματος, τα βιβλία που θα αξιοποιούνταν κατά τις αναγνώσεις, συζητήθηκαν όλα τα θέματα δεοντολογίας που απαιτούνται για την

⁴⁰ Το υλικό των δράσεων, βιβλία και συνοδευτικό υλικό, αγοράστηκε ή κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια αποκλειστικά με προσωπικά έξοδα. Δεν ζητήθηκε κανενός είδους οικονομική ή υλική συμμετοχή από τα νηπιαγωγεία ή τα παιδιά που συμμετείχαν στις αναγνώσεις. Φωτογραφίες του υλικού στάλθηκαν στο ΙΕΠ για την έγκριση της απαιτούμενης άδειας.

⁴¹ Πιλοτική εφαρμογή των αναγνώσεων και δραστηριοτήτων προηγήθηκε σε χώρο προσχολικής αγωγής που εργάζεται η ερευνήτρια, εκτός του χώρου του νηπιαγωγείου, για τη βελτίωση των ερωτήσεων και τη διόρθωση των διαδικασιών.

⁴² Η χρήση ενικού για τις λέξεις νηπιαγωγός και νηπιαγωγείο γίνεται για λόγους εκφραστικούς και αφορά και τα δυο τμήματα στα οποία πραγματοποιήθηκε το πρόγραμμα αναγνώσεων.

διεξαγωγή της έρευνας και καθορίστηκε η μέρα και η ώρα διεξαγωγής των αναγνώσεων, ώστε να μην παρεμποδίζεται το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.

Στη συνέχεια έγινε η συμπλήρωση του σύντομου ερωτηματολογίου από την εκπαιδευτικό της τάξης (Παράρτημα ΙΙΙ) και συγκεντρώθηκαν δεδομένα για τα γενικά χαρακτηριστικά του τμήματος: ηλικία, φύλο, ποσοστό συμμετοχής στην έρευνα, εξοικείωση των παιδιών με την παιδική λογοτεχνία στον χώρο του σχολείου. Όλα τα στοιχεία καταγράφηκαν ανώνυμα.

Έπειτα ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος αναγνώσεων, οργανωμένη σε 6 κύριες δράσεις ανάγνωσης, διάρκειας έως 15 λεπτών. Η ερευνήτρια διάβαζε στα παιδιά που συμμετείχαν τα επιλεγμένα βιβλία και παράλληλα έθετε ερωτήσεις σχετικά με τις δεξιότητες ΚΣΝ που κάθε φορά μελετούνταν. Τα παιδιά των οποίων οι γονείς δεν παρείχαν έγγραφη συγκατάθεση συμμετοχής στην έρευνα, την ώρα των αναγνώσεων έπαιζαν ελεύθερα στις γωνιές της τάξης, είτε απασχολούνταν σε κάποια δραστηριότητα, την οποία τους πρότεινε η νηπιαγωγός τους. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε πρώτα στο ένα τμήμα νηπιαγωγείου. Αφού ολοκληρώθηκαν οι αναγνώσεις στο πρώτο σχολείο, και για λόγους επέκτασης του δείγματος συμμετεχόντων, ζητήθηκε και δόθηκε άδεια επέκτασης της έρευνας.

Οι ερευνητικές διαδικασίες και τα μεθοδολογικά εργαλεία

Στην ενότητα αυτή περιγράφονται οι ερευνητικές διαδικασίες και τα μεθοδολογικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν, ανά ερευνητική φάση.

Διαδικασία και μεθοδολογικά εργαλεία για την ανάλυση των εικονογραφημένων βιβλίων. Σχετικά με την ανάλυση των εικονογραφημένων βιβλίων αναζητήθηκαν τα στοιχεία εκείνα που αναδεικνύουν τις δεξιότητες ΚΣΝ, σύμφωνα με τις πέντε διαστάσεις του μοντέλου του Bar-On: ενδοπροσωπική διάσταση, διαπροσωπική διάσταση, ικανότητα προσαρμογής, διαχείριση του άγχους και γενική διάθεση. Ειδικότερα αναζητήθηκαν τα στοιχεία εκείνα που σκιαγραφούν το ΚΣΠ⁴³ των χαρακτήρων. Η ανάλυση περιεχομένου στην περίπτωση του εικονογραφημένου βιβλίου είναι μια σύνθετη διαδικασία καθώς, όπως αναφέρθηκε και πιο πάνω, απαιτεί

⁴³ Το ΚΣΠ μεταφράστηκε στην αγγλική γλώσσα για τις ανάγκες εισηγήσεων και δημοσιεύσεων (Dermata, 2019 & 2020) ως Social Emotional Profile (SEP) και η προσέγγιση ονομάστηκε συνολικά SEP approach.

εξ ορισμού την ανάλυση δύο στοιχείων, του λεκτικού και του οπτικού κειμένου. Για τη συγκέντρωση και καταγραφή των ερευνητικών δεδομένων κρίθηκε απαραίτητος ο συνδυασμός θεωριών διαφορετικών επιστημονικών πεδίων: της θεωρίας της Λογοτεχνίας, της θεωρίας της ΚΣΝ και της Κοινωνικής Σημειωτικής.

Από τη θεωρία της λογοτεχνίας τέθηκε το βασικό ερώτημα που αφορά στα στοιχεία του κειμένου και των εικόνων τα οποία παρέχουν στον αναγνώστη πληροφορίες για τον λογοτεχνικό χαρακτήρα και ειδικότερα για τις κοινωνικές-συναισθηματικές του δεξιότητες. Το ερώτημα αυτό συνδέεται με την έννοια της ανάπτυξης του χαρακτήρα, δηλαδή με τον τρόπο που ο ήρωας αποκαλύπτεται στον αναγνώστη. Τα σημαντικότερα στοιχεία του λεκτικού κειμένου που αποκαλύπτουν τον ήρωα είναι (Lukens, 1999):

- Οι πράξεις του λογοτεχνικού χαρακτήρα (actions)
- Τα λόγια του λογοτεχνικού χαρακτήρα (speech)
- Η εμφάνιση του ήρωα (appearance)
- Τα σχόλια των δευτερευόντων χαρακτήρων (other's comments)
- Τα σχόλια του συγγραφέα (author's comments)

Όσον αφορά στο οπτικό κείμενο, τα σημαντικότερα στοιχεία⁴⁴ που αποκαλύπτουν τον ήρωα στον αναγνώστη (Γιαννικοπούλου, 2008) είναι:

- Το μέγεθος και η θέση του κεντρικού χαρακτήρα (size and placement)
- Η γλώσσα του σώματος (body language)
- Οι γραμμές και τα χρώματα (colors and lines)
- Η οπτική γωνία (visual angle)
- Ο σκηνικός χώρος (setting)

Οι κλίμακες δεξιοτήτων και οι επιμέρους δεξιότητες ΚΣΝ αποτέλεσαν τον δεύτερο άξονα πάνω στον οποίο στηρίχθηκε η συλλογή των δεδομένων. Κεντρικό ζητούμενο της έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αναπαραστάσεις των δεξιοτήτων σύμφωνα με το μοντέλο ΚΣΝ που υιοθετήθηκε. Η Κοινωνική Σημειωτική απετέλεσε το συνδετικό κρίκο ανάμεσα στα διαφορετικά επιστημολογικά πεδία. Καθώς κεντρική θέση στην Κοινωνική Σημειωτική κατέχει η έννοια της επιλογής (Kress &

⁴⁴ Μια αναλυτική επισκόπηση στον τρόπο που λέξεις και εικόνες συνθέτουν τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες περιέχεται στο κεφάλαιο «Χαρακτήρες φτιαγμένοι από λέξεις και εικόνες» (σ. 87-165) του βιβλίου *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο* της Α. Γιαννικοπούλου (Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2008).

van Leeuwen,1996·Kress, 2000) πώς δηλαδή επιλέγει ο δημιουργός τους τρόπους μέσω των οποίων θα αποδώσει το νόημα που επιθυμεί, η θεωρία της Κοινωνικής Σημειωτικής απετέλεσε το πρίσμα μέσα από το οποίο καταχωρήθηκαν στα πρωτόκολλα τα ερευνητικά δεδομένα για την ανάλυση των κειμένων και των εικόνων.

Με βάση τα παραπάνω και επιχειρώντας την ανάλυση του ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων διαμορφώθηκε από την ερευνήτρια πρωτόκολλο καταγραφής δεδομένων με τη μορφή πίνακα διπλής εισόδου, στον οποίο καταγράφηκαν για κάθε βιβλίο τα παρατηρούμενα στοιχεία. Για το λεκτικό κείμενο, το πρωτόκολλο καταγραφής (**Πίνακας 2**) περιελάμβανε:

Πίνακας 2. Το πρωτόκολλο καταγραφής δεδομένων για το λεκτικό κείμενο

Οι διαστάσεις της ΚΣΝ κατά το μοντέλο του Bar-On (2006)		Πώς αποκαλύπτεται ο ήρωας μέσω του λεκτικού κειμένου				
		Πράξεις ήρωα	Λόγια ή σκέψεις ήρωα	Εμφάνιση χαρακτήρα	Σχόλια άλλων χαρακτήρων	Σχόλια αφηγητή
Ενδοπροσωπική διάσταση	Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση, αυτοεκπλήρωση, αυτοεκτίμηση, ανεξαρτησία, διεκδικητικότητα					
Διαπροσωπική διάσταση	Ενσυναίσθηση, κοινωνική υπευθυνότητα, διαπροσωπικές σχέσεις					
Ικανότητα προσαρμογής	Ανοχή στο άγχος, έλεγχος παρορμητικότητας					
Διαχείριση άγχους	Ευελιξία, δοκιμασία αλήθειας, επίλυση προβλημάτων					
Γενική διάθεση	Ευτυχία, αισιοδοξία					

- Στις στήλες, τις πέντε διαστάσεις και τις επιμέρους δεξιότητες ΚΣΝ κατά το μοντέλο Bar-On: ενδοπροσωπική, διαπροσωπική, ικανότητα προσαρμογής, διαχείριση άγχους, γενική διάθεση.
- Στις γραμμές, τα στοιχεία του λεκτικού κειμένου που αποκαλύπτουν τον χαρακτήρα: πράξεις χαρακτήρα, λόγια χαρακτήρα, περιγραφή εμφάνισης του λογοτεχνικού χαρακτήρα, σχόλια των δευτερευόντων χαρακτήρων και σχόλια του συγγραφέα για τον χαρακτήρα.

Για τις εικόνες το πρωτόκολλο καταγραφής περιελάμβανε (Πίνακας 3):

- Στις στήλες, τις πέντε διαστάσεις και τις επιμέρους δεξιότητες ΚΣΝ κατά το μοντέλο Bar-On: ενδοπροσωπική διάσταση, διαπροσωπική διάσταση, ικανότητα προσαρμογής, διαχείριση άγχους, γενική διάθεση.
- Στις γραμμές, τα βασικά στοιχεία του οπτικού κειμένου που αποκαλύπτουν τον χαρακτήρα: μέγεθος, θέση, γλώσσα σώματος, σκηνικός χώρος, οπτική γωνία.

Πίνακας 3. Το πρωτόκολλο καταγραφής δεδομένων για το οπτικό κείμενο

Οι διαστάσεις της ΚΣΝ κατά το μοντέλο του Bar-On (2006)		Πως αποκαλύπτεται ο ήρωας μέσω του οπτικού κειμένου				
		Μέγεθος και θέση στον χώρο	Γραμμές και Χρώματα	Οπτική γωνία	Γλώσσα σώματος και εκφράσεις προσώπου	Σκηνικός χώρος
Ενδοπροσωπική διάσταση	Συναισθηματική Αυτοεπίγνωση, αυτοεκπλήρωση, αυτοεκτίμηση, ανεξαρτησία, διεκδικητικότητα					
Διαπροσωπική διάσταση	Ενσυναίσθηση, κοινωνική υπευθυνότητα, διαπροσωπικές σχέσεις					
Ικανότητα προσαρμογής	Ανοχή στο άγχος, έλεγχος παρορμητικότητας					
Διαχείριση άγχους	Ευελιξία, δοκιμασία αλήθειας, επίλυση προβλημάτων					
Γενική διάθεση	Ευτυχία, αισιοδοξία					

Διαδικασία και μεθοδολογικά εργαλεία για την διερεύνηση των απόψεων των δημιουργών. Για τη διερεύνηση των απόψεων των δημιουργών διαμορφώθηκαν δύο οδηγοί συζήτησης, ένας για κάθε κατηγορία δημιουργών -συγγραφείς και εικονογράφους- αφού η κάθε τέχνη αξιοποιεί τα δικά της ιδιαίτερα εκφραστικά μέσα για την αναπαράσταση των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Η δομή των οδηγών συζήτησης ήταν ίδια στο πρώτο μέρος των ερωτήσεων και για τις δύο κατηγορίες συμμετεχόντων. Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις επικεντρώθηκαν στα ειδικά χαρακτηριστικά της κάθε τέχνης και ειδικότερα στο συγκεκριμένο εικονογραφημένο βιβλίο, το οποίο αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης της έρευνας αυτής. Οι οδηγοί συζήτησης παρατίθεται στο Παράρτημα II. Οι θεματικές ενότητες που εξετάστηκαν ήταν:

- Εισαγωγικές ερωτήσεις (θέμα έρευνας, επεξηγήσεις διαδικασίας, στοιχεία ερωτηθέντων)
- Θεματική ενότητα 1: Εξοικείωση με την έννοια της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης
- Θεματική ενότητα 2: Σχέση Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Παιδικής Λογοτεχνίας (αντιλήψεις σχετικά με την επίδραση της ΠΛ και ειδικότερα του εικονογραφημένου βιβλίου στην ανάπτυξη ΚΣΝ)
- Θεματική ενότητα 3: Η δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα (από τη σκοπιά του συγγραφέα και από τη σκοπιά του εικονογράφου.)
- Θεματική ενότητα 4: Το ΚΣΝ του κεντρικού λογοτεχνικού χαρακτήρα στο συγκεκριμένο βιβλίο που μελετάται

Διαδικασία και μεθοδολογικά εργαλεία για την έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η συλλογή των δεδομένων κατά τις αναγνώσεις πραγματοποιήθηκε με την ηχογράφηση της ομαδικής ανάγνωσης και συζήτησης με τη χρήση ηλεκτρονικού μέσου. Παράλληλα η ερευνήτρια κρατούσε σημειώσεις πεδίου. Το υλικό της ηχογράφησης απομαγνητοφωνήθηκε σε μορφή γραπτού κειμένου ώστε να γίνει ανάλυση και επεξεργασία των δεδομένων. Κατά την απομαγνητοφώνηση του υλικού χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια κωδικοί για την αποτύπωση των διαλόγων, ώστε να εξασφαλίζεται απόλυτα η ανωνυμία των συμμετεχόντων (Ε/Ερευνήτρια, Π/Παιδί). Κατά την απομαγνητοφώνηση χρησιμοποιήθηκε διπλή μορφή τύπων, όπως

του/της, για να μην αποτυπώνεται το φύλο των συμμετεχόντων. Για τον λόγο αυτό και η αναφορά στα παιδιά σε όλη την έκταση του κειμένου της διατριβής γίνεται ως τα νήπια ή τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Μετά τη μεταγραφή των συζητήσεων σε αρχείο κειμένου, τα ηχητικά αρχεία καταστράφηκαν. Δεν πραγματοποιήθηκε βιντεοσκόπηση των παιδιών σε κανένα στάδιο της έρευνας, σύμφωνα με τους κανόνες δεοντολογίας.

Στο κεφάλαιο αυτό αναλύθηκαν θέματα μεθοδολογίας της έρευνας. Διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, έγινε ο ερευνητικός σχεδιασμός και η πολυμεθοδολογική προσέγγιση, καταγράφηκε το δείγμα και τα κριτήρια επιλογής του υλικού, αναφέρθηκαν τα χαρακτηριστικά των υποκειμένων της έρευνας (δημιουργοί και παιδικό κοινό), περιγράφηκαν οι διαδικασίες και τα μέσα συλλογής των δεδομένων. Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζονται και αναλύονται τα αποτελέσματα, ανά στάδιο έρευνας.

Κεφάλαιο 3: Ανάλυση των αποτελεσμάτων

Αναπαραστάσεις δεξιοτήτων κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης στα εικονογραφημένα βιβλία. Το κοινωνικό-συναισθηματικό προφίλ των λογοτεχνικών χαρακτήρων

Το πρώτο μέρος της έρευνας μελετά το κοινωνικό-συναισθηματικό προφίλ (ΚΣΠ) των λογοτεχνικών χαρακτήρων των βραβευμένων εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων. Με τον όρο ΚΣΠ προφίλ εννοούμε το σύνολο των δεξιοτήτων ΚΣΝ που χαρακτηρίζουν έναν λογοτεχνικό ήρωα και πώς αυτές αναπαρίστανται μέσα από λέξεις και εικόνες. Η ανάλυση γίνεται σε επίπεδο βιβλίου, δηλαδή μελετάται ο κεντρικός λογοτεχνικός χαρακτήρας κάθε βιβλίου ξεχωριστά, ενώ παράλληλα γίνονται αναφορές σε σημαντικά στοιχεία των δευτερευόντων χαρακτήρων, όταν η αναφοράς αυτές φωτίζουν τις πτυχές των δεξιοτήτων του κεντρικού ήρωα. Στη συνέχεια παρατίθεται η ανάλυση των βιβλίων χρονολογικά, ανά έτος έκδοσης.

Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΥΕΙ

Λίγα λόγια για την ιστορία: ο μικρόσωμος ποντικός θεωρεί πως όλα τα άλλα ζώα είναι πιο δυνατά από τον ίδιο γιατί είναι μεγαλύτεσμα. Όταν θα συναντήσει έναν μικροσκοπικό ψύλλο, ο οποίος λόγω της μεγάλης του αυτοπεποίθησης κατορθώνει να κάνει ακόμα και τον τεράστιο ελέφαντα να χορεύει, ο ποντικός θα πιστέψει στις δυνάμεις του και θα διεκδικήσει αυτό που του ανήκει

Εικόνα 1. Εξώφυλλο του βιβλίου *Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΥΕΙ*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΥΕΙ*, των Α. Αγγέλου και Έ. Σίνη [εικονογράφιση Σ. Τουλιάτου], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Η ιστορία έχει κλιμακωτή δομή. Ο πρωταγωνιστής διαδοχικά συναντά ζώα μεγαλύτερα σε μέγεθος από τον ίδιο. Η συνάντηση μαζί τους είναι καθοριστική για τη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του, την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του και τη διεκδικητική συμπεριφορά. Εξ αρχής ο τίτλος του βιβλίου υπονοεί την επίτευξη κάποιου δύσκολου εγχειρήματος, - και με τη χρήση κεφαλαίων γραμμάτων στις λέξεις ΕΛΕΦΑΝΤΑΣ και ΧΟΡΕΨΕΙ- καθώς ένα μεγαλόσωμο και βαρύ ζώο, όπως ο ελέφαντας, είναι μάλλον δύσκολο σε ρεαλιστικές συνθήκες να χορέψει. Η απεύθυνση του τίτλου σε δεύτερο πρόσωπο προς τον αναγνώστη επιδιώκει τη συναισθηματική του εμπλοκή. Η εικόνα του εξώφυλλου, στην οποία απεικονίζεται ένας ανάλαφρος και ευδιάθετος ελέφαντας να κοιτάζει τον αναγνώστη και να χορεύει, ενισχύει την πρόθεση για συναισθηματική δέσμευση του αναγνώστη.

Στο πρώτο σαλόνι (**Εικόνα 2**) απεικονίζεται στην κάτω αριστερή γωνία ένας ποντικός θυμωμένος να κυνηγάει έναν σκίουρο, ο οποίος κουβαλάει ένα κομμάτι τυρί και τρέχει. Τα χαρακτηριστικά του προσώπου του ποντικού πληροφορούν τον αναγνώστη για τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα: κόκκινα μάγουλα, ροζ μύτη, φρύδια συνοφρυωμένα ως γραμμές με φορά προς τα κάτω, χέρια σε έκταση με κατεύθυνση προς τον σκίουρο.

Εικόνα 2. Το ποντικάκι θύμωσε γιατί του άρπαξαν το τυρί



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΨΕΙ, των Ά. Αγγέλου και Έ. Σίνη [εικονογράφηση Σ. Τουλιάτου], 2014, σ. 4-5, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Το λεκτικό κείμενο σε τριτοπρόσωπη αφήγηση επιβεβαιώνει όσα η εικόνα αποτυπώνει: το ποντικάκι είναι θυμωμένο με τον σκίουρο γιατί του άρπαξε το φαγητό του. Ο αφηγητής στο λεκτικό κείμενο παρέχει ακόμη περισσότερες πληροφορίες για

τις κοινωνικές – συναισθηματικές δεξιότητες του ήρωα, εκτός από την άσχημη συναισθηματική κατάσταση που βιώνει εκείνη ακριβώς τη στιγμή, την οποία η εικόνα αποτυπώνει. Το ποντικάκι θύμωσε με τον εαυτό του επειδή ήταν μικρό και αδύναμο. Η χρήση του επιρρήματος *πιο πολύ* αλλά και το σχόλιο του αφηγητή *πως δεν ήταν άλλωστε η πρώτη φορά* (σ. 4) φανερώουν την έλλειψη εμπιστοσύνης του ήρωα στον εαυτό του λόγω των σωματικών του χαρακτηριστικών και την έλλειψη αυτοεκπλήρωσης, αφού δε φαίνεται ο πρωταγωνιστής να αναγνωρίζει στον εαυτό του κάποιο εν δυνάμει πλεονέκτημα (π.χ. είναι μικρόσωμος, επομένως και πιο ευέλικτος ή γρήγορος). Ο πρωταγωνιστής, εκτός από χαμηλή αυτοεκτίμηση, δεν παρουσιάζεται ιδιαίτερα αισιόδοξος, αφού παραπονιέται πως εάν ήταν μεγαλόσωμος όλοι θα τον σέβονταν και θα τον φοβούνταν.

Στα επόμενα πέντε σαλόνια ο πρωταγωνιστής εκφράζει διαδοχικά τον θαυμασμό του για το μεγαλύτερο μέγεθος των ζώων που συναντά διαδοχικά (χελώνα, χήνα, γουρούνι, γάιδαρος, ελέφαντας), σε αντίθεση με το δικό του μικροσκοπικό μέγεθος, που κατά τον ίδιο αποτελεί την αιτία της μειονεξίας του. Το σωματικό μέγεθος για τον ήρωα αποτελεί ένδειξη δύναμης και, κατά συνέπεια, η δική του σωματική διάπλαση αποτελεί τη βασική αιτία έλλειψης εμπιστοσύνης στον εαυτό του και στις δυνάμεις του. Όπως σημείωσαν οι συγγραφείς σε συνέντευξη που παραχώρησαν για τις ανάγκες της έρευνας, «ενώ όλα τα ζώα έχουν συναίσθηση της κλίμακας και του μεγέθους τους σε σχέση με τα άλλα ζώα, το ποντικάκι δεν έχει. Πάντα σκεφτόταν τον εαυτό του μικρό. Αυτό είναι ένα δείγμα χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης» (Α. Αγγέλου & Ε. Σίνη, 2019, συνέντευξη).

Εικονογραφικά, ο ήρωας απεικονίζεται σε κάθε επόμενο σαλόني όλο και πιο μικρός, γεγονός που αποδίδει οπτικά την κλίμακα μεγέθους της πραγματικής διάστασης των ζώων σε σύγκριση με το ποντίκι, παράλληλα όμως επιτείνει την αίσθηση μειονεξίας που νιώθει ο πρωταγωνιστής λόγω της σωματικής του διάπλασης, ακολουθώντας τον συνειρμό «είμαι ο πιο μικρόσωμος από όλους, επομένως είμαι ο πιο αδύναμος». Η έκφραση του προσώπου σε κάθε μια από τις εικόνες αυτές φανερώνει θαυμασμό για τους άλλους, κυρίως μέσω του σχήματος του στόματος και των φρυδιών.

Η συνάντηση με τον ελέφαντα είναι η κρίσιμη στιγμή που ο ήρωας δείχνει τα πρώτα δείγματα αποφασιστικότητας. Ο αφηγητής άμεσα παρέχει τις πληροφορίες στον αναγνώστη, αφού στην αρχή φοβήθηκε να του μιλήσει αλλά μετά «*βρήκε το θάρρος και τον πλησίασε αποφασιστικά*» (σ. 15). Το λεκτικό κείμενο φανερώνει πως ο

ήρωας σε αυτή την κατάσταση διαχειρίζεται το άγχος του και επιδεικνύει σε κάποιο βαθμό αυτοέλεγχο, αφού δεν αφήνει τον φόβο να καταβάλει τη σκέψη και τη συμπεριφορά του. Εικονογραφικά, το ποντίκι απεικονίζεται στον διάλογό του με τον ελέφαντα στο ίδιο ύψος με αυτόν, πρόσωπο με πρόσωπο, σκαρφαλωμένος πάνω στην προβοσκίδα του, να προσεγγίζει πολύ κοντά το μεγαλόσωμο ζώο. Η λεπτομέρεια στην προβοσκίδα του ελέφαντα, η οποία καταλήγει σε σχήμα καρδιάς, υπονοεί το θετικό κλίμα στο οποίο διεξάγεται η μεταξύ τους συζήτηση.

Ακόμα ένα κρίσιμο σημείο στην πλοκή της ιστορίας για την κοινωνική-συναισθηματική εξέλιξη του ήρωα αποτελεί η συνάντησή του με τον ψύλλο. Το μικροσκοπικό έντομο παρουσιάζεται στο λεκτικό κείμενο αποφασιστικό και σίγουρο για τον εαυτό του από τον τρόπο που συστήνεται ως *γίγαντας*, από τον τρόπο που μιλάει για τον εαυτό του και από τον τρόπο που προστάζει τον ελέφαντα να χορέψει: εκφράζει τη σιγουριά του πως μπορεί να κάνει τον τεράστιο ελέφαντα να χορέψει. Οπτικά, στις εικόνες στις οποίες απεικονίζεται η συνάντηση ψύλλου και ποντικού (Εικόνα 3 και 4), η αυτοπεποίθηση του ψύλλου αποδίδεται με:

Εικόνες 3 και 4. Ο ψύλλος ως μικροσκοπικό έντομο στη συνέχεια απεικονίζεται τεράστιος για να αποδοθεί εικονογραφικά η δεξιότητα της αυτοπεποίθησης του ήρωα



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΨΕΙ*, των Ά. Αγγέλου και Έ. Σίνη [εικονογράφηση Σ. Τουλιάτου], 2014, σ. 18-19 & 20-21, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

- Τη χαλαρή και σίγουρη στάση του σώματος του ψύλλου -απεικονίζεται ξαπλωμένος σα να βρίσκεται σε διακοπές- παρά το τεράστιο κεφάλι του ποντικού που τον κοιτάζει με απορία.
- Την ανατροπή του μεγέθους του ψύλλου, ο οποίος απεικονίζεται υπερμεγέθης σε σχέση με όλα τα προηγούμενα ζώα, τα οποία απεικονίζονται μπροστά στην εσωτερική δύναμη του ψύλλου μικροσκοπικά και μόνο με τη χρήση

περιγράμματος του σώματός τους, σαν σκιές. Αυτή η απεικόνιση αποτελεί μια οπτική υπερβολή, όπου ένα χαρακτηριστικό μεγεθύνεται ώστε να δοθεί έμφαση σε αυτό και συνήθως αφορά σε ενέργειες, καταστάσεις και ιδιότητες του ήρωα (Παπαντωνάκης, 2009).

- Την οπτική απεικόνιση της λέξης *Γίγαντας*, η οποία δεσπόζει δίπλα στο υπερμέγεθες έντομο.

Στη περίπτωση της εικόνας με το υπερμέγεθες έντομο, η υπερβολή στην οπτική ταυτότητα του δευτερεύοντος ήρωα χρησιμοποιείται και μεταφορικά για να αποδώσει και οπτικά την δεξιότητα της αυτοπεποίθησης. Η συνάντηση του χαρακτήρα με τον γεμάτο αυτοπεποίθηση ψύλλο σηματοδοτεί για πρώτη φορά μια σημαντική αλλαγή που συμβαίνει στη σκέψη του. Οι συγγραφείς μοιράστηκαν μαζί μας τις σκέψεις τους σχετικά με την κρίσιμη αυτή στιγμή της ιστορίας:

Αυτή είναι η πρώτη φορά που προβληματίζεται το ποντικάκι. Αυτή η κατάσταση, η συνάντηση με τον ψύλλο, διαλύει την αλυσίδα του, γιατί μέχρι τότε όλα ήταν έτσι φυσιολογικά για το ποντικάκι. Τώρα ξαφνικά υπάρχει ένα παράδοξο. Στα κλιμακωτά παραμύθια πρέπει να συμβεί μια ανατροπή στο τέλος που θα διαταράξει την αλυσίδα. Εδώ έχουμε μια εσωτερική μεταβολή του χαρακτήρα (Α. Αγγέλου & Ε. Σίνη, 2019, συνέντευξη).

Τα δυο τελευταία σαλόνια του βιβλίου παρουσιάζουν ξεκάθαρα την κοινωνική – συναισθηματική αλλαγή του πρωταγωνιστή μέσα από τις πράξεις του. Ο αφηγητής περιγράφει τις ενέργειες του ποντικού στην προσπάθειά του να διεκδικήσει πίσω την τροφή που του ανήκει: με μια αστραπιαία κίνηση, χωρίς να το πολυσκεφτεί, το μικρόσωμο ποντικάκι τίναξε τα χέρια του, *άρπαξε* το τυρί και *άρχισε* να τρέχει. Το ρήμα *άρπαξε* αποτυπώνει την αποφασιστικότητα του χαρακτήρα να διεκδικήσει αυτό που του ανήκει. Ο αφηγητής εξηγεί την αιτία της αλλαγής δηλαδή ότι *άλλαξε όταν είδε το κατόρθωμα του ψύλλου* (σ. 27) και πληροφορεί τον αναγνώστη για την υιοθέτηση πιο αισιόδοξης και θετικής στάσης σχετικά με το μέγεθός του στο μέλλον αφού *δεν παραπονέθηκε ποτέ ξανά για το μικρό του μέγεθος* (σ. 27). Εικονογραφικά, ο πρωταγωνιστής εμφανίζεται στην τελευταία σελίδα χαρούμενος, να χαμογελάει και να γλεντάει παρέα με τον ψύλλο, που έχει αποκτήσει πιο ρεαλιστικές διαστάσεις σε σύγκριση με την προηγούμενη υπερμέγεθη απεικόνισή του.

Συνολικά, το ΚΣΠ του ήρωα εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση*: από την αρχή και στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας ο ήρωας παρουσιάζεται διστακτικός και με χαμηλή αυτοπεποίθηση εξαιτίας της σωματικής του διάπλασης. Ο πρωταγωνιστής επηρεάζεται σε

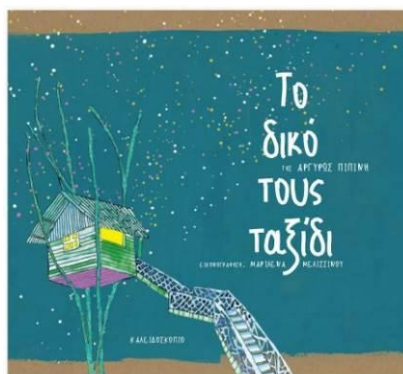
σημαντικό βαθμό από την ανασφάλειά του και από τη σύγκριση στην οποία ο ίδιος υποβάλλει τον εαυτό του. Σταδιακά και μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τα υπόλοιπα πρόσωπα της ιστορίας, ο πρωταγωνιστής αρχίζει να πιστεύει στον εαυτό του και να υιοθετεί μια περισσότερο διεκδικητική συμπεριφορά.

- *Διαπροσωπική διάσταση:* ενώ συναντά πολλά πρόσωπα στην ιστορία, δεν έχουμε σαφείς ενδείξεις για την δημιουργία σταθερών και αμοιβαία ικανοποιητικών σχέσεων φιλίας. Αντίθετα, στην αρχική σελίδα το λεκτικό κείμενο αναφέρει πως ο πρωταγωνιστής, λόγω της μικρής σωματικής του διάπλασης, έχανε το φαγητό από τους μεγαλύτερους. Για τους δημιουργούς του είναι ένδειξη κοινωνικότητας «ότι μιλάει σε όλα τα ζώα. Έχει μια διάθεση να πάει να γνωρίσει, να μιλήσει, να χαιρετίσει ευγενικά, είναι κοινωνικός και ευγενικός» (Α. Αγγέλου και Ε.Σίνη, 2019, συνέντευξη). Το στοιχείο που φανερώνει την αρχή δημιουργίας φιλικής σχέσης είναι η εικονογράφηση στο τελευταίο σαλόνι, όπου ο ήρωας γιορτάζει την επιτυχία του παρέα με τον ψύλλο και μια μέλισσα, παρά την αναφορά στο λεκτικό κείμενο πως απολάμβανε το τυράκι μοναχό του (σ. 27), σε αντίθεση με όσα δείχνει η εικόνα.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* διαθέτει κατάλληλα συναισθήματα ως προς την κατάσταση την οποία βιώνει (στεναχώρια και θυμό που του άρπαξαν το φαγητό). Στην αρχή δεν διαθέτει σημαντικές ικανότητες ευελιξίας και επίλυσης προβλημάτων, κάτι που μεταβάλλεται όταν αποκτά αυτοπεποίθηση και αρχίζει να πιστεύει στον εαυτό του.
- *Διαχείριση άγχους:* φαίνεται πως δεν διαθέτει μεγάλη ανοχή στο άγχος, καθώς παρουσιάζεται αρχικά αδύναμος να αντιδράσει στο πρόβλημα που αντιμετωπίζει. Στο τέλος φαίνεται πως ενεργεί με περισσότερο θάρρος αλλά και παρορμητικά καθώς οι συγγραφείς μας πληροφορούν ότι ενεργεί με μια αστραπιαία κίνηση και χωρίς να το πολυσκεφτεί (σ. 24).
- *Γενική διάθεση:* αρχικά παρουσιάζεται απογοητευμένος με όσα του συμβαίνουν, ενώ στο τέλος δείχνει ευτυχισμένος και περισσότερο αισιόδοξος, γεγονός που αποτυπώνεται στο οπτικό κείμενο (χαμογελαστός, γιορτάζει) και στο λεκτικό, στο οποίο επισημαίνεται μια αλλαγή συμπεριφοράς, ότι δηλαδή δεν παραπονέθηκε για τη μικρή σωματική του διάπλαση ποτέ ξανά.

Το δικό τους ταξίδι

Λίγα λόγια για την ιστορία (από το οπισθόφυλλο του βιβλίου): Δυο αδέρφια που έχουν μια ιδιαίτερη σχέση με τον παππού τους ο καθένας, βιώνουν τις μικρές, ακατανόητες γι' αυτούς αλλαγές στη συμπεριφορά του καθώς εκείνος γερνάει. Κι όταν πια πεθαίνει, ξέρουν βαθιά μέσα τους πως η αγάπη του θα τους συντροφεύει για πάντα.

Εικόνα 5. Εξώφυλλο του βιβλίου *Το δικό τους ταξίδι*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Το δικό τους ταξίδι*, της Ά. Πιπίνη [εικονογράφηση Μ. Μελησσινού], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Το θέμα του βιβλίου -η αλλαγή, η απώλεια και η μνήμη- αφορά σε ποικίλες διαστάσεις της ΚΣΝ, καθώς η διαχείριση τέτοιων δύσκολων καταστάσεων επηρεάζει τα συναισθήματα του ατόμου και τις κοινωνικές του σχέσεις. Οι κεντρικοί λογοτεχνικοί χαρακτήρες του βιβλίου είναι δύο αδέρφια, ο Κοσμάς και η Λουκία, τα οποία παρατηρούν τις αλλαγές που συμβαίνουν στον παππού τους με την πάροδο του χρόνου. Παράλληλα με τους κεντρικούς πρωταγωνιστές παρουσιάζεται ο παππούς, η φιγούρα του οποίου αποτελεί το επίκεντρο του προβληματισμού των δύο πρωταγωνιστών, και οι γονείς, οι οποίοι επιχειρούν να εξηγήσουν στα παιδιά όσα συμβαίνουν μέσα από τις απαντήσεις στα πολλά ερωτήματά τους.

Από την αρχή της ιστορίας τα δυο παιδιά εμφανίζονται να ζουν μέσα σε ένα ιδιαίτερα τρυφερό και γεμάτο αγάπη περιβάλλον, που σκιαγραφεί τις θετικές διαπροσωπικές σχέσεις των μελών της οικογένειας μεταξύ τους. Ρήματα που εκφράζουν τη σχέση αγάπης επιλέγονται από τη συγγραφέα για να αποδώσουν την ατμόσφαιρα αυτή: ο μπαμπάς αγκαλιάζει σφιχτά τα παιδιά, η μαμά τα φιλάει, η γιαγιά γελάει και τραγουδάει. Όλοι είναι ευδιάθετοι και εκφράζουν με τις πράξεις και τις σωματικές τους αντιδράσεις την μεταξύ τους σχέση αγάπης.

Αυτή την ευδιάθετη ατμόσφαιρα δεν φαίνεται να τη συμμερίζεται ο παππούς, ο οποίος κλαίει και μουρμουρίζει. Στη θλιμμένη διάθεση του παππού, ο εγγονός αντιδρά με μεγάλο ενσυναισθητικό ενδιαφέρον και μπαίνει στη θέση του, γεγονός που αναδεικνύεται τόσο μέσα με τα λόγια του (*Μη στεναχωριέσαι, παπού!*) όσο και μέσα από τις πράξεις του, αφού προσπαθεί να βρει μια λύση, ακόμα και εάν αυτή είναι αυθόρμητα παιδική: ζωγραφίζει ένα σπίτι κοντά στη θάλασσα και το χαρίζει στον παππού για να μην του λείπει το δικό του σπίτι. Το νεαρό αγόρι φαίνεται πως σε διαπροσωπικό επίπεδο διαθέτει δεξιότητες ενσυναίσθησης και ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων, ενώ σε επίπεδο ικανότητας προσαρμογής διαθέτει έναν βαθμό ευελιξίας στη σκέψη και δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων ανάλογες με την ηλικία του. Εικονογραφικά, αυτή η θετική του διάθεση και η σχέση αγάπης με τον παππού του σκιαγραφείται με την επιλογή ενός πολύ κοντινού πλάνου στο πρόσωπο του αγοριού και με την αποτύπωση των χαρακτηριστικών του προσώπου του, όπου το αγόρι χαμογελάει ζεστά και κοιτάζει με τρυφερότητα προς τον αναγνώστη - ή και προς τον παππού; (**Εικόνα 6**).

Εικόνα 6. Ο Κοσμάς χαμογελά ενώ απευθύνεται στον παππού του



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Το δικό τους ταξίδι*, της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Μ. Μελησσινού], 2014, σ. 10, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Η αλλαγή την οποία τα παιδιά παρατηρούν στη συμπεριφορά του παππού ημέρα με την ημέρα τους προκαλεί πολλές απορίες και ερωτήσεις. Η συγγραφέας επιλέγει άμεσα να δείξει όλες τις αλλαγές που συμβαίνουν με τη χρήση ευθέως λόγου, και συγκεκριμένα διαλόγου και συνεχόμενων ερωταποκρίσεων μεταξύ των παιδιών και της μητέρας τους. Παράλληλα, τονίζεται ακόμη περισσότερο η τρυφερότητα και η σχέση αγάπης με τον παππού, αφού παρατηρούν πολύ σχολαστικά όλες τις καθημερινές του συνήθειες και τις αλλαγές στη συμπεριφορά του. Ενώ στις

σελίδες με τις ερωτήσεις στο λεκτικό κείμενο συνομιλούν οι γονείς και τα παιδιά, εικονογραφικά δεν αποτυπώνονται πουθενά. Αντίθετα, η επιλογή της εικονογράφου είναι να αναπαρίσταται μόνο ο παππούς, με γυρισμένη την πλάτη προς τον αναγνώστη, να κοιτάζει είτε προς έναν μπεζ καφέ τοίχο είτε προς το ανοιχτό παράθυρο. Η μη απεικόνιση του βλέμματος αποδίδει το αίσθημα αδυναμίας του παππού λόγω των προβλημάτων υγείας που αντιμετωπίζει.

Η αλλαγή στις συνήθειες του παππού προκαλεί ανησυχία στα παιδιά, η οποία εκφράζεται -εκτός από τις πολλαπλές ερωτήσεις τους προς τους γονείς- και μέσω των ονείρων τους. Το αγόρι ονειρεύτηκε πως πήγε για παγωτό με τον παππού αλλά δεν μπορούσαν να βρουν τον δρόμο της επιστροφής. Το κορίτσι στο όνειρό του είδε πως βρισκόταν στο δεντρόσπιτο που είχε κατασκευάσει ο παππούς και της χάρισε ένα αστέρι για τον θυμάται. Τα όνειρα ως δηλωτικά εσωτερικών ψυχικών καταστάσεων είναι ένα στοιχείο με το οποίο η συγγραφέας εκφράζει έμμεσα την κοινωνική-συναισθηματική τους κατάσταση και τη διαχείριση της αλλαγής που τους συμβαίνει σε ψυχολογικό επίπεδο.

Εικονογραφικά, τα σαλόνια που συνοδεύουν τα όνειρα των δύο παιδιών και μετέπειτα την απώλεια, αποτυπώνουν τον σκηνικό χώρο και το φυσικό περιβάλλον (χειμωνιάτικη νύχτα, παγωτατζίδικο, δεντρόσπιτο, νυχτερινός ουρανός), σε γήινες αποχρώσεις, εικόνες που καθησυχάζουν και ηρεμούν τον αναγνώστη, όπως επισημάνθηκε και στο σκεπτικό της επιτροπής που το βράβευσε και χαρακτήρισε την εικονογράφηση γήινη και νοσταλγική, χωρίς να εκμιαεύει τον εύκολο εντυπωσιασμό (Αναγνώστης, 2015)⁴⁵. Η συγγραφέας Αργυρώ Πιπίνη, μοιράστηκε μαζί μας τις σκέψεις της σχετικά με την απόδοση δεξιοτήτων στους ήρωές της στο βιβλίο αυτό:

Σκεπτόμενη το δικό τους ταξίδι, αυτό που θέλω να κάνω είναι να σκεφτώ όχι την δεξιότητα αλλά πώς προβληματίζει η συγκεκριμένη συνθήκη που βάζω εγώ και για την οποία θα μιλήσω - εδώ είναι η άνοια του παππού, οι ερωτήσεις που κάνουν τα παιδιά - προσπαθώντας να μιλήσω εάν και μέγας, με τον τρόπο και με την ευαισθησία που μπορεί ένα παιδί που ξαφνιάζεται. Η Λουκία είναι ευαίσθητη και παρατηρεί ότι ο παππούς δεν χορεύει πια, και βάζω το παιδί να ρωτάει γιατί ο παππούς δεν χορεύει μαζί μου πια, βάζω να μιλάει το παιδί, να ρωτάει. Με απασχολεί δηλαδή περισσότερο πώς αντιδρά ο ήρωας σε μια κατάσταση.

Η πορεία της διαχείρισης των αλλαγών από τους μικρούς πρωταγωνιστές κορυφώνεται με τον θάνατο του παππού. Ξαφνική, αναπάντεχη, αμετάκλητη αλλαγή την οποία τα παιδιά πρέπει να αντιμετωπίσουν. Λεκτικά το κείμενο συνεχίζει στο ίδιο

⁴⁵ www.oanagnostis.gr

ύφος του διαλόγου μεταξύ γονέων και παιδιών. Τα παιδιά έχουν απορίες και οι γονείς προσπαθούν να τα βοηθήσουν να διαχειριστούν την απώλεια του αγαπημένου προσώπου. Η ψυχολογική φόρτιση της διαχείρισης της αλλαγής και του άγχους υπονοείται και από την απορία του Κοσμά, ο οποίος αναρωτιέται «*Εγώ όμως θα τον ξαναδώ τον παππού, ε;*» (σ. 24). Οπτικά, η εικονογράφηση αποτυπώνει τον σκηνικό χώρο και όχι τα πρόσωπα, ενώ η επιλογή αχνών γραμμών και περιγραμμάτων για τα μέσα μεταφοράς ή τις βαλίτσες, αποδίδει συμβολικά και με διακριτικότητα την απώλεια, το ταξίδι του παππού, σαν απουσία και παρουσία ταυτόχρονα.

Η ικανότητα διαχείρισης του άγχους και της προσαρμοστικότητας στο γεγονός της απώλειας από τα παιδιά πολύ τρυφερά και καθησυχαστικά σκιαγραφείται μέσα από τα λόγια τους στις τελευταίες σελίδες: θυμούνται τον παππού μέσα από τις όμορφες αναμνήσεις και τις ευτυχισμένες στιγμές που έζησαν μαζί του και τις ευτυχισμένες αναμνήσεις που κρατούν στην καρδιά τους. Το λεκτικό κείμενο, σε διπλή πρωτοπρόσωπη αφήγηση πάντα, αναφέρει όλα όσα ο παππούς αγαπούσε (λουλούδια, δέντρα, ταξίδια, χιονισμένα τοπία, κ.α.) και δημιουργεί όμορφες και συγκινητικές εικόνες (**Εικόνα 7**). Τα δυο παιδιά διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους και αποχαιρετούν τον παππού τους με τρόπο τρυφερό, αφού, όπως έγραψε στη κριτική της για το βιβλίο η Ελένη Σαραντίτη (Διάστιχο, 2014) «Ο πόνος του αποχωρισμού γλυκαίνει, ημερεύει με τη φροντίδα, την κατανόηση και τη γνώση των γονιών· αλλά και με τις παρήγορες, ευγενικές και θερμές αναμνήσεις»⁴⁶.

Εικόνα 7. Ο Κοσμάς αγκαλιάζει το δέντρο ενώ σκέφτεται τον παππού του



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Το δικό τους ταξίδι*, της Ά. Πιπίνη [εικονογράφηση Μ. Μεληρσινού], 2014, σ. 28, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

⁴⁶ <https://diastixo.gr/kritikes/paidika/3221-to-diko-tous-taxidi2>

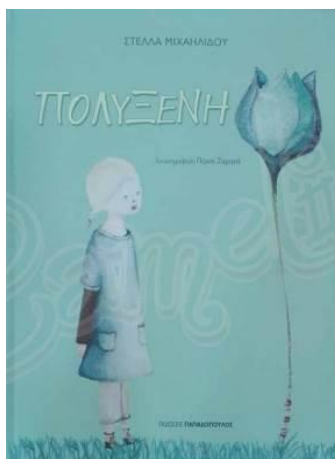
Συνολικά, το ΚΣΠ των δύο παιδιών εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* δεν παρέχονται άμεσα πολλά στοιχεία για να αναφερθούμε στις δεξιότητες που αφορούν την ενδοπροσωπική διάσταση της ΚΣΝ. Ωστόσο, βασιζόμενοι στα λόγια και τις σκέψεις των πρωταγωνιστών στο τέλος της ιστορίας, θα μπορούσαμε να σημειώσουμε πως τα παιδιά διαθέτουν σε κάποιο βαθμό στοιχεία αυτοελέγχου των συναισθημάτων τους και ανεξαρτησία σκέψης, δεν παρασύρονται από τη θλίψη της απώλειας και κατορθώνουν να επικεντρωθούν στις θετικές στιγμές της ζωής τους με τον παππού. Τα παιδιά έχουν κάποιου βαθμού συναισθηματική αυτεπίγνωση (ξέρουν ότι η απώλεια προκαλεί θλίψη), αλλά καταφέρνουν να ισορροπήσουν αυτό το συναίσθημα με την αγάπη που έχουν για το προσφιλές τους πρόσωπο και να ανταπεξέλθουν στην αλλαγή.
- *Διαπροσωπική διάσταση:* χαρακτηριστικό των παιδιών είναι -και λόγω του θέματος του πραγματεύεται το βιβλίο- οι σχέσεις αγάπης με το οικογενειακό περιβάλλον. Ιδιαίτερα τονίζεται το ενσυναισθητικό ενδιαφέρον των πρωταγωνιστών για τον παππού τους μέσω των αλλαγών που παρατηρούν στη συμπεριφορά του και στις σκέψεις που κάνουν για αυτόν.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* η συζήτηση με τους γονείς και η επίλυση των αποριών τους, τις οποίες εκφράζουν ανοιχτά, αποτελεί το μέσο για να προσαρμοστούν στην νέα πραγματικότητα.
- *Διαχείριση άγχους:* η έννοια της αλλαγής και η απώλεια του αγαπημένου προσώπου είναι καταστάσεις που τα δύο παιδιά διαχειρίζονται ικανοποιητικά. Εκφράζουν λεκτικά τις απορίες τους και αναζητούν απαντήσεις για όσα τα απασχολούν.
- *Γενική διάθεση:* παρά το δύσκολο ζήτημα που αντιμετωπίζουν οι πρωταγωνιστές εστιάζουν στις θετικές προηγούμενες εμπειρίες με τον παππού, οι οποίες αποτελούν το βάλαμο για να μαλακώσει η θλίψη της απώλειας.

ΠΟΛΥΞΕΝΗ

Λίγα λόγια για την υπόθεση: Η Πολυξένη είναι ένα εσωστρεφές παιδί που με την βοήθεια των φανταστικών της φίλων ξεπερνά τα εμπόδια που την κρατούν στην απομόνωση και καταφέρνει να εκφραστεί με λόγια.

Εικόνα 8. Εξώφυλλο του βιβλίου ΠΟΛΥΞΕΝΗ



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο ΠΟΛΥΞΕΝΗ, της Στ. Μιχαλίδου [εικονογράφηση Π. Ζαχαριά], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Η ηρωίδα του βιβλίου, η Πολυξένη, περιγράφεται από τη συγγραφέα ως ένα παιδί που αντιμετωπίζει ζητήματα κοινωνικής-συναισθηματικής φύσεως. Είναι ένα εσωστρεφές και ντροπαλό κορίτσι, που δεν αναπτύσσει εύκολα φιλίες με πραγματικούς ανθρώπους και συνήθως παίζει μόνο του. Το όνομά της εμπεριέχει τη λέξη -ξένη, για να τονιστεί ακόμη περισσότερο το αίσθημα απομόνωσης που νιώθει το κορίτσι και την κοινωνική απόσταση που την χωρίζει από τους συμμαθητές της. Σύμφωνα με την Α. Γιαννικοπούλου (2009) η δύναμη του ονόματος ενός χαρακτήρα - ή και η απουσία ονόματος- είναι σημαντικό στοιχείο για τη σκιαγράφησή του.

Το λεκτικό κείμενο υπογραμμίζει τη μοναξιά που βιώνει η Πολυξένη, αναφέροντας πως *περνούσε πολλές ώρες μόνη*. Η εσωστρέφεια αναδεικνύεται και με την αναφορά στους πολλούς φανταστικούς φίλους, με τους οποίους επικοινωνεί με ευκολία, φίλους όπως οι πέτρες, τα πινέλα, το νερό και όλα τα άψυχα αντικείμενα, σε αντίθεση με τους πραγματικούς ανθρώπους, με τους οποίους δεν έχει επικοινωνία. Ο αφηγητής περιγράφει τις σωματικές της αντιδράσεις, όταν έπρεπε να μιλήσει στους ανθρώπους, μέσα από τις οποίες ο αναγνώστης αντιλαμβάνεται τη δυσκολία που

βιώνει: «οι λέξεις κολλούσαν και φρέναραν, τρανταζόταν και κοκκίνιζε» (σ. 6), «έστρεφε το βλέμμα προς το πάτωμα» (σ. 12). Η εσωστρέφεια της Πολυξένης αποτυπώνεται με τη χρήση των ρημάτων που αποδίδουν την ένταση της φωνής της: *ψιθύριζε, μουρμούριζε, παρέμενε σιωπηλή*. Παράλληλα, η έλλειψη ουσιαστικών διαπροσωπικών σχέσεων με πραγματικούς ανθρώπους στο λεκτικό κείμενο υπογραμμίζεται και από τις πράξεις των συμμαθητών της: *άρχιζαν τα χαχανητά, την κοίταζαν έτοιμοι να βάλουν τα γέλια, την κορόιδευαν*.

Οπτικά, η εσωστρέφεια, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η μοναξιά, η φοβία και η έλλειψη κοινωνικών σχέσεων με πραγματικούς ανθρώπους αποτυπώνεται σε διαφορετικές εικόνες και με ποικίλους τρόπους στο βιβλίο. Χαρακτηριστικά οπτικά στοιχεία είναι η μη απεικόνιση του προσώπου, η αποτύπωση της ηρωίδας ως σκιά και η αξιοποίηση της οπτικής γωνίας και του μεγέθους και η πλαισίωση της εικόνας.

Η ηρωίδα στην πρώτη εικόνα αποτυπώνεται από την μέση και κάτω, ο αναγνώστης δεν μπορεί να διακρίνει το κεφάλι και το πρόσωπο της. Κι ενώ το λεκτικό κείμενο στο σαλόνι αυτό περιγράφει τις κοτσίδες της, το τριαντάφυλλο που άνθιζε στο μάγουλο της όταν χαμογελούσε και τη γλώσσα της, η οποία πήγαινε ροδάνι όταν τραγουδούσε, η εικονογραφική επιλογή να απουσιάζει η απεικόνιση του προσώπου δημιουργεί την αίσθηση πως η ηρωίδα είναι σχεδόν αόρατη. Παράλληλα, ο αναγνώστης βλέπει στην εικόνα την δυσκολία της πρωταγωνίστριας να ισορροπήσει πάνω στον κυκλικό δίσκο.

Η Πολυξένη εικονογραφείται ως σκιά, χωρίς να διακρίνονται τα επιμέρους χαρακτηριστικά του προσώπου ή του σώματός της. Μια γραμμή σκιαγραφεί το περίγραμμά της και ένα μόνο χρώμα καλύπτει την επιφάνεια του σώματός της, υποβάλλοντας στον αναγνώστη πάλι την αίσθηση ότι η ηρωίδα είναι σχεδόν αόρατη, σκιά του εαυτού της, απομονωμένη από τους άλλους ανθρώπους (**Εικόνα 9**).

Δύο εικόνες του βιβλίου αποτελούν χαρακτηριστικό δείγμα της χρήσης της οπτικής γωνίας για να μεταδοθεί η πληροφορία της έντασης και του φόβου που βιώνει η Πολυξένη. Στη μια ο αναγνώστης βλέπει με τα μάτια της δασκάλας προς τα κάτω -ενώ απουσιάζει εικονογραφικά το κεφάλι της δασκάλας- προς το κορίτσι. Το κορίτσι σαν σκιά κοιτάζει από την άκρη της σελίδας, προς το τεράστιο σώμα της δασκάλας στην αντικριστή σελίδα. Σε επόμενη σελίδα, όταν η νέα δασκάλα επισκέπτεται την σχολική τάξη, ο αναγνώστης βλέπει με την ματιά της Πολυξένης, από κάτω προς τα επάνω, το γιγάντιο -και απειλητικό- σώμα της δασκάλας να την κοιτάζει ανέκφραστη.

Η Πολυξένη σε μια από τις δύο μόλις εικόνες όλου του βιβλίου, όπου εικονογραφείται μαζί με τους συμμαθητές της, τοποθετείται με την πλάτη γυρισμένη προς αυτούς, να φοράει μαύρα γυαλιά και κοιτάζει προς τα έξω, πίσω από τα κάγκελα του παραθύρου. Και ενώ το λεκτικό κείμενο περιγράφει πως η Πολυξένη «αισθανόταν σαν μυστικός πράκτορας σε σπουδαία αποστολή» (σ. 9), η πλαισίωση που δημιουργεί το παράθυρο, τα κάγκελα και η απόκρυψη του βλέμματός της κρυμμένο πίσω από τα μαύρα γυαλιά αποτυπώνει γλαφυρά την ανάγκη του κοριτσιού να ξεφύγει από την συναισθηματική απομόνωση και τη φυλακή της.

Εικόνα 9. Η Πολυξένη οπτικά εμφανίζεται ως σκιά μπροστά στο μεγάλο συγκριτικά μέγεθος του σώματος της δασκάλας



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΠΟΛΥΞΕΝΗ*, της Στ. Μιχαηλίδου [εικονογράφιση Π. Ζαχαριά], 2014, σ. 6-7, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Ένα κλειστό, φοβισμένο παιδί που αντιμετωπίζει προβλήματα λόγου και δυσκολεύεται να εκφραστεί είναι η ηρωίδα του βιβλίου έως τη μέση περίπου της ιστορίας. Πώς εξελίσσεται ως προς τις δεξιότητες ΚΣΝ καθώς ξεδιπλώνεται η ιστορία; Ποιο είναι εκείνο το κρίσιμο στοιχείο που θα επιφέρει αλλαγή στην κοινωνική-συναισθηματική της κατάσταση; Η ανάγκη του κοριτσιού για επικοινωνία τονίζεται από την παρουσία των φανταστικών της φίλων, όταν εκείνη νιώθει πως τους χρειάζεται. Η επικοινωνία με φανταστικούς φίλους άλλωστε είναι ένας τρόπος να αποτυπωθεί η εσωτερικότητα του λογοτεχνικού χαρακτήρα, αφού, παρά το γεγονός ότι υπάρχει διάλογος μεταξύ του λογοτεχνικού χαρακτήρα και των φανταστικών του φίλων, ο ήρωας κατά κάποιο τρόπο συνομιλεί με την εσωτερική πλευρά του εαυτού του. Στην περίπτωση της Πολυξένης, το λεκτικό κείμενο για να αποδώσει την πορεία της πρωταγωνίστριας προς την αλλαγή αξιοποιεί ποικίλα μέσα:

- Τον ευθύ λόγο - τα λόγια των φτερωτών φίλων της - ως άμεση παρότρυνση προς το κορίτσι να μιλήσει: «Μη φοβάσαι, μη διστάζεις, πες τι είσαι, τώρα είναι η στιγμή» (σ. 18).
- Τις πράξεις των φίλων της για να την βοηθήσουν να μιλήσει: «τραβώντας την απαλά από τις κοτσίδες της, την οδήγησαν στο κέντρο της αίθουσας» (σ. 18).
- Την εσωτερική φωνή της ηρωίδας, η οποία αναρωτιέται «Τί είμαι εγώ;» (σ. 19).

Η στιγμή που η ηρωίδα θα ξεκλειδώσει την εσωτερική της δύναμη και θα βρει τον τρόπο να εκφραστεί αποδίδεται πολύ χαρακτηριστικά μέσα από το τραγούδι της όπου κυριαρχεί το ρήμα *είμαι*, ρήμα το οποίο δηλώνει την ταυτότητα και την παρουσία της, σε αντίθεση με την προηγούμενο διάστημα όπου ένιωθε αόρατη. Η ίδια περιγράφει για τον εαυτό της τραγουδιστά μια πληθώρα εικόνων, «κάνοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματα, λέξεις» (Elniplex, 2014)⁴⁷. Εικονογραφικά, η μεγάλη προσπάθεια της Πολυξένης να διαχειριστεί το άγχος της, να διεκδικήσει να ακουστεί η φωνή της και να υπερνικήσει τον φόβο της αποδίδεται με τους ακόλουθους τρόπους:

Την ένταξη της στην ομάδα των συμμαθητών, στην τελευταία εικόνα, ακόμα και εάν το λεκτικό κείμενο δεν παρέχει μια σαφή απάντηση για το πως τελικά εξελίχθηκαν τα πράγματα. Η Πολυξένη απεικονίζεται ως μέρος μιας κυκλικής διάταξης να κρατάει από το χέρι του συμμαθητές της, σα να παίζουν μαζί ή σα να χορεύουν (**Εικόνα 10**). Στις προηγούμενες εικόνες η πρωταγωνίστρια πάντα απεικονιζόταν μόνη της ή με τους φανταστικούς της φίλους.

Εικόνα 10. Η Πολυξένη κρατιέται από το χέρι με τους συμμαθητές της



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΠΟΛΥΞΕΝΗ*, της Στ. Μιχαηλίδου [εικονογράφηση Π. Ζαχαριά], 2014, σ. 26, © Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

⁴⁷ Αναφορά από την παρουσίαση του βιβλίου στο ηλεκτρονικό περιοδικό Elniplex το 2014, διαθέσιμο στο <https://www.elniple.com>.

Την τοποθέτησή της όρθια απέναντι από το υπερμέγεθες γαλάζιο λουλούδι, το οποίο κατά το λεκτικό κείμενο άνθισε στο πρόσωπό της. Η ηρωίδα στέκεται πρώτη φορά στα πόδια της και αντιμετωπίζει το πρόβλημά της, μεταφορικά σαν να είναι η ίδια ένα λουλούδι που άνθισε, ξεδίπλωσε δηλαδή μια πτυχή του χαρακτήρα της, που έως εκείνη τη στιγμή κρατούσε κρυμμένη.

Η εικονογράφηση, συνεπώς σε όλο το βιβλίο σε παστέλ αποχρώσεις του γαλάζιου και του πράσινου, συμπληρώνει αρμονικά ένα κείμενο για ένα τόσο ιδιαίτερο θέμα και υποβάλλει με την τρυφερή και συγκινητική ατμόσφαιρα που δημιουργεί οπτικά, υπογραμμίζοντας παράλληλα τον ευαίσθητο χαρακτήρα της ηρωίδας.

Συνολικά, το ΚΣΠ της Πολυξένης εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* η ηρωίδα είναι ιδιαίτερα εσωστρεφής και μοναχική, δυσκολεύεται να διαχειριστεί το θέμα του λόγου και αντί να διεκδικεί τη θέση της στην τάξη, απομονώνεται. Στο τέλος του βιβλίου φαίνεται πως κάνει κάποια βήματα να δηλώσει την παρουσία και την ταυτότητά της, ξεπερνώντας σε κάποιο βαθμό τουλάχιστον την εσωστρέφεια της.
- *Διαπροσωπική διάσταση:* στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων αρχικά φαίνεται πως αδυνατεί να δημιουργήσει σταθερές σχέσεις με πραγματικούς ανθρώπους, παρά μόνο με τους φανταστικούς φίλους, οι οποίοι είναι και εκείνοι που την παρακινούν να εκφραστεί και να γίνει μέρος της παρέας. Στο τέλος του βιβλίου εντάσσεται στην ομάδα -τουλάχιστον προσωρινά, όσο την παρακολουθεί ο αναγνώστης- καθώς το ανοιχτό τέλος του λεκτικού κειμένου αφήνει πολλά ενδεχόμενα ανοιχτά.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* αποτυπώνεται από την αρχή του βιβλίου δυσκολία στην ικανότητα προσαρμογής της ηρωίδας, γεγονός που συνδέεται με δεξιότητες της διαπροσωπικής και της διαπροσωπικής διάστασης. Στο τέλος του βιβλίου φαίνεται πως ξεπερνιέται σε κάποιο βαθμό αυτή η δυσκολία και η πρωταγωνίστρια ξεκινάει να εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον της και να γίνεται αποδεκτή, όπως αποτυπώνεται και στην τελευταία εικόνα.
- *Διαχείριση άγχους:* το άγχος της ηρωίδας εκφράζεται με την εσωστρέφειά της και με την δημιουργία φανταστικών φίλων για να επικοινωνήσει τα συναισθήματά της και να βρει τη δύναμη να εκφραστεί. Η χρήση

φανταστικών φίλων άλλωστε ως τρόπος διαχείρισης συναισθημάτων αξιοποιείται συχνά στην παιδική λογοτεχνία. Επίσης η χρήση του τραγουδιού ως μέσο έκφρασης για να ξεπεράσει η ηρωίδα το άγχος.

- *Γενική διάθεση:* η ηρωίδα φαίνεται πως δεν νιώθει ευτυχισμένη και ιδιαίτερα αισιόδοξη στην αρχή της ιστορίας, εικόνα που σταδιακά αλλάζει στο τέλος του βιβλίου, όπως υπονοείται από τη χρήση του επιρρήματος πάντα για να προσδιορίσει πως ένα τριαντάφυλλο άνθισε στο μάγουλό της.

ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ

Λίγα λόγια για το βιβλίο: το βιβλίο αφηγείται την ιστορία του Φέλιξ, ενός φτωχού αγοριού, που μπλέκεται σε μια συμμορία και την αλλαγή που επέρχεται στη ζωή του όταν θα γνωρίζει έναν δάσκαλο μουσικής και θα καταφέρει μέσω της Τέχνης να βρει τον δρόμο του.

Εικόνα 11. Εξώφυλλο του βιβλίου *ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ*, της Α. Δαρλάση [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη.

Το βιβλίο αφηγείται μια ιστορία η οποία αντλεί την έμπνευσή της από πραγματικά γεγονότα. Σκιαγραφεί την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού που ζει σε εξαιρετικά δύσκολες συνθήκες. Πρωταγωνιστής είναι ο Φέλιξ, το όνομα του οποίου σημαίνει ευτυχισμένος. Είναι όμως ο πρωταγωνιστής της ιστορίας πραγματικά ευτυχισμένος; Το ΚΣΠ του ήρωα σκιαγραφείται σε συνάρτηση με τις δυσμενείς συνθήκες μέσα στις οποίες μεγαλώνει: ο πατέρας λείπει συχνά και πολλές ώρες για να δουλέψει, η μητέρα άρρωστη, ρούχα δανεικά, φαγητό λιγοστό, παιχνίδι με τα ξεχασμένα παιχνίδια των άλλων, μια δυο μικροκλοπές γιατί πεινούσε και κρύωνε. Όλη αυτή η κατάσταση ήταν αρκετή για προσάψουν στον ήρωα το όνομα *Παλιόπαιδο*. Ο πρωταγωνιστής ήδη από τον τίτλο στερείται ταυτότητας και στοχοποιείται αρνητικά με ένα όνομα-ταμπέλα, που δηλώνει ευθέως την αρνητική εικόνα που έχουν οι άλλοι -ίσως και ο ίδιος- για τον εαυτό του. Το λεκτικό κείμενο υπογραμμίζει την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση του παιδιού με διάφορους τρόπους:

- Με το αρχικό σχόλιο του αφηγητή το οποίο τοποθετείται μέσα σε ένα περίγραμμα σώματος, χωρίς χαρακτηριστικά προσώπου πως «Φτώχεια δεν

είναι μόνο η έλλειψη τροφής και στέγης. Φτώχεια είναι το να αισθάνεσαι Κανέναν, το να στερείσαι ταυτότητας» (σ. 7).

- *Με τα σχόλια του αφηγητή που περιγράφουν την δύσκολη συνθήκη μέσα στην οποία μεγαλώνει ο ήρωας, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα κοινωνικά εξαθλιωμένα παιδιά της γειτονιάς του: «Ήταν το πιο φτωχό και το πιο θλιμμένο από πολλά φτωχά και θλιμμένα παιδιά» (σ. 17).*
- *Με την περιγραφή της εμφάνισης του ήρωα: «Το παιδί, ντυμένο την γκριζα θλίψη του παλτού του, κουνούσε το συννεφένιο κεφάλι του» (σ. 13).*
- *Με την παράθεση των σκέψεων του ήρωα: «Πώς θα μπορούσε να γίνει... κάποιος; Πώς θα μπορούσε να είναι ποτέ ευτυχισμένος»; (σ. 13).*

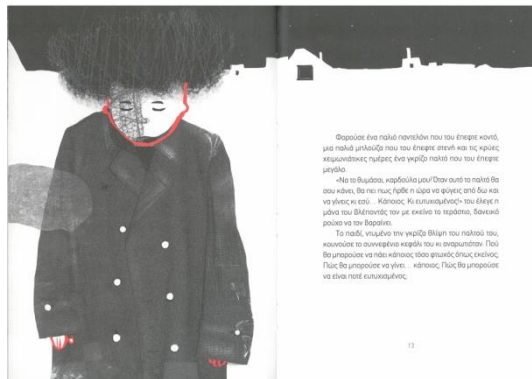
Το αγόρι παρουσιάζεται θλιμμένο, προβληματισμένο, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χωρίς θετικές κοινωνικές σχέσεις. Ο πρωταγωνιστής μέσω των σκέψεών του εκφράζει κάποιου είδους συναισθηματική αυτοεπίγνωση, αφού αναγνωρίζει έμμεσα πως δεν είναι ευτυχισμένος. Οι σκέψεις του ήρωα αποτυπώνουν την εικόνα ενός παιδιού που δεν πιστεύει στον εαυτό του, όμως έχει επίγνωση της κατάστασής του, έχει ερωτήματα και αναζητά κάτι καλύτερο για το μέλλον του. Ο αφηγητής ωστόσο φαίνεται να διαθέτει εμπιστοσύνη στον ήρωα, αφού προκαταρκτικά δηλώνει πως θα αφηγηθεί την ιστορία «ενός ξεχωριστού παιδιού, όπως ξεχωριστό είναι το κάθε παιδί» (σ. 9).

Εικονογραφικά, η κοινωνική-συναισθηματική του κατάσταση σκιαγραφείται αρχικά:

- *Μέσα από την γλώσσα του σώματος και την έκφραση του προσώπου του: ο ήρωας κοιτάζει προς τα κάτω με τα χέρια κολλημένα στο σώμα του και τα μάτια κλειστά.*
- *Μέσα από την εικονογραφική απόδοση της εμφάνισης και ιδιαίτερα των μαλλιών του: ο ήρωας έχει πυκνά, σγουρά, μαύρα μαλλιά. Στις εικόνες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στα μαλλιά του, τα οποία σαν πυκνό σύννεφο καλύπτουν όλο τον χώρο πάνω από το κεφάλι του, σαν ο πρωταγωνιστής να κουβαλάει μια βαριά έγνοια. Ειδικά στο σαλόνι των σελίδων 12 και 13 (**Εικόνα 12**), το μαύρο των μαλλιών του ενώνεται με το μαύρο του νυχτερινού ουρανού και δίνει την εντύπωση ότι το παιδί αυτό κουβαλάει το βάρος όλου του ουρανού στο κεφάλι του.*

- *Μέσα από την επιλογή των χρωμάτων και των γραμμών:* στις εικόνες κυριαρχεί το μαύρο και οι αποχρώσεις του γκρι, για να αποδώσουν την μίζερη και σκληρή κατάσταση της φτώχειας, με ελάχιστα κόκκινα στοιχεία, η παρουσία των οποίων στο τέλος αυξάνονται, όταν η ιστορία οδεύει προς μια περισσότερο αισιόδοξη έκβαση.

Εικόνα 12. Το Παλιόπαιδο κοιτάζει προς τα κάτω στεναχωρημένο



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Το ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ*, της Α. Δαρλάση [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], σ. 12-13, 2014, © Εκδόσεις Πατάκη.

- *Την αποτύπωση του σκηνικού χώρου:* το περιβάλλον που ζει το Παλιόπαιδο τόσο σε επίπεδο χρωμάτων (μαύρες και γκρι αποχρώσεις) όσο και σε επίπεδο μορφής (ραγισμένοι τοίχοι, παλιά σπίτια) δημιουργεί οπτικά την θλιβερή ατμόσφαιρα που ο αναγνώστης διαβάζει στο λεκτικό κείμενο.

Η κοινωνική–συναισθηματική απομόνωση του Παλιόπαιδου από τους ανθρώπους και η αναζήτηση της ευτυχίας αποτελούν δύο βασικά στοιχεία που βαραίνουν στην λήψη των αποφάσεων του να ενταχθεί στην συμμορία. Το λεκτικό κείμενο αξιοποιεί αφενός μεν το ρήμα *άρεσε* δυο φορές, αφετέρου τη σκέψη του ήρωα που αναρωτιέται εάν μπορεί με αυτόν τον τρόπο να γίνει λίγο ευτυχισμένος, για να δηλώσει την ανάγκη του να ανήκει κάπου και να αποκτήσει μια κάποια ταυτότητα. Η χρήση του ρήματος *σκέφτηκε* δυο φορές υποδηλώνει ότι ήταν μια απόφαση του πρωταγωνιστή. Η ανάγκη να είναι καλός σε αυτό που κάνει για να μην απογοητεύσει τους άλλους φανερώνει χαμηλή αυτοεκτίμηση και έλλειψη ανεξαρτησίας στη σκέψη αφού «δεν ήθελε να απογοητεύσει τον Τίγρη» (σ. 24).

Η εσωτερική σύγκρουση του πρωταγωνιστή εκδηλώνεται όταν η μητέρα του τον αποκαλεί Παλιόπαιδο. Είναι τόσο η ένταση του συναισθήματος του θυμού και της ντροπής, που τον οδηγεί να αποδεχτεί και ο ίδιος τον χαρακτηρισμό, δείγμα πως η

αυτοεικόνα του είναι εξαιρετικά χαμηλή. Εικονογραφικά, το Παλιόπαιδο τοποθετείται στη γωνία της σελίδας να κοιτάζει θυμωμένο προς τον ουρανό, ενώ στην απέναντι σελίδα -σαν να κάθεται με την πλάτη γυρισμένη σε αυτόν- η μητέρα του με το κεφάλι σκυμμένο. Η ένταση των αρνητικών συναισθημάτων τον παρασέρνει ακόμα πιο βαθιά, να δεχτεί να χρησιμοποιήσει όπλο για να ενταχθεί πλήρως στη συμμορία, υπογραμμίζοντας την παρορμητική συμπεριφορά του όντας σε κατάσταση έντονης ψυχολογικής πίεσης.

Η συνάντηση με τον δάσκαλο μουσικής θα αποτελέσει την αφετηρία για την αλλαγή της κοινωνικής- συναισθηματικής του κατάστασης. Η μουσική του βιολιού, η απρόσμενη συνάντηση και η καλοσύνη λειτουργούν ως έναυσμα για να εξωτερικευτεί η συναισθηματική πίεση και φόρτιση του πρωταγωνιστή. Η συγγραφέας περιγράφει τον ήρωα να δακρύζει, «με δάκρυα σαν μαργαριτάρια, διάφανα σαν κρυσταλλάκια, σιωπηλά σαν αστέρια» (σ. 40). Στην αποτύπωση της αλλαγής σημαντική είναι η περιγραφή του περιβάλλοντος, που εμψυχώνει το αγόρι, ως προβολή της δική του αλλαγής συναισθημάτων αφού τα αστέρια χόρευαν, χαμογελούσαν και τραγουδούσαν τα αστέρια *χόρευαν, χαμογελούσαν, τραγουδούσαν μόνο για εκείνον*. Η συγγραφέας αξιοποιεί τα στοιχεία του σκηνικού χώρου για να αποτυπώσει την αισιοδοξία του αγοριού. Η Lukens (1999) σημειώνει πως μια από τις λειτουργίες του σκηνικού χώρου στην παιδική λογοτεχνία είναι να φωτίσει την προσωπικότητα του χαρακτήρα.

Εικονογραφικά, οι σελίδες της συνάντησης του μουσικού με το αγόρι παρουσιάζουν ποικιλία πλάνων (από το πολύ κοντινό του βιολιού, στο γενικό με τις κόκκινες νότες να ξεχύνονται στον αέρα, έως το πολύ κοντινό των χεριών που ανταλλάσσουν το σημείωμα). Δίνεται έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία, με κορύφωση στην επιλογή του κοντινού στα χέρια με το σημείωμα: *Οδός Ελπίδος 30*. Λεκτικά (*ελπίδα*) και εικονογραφικά (αποτύπωση της λέξης *ελπίδα* στην εικόνα) ταυτόχρονα προσφέρεται μια νότα αισιοδοξίας στον πρωταγωνιστή αλλά και στον αναγνώστη – θεατή. Το αγόρι για πρώτη φορά νιώθει πως κάτι καλό του συμβαίνει. Η τοποθέτησή του στο μεσαίο και πάνω μέρος της σελίδας, στην κορυφή της σκάλας, να κοιτάζει τα αστέρια και να χαμογελάει δηλώνει την καλή συναισθηματική του κατάσταση και την αισιόδοξη ματιά του. Παράλληλα, το λεκτικό κείμενο υπογραμμίζει το αίσθημα της αισιοδοξίας, αφού ένιωθε *πως ο ουρανός το είχε αγκαλιάσει*. Η ένταξη στην ορχήστρα -η αίσθηση του ανήκειν κάπου- είναι ο λόγος που το Παλιόπαιδο για πρώτη φορά εκφράζει συνειδητά την προσωπική του ταυτότητα, αναφέρει πως είναι ο *Φέλιξ* και

νιώθει ευτυχισμένος. Από εκείνο το σημείο οι κοινωνικές του σχέσεις εξελίσσονται θετικά, αφού και «όλη η γειτονιά καμάρωνε για αυτόν, τον αισθάνονται σαν ευλογία» (σ. 52).

Η αλλαγή του Φέλιξ αποδίδεται και με τη χρήση του χρώματος, όπου τα κόκκινα στοιχεία της αισιοδοξίας αυξάνουν στις τελευταίες σελίδες και στην εικόνα των παλτό, όπου το γκριζο μικρό παλτό της θλίψης των προηγούμενων ετών, περιστοιχίζεται από μια κόκκινη γραμμή, σχηματίζοντας γύρω του ένα μεγαλύτερο και πιο αισιόδοξο ρούχο (**Εικόνα 13**). Η εικόνας της γειτονιάς στο τέλος, με τα κόκκινα και πιο φωτεινά στοιχεία, σε σύγκριση με την αρχική εικόνα, όπου κυριαρχούσαν μαύρα και γκριζα μουντά χρώματα, αναδεικνύει το αίσθημα αισιοδοξίας που αποπνέει η εξέλιξη και το τέλος της ιστορίας. Η εικονογράφος Ίρις Σαμαρτζή μοιράστηκε τις σκέψεις της για τις γραμμές και τα χρώματα που επέλεξε:

Σε μια ιστορία πιο ρεαλιστική, όπως το Παλιόπαιδο, όπου το μαύρο χρώμα έχει κυρίαρχο ρόλο προβάλλοντας τη δυσοίωνη κατάσταση που ζει ο Φέλιξ, μέχρι τη στιγμή της αλλαγής, όπου αρχίζει να υπερισχύει το κόκκινο που είναι η ζωή και η ελπίδα, οι έντονες γραμμές τονίζουν ακόμα περισσότερο τη σκληρότητα που βιώνει ο ήρωας.

Εικόνα 13 Το παλιό και το καινούριο παλτό του Φέλιξ



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ*, της Α. Δαρλάση [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], σ. 54, 2014, © Εκδόσεις Πατάκη.

Το τέλος του βιβλίου αποκαλύπτει επίσης τις δεξιότητες κοινωνικής υπευθυνότητας και ενσυναίσθησης του Φέλιξ. Οι δεξιότητες αυτές αποτυπώνονται στο λεκτικό κείμενο μέσα από τις πράξεις του: προσφέρει τη μουσική του ως βάλσαμο σε παιδιά θλιμμένα και φτωχά, όπως και ο ίδιος υπήρξε κάποτε. Η συγγραφέας κλείνει την ιστορία με τα λόγια του αγοριού σε ευθύ λόγο, τα οποία

φανερώνουν την εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στους ανθρώπους: «Είσαι κι εσύ ένα ξεχωριστό παιδί. Όπως κάθε παιδί. Όπως κάθε άνθρωπος» (σ. 57).

Η ξεχωριστή χρήση των χρωμάτων, των γραμμών, το αισθητικό και νοηματικό αποτέλεσμα της εικονογράφησης στη συγκεκριμένη ιστορία εμφατικά αναδεικνύει το κείμενο. Παράλληλα αποδίδει ιδιαίτερες ποιότητες συναισθημάτων και κοινωνικών-συναισθηματικών καταστάσεων μέσω των εικόνων, αφού «η εικονογράφηση της Ίριδας Σαμαρτζή λιτή, αφαιρετική, μοντέρνα, αποτελεσματική, συνάδει με τα εκφραστικά μέσα της συγγραφέως. Η θλίψη φοράει γκρι, η ελπίδα όμως είναι ντυμένη στα κόκκινα (Α. Ξηρογιάννη, 2015)⁴⁸.

Συνολικά το ΚΣΠ του Φέλιξ εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση*: αρχικά είναι ένα παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτοεκπλήρωση, χωρίς πίστη στις ικανότητές του και ανεξαρτησία σκέψης. Η αρνητική εικόνα που έχουν οι άλλοι για εκείνον καθορίζει και τον τρόπο που ο ίδιος αντιμετωπίζει τον εαυτό του. Όταν βρίσκει νόημα στην ζωή του, σταδιακά μεταμορφώνεται σε ένα παιδί με αυτοπεποίθηση, θετική αυτοεικόνα και ισχυρή ταυτότητα.
- *Διαπροσωπική διάσταση*: το παλιόπαιδο αρχικά είναι μόνο του, χωρίς σταθερές σχέσεις και φίλους. Η ανάγκη να ανήκει κάπου το οδηγεί στην παραβατική συμπεριφορά, ενώ η ένταξη σε μια ομάδα μουσικής του δημιουργεί το συναίσθημα ότι ανήκει κάπου. Με την θετική του αλλαγή γίνεται κοινωνικός αλλά και κοινωνικά υπεύθυνος, προσπαθώντας να μοιράσει χαρά. Εμφανίζει ικανότητες ενσυναίσθησης, αφού βοηθάει άλλα παιδιά που βρίσκονται στη δυσμενή θέση που ο ίδιος είχε βρεθεί στο παρελθόν.
- *Ικανότητα προσαρμογής*: ο Φέλιξ στην αρχή της ιστορίας συμπεριφέρεται αρκετά παρορμητικά, υποκινούμενος από την ανάγκη να γίνει κάποιος και να ανήκει κάπου. Στην πορεία επιδεικνύει δεξιότητες ελέγχου των παρορμήσεων και ικανότητα να δρα ευέλικτα για να επιλύσει τα προβλήματά του.
- *Διαχείριση άγχους*: ο ήρωας φαίνεται πως βιώνει έντονο άγχος σε όλη τη διάρκεια της ιστορίας, παρασύρεται από αυτό σε πράξεις που δεν τον αντιπροσωπεύουν ενώ στο τέλος κατορθώνει να ελέγξει αυτό το συναίσθημα

⁴⁸ <https://diastixo.gr/kritikes/paidika/3518-to-paliopaido>

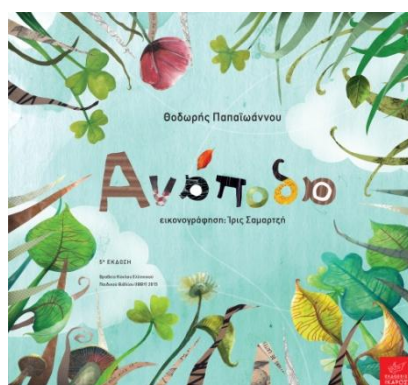
ακόμα και σε δύσκολες καταστάσεις (π.χ. συνάντηση με τη συμμορία) και να ξεπεράσει τις δυσκολίες του.

- *Γενική διάθεση:* η αρχική δυστυχία που βιώνει ο Φέλιξ λόγω των συνθηκών ζωής και την απουσίας ανεπτυγμένων ικανοτήτων ΚΣΝ αλλάζει, ο ήρωας αναπτύσσει τις προσωπικές του δυνατότητες και κατακτά την ευτυχία, δίνοντας νόημα στις πράξεις του.

Ανάποδα

Λίγα λόγια για το βιβλίο: Ο Μέλιος το σκαθάρι αναποδογύρισε κατά τη διάρκεια της βόλτας του στο δάσος και ζήτησε τη βοήθεια διαφόρων πλασμάτων που βρέθηκαν κοντά του. Παρά την άρνηση όλων για βοήθεια, ο Μέλιος κατάφερε να βρει λύση στο πρόβλημά του και να ανακαλύψει τις ομορφιές γύρω του.

Εικόνα 14. Εξώφυλλο του βιβλίου *Ανάποδα*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ανάποδα*, του Θ. Παπαϊωάννου [εικονογράφηση Ί. Σαμαρτζή], 2014, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Ίκαρος.

Ο τίτλος του βιβλίου, με την επιλογή του επιρρήματος *ανάποδα*, προϊδεάζει τον αναγνώστη πως ο πρωταγωνιστής θα αντιμετωπίσει κάποιου είδους εμπόδιο. Η ίδια η οπτική απόδοση της λέξης του τίτλου ενισχύει την έννοια της αναποδιάς, με την απεικόνιση των δύο γραμμμάτων (α) να είναι στραμμένα σε αντίθετη κατεύθυνση από τη συμβατική φορά ανάγνωσης. Εικονογραφικά, η από τα κάτω οπτική γωνία που επιλέγει η εικονογράφος ενισχύει την έννοια του τίτλου, καθώς -για τον έμπειρο αναγνώστη- ενισχύει την ταύτιση του με τον πρωταγωνιστή, ο οποίος κοιτάζει από κάτω με κατεύθυνση προς τον ουρανό. Ωστόσο, ενώ το λεκτικό κείμενο υπονοεί τη δυσκολία και την ανατροπή, η εικόνα με τις πολλές αποχρώσεις του πράσινου αποπνέει αισιοδοξία, καθώς ο πρωταγωνιστής και ο αναγνώστης κοιτάζει προς στον ουρανό.

Στο πρώτο σαλόνι απεικονίζεται ο πρωταγωνιστής στην αρχή της πορείας του, να σπρώχνει μια χωματένια μπάλα. Η χαρούμενη διάθεση του Μελίου αποτυπώνεται εικονογραφικά στο χαμόγελο του πρόσωπό του (**Εικόνα 15**). Το λεκτικό κείμενο πληροφορεί τον αναγνώστη πως ο Μέλιος ασκείται στην αγαπημένη του συνήθεια, γεγονός που αιτιολογεί την καλή του διάθεση. Μια προσεκτική παρατήρηση της

εικόνας αποκαλύπτει στον αναγνώστη πως σύντομα ο πρωταγωνιστής θα αντιμετωπίσει κάποιο πρόβλημα: ένα τόσο δα πετραδάκι βρίσκεται στη μέση του μονοπατιού. Στο σημείο αυτό ο αναγνώστης μέσω του οπτικού κειμένου γνωρίζει κάτι που ο ίδιος ο ήρωας αγνοεί. Το επικείμενο πρόβλημα επισημαίνεται οπτικά με τη χρήση τριών κόκκινων τόξων που υποδεικνύουν την απειλή και με την οπτική εικόνα των λέξεων: το ένα τόσο δα πετραδάκι, κυκλωμένο με την κόκκινη γραμμή, είναι γραμμένο με μεγαλύτερη γραμματοσειρά από τις γειτονικές λέξεις και ο προσανατολισμός της φράσης *κι αναποδογύρισε* έχει κυριολεκτικά αποδοθεί με την αντιστροφή των λέξεων στον χώρο της σελίδας. Ο αναγνώστης κυριολεκτικά καλείται να αναποδογυρίσει το βιβλίο για να μπορέσει να διαβάσει. Η επιλογή της οπτικής γωνίας, ευθεία και στο ύψος του πρωταγωνιστή, φέρνει τον αναγνώστη πολύ κοντά στον ήρωα. Από την πρώτη κιόλας σελίδα ο πρωταγωνιστής βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα σημαντικό πρόβλημα.

Εικόνα 15. Ο Μέλιος σπρώχνει τη χωματένια μπάλα του ευδιάθετος πριν αναποδογυρίσει



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ανάποδα*, του Θ. Παπαϊωάννου [εικονογράφηση Ί. Σαμαρτζή], 2014, σ. 4-5, © Εκδόσεις Ίκαρος.

Από το δεύτερο σαλόνι η αλλαγή της οπτικής γωνίας καθιστά τον αναγνώστη άμεσα συμμετοχο στο πρόβλημα του ήρωα: ο αναγνώστης βλέπει την εικόνα από την οπτική γωνία του σκαθαριού που βρίσκεται αναποδογυρισμένο στο έδαφος, κοιτάζει προς τον ουρανό, ενώ τα υπερμεγέθη φυτά το περικυκλώνουν. Το λεκτικό κείμενο πληροφορεί τον αναγνώστη για την αγωνία του πρωταγωνιστή άμεσα:

- Με την χρήση του ρήματος *ανησύχησε*, επεξηγώντας παράλληλα την αιτία της αγωνίας του: *σκέφτηκε πως μπορεί να φανεί κάποιο πουλί και να τον κάνει μια χαψιά* (σ. 7).

- Με την περιγραφή από τον αφηγητή των σωματικών αντιδράσεων του ήρωα, ο οποίος *άρχισε να φωνάζει κουνώντας και τα έξι πόδια του* (σ. 7).
- Με την επανάληψη της λέξης *βοήθεια* στην αρχή και στο τέλος του κειμένου και την απεικόνιση πολλών *α*, ενίοτε και σαν λευκή σκιά, ως ένδειξη κραυγής, που φανερώνουν την αγωνία του ήρωα.

Στα επόμενα οκτώ σαλόνια από άποψη πλοκής δύο διαδικασίες εξελίσσονται:

α) ο πρωταγωνιστής αναζητά βοήθεια αλλά δεν την λαμβάνει β) ο πρωταγωνιστής παραμένει αισιόδοξος και ανακαλύπτει την ομορφιά γύρω του. Όσον αφορά στην επίλυση του προβλήματός του, ο πρωταγωνιστής ζητάει συνεχώς την βοήθεια των κατοίκων του δάσους που τον πλησιάζουν διαδοχικά (τζιτζίκι, ακρίδα, πεταλούδα, μέλισσα). Το λεκτικό κείμενο εξελίσσεται μέσα από διαλόγους, στους οποίους ο Μέλιος συνεχώς επαναλαμβάνει την παράκλησή του να τον βοηθήσουν με τη φράση *Αναποδογύρισα. Βοήθησέ με*. Ο ήρωας εμφανίζει ευελιξία σκέψης καθώς προτείνει να δωρίσει την αγαπημένη του χωματένια μπάλα προκειμένου να μπορέσει να βρει λύση στην δύσκολη κατάσταση που βιώνει. Χαρακτηρίζεται από υψηλή ανοχή στο άγχος, αφού σε κάθε άρνηση που δέχεται προσπαθεί να σκεφτεί και να κατανοήσει τους πιθανούς λόγους για τους οποίους οι άλλοι δεν τον βοήθησαν, χωρίς να επικεντρώνεται στο αρνητικό στοιχείο της μη παροχής βοήθειας στον ίδιο.

Όσον αφορά στην αισιόδοξη διάθεση του πρωταγωνιστή, αναδεικνύεται ιδιαίτερα μέσα από τα λόγια και τις σκέψεις του όταν, παρά το πρόβλημά του, ανακαλύπτει γύρω του την ομορφιά του κόσμου. Το χαρακτηριστικότερο σαλόνι του θετικού και αισιόδοξου τρόπου σκέψης του πρωταγωνιστή είναι εκείνο στο οποίο παρατηρεί δυο λευκά σύννεφα στον ουρανό τα οποία *σχημάτιζαν μια πουπουλένια καρδιά (Εικόνα 16)*. Εικονογραφικά στοιχεία, όπως τα φύλλα των λουλουδιών που σχηματίζουν καρδιές και η επιλογή των ροζ και κόκκινων αποχρώσεων, δημιουργούν μια εικόνα μέσα από την οποία αναδύεται η αισιόδοξη διάθεση που έχει ο ήρωας όταν σκέφτεται την φίλη του. Το λεκτικό κείμενο, μέσω του τριτοπρόσωπου αφηγητή, περιγράφει σκηνές ξεγνοιασιάς και παιχνιδιού μεταξύ του πρωταγωνιστή και της φίλης του.

Εκτός από το πρόβλημα της ανατροπής της θέσης του, ο ήρωας αντιμετωπίζει την πιθανότητα βροχής (*Εικόνα 17*), γεγονός τον γεμίζει με αγωνία –«Αχ! Ας μη βρέξει! Οι σταγόνες της βροχής θα κάνουν τα πράγματα πιο δύσκολα» (σ. 20)-, φράση που φανερώνει τη συναισθηματική του φόρτιση. Η προηγούμενη περιγραφή

των λευκών πουπουλένιων σύννεφων αλλάζει στο λεκτικό κείμενο σε *σύννεφα λίγο πιο σκούρα, πιο σταχτιά*. Εικονογραφικά, η νέα απειλή αποτυπώνεται με την αλλαγή του πλήθους και των χρωμάτων των σύννεφων σε αποχρώσεις του γκρι και την φορά των φυτών που γέρνουν προς τα δεξιά, στοιχείο που υπονοεί το φύσημα του ανέμου.

Εικόνα 16 και 17. Η απεικόνιση του σκηνικού χώρου αλλάζει χρωματικά όταν ο ήρωας σκέφτεται αισιόδοξα πράγματα ή όταν πλησιάζει ο κίνδυνος



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ανάποδα*, του Θ. Παπαϊωάννου [εικονογράφηση Ί. Σαμαρτζή], 2014, σ. 16-17 και 20-21, © Εκδόσεις Ίκαρος.

Στα τρία τελευταία σαλόνια του βιβλίου ο πρωταγωνιστής σταδιακά αποφασίζει να στηριχθεί στις δικές του δυνάμεις και τελικά με τη βοήθεια και της φίλης του κατορθώνει να λύσει το πρόβλημά του. Στις σελίδες αυτές ο αναγνώστης διαπιστώνει πως ο πρωταγωνιστής διαθέτει ικανότητα προσαρμογής, αντοχή στο άγχος, ανεξαρτησία και διεκδικητική συμπεριφορά. Λεκτικά αυτές οι ικανότητες αποδίδονται:

- Με τις σκέψεις του ήρωα: «κι αν τα καταφέρω μόνος μου;» (σ. 24).
- Με τις πράξεις: «έβαλε όλη τη δύναμή του» (σ. 24).

Εικονογραφικά η προσπάθεια του ήρωα να αντιμετωπίσει το πρόβλημά του συμπίπτει με την αλλαγή της οπτικής γωνίας. Από την προηγούμενη εικονογραφική επιλογή που τοποθετούσε τον αναγνώστη – θεατή στο μέρος του ήρωα, η επιλογή της ευθείας γωνίας βοηθάει τον αναγνώστη να σταθεί απέναντι στον ήρωα και να παρακολουθήσει την προσπάθειά του να βρει λύση. Ο αναγνώστης μπορεί να διακρίνει σε κοντινό πλάνο την αγωνία του ήρωα στο πρόσωπό του (κλειστά μάτια, στόμα σφιγμένο) αλλά και στα τεντωμένα άκρα του, ενώ προσπαθεί να φτάσει την χωματένια μπάλα του, την χαρά και την ευτυχία του όταν συναντά τη φίλη του και τα καταφέρνει να ξαναγυρίσει στην αρχική του θέση. Στην εικόνα της συνάντησης των δύο φίλων η ευτυχία δηλώνεται:

- Με το χαμόγελο των δύο πρωταγωνιστών.

- Με τα παλ χρώματα που επανέρχονται στις αποχρώσεις του ροζ κόκκινου.
- Με τις καρδιές που ίπτανται.
- Με το σχόλιο του συγγραφέα πως ο *Μέλιος* κοίταζε τη Μελανή «με μάτια σαν τα πουπουλένια σύννεφα που είχε δει» (σ. 27), υπονοώντας την αγάπη του για εκείνη.

Το τελευταίο σαλόνι επισφραγίζει την θετική διάθεση του ήρωα και τις αμοιβαία καλές διαπροσωπικές του σχέσεις με τη Μελανή, απεικονίζοντας τους δυο πρωταγωνιστές να κοιτάζουν τον έναστρο ουρανό δίπλα δίπλα. Αν και τα πρόσωπά τους δεν φαίνονται, καθώς η εικονογραφική επιλογή τους τοποθετεί με την πλάτη στραμμένη στον αναγνώστη, εν τούτοις το φεγγάρι και τα αστέρια σχηματίζουν ένα χαμογελαστό πρόσωπο, που φαίνεται να αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα χαράς των ηρώων. Ο συγγραφέας Θ. Παπαϊωάννου είπε για τον ήρώά του πως «είναι ένας χαρακτήρας που αγαπάει τη ζωή και τις ομορφιές της, δεν θέλει να το βάζει κάτω. Είναι αισιόδοξος. Είναι ευτυχισμένος γιατί μέσα από τις δυσκολίες το φως της παπαρούνας βλέπει και αυτό εκφράζεται μέσα από τις σκέψεις του» (Θ. Παπαϊωάννου, 2019, συνέντευξη).

Συνολικά, το ΚΣΠ του ήρωα εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα του (αυτοεπίγνωση), ελέγχει τις σκέψεις και τις συμπεριφορές του ανεξάρτητα από αυτά (ανεξαρτησία σκέψης).
- *Διαπροσωπική διάσταση:* διατηρεί καλές φιλικές διαπροσωπικές σχέσεις τουλάχιστον με ένα άλλο πρόσωπο και φαίνεται να μπορεί να μπει στη θέση των άλλων, παρά το γεγονός ότι εκείνοι δεν τον βοήθησαν.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* βιώνει κατάλληλα συναισθήματα αναφορικά με τις καταστάσεις που βιώνει, ευελιξία να προσαρμόζεται στις αλλαγές και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
- *Διαχείριση άγχους:* διακρίνεται για την ικανότητά του να αντέχει σε δύσκολες καταστάσεις χωρίς να παραιτείται.
- *Γενική διάθεση:* από την εν γένει στάση του στις δύσκολες καταστάσεις είναι χαρακτήρας αισιόδοξος και ικανός να διατηρεί θετική στάση ακόμα και όταν αντιμετωπίζει αντιξοότητες, ενώ απολαμβάνει τη ζωή και τις χαρές της.

Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;

Λίγα λόγια για την ιστορία: Ο Πάρης βιώνει το πρόβλημα του εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον και καταφέρνει με τη βοήθεια του Αληθινού Τρικεράτοπα να υπερασπιστεί τον εαυτό του, να σταματήσει τη βία που υφίσταται και να αποκτήσει φίλους

Εικόνα 18. Εξώφυλλο του βιβλίου *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου], 2015, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη.

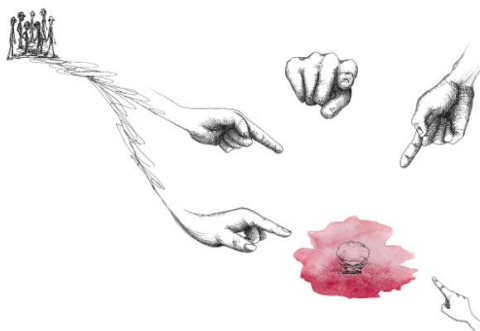
Ο Πάρης, καινούριος μαθητής στο σχολείο και με δυσκολία στην άρθρωση του λόγου, καλείται να αντιμετωπίσει την δύσκολη πραγματικότητα του εκφοβισμού. Πώς σκιαγραφείται το ΚΣΠ του ήρωα μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες; Από την πρώτη σελίδα ο συγγραφέας μας πληροφορεί άμεσα για τις ανύπαρκτες κοινωνικές σχέσεις του Πάρη ο οποίος δεν είχε φίλους. Ο πρωταγωνιστής έχει βιώσει μια σημαντική αλλαγή στη ζωή του, έχει μετακομίσει από άλλη χώρα και δεν γνωρίζει καλά τη γλώσσα. Στο ίδιο σαλόνι, η εικονογράφηση υποδηλώνει την αλλαγή με την απεικόνιση του αεροπλάνου που ίπταται, ο ήρωας σηκώνει τα χέρια ψηλά, ενώ μικρές εικονογραφικές λεπτομέρειες (η γραμμή που ενώνει το αεροπλάνο σαν κλωστή που τον κρατάει ενωμένο με το παλιό σχολείο) υποδηλώνουν το άγχος του πρωταγωνιστή για την αλλαγή.

Το λεκτικό κείμενο παρέχει στον αναγνώστη επιπλέον στοιχεία για την κατάσταση που αντιμετωπίζει το αγόρι: Οι συμμαθητές του τον κοροΐδευαν και γελούσαν μαζί του. Ο συγγραφέας περιγράφει την σωματική αντίδραση του Πάρη, ο οποίος «κοκκίνιζε και δεν ξανάνοιγε το στόμα του» (σ. 6). Το αγόρι απεικονίζεται στο κάτω μέρος της σελίδας, να κοιτάζει προς τα κάτω, ενώ πέντε τεράστια -

αναλογικά με το μέγεθός του- δάχτυλα δείχνουν απειλητικά προς το μέρος του (Εικόνα 19). Η εικόνα συμβάλλει στην κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του αγοριού, με ποικίλα μέσα:

- Με τη χρήση του κόκκινου χρώματος, που απλώνεται γύρω από το αγόρι και καταδηλώνει τον φόβο και την ντροπή που νιώθει.
- Με την επιλογή οπτικής γωνίας -από ψηλά- η οποία εντείνει το αίσθημα απομόνωσης και φόβου. Ο πρωταγωνιστής αισθάνεται μικρός και αδύναμος.
- Σε συσχέτιση με την επιλογή της οπτικής γωνίας από ψηλά, οι μαύρες γραμμές γύρω από τον Πάρη ορθώνονται σαν βελόνες, διαμορφώνοντας οπτικά ένα αφιλόξενο περιβάλλον.

Εικόνα 19. Ο Πάρης πέφτει θύμα εκφοβισμού



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου], 2015, σ. 6-7, ©Εκδόσεις Πατάκη.

Το λεκτικό κείμενο παραθέτει με άμεσο τρόπο στοιχεία για τις κοινωνικές σχέσεις του Πάρη: «δεν τον έπαιζαν ποτέ (...) κανείς δεν ήθελε να τον πάρει στην ομάδα του» (σ. 9). Η συναισθηματική φόρτιση του Πάρη αποδίδεται από τον συγγραφέα και έμμεσα, μέσω των σωματικών του αντιδράσεων: «Κάθε πρωί κάπου πονούσε και δεν ήθελε να πάει σχολείο. Τη μια μέρα η κοιλιά, την άλλη το κεφάλι και την επόμενη το στομάχι του» (σ. 9). Η εικόνα απεικονίζει τον ήρωα στο κατώτερο μέρος της εικόνας καθισμένο οκλαδόν. Κρατάει το κεφάλι του με το ένα χέρι, σκύβει προς τα κάτω, ενώ το βλέμμα, το στόμα και τα φρύδια του φανερώνουν λύπη. Τα παιδιά που τον εκφοβίζουν απεικονίζονται σε ψηλότερο σημείο, με γραμμές στις αποχρώσεις του γκρι, να σκύβουν απειλητικά από πάνω του σαν φαντάσματα. Στις αρχικές σελίδες το ΚΣΠ του ήρωα εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά: χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό του, σκέψεις και

συμπεριφορά που επηρεάζονται αρνητικά από τη συμπεριφορά των άλλων προσώπων, ανύπαρκτες φιλικές σχέσεις.

Η πρώτη φορά που ο ήρωας βιώνει θετικά συναισθήματα είναι η στιγμή που αποκτά κάποιου είδους κοινωνικές επαφές. Η συνάντησή του με ένα πραγματικό ή φανταστικό πλάσμα -σκόπιμα ο συγγραφέας αφήνει ένα νοηματικό κενό στον αναγνώστη σχετικά με την πραγματική ή όχι ύπαρξη του Αληθινού Τρικεράτοπα- θα αποτελέσει την αφετηρία για την αλλαγή του Πάρη σε κοινωνικό – συναισθηματικό επίπεδο. Ο συγγραφέας περνάει από τον τριτοπρόσωπο αφηγητή στον απευθείας διάλογο του πρωταγωνιστή με τον δεινόσαυρο - ή ένα είδος εσωτερικού μονολόγου, αφού ο δεινόσαυρος παρίσταται αλλά δεν απαντά - για να εκφράσει τα συναισθήματα και τις σκέψεις του: «Σου έλεγα τα νέα μου από το σχολείο(...) Αφού δεν είχα άλλο φίλο, εσύ, ο Αληθινός, είχες γίνει ο φίλος μου» (σ. 13).

Η αλλαγή της διάθεση του πρωταγωνιστή αποτυπώνεται εικονογραφικά με το αγόρι και τον δεινόσαυρο σε ένα σκηνικό που μοιάζει με σπηλιά (καφέ χρώμα, κορμοί δέντρων). Το σκηνικό υποδηλώνει τις εσωτερικές σκέψεις του ήρωα. Το αγόρι τοποθετείται σε πρώτο, πολύ κοντινό πλάνο, κοντά στον αναγνώστη, να χαμογελάει για πρώτη φορά καθώς παίζει με τον φίλο του (**Εικόνα 20**). Το σχήμα του στόματος, τα κόκκινα μάγουλα του πρωταγωνιστή και ένα αμυδρό χαμόγελο στο πρόσωπο του Τρικεράτοπα φανερώνουν την ευχάριστη διάθεση που βιώνουν οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες από την μεταξύ τους σχέση. Για την εικονογράφο Κωνσταντίνα Καπανίδου αυτή είναι η πρώτη φορά που γνωρίζουμε τον ήρωα:

Στις προηγούμενες εικόνες ή δεν τον βλέπουμε ή είναι στεναχωρημένος ή είναι πάρα πολύ μακριά, βλέπουμε απλά τη γλώσσα του σώματός του. Εδώ είναι η πρώτη φορά που τον βλέπουμε ως χαρακτήρα, όταν δεν σκέφτεται τους εκφοβιστές του ή όταν δεν είναι με αυτούς.

Η αλλαγή στάσης του Πάρη αποτυπώνεται λεκτικά και οπτικά στα τρία επόμενα σαλόνια. Κατά την είσοδο του αγοριού στον χώρο του σχολείου μαζί με τον Τρικεράτοπα, ξεκινούν τα πειράγματα. Κι ενώ ο συγγραφέας αρχικά αναφέρει πως το αγόρι δεν μίλησε, γεγονός που οδηγεί στη σκέψη πως και πάλι δεν θα αντιδράσει, στην εικόνα για πρώτη φορά ο ήρωας τοποθετείται στο ίδιο επίπεδο με τους συμμαθητές του, προετοιμάζοντας οπτικά την διεκδίκηση του Πάρη να έχει ισότιμη μεταχείριση. Θύτης και θύμα απεικονίζονται ο ένας απέναντι στον άλλο με τα κεφάλια των δυο δεινοσαύρων που φορούν ως στολές να κοιτάζονται στα μάτια, σαν να ετοιμάζονται για αναμέτρηση.

Εικόνα 20. Ο Πάρης παίζει με τον Τρικεράτοπα κρυφτό



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου]. 2015, σ. 12-13, ©Εκδόσεις Πατάκη.

Ο πρωταγωνιστής, όπως μας πληροφορεί ο αφηγητής, «αυτή τη φορά ένιωθε πως είχε τη δύναμη να τους αντιμετωπίσει» (σ. 16). Άμεσα και με ευθύ λόγο, ο Πάρης αντιμετωπίζει το πρόβλημα για πρώτη φορά. Το λεκτικό κείμενο πληροφορεί τον αναγνώστη ότι ο Πάρης αντέδρασε γυρνώντας την πλάτη και φεύγοντας αφού χρειάστηκε να μαζέψει «όσο κουράγιο είχε» (σ. 16), γεγονός που φανερώνει την εσωτερική δύναμη που ενεργοποίησε για να αντιδράσει. Εικονογραφικά, η διεκδικητική συμπεριφορά αποδίδεται με την εστίαση σε μεσαίο πλάνο, έναντι του γενικού που είχε αξιοποιηθεί στο προηγούμενο σαλόνι. Ο Πάρης απεικονίζεται σε υψηλότερο επίπεδο σε σχέση με το αγόρι που τον πειράζει και με τη στάση του σώματός του να γέρνει προς τα εκείνον διεκδικώντας τον χώρο που του ανήκει. Στο πρόσωπό του (στόμα, μάτια, φρύδια) αποτυπώνεται το αίσθημα του θυμού. Η πιο χαρακτηριστική εικόνα της αλλαγής του Πάρη σε μια προσωπικότητα με διεκδικητική συμπεριφορά, είναι εκείνη του προσώπου του Πάρη σε πολύ κοντινό πλάνο (**Εικόνα 21**), στην οποία αποτυπώνονται:

- Τα συναισθήματα θυμού του πρωταγωνιστή: φρύδια και μάτια με φορά προς τα κάτω στόμα ανοιχτό, πρόσωπο πάνω στο οποίο χαράσσονται μαύρες και κόκκινες γραμμές και ενισχύουν την ένταση του προσώπου.
- Η έκπληξη των δυο θυτών, οι οποίοι αντικατοπτρίζονται μέσα στα μάτια του Πάρη, με χαρακτηριστική των συναισθημάτων τους έκφραση προσώπου.

Το βλέμμα του Πάρη απευθύνεται στον αναγνώστη, ως το βλέμμα που απαιτεί την συναισθηματική εμπλοκή του στην κατάσταση που βιώνει. Το λεκτικό κείμενο εκφράζει με ευθύ λόγο την διεκδικητική συμπεριφορά του Πάρη που απαιτεί να τον σεβαστούν. Η εικονογράφος Κωνσταντίνα Καπανίδου σημείωσε για αυτήν την εικόνα:

Ήθελα να φανούν όλοι μαζί πώς νιώθουν. Πάλεψα πάρα πολύ με αυτήν την εικόνα, να γίνει έντονη αλλά να μη γίνει άγρια. Να μην γίνει ο Πάρης ο φόβος, να μην γίνει αυτός σαν και εκείνους. Να βρεθούν κάπου στη μέση, να διεκδικήσει αυτός τον σεβασμό και αυτοί να αντιληφθούν ότι πρέπει να τον σεβαστούν. Όλο αυτό έγινε σε μια έντονη κατάσταση. Ήταν πολλά που έπρεπε να εξισοροποιηθούν. Στις κόρες των ματιών μας είναι ο άλλος που απεικονίζεται και λειτουργεί σε πολλά επίπεδα. Πώς μπορεί να επηρεάσει ο άλλος τον τρόπο με τον οποίο εσύ βλέπεις τον εαυτό σου. Το πώς ο Αχιλλέας και ο Οδυσσέας τον έκαναν να νιώθει άσχημα για τον εαυτό του. Αλλά ταυτόχρονα την αλλαγή, την έκπληξη και τον φόβο που νιώθουν εκείνοι από την αντίδραση του Πάρη και την καινούρια του στάση.

Εικόνα 21. Στα μάτια του Πάρη φαίνεται η έκπληξη των εκφοβιστών



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου 2015], σ. 18-19, ©Εκδόσεις Πατάκη.

Η διεκδικητική συμπεριφορά επέφερε αλλαγή και στις σχέσεις του, σηματοδοτώντας την αρχή μιας νέα φιλίας. Το λεκτικό κείμενο αξιοποιεί και τα σχόλια των άλλων χαρακτήρων για να καταγράψει την αλλαγή του Πάρη, αφού το αγόρι παραδέχτηκε ότι αισθάνθηκε έκπληξη από την αντίδρασή του, γιατί έμοιαζε *αποφασισμένος για πρώτη φορά*. Εικονογραφικά, η φιλία των δύο αγοριών και η αλλαγή των κοινωνικών σχέσεων του Πάρη αποδίδεται:

- Με τα δύο παιδιά να απεικονίζονται στο κέντρο του σαλονιού, χαμογελαστά, να κρατιούνται χέρι χέρι και να χορεύουν.
- Με τα δύο αγόρια να πατούν πάνω σε ένα χέρι, το οποίο συμβολικά λειτουργεί ως γέφυρα επικοινωνίας και συνάντησης μεταξύ τους.
- Με τη απεικόνιση πολλών διαφορετικών χεριών, τα οποία δημιουργούν γύρω από τους πρωταγωνιστές μια ασπίδα προστασίας, υποδηλώνοντας την ενότητα και την αποκατάσταση των διαπροσωπικών σχέσεων.

Στο τελευταίο σαλόνι ο αναγνώστης μεταφέρεται ξανά στο σκηνικό της σπηλιάς, ως ένδειξη των εσωτερικών σκέψεων του ήρωα. Όπως σημειώνει η Μ.

Nikolajeva (2014, σ. 80) «η πιο σύνθετη και απαιτητική μορφή έκφραση της εσωτερικότητας είναι οι νοητικές αναπαραστάσεις, οι αναπαραστάσεις της εσωτερικότητας του χαρακτήρα: οι σκέψεις, τα συναισθήματα, οι αντιλήψεις, οι πεποιθήσεις, η γνώμη, τα συμπεράσματα και οι προθέσεις». Ο πρωταγωνιστής εκφράζει ευθέως τα συναισθήματα φόβου που είχε βιώσει στο παρελθόν –σε αντίθεση με τις πρώτες σελίδες του βιβλίου, όπου ο φόβος του εκφραζόταν μέσω των σωματικών του αντιδράσεων. Ο ήρωας έχει κατακτήσει συναισθηματική αυτοεπίγνωση, δηλαδή αναγνωρίζει και κατανοεί τα συναισθήματά του ακόμα και όταν αυτά δεν είναι θετικά και αναγνωρίζει τις σωματικές αντιδράσεις μέσω των οποίων εκδηλώνονται (*έτρεμα*).

Συνολικά, το ΚΣΠ του ήρωα στην εξέλιξη και στο τέλος, εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση*: σημαντική βελτίωση στον τομέα της διεκδικητικότητας, της ανεξαρτησίας και της συναισθηματικής αυτοεπίγνωσης.
- *Διαπροσωπική διάσταση*: ριζική αλλαγή στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων που χαρακτηρίζονται από αμοιβαιότητα.
- *Ικανότητα προσαρμογής*: βελτίωση στον τομέα της επίλυσης προβλημάτων και την ευελιξία.
- *Διαχείριση άγχους*: παρά το γεγονός ότι φοβάται, ο ήρωας κατορθώνει να ελέγξει το άγχος του και να αντιδράσει.
- *Γενική διάθεση*: με άμεση σχέση με τη γενική πρόοδο της ΚΣ κατάστασής του, ο ήρωας εμφανίζεται περισσότερο χαρούμενος και αισιόδοξος παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισε.

Εικονογραφικά, η εξέλιξη στο ΚΣΠ του ήρωα αποδίδεται με:

- Την αλλαγή της θέσης του ήρωα μέσα στην εικόνα, σε σχέση με τους άλλους χαρακτήρες.
- Στην οπτική γωνία μέσα από την οποία βλέπει ο αναγνώστης τον ήρωα σε κάθε σκηνή.
- Στη χρήση διαφορετικών πλάνων (κοντινών, μεσαίων, μακρινών) ανάλογα με την συναισθηματική ένταση του Πάρη.

- Με την αλλαγή του σκηνικού χώρου, ως δηλωτικό της εσωτερικότητας του ήρωα.
- Με την απόδοση κατάλληλων εκφράσεων και στάσης του σώματος του πρωταγωνιστή και των άλλων χαρακτήρων, ως δηλωτικό των συναισθημάτων τους.

Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο

Λίγα λόγια την ιστορία (από το οπισθόφυλλο του βιβλίου): Μια μέρα του καλοκαιριού ο μικρός Φεδερίκο το σκάει από το πατρικό του σπίτι, περιπλανιέται στους κάμπους και στα λιβάδια της Ανδαλουσίας κι έρχεται αντιμέτωπος με ένα σωρό παράξενες περιπέτειες.

Εικόνα 22. Εξώφυλλο του βιβλίου *Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο*.



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο*, του Σ. Τριβιζά [εικονογράφηση Γ. Σαμαρτζή], 2015, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Διάπλαση.

Ένα βιβλίο εμπνευσμένο από τη ζωή και το έργο του ποιητή Φεδερίκο Γκαρθία Λόρκα με πρωταγωνιστή τον ίδιο σε παιδική ηλικία. Ο λογοτεχνικός χαρακτήρας σκιαγραφείται ως μια προσωπικότητα ιδιαίτερη, που το σκάει από το σπίτι και περιτριγυρίζει ανέμελος στα χωράφια αψηφώντας τους κινδύνους. Οι κίνδυνοι οπτικά συμβολίζονται με ένα μαύρο σύννεφο το οποίο σκεπάζει τον ουρανό πάνω από το κεφάλι του πρωταγωνιστή. Η εικονογραφική αποτύπωση του ήρωα επίσης υπονοεί την ιδιαιτερότητά του, καθώς μια μικρή μαύρη σταγόνα διασχίζει κάθετα το πρόσωπό του σαν να χωρίζει το κεφάλι του στα δύο και να εισχωρεί στο μυαλό του, ενώ κάθετα βέλη οδηγούν το βλέμμα του αναγνώστη προς την πορεία της μαύρης σταγόνας στο κεφάλι του αγοριού.

Στην περιπλάνησή του ο ήρωας συναντά το άψυχο σώμα μιας κοπέλας. Η σκηνή της συνάντησης αναδεικνύει την ευαισθησία και τις δεξιότητες ενσυναίσθησης του ήρωα. Λεκτικά αυτές οι δεξιότητες φανερώνονται μέσα από τα σχόλια του αφηγητή για το συναίσθημα που βίωσε τη στιγμή εκείνη ο ήρωας, καθώς και από τις σκέψεις που έκανε για εκείνη: η καρδιά του σφίχτηκε (λεκτική μεταφορά), ένιωσε θλίψη (λέξη με άμεση συναισθηματική χροιά) που τονίζεται με τη χρήση του

επιθέτου *αβάσταχτη* και δάκρυσε (|σωματική αντίδραση που εκφράζει συναίσθημα). Εικονογραφικά, η γλώσσα του σώματος του Φεδερίκο, γονατισμένου κοντά στην κοπέλα, με το κεφάλι του να γέρνει προς το μέρος της, υπογραμμίζουν την διάθεσή του να καταλάβει τι συμβαίνει σε αυτό το πλάσμα. Παράλληλα, αναδεικνύεται η ευελιξία της σκέψης του και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μέσα από τις πράξεις του: με τα λιγοστά μέσα που διαθέτει καταφέρνει να καταστρώσει και να εκτελέσει ένα σχέδιο για να βοηθήσει το σώμα της κόρης των λιμνών να ταξιδέψει στο ποτάμι. Εικονογραφικά, με την επιλογή να αποτυπωθεί σε κοντινό πλάνο και σε μεγάλο σε μέγεθος και από πίσω του το σώμα του ήρωα κατευθύνεται το βλέμμα του αναγνώστη στο χέρι και στο βήμα που κάνει προς τα εμπρός, υπογραμμίζοντας οπτικά με τον τρόπο αυτό την αποφασιστικότητά του να δράσει. Και στα τρία σαρόνια της σκηνης της συνάντησης με την κόρη της λίμνης η εικονογραφική επιλογή είναι να μην φαίνεται το πρόσωπο του πρωταγωνιστή.

Στη συνέχεια της ιστορίας η περιπλάνηση του Φεδερίκο τον οδηγεί σε ένα δάσος. Εκεί το λεκτικό κείμενο πληροφορεί τον αναγνώστη ότι ο ήρωας για πρώτη φορά νιώθει φόβο, καθώς συνειδητοποιεί πως ίσως έχει χαθεί, επιλέγοντας την μεταφορική φράση «ένιωσε να τον κυκλώνουν οι ίσκιου» (σ. 15) για να αποδώσει το συναίσθημα του φόβου. Εικονογραφικά, το αίσθημα της αγωνίας αποδίδεται:

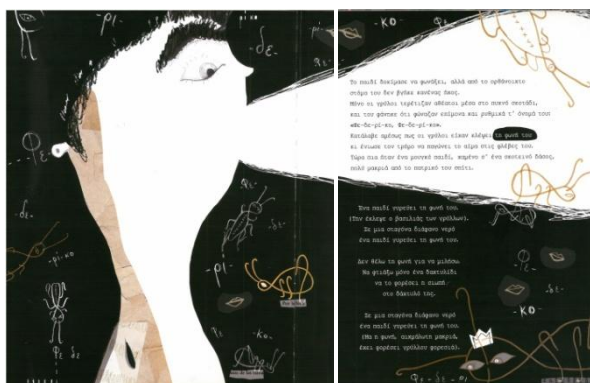
- Με τις εκφράσεις του προσώπου (μάτια προς τα πάνω, στόμα προς τα κάτω, σμιχτά φρύδια).
- Με την στάση του σώματος (χέρι κοντά στο στόμα, κρυμμένος πίσω από τον κορμό του δέντρου).
- Με τις γραμμές και τα βέλη που υπονοούν την μπερδεμένη πορεία του ήρωα.
- με τα σχέδια πάνω στους κορμούς των δέντρων, που μοιάζουν με μάτια τα οποία παρακολουθούν το αγόρι.
- Με τους ίσκιους των δέντρων, που οπτικά δημιουργούν εμπόδια στην πορεία του ή επισκιάζουν τον ήρωα.

Το συναίσθημα του φόβου του πρωταγωνιστή επιτείνεται και ονομάζεται ρητά στο λεκτικό κείμενο μέσα από τα σχόλια του αφηγητή και με τη χρήση λεκτικής μεταφοράς: «ένιωσε τον φόβο του να μεγαλώνει μέσα του σαν δέντρο (...), ένιωσε τον τρόμο να παγώνει το αίμα στις φλέβες του» (σ. 19 και 20). Ο φόβος υπογραμμίζεται με την περιγραφή της απώλειας της φωνής του. Η μαύρη σταγόνα, ως ένδειξη σωματικής αντίδραση στον φόβο, κύλησε στην πλάτη του σαν *κρύος ιδρώτας*.

Οι δυο εικόνες που συνοδεύουν το κείμενο στο σημείο αυτό αξιοποιούν ποικίλους τρόπους για να αποτυπώσουν την συναισθηματική ατμόσφαιρα του φόβου:

- Το μαύρο χρώμα της νύχτας που περικυκλώνει το φωτεινό δάσος των σκέψεων του ήρωα.
- Την ανατροπή των μεγεθών π.χ. των γρύλων που είναι κινούνται περιμετρικά του φωτεινού δάσους των σκέψεων του πρωταγωνιστή σαν να τον απειλούν.
- Την οπτική αποτύπωση του ονόματος του αγοριού σε συλλαβές γύρω από το πρόσωπό του σαν φωνή Φε - δε - ρί - κο.
- Την αξιοποίηση του λευκού χρώματος που βγαίνει σαν λευκό ποτάμι από το στόμα του πρωταγωνιστή σαν λευκό ποτάμι, σαν μια ά-φωνη φωνή (**Εικόνα 23**).

Εικόνα 23. Ο Φεδερίκο έχασε τη φωνή του



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο*, του Σ. Τριβιζά [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2015, σ. 20-21, © Εκδόσεις Διάπλαση.

Παρά το συναίσθημα που τον κυριεύει, ο ήρωας φαίνεται πως διαθέτει κάποιες δεξιότητες αυτοελέγχου και αντοχής στο άγχος, αφού βρίσκει τρόπο να παρηγορήσει τον εαυτό του κοιτάζοντας τα αστέρια και κάνοντας θετικές και αισιόδοξες σκέψεις. Ο σκηνικός χώρος, ακολουθώντας την πιο αισιόδοξη διάθεση του ήρωα και την ανάγκη του να σκεφτεί κάτι θετικό, απεικονίζει τα αστέρια με φωτεινά και χαρούμενα χρώματα.

Οι δυσκολίες που συναντά ο ήρωας στο συγκεκριμένο βιβλίο σχετίζονται κυρίως με τα στοιχεία της φύσης (ορμητικό ποτάμι, καταιγίδα, καυτός καλοκαιρινός ήλιος, ομίχλη) τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει κατά την περιπλάνησή του. Ομοίως και η λύση σχετίζεται με τα στοιχεία της φύσης, αφού τον δρόμο για το σπίτι

του θα υποδείξει στο αγόρι το ουράνιο τόξο. Εικονογραφικά, οι αλλαγές στον σκηνικό χώρο, κυρίως μέσω της πολυχρωμίας, υπογραμμίζουν και την συναισθηματική πορεία του χαρακτήρα από τον φόβο και την αγωνία στην ανακούφιση, την χαρά και την αποφασιστικότητα, αλλαγή την οποία το λεκτικό κείμενο δηλώνει ρητά με την χρήση των επιθέτων *σίγουρα* και *αποφασιστικά* για να περιγράψει τα βήματα προς το σπίτι. Πολύχρωμες σταγόνες βροχής, χρωματιστά πουλιά, ουράνιο τόξο και ο πολύχρωμος ίσκιος του παιδιού (**Εικόνα 24**) -σε αντίθεση με τον σκούρο ίσκιο του πρωταγωνιστή στις πρώτες σελίδες- φανερώνουν αυτή την συναισθηματική μεταστροφή και την ανάπτυξη θετικής στάσης του ήρωα απέναντι στις προκλήσεις και τους κινδύνους. Η αξιοποίηση του σκηνικού χώρου, τόσο λεκτικά όσο και οπτικά, παίζει καθοριστική σημασία (integral setting) στην μυθοπλασία γιατί μπορεί να αναδείξει τον λογοτεχνικό χαρακτήρα, αφού κατά τη Lukens (1999) ο σκηνικός χώρος καθορίζει τις συνθήκες, τον χρόνο και τον τόπο μέσα στις οποίες ο ήρωας ενεργεί. Στο βιβλίο αυτό, ο σκηνικός χώρος είναι ένας παράλληλος πρωταγωνιστής, σημαντικός για την εξέλιξη της ιστορίας, τόσο στο λεκτικό κείμενο όσο και στην εικονογράφηση η οποία αναδεικνύει το περιπετειώδες και το ονειρικό του λεκτικού κειμένου.

Εικόνα 24. Ο πολύχρωμος ίσκιος του Φεδερίκο



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο*, του Σ. Τριβιζά [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2015, σ. 31, © Εκδόσεις Διάπλαση.

Συνολικά, το ΚΣΠ του ήρωα εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* ο ήρωας σκιαγραφείται ως ένα αγόρι παρορμητικό, που αγαπάει τη περιπέτεια και παράλληλα βιώνει τα συναισθήματά του και έχει επίγνωση αυτών.

- *Διαπροσωπική διάσταση:* ο Φεδερίκο εκδηλώνει δεξιότητες ενσυναίσθησης και ενσυναισθητικού ενδιαφέροντος και παρουσιάζεται ως ένα παιδί με ευαισθησίες. Δεν παρέχονται πληροφορίες για τη δημιουργία κοινωνικών διαπροσωπικών σχέσεων, αφού στο βιβλίο δεν συναντάται κάποιο άλλο πρόσωπο με το οποίο θα μπορούσε ο πρωταγωνιστής να σχετιστεί.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* φαίνεται ικανός να προσαρμόζεται σε δύσκολες συνθήκες και να εφευρίσκει λύσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων του.
- *Διαχείριση άγχους:* στις καταστάσεις που του προκαλούν άγχος βρίσκει τρόπους να ανταποκριθεί και να διατηρήσει τον έλεγχο κάνοντας θετικές σκέψεις.
- *Γενική διάθεση:* δεν παρέχονται άμεσα στοιχεία για την γενική διάθεση του ήρωα (ευτυχία και αισιοδοξία), ωστόσο ο αναγνώστης παρακολουθεί ένα παιδί να αντιμετωπίζει δυσκολίες τις οποίες κατορθώνει να ξεπεράσει. Στο βιβλίο αποτυπώνεται μια πορεία περιπλάνησης αλλά και σε συμβολικό επίπεδο μιας εσωτερικής αναζήτησης του αγοριού, η οποία ολοκληρώνεται με την επιστροφή πίσω στο πατρικό του σπίτι και με την ανάμνηση μιας μελωδίας που η μητέρα του έπαιζε στο πιάνο.

Ιδιαίτερη μνεία αξίζει να γίνει στα ποιήματα του Λόρκα, τα οποία ο συγγραφέας αξιοποίησε σε κατάλληλα σημεία του κειμένου, ώστε να αποδώσει την ατμόσφαιρα της ποίησής του. Στίχοι με εικόνες από τη φύση, ενίοτε γραμμένοι σε πρώτο πρόσωπο συμβάλλουν με τον λυρισμό τους στην ανάδειξη του ΚΣΠ του χαρακτήρα, που ενώ είναι μυθοπλαστικός έχει άμεση αναφορά σε ένα πραγματικό πρόσωπο. Η επιτροπή που το βράβευσε στο σκεπτικό της ανέφερε ότι «το πάντρεμα διαφορετικών λογοτεχνικών ειδών, με τον εγκιβωτισμό ποιημάτων του Λόρκα στην αφήγηση και το δέσιμο με μια εικονογράφηση ονειρική, που λειτουργεί και ως ένα παράλληλο κείμενο με τις δικές του σηματοδοτήσεις, το κάνει ένα πολύ ξεχωριστό βιβλίο»⁴⁹.

⁴⁹ <https://www.culture.gov.gr/el/information/SitePages/view.aspx?nID=2110>

Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής

Λίγα λόγια για το βιβλίο: ο Βόρακας και ο Κόρακας εξιστορούν σε ένα αγόρι την ιστορία-θρύλο της χαμένης Φανής, η οποία εξαφανίστηκε όταν ο Βόρακας κατέστρεψε με την πλεονεξία και την απληστία του το περιβάλλον και τη φύση.

Εικόνα 25. Εξώφυλλο του βιβλίου *Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής*



Σημείωση: Αναδημοσίευση εικόνας από το βιβλίο *Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής*, της Γ. Γαλανοπούλου [εικονογράφηση Β. Παυλίδης], 2015, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη.

Το λεκτικό κείμενο αυτού του αλληγορικού παραμυθιού είναι εκτενές, σε σχέση με τα προηγούμενα εικονογραφημένα βιβλία που μελετήθηκαν και απευθύνεται νοηματικά σε μεγαλύτερα της προσχολικής ηλικίας παιδιά. Οι βασικοί λογοτεχνικοί χαρακτήρες της ιστορίας είναι ο Βόρακας -μαζί με τον βοηθό του τον Κόρακα- και η Φανή. Το ζεύγος χαρακτήρων σκιαγραφείται από το λεκτικό και οπτικό κείμενο ως εκ διαμέτρου αντίθετες προσωπικότητες, υπογραμμίζοντας μέσα από την αντιθετική τους σχέση τις διαφορετικές αξίες που ο καθένας πρεσβεύει.

Ο Βόρακας παρουσιάζεται στο λεκτικό κείμενο ως ένας άπληστος, πλεονέκτης τύπος, αδιάφορος για οτιδήποτε και οποιονδήποτε γύρω του. Ενεργεί με μοναδικό κίνητρο την εσωτερική του δίψα για περισσότερα κάθε φορά κέρδη. Δεν είναι τυχαία και η επιλογή του ονόματος Βόρακας, που παραπέμπει στην αλόγιστη κατανάλωση (καταβροχθίζω, καταπίνω, κατασπαράζω). Η συγγραφέας σε όλη την έκταση του κειμένου αναδεικνύει αυτές τις πτυχές της προσωπικότητάς του με ποικίλους τρόπους:

- *Μέσα από τα λόγια του Βόρακα:* ο ίδιος παραδέχεται πως δεν ήταν σαν τους άλλους ευτυχισμένος, δεν νοιαζόταν για κανέναν άλλον, είχε στο νου του μόνο να κερδίσει περισσότερα, αδιαφορώντας για την καταστροφή που προκαλούσε με τις πράξεις του.
- *Μέσα από τα λόγια του Κόρακα:* ο βοηθός περιγράφει πολύ καθαρά και με ειλικρίνεια τον χαρακτήρα του αφεντικού του:

*Ήταν άπληστος και πλεονέκτης,
τσιγκούνης, φιλοχρήματος και ψεύτης.
Δεν συμπαθούσε καθόλου τα παιδιά,
Φίλους δεν είχε, ούτε ανθρωπιά.
(Γ. Γαλανοπούλου, 2015, σ. 25)*

- *Μέσα από τα λόγια της Φανής:* η μικροσκοπική πρωταγωνίστρια αποτυπώνει έμμεσα τις δεξιότητες ΚΣΝ του Βόρακα μέσα από τις ευθείες ερωτήσεις που θέτει στον Βόρακα περί σεβασμού και απληστίας.

Η συγγραφέας αξιολογεί τα λόγια του ήρωα και τα λόγια των άλλων χαρακτήρων να σκιαγραφήσει το ΚΣΠ του πρωταγωνιστή ως έναν χαρακτήρα με ανύπαρκτη ενσυναίσθηση και μηδενική κοινωνική υπευθυνότητα. Φαίνεται πως έχει αυτοεπίγνωση των συναισθημάτων του, δηλαδή πως δεν είναι ευτυχισμένος, παρόλο που αυτά τα συναισθήματα αντανakλούν την προσωπική του οπτική και τον δικό του ηθικό κώδικα. Χαρακτηριστικό του ωστόσο είναι η διεκδικητική συμπεριφορά, ακόμα και εάν αυτή βαίνει εις βάρος του κοινωνικού περίγυρου και της φύσης, αφού επιμένει να πραγματοποιήσει αυτό που θέλει παρά τις συνέπειες που προκαλούν οι ενέργειές του. Όλο το κείμενο, που στη μεγαλύτερη έκτασή του κυριαρχεί η πρωτοπρόσωπη αφήγηση του Βόρακα και του Κόρακα, υποβάλλει μια σκοτεινή ατμόσφαιρα, όπως θα σημειώσει ο Μ. Κοντολέων «η γραφή της Γαλανοπούλου διαθέτει μια ιδιότυπη γοτθική ταυτότητα. Δημιουργεί μια σκοτεινή όσο και υπόγεια ατμόσφαιρα, που όμως εκεί που πρέπει μετατρέπεται σε ύμνο δοξαστικό»⁵⁰.

Στο αντίποδα του Βόρακα σκιαγραφείται το ΚΣΠ της Φανής. Μικροσκοπική και φωτεινή σαν πυγολαμπίδα, ενσαρκώνει το δίκαιο που προσπαθεί να συνενώσει τον άπληστο Βόρακα. Η Φανή είναι διεκδικητική, επιμένει στον στόχο της να αποτρέψει τα σχέδια του Βόρακα για την καταστροφή της φύσης και χαρακτηρίζεται από έντονη κοινωνική υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση, αφού σκέφτεται το καλό του συνόλου

⁵⁰ <https://bit.ly/3jl8jos>

και τη σωτηρία της πολιτείας. Η Φανή είναι η φωνή του δικαίου και της λογικής απέναντι στην παράλογη και εγωιστική συμπεριφορά του πλεονέκτη Βόρακα. Η ύπαρξη εκ διαμέτρου αντίθετων χαρακτήρων, ως προς τις δεξιότητες και ως προς τον τρόπο που ενεργούν, τονίζει εμφατικά τις μεταξύ τους αντιθέσεις.

Ο διάλογος μεταξύ των πρωταγωνιστών είναι χαρακτηριστικό μέσο για την αποτύπωση των σκέψεων, προθέσεων και του χαρακτήρα τους, καθώς παρέχει στον αναγνώστη πληροφορίες με άμεσο τρόπο, αφού μια από τις λειτουργίες του διαλόγου στη λογοτεχνία είναι και η δυνατότητα που παρέχει στους ήρωες «να αυτοεκφραστούν και να αποκαλύψουν με άμεσο τρόπο μύχιες σκέψεις και τρόπους δράσης» (Παπαντωνάκης, 2009, σ. 476).

Παράλληλα με τις άμεσες και έμμεσες λεκτικές αναφορές στον χαρακτήρα του Βόρακα και η οπτική απεικόνισή του αναδεικνύει τα στοιχεία του ΚΣΠ του:

- *Η εμφάνισή του*: ο Βόρακας απεικονίζεται ντυμένος με σκούρο παλτό και σκούρο σκουφί, ως μια μορφή απόκοσμη και μοχθηρή. Όπως σημειώνει η Α. Γιαννικοπούλου έχει «σχεδόν ισχύ κανόνα η σύνδεση των μουντών, σκούρων χρωμάτων, και ιδιαίτερα του μαύρου, με τους κακούς της ιστορίας και την άσχημη ψυχολογική κατάσταση των λογοτεχνικών χαρακτήρων» (2008, σ. 123-124).
- *Η ατμόσφαιρα της εικονογράφησης*: οι εικόνες του Βαγγέλη Παυλίδη, υποβάλλουν με τα σκούρα χρώματα, τις γραμμές τους και το ύφος μια ατμόσφαιρα σκοτεινή και δυσοίωνη, απόλυτη ταιριαστή με το ΚΣΠ του λογοτεχνικού χαρακτήρα, με το λεκτικό κείμενο και τις δεξιότητες ΚΣΝ που αποδίδονται σε αυτόν μέσω των λέξεων (**Εικόνα 26**).

Εικόνα 26. Ο Βόρακας και η πολιτεία



Σημείωση: Αναδημοσίευση εικόνας από το βιβλίο *Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής*, της Γ. Γαλανοπούλου [εικονογράφηση Β. Παυλίδης], 2015, σ. 27-28, © Εκδόσεις Πατάκη.

Η Φανή εικονογραφικά αποτυπώνεται ως το άκρως αντίθετο του Βόρακα. Ως νεράιδα ή άλλο παραμυθικό πλάσμα, απεικονίζεται μικροσκοπική, με φτερά, λουσμένη με φως, να λάμπει μέσα στην σκοτεινή και πνικτική σκοτεινιά που επικρατεί στις εικόνες. Αυτή η έντονη χρωματική αντίθεση, το παιχνίδι των φωτοσκιάσεων και η αντιπαράθεση των δύο ηρώων και σε εικονογραφικό επίπεδο κάνει ακόμη πιο έντονες τις αντιθέσεις ανάμεσα στους δύο κόσμους και στις αξίες που οι χαρακτήρες πρεσβεύουν.

Η ισορροπία στη φύση επανέρχεται όταν ανακαλύπτεται από τα παιδιά η λέξη σεβασμός. Τότε ο Βόρακας εξαφανίζεται, τα στοιχεία της φύσης επιστρέφουν και μαζί τους επιστρέφει η Φανή που είχε εξαφανιστεί. Εικονογραφικά, δεσπόζει στο κέντρο της εικόνας το ασπρόδεντρο, λουσμένο στο φως μέσα σε ένα βαθύ σκούρο περιβάλλον. Η πάλη ανάμεσα στο φως και το σκοτάδι είναι διάχυτη στη εικονογράφηση αυτού του βιβλίου (**Εικόνα 27**).

Εικόνα 27. Το ασπρόδεντρο, ο Βόρακας και ο Κόρακας



Σημείωση: Αναδημοσίευση εικόνας από το βιβλίο *Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής*, της Γ. Γαλανοπούλου [εικονογράφηση Β. Παυλίδης], 2015, σ. 27-28, © Εκδόσεις Πατάκη.

Παράλληλα, η επιστροφή στην λογική και σε μορφές συμπεριφοράς που υπαγορεύουν τον σεβασμό στη φύση αποτυπώνεται με τη χρήση περισσότερων φωτεινών χρωμάτων σε αντίθεση με τις σκούρες αποχρώσεις που κυριαρχούσαν νωρίτερα, με τα παιδιά που χορεύουν χαρούμενα γύρω από το ασπρόδεντρο και τις νότες που αποδίδουν την εύθυμη ατμόσφαιρα από τη μελωδία της Σονάτας της Φανής.

Συνολικά, το ΚΣΠ του κεντρικού ήρωα -Βόρακα- εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* ο ήρωας παρουσιάζεται αποφασιστικός και διεκδικητικός, ακόμα και αν οι διεκδικήσει του προκαλούν την καταστροφή γύρω του. Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του, των πράξεων και των συνεπειών τους.
- *Διαπροσωπική διάσταση:* οι κοινωνικές του σχέσεις είναι ανύπαρκτες, δεν χαίρει εκτίμησης από άλλα πρόσωπα,- ούτε και από τον βοηθό του- έχει μηδενική κοινωνική υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* στη δική του συλλογιστική -στην επίτευξη δηλαδή του κέρδους παρά την καταστροφή που προκαλεί- φαίνεται να διαθέτει ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και ευελιξία σκέψης, ώστε να επιτύχει αυτό που σχεδιάζει.
- *Διαχείριση άγχους:* μάλλον χαρακτηρίζεται από έλλειψη άγχους και απουσία συναισθημάτων.
- *Γενική διάθεση:* ο ίδιος παραδέχεται πως δεν είναι ευτυχισμένος όσα και εάν αποκτήσει.

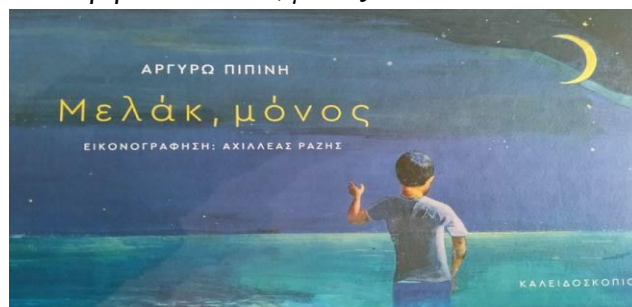
Εκ διαμέτρου αντίθετο, το ΚΣΠ της Φανής εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* διεκδικητική, αποφασιστική, εκφράζει ανοιχτά τις απόψεις και τα συναισθήματά της, παραμένει σταθερή στον αγώνα της ενάντια στην πλεονεξία και την καταστροφή.
- *Διαπροσωπική διάσταση:* η συμπεριφορά της χαρακτηρίζεται από μεγάλη κοινωνική υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* φαίνεται πως διαθέτει κατάλληλα συναισθήματα για τις καταστάσεις που αντιμετωπίζει (θυμό για τη σπατάλη και την καταστροφή) και ευελιξία σκέψης (γρίφος για τη λέξη σεβασμός), χωρίς να παρέχει έτοιμη λύση στο πρόβλημα αλλά μάλλον επιχειρήσει να κινητοποιήσει τον υπαίτιο να αλλάξει συμπεριφορά και τον κοινωνικό περίγυρο να κατανοήσει το πρόβλημα και τη λύση του.
- *Διαχείριση άγχους:* καταφέρνει να διαχειριστεί στρεσογόνες καταστάσεις και να αντιδράσει με αποφασιστικότητα.
- *Γενική διάθεση:* η Φανή στο τέλος είναι πολύ ευτυχισμένη, όπως δηλώνει η συγγραφέας, γιατί τα παιδιά τόλμησαν να αντιδράσουν και να αλλάξουν την κατάσταση.

Μελάκ, μόνος

Λίγα λόγια για την ιστορία: ο Μελάκ, μαζί με την αδερφή του, αναγκάζονται να φύγουν από την πατρίδα τους εξαιτίας του πολέμου και να αναζητήσουν έναν νέο τόπο στον οποίο θα ζήσουν με ασφάλεια.

Εικόνα 28. Εξώφυλλο του βιβλίου *Μελάκ, μόνος*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Μελάκ, μόνος*, της Α. Πιπίνη [εικονογράφιση Α. Ραζής], 2016, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Η ιστορία του Μελάκ είναι η ιστορία ενός προσφυγόπουλου. Πριν την ανάγνωση του βιβλίου η επιλογή των λέξεων του τίτλου *Μελάκ, μόνος* προδιαθέτει τον αναγνώστη για το αίσθημα της μοναξιάς του πρωταγωνιστή. Μόνος του απεικονίζεται και στο εικαστικό του εξωφύλλο ο Μελάκ να ατενίζει τη θάλασσα και τον νυχτερινό ουρανό. Το αγόρι στέκεται με το ένα χέρι ψηλά, στο ύψος του ώμου σα να χαιρετά ή να αποχαιρετά κάτι. Απεικονίζεται με την πλάτη στραμμένη στον αναγνώστη, ο οποίος δεν έχει βλεμματική επικοινωνία με τον πρωταγωνιστή, ωστόσο μπορεί να δει όσα το αγόρι κοιτάζει. Η αποφυγή του βλέμματος σε εικόνες που ενέχουν το στοιχείο της απώλειας συναντάται σε εικονογραφημένα βιβλία, καθώς η απομόνωση του αναπαριστώμενου ήρωα και η συναισθηματική του φόρτιση εντείνονται με την απόκρυψη του βλέμματός του από τον αναγνώστη-θεατή (Δερματά, 2015). Η σύνδεση τίτλου και εικόνας νοηματικά οδηγεί τον αναγνώστη να σκεφτεί πως το βιβλίο αναφέρεται σε κάποιου είδους αποχωρισμό, απώλεια ή ταξίδι.

Το λεκτικό κείμενο σε κάθε σελίδα είναι σύντομο και κοφτό. Επιλέγονται χαρακτηριστικά ρήματα που εκφράζουν άμεσα έντονη συναισθηματική φόρτιση, όπως τα ρήματα *φοβάται* και *κλαίει* ή περιγράφουν σωματικές αντιδράσεις που συνδέονται με έντονες συναισθηματικές καταστάσεις, όπως τα ρήματα *τρέμει*, *πεινάει*, *διψάει*. Η επιλογή των ρημάτων και η χρήση του κοφτού λόγου εμφαστικά τονίζουν την άσχημη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα. Η πρώτη εικόνα του βιβλίου (**Εικόνα 29**) το αγόρι βρίσκεται ξαπλωμένο στο χόμα, σε εμβρυική στάση,

κρυμμένο πίσω από έναν βράχο. Γύρω του υπάρχουν διάσπαρτες πέτρες. Τα χαρακτηριστικά του πρόσωπό του δεν φαίνονται καθαρά. Η γλώσσα του σώματός του όμως αποτυπώνει τον φόβο του πρωταγωνιστή, συναίσθημα που κυριαρχεί και στο λεκτικό κείμενο με την επανάληψη του ρήματος *φοβάται*.

Εικόνα 29. Ο Μελάκ κρυμμένος πίσω από έναν βράχο



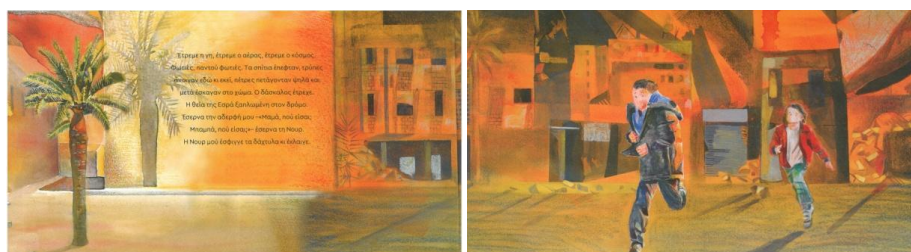
Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Μελάκ, μόνος*, της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Α. Ραζής], 2016, σ. 7, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Από την τριτοπρόσωπη αφήγηση της πρώτης σελίδας, η αφήγηση γίνεται πρωτοπρόσωπη στο επόμενο σαλόνι. Ο Μελάκ εξηγεί ο ίδιος την κατάσταση που βίωσε όταν ο πόλεμος έφτασε στην πατρίδα του. Η περιγραφή του αγοριού αναφέρεται στα στοιχεία του περιβάλλοντος και στην απουσία κίνησης και ζωής: *γκρι χρώμα, στάχτες, γκριζος ουρανός, πουθενά πουλιά* (σ. 8). Σε αυτή τη δύσκολη κατάσταση ο Μελάκ επιδεικνύει κάποιες ικανότητες αυτοελέγχου και διαχείρισης του άγχους: διαπιστώνει πως δεν υπάρχει τρόπος να κρυφτεί και ενεργεί άμεσα, τρέχοντας μακριά από τον τόπο της καταστροφής. Η συμπεριφορά του φανερώνει υψηλό βαθμό κοινωνικής υπευθυνότητας, αφού φροντίζει για την διαφυγή της αδερφής του, όπως μας πληροφορεί ο ίδιος: *«άρπαξα τη Νουρ από το χέρι και τρέξαμε στους λόφους»* (σ. 10). Στην εικόνα κυριαρχεί το γκριζο χρώμα, σε άμεση σχέση με το λεκτικό κείμενο, ενώ τα μισογκρεμισμένα κτίρια και τα ερείπια αποδίδονται με αχνές, μη σταθερές γραμμές, που επιτείνουν την αίσθηση της ρευστότητας και της κατάρρευση του τοπίου. Ως προς τη θέση του πρωταγωνιστή, το αγόρι τοποθετείται στην κάτω αριστερή γωνία, σε ένα σκηνικό που κυριαρχεί το μαύρο και γκρι χρώμα -πιθανόν ανάμεσα σε χαλάσματα- και σε απόσταση από τον αναγνώστη, σαν να έχει λουφάζει κι εκείνος όπως και τα ζώα σε μια γωνιά.

Στο επόμενο σαλόνι το λεκτικό κείμενο εξακολουθεί να αναφέρεται στο απειλητικό σκηνικό στο οποίο έχουν βρεθεί οι πρωταγωνιστές. Ενώ στο προηγούμενο

σαλόνι κυριαρχούσε η ακινησία, στο σαλόνι αυτό η απειλή για τη ζωή είναι πλέον άμεση: φωτιά, κατάρρευση σπιτιών, καταστροφή. Σε αυτή την κατάσταση ο Μελάκ εξακολουθεί σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση να περιγράφει τις ενέργειες του καθώς βοηθάει την αδερφή του. Παράλληλα, εξομολογείται τις σκέψεις του, οι οποίες αφενός μεν αποκαλύπτουν την ψυχολογική του κατάσταση, αφετέρου μας οδηγούν τον αναγνώστη να αναρωτηθεί για την απώλεια των αγαπημένων προσώπων: «Μαμά, πού είσαι; Μπαμπά, πού είσαι;» (σ. 10). Στην εικόνα (**Εικόνα 30**) κυριαρχούν οι κόκκινες και πορτοκαλί αποχρώσεις που παραπέμπουν σε έκρηξη/φωτιά ενώ οι γραμμές των κτιρίων θολώνουν μέσα στο εκρηκτικό τοπίο. Η γλώσσα του σώματος των παιδιών μαρτυρά την αγωνία τους καθώς τρέχουν να αποφύγουν τη φωτιά που απλώνεται σε όλον τον σκηνικό χώρο. Η οπτική γωνία που επιλέγεται από τον εικονογράφο είναι ευθεία, με τα δυο παιδιά να τρέχουν προς το αναγνώστη για να σωθούν. Σε αυτή την εικόνα, όπως και σε όλο το βιβλίο, τα χαρακτηριστικά του προσώπου των πρωταγωνιστών δεν είναι πολύ ευδιάκριτα, όμως η γλώσσα του σώματος μεταφέρει όλη την ένταση και τον πανικό τον οποίο βιώνουν.

Εικόνα 30. Ο Μελάκ και η αδερφή του τρέχουν να σωθούν ενώ το κόκκινο σκηνικό από πίσω τους υποδηλώνει τον κίνδυνο



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Μελάκ, μόνος*, της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Α. Ραζής], 2016, σ. 9-10, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Στη συνέχεια η λεκτική αφήγηση πάλι αλλάζει σε τριτοπρόσωπη, όπου περιγράφεται με το ίδιο λιτό και κοφτό σχήμα -ρήμα, τελεία, ρήμα, τελεία- η ένταση των συναισθημάτων του πρωταγωνιστή: *Τρέχει. Φοβάται. Κρύβεται. Φοβάται. Κλείνει τα αυτιά του. Φοβάται. Σφίγγει την αδερφή του. Φοβάται* (σ. 12-13). Το λεκτικό κείμενο αναφέρεται στη συνάντηση των δύο παιδιών με άγνωστα πρόσωπα. Η χρήση του επιθέτου *άγνωστα* υπονοεί μια ακόμη δυσκολία που έχουν να αντιμετωπίσουν τα αδέρφια. Τα παιδιά απεικονίζονται σε μακρινό πλάνο να τρέχουν προς τα άγνωστα πρόσωπα, ενώ πίσω τους διακρίνεται και πάλι η απειλή της φωτιάς. Τα πρόσωπα των

άλλων ανθρώπων αποδίδονται οπτικά σε απόσταση από τον αναγνώστη και με αχνές γραμμές, σαν σκιάς του εαυτού τους. Ο εικονογράφος Αχιλλέας Ραζής σχολίασε για την εικόνα αυτή πως «υπάρχει μια αβεβαιότητα (σκοτάδι), οι άνθρωποι μοιάζουν σα να είναι ξένοι ο ένας με τον άλλο, μοιάζουν σα να είναι ξένοι μεταξύ τους, σαν να μην επικοινωνούν» (Α. Ραζής, 2019, συνέντευξη). Και σε αυτό το σαλόνι η επιλογή των χρωμάτων αποτελεί σημαντικό φορέα απόδοσης νοήματος: φωτιά / κόκκινο, πορτοκαλί, καπνός / γκρι, μαύρο / άγνωστο. Το σχόλιο του αφηγητή πως ο Μελάκ δεν κλαίει όμως φοβάται, φανερώνει την προσπάθεια που καταβάλει το αγόρι να διατηρήσει την ψυχραιμία του (αυτοέλεγχος) και να δράσει, έστω και ενστικτωδώς.

Στο επόμενο σαλόνι ο εικονογράφος επιλέγει ένα πολύ μακρινό πλάνο, διατηρώντας απόσταση από τους πρωταγωνιστές, οι οποίοι ξεκουράζονται προσωρινά σκεπασμένοι με μια κουβέρτα. Μετά την ένταση των προηγούμενων εικόνων, η απόσταση αυτή λειτουργεί κατευναστικά και ελαττώνει την συναισθηματική φόρτιση του αναγνώστη. Το λεκτικό κείμενο, σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση του Μελάκ, παρέχει πληροφορίες για πρακτικά ζητήματα, όπως το φαγητό και ο ύπνος. Ο Μελάκ εκφράζει τις δυσκολίες που έχουν να αντιμετωπίσουν, όπως την πείνα και το κρύο, με την τριπλή επανάληψη του ρήματος *κρυώνω*. Η τοποθέτηση του πλήθους των ανθρώπων στην αριστερή πλευρά του σαλονιού υποδηλώνει πως είχαν μια δύσκολη και μακρινή πορεία να διανύσουν έως το σημείο αυτό, μια δύσκολη απόσταση η οποία εικονογραφικά αποδίδεται με την αποτύπωση των βουνών στο αριστερό μέρος του σαλονιού.

Το ίδιο μακρινό πλάνο επιλέγεται και στη σκηνή που τα δυο παιδιά φτάνουν στη θάλασσα. Απεικονίζονται στην αριστερή γωνία, κρυμμένα πίσω από τα βράχια να παρατηρούν μια βάρκα να πλησιάζει στην ακτή. Η στάση του σώματος φανερώνει την ανησυχία τους: το κορίτσι κρύβεται πίσω από τον Μελάκ ενώ ταυτόχρονα ακουμπάει το χέρι της πάνω στο σώμα του. Οι αχνές γραμμές του προσώπου και το μικρό μέγεθος της εικόνας των παιδιών δεν επιτρέπουν στον αναγνώστη να δει καθαρά τα χαρακτηριστικά του προσώπου τους. Τα χρώματα της εικόνας είναι πιο φωτεινά από τις αρχικές σκηνές και αποπνέουν ηρεμία. Ο τριτοπρόσωπος αφηγητής αναφέρει για πρώτη φορά ένα θετικό συναίσθημα: ο Μελάκ είναι χαρούμενος γιατί βλέπει τη θάλασσα. Την ίδια στιγμή όμως εξακολουθεί να φοβάται καθώς βλέπει τις βάρκες.

Η εικόνα της γεμάτης ασφυκτικά με ανθρώπους βάρκας, όπου κανένα πρόσωπο δεν διακρίνεται καθαρά, τονίζει την κατάσταση στην οποία βρίσκονται οι πρόσφυγες- ανάμεσά τους και ο Μελάκ. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση που επιλέγει η

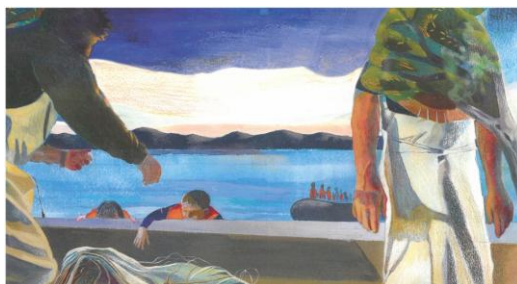
συγγραφέας εξακολουθεί να είναι συναισθηματικά περισσότερο αποστασιοποιημένη από τη τριτοπρόσωπη αφήγηση, όπου τονίζεται συνεχώς το ρήμα *φοβάται*. Ο Μελάκ, όταν αφηγείται ο ίδιος την περιπέτεια του, πουθενά δεν εκφράζει άμεσα το συναίσθημα του φόβου στο πρώτο πρόσωπο (*φοβάμαι*) αλλά περιγράφει τα γεγονότα.

Η συγγραφέας Αργυρώ Πιπίνη μίλησε για αυτή την επιλογή:

Δεν λέει φοβάμαι γιατί αισθάνθηκα ότι ο ίδιος, αυτά που νιώθει σε τέτοιες ακραίες συνθήκες, με ποιον θα μπορούσε να τα μοιραστεί; Αυτός βασικά πρέπει να δράσει. Δεν πρέπει να αναλύσει τα συναισθήματά του. Και για αυτό μπήκε το τρίτο πρόσωπο, εμείς δηλαδή, για να είναι η φωνή που δεν έχει ο Μελάκ. Για αυτό και πουθενά δεν βλέπουμε το πρόσωπό του, παρά μόνο στο τέλος που γυρνάει και κοιτάζει προς τα πίσω.

Στην εικόνα της άφιξης της βάρκας στη στεριά (**Εικόνα 31**), η εικονογραφική επιλογή της οπτικής απόδοσης από τη μεριά όσων υποδέχονται τους πρόσφυγες εμπλέκει ενεργά τον αναγνώστη στην ιστορία, γεγονός που ενισχύεται και από την επιλογή κοντινού πλάνου: ο αναγνώστης τοποθετείται στο ύψος των προσφύγων και υποδέχεται τους πρόσφυγες μαζί με τους κατοίκους. Η σωματική εξάντληση των πρωταγωνιστών υποδηλώνεται από το μισοκρυμμένο σώμα τους καθώς σκαρφαλώνουν στην αποβάθρα του λιμανιού.

Εικόνα 31. Η υποδοχή των προσφύγων και τα χέρια των κατοίκων ως αγκαλιά



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Μελάκ, μόνος*, της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Α. Ραζής], 2016, σ. 20-21, © Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.

Έως το σημείο αυτό ο Μελάκ έχει επιδείξει κοινωνικές και συναισθηματικές ικανότητες στο επίπεδο της κοινωνικής υπευθυνότητας και ανοχή στο άγχος. Όταν πλέον τα δύο παιδιά βρίσκονται ασφαλή σε έναν νέο τόπο, δύο σημεία του λεκτικού κειμένου φανερώνουν στον αναγνώστη την ένταση που έχει βιώσει ο πρωταγωνιστής: Ο Μελάκ αφηγείται πως όταν όλοι γελούσαν εκείνος έκλαιγε και το κείμενο του βιβλίου ολοκληρώνεται με την αναφορά πως ο Μελάκ «λίγο φοβάται» (σ. 31). Ο Μελάκ εμφανίζει μια ευαίσθητη πλευρά του εαυτού του, κάτι που αποτελεί

φυσιολογική αντίδραση εκτόνωσης της έντασης που βίωσε. Στο τελευταίο σαλόνι της ιστορίας η ζωή του Μελάκ έχει μπει σε έναν φυσιολογικό ρυθμό. Η συναισθηματική του κατάσταση περιγράφεται με την επανάληψη του ρήματος *Δεν φοβάται*, παρά με την επιλογή ενός ρήματος που εκφράζει θετικά συναισθήματα (π.χ. χαίρεται, ευχαριστιέται) για να τονίσει την αντίθεση με την συναισθηματική κατάσταση του φόβου που βίωσε σε όλη την ιστορία.

Συνολικά, τα κυριότερα χαρακτηριστικά του λεκτικού κειμένου τα οποία αποκαλύπτουν τις δεξιότητες του Μελάκ στο βιβλίο είναι:

- Ο κοφτός και σύντομος λόγος.
- Η χρήση πολλών ρημάτων που αποδίδουν είτε δράση (τρέξαμε, κρυφτήκαμε), είτε κατάσταση (πεινάω, κρυώνω).
- Η επανάληψη του ρήματος *φοβάται*.

Τα κυριότερα χαρακτηριστικά του οπτικού κειμένου που αποκαλύπτουν τις δεξιότητες του Μελάκ είναι:

- Η οπτική απεικόνιση της γλώσσας του σώματος, κυρίως σε μακρινά πλάνα.
- Αξίζει να σημειωθεί η εικονογραφική επιλογή να μην αποδοθούν ξεκάθαρα τα χαρακτηριστικά του προσώπου του πρωταγωνιστή αλλά και των άλλων προσώπων της ιστορίας.
- Η επιλογή να αποτυπώνεται όλος ο σκηνικός χώρος της δράσης συνδέεται άμεσα με το θέμα (πόλεμος - προσφυγιά), στοιχείο που συμβάλλει καθοριστικά στην εξαγωγή συμπερασμάτων της κοινωνικής-συνασθηματικής κατάστασης του λογοτεχνικού χαρακτήρα.

Ο εικονογράφος Αχιλλέας Ραζής μοιράστηκε τις σκέψεις του για το ΚΣΠ και την εικονογράφηση του βιβλίου:

Ο Μελάκ είναι ένας ήρωας σε πανικό που δεν προλαβαίνει καν να σκεφτεί ή να πενήσει αυτά που έχει χάσει. Στην αρχή βλέπουμε μια φιγούρα φοβισμένη που δεν έχει χρόνο να σκεφτεί ποιες θα είναι οι επόμενες κινήσεις - άρα για ποιες δεξιότητες να μιλάμε τώρα όταν μια φιγούρα είναι τόσο τσακισμένη; Βλέπουμε μια φευγαλέα φιγούρα, μέσα σε φωτιές, να τρέχει να σωθεί, εναλλαγές τοπίων, βουνά, θάλασσες, δέντρα, βάρκες, φορητά κτλ. Υπάρχει μια πίστη ίσως προς ένα πιο φωτεινό μέλλον. Όχι ακριβώς αισιοδοξία γιατί άλι και στην τελευταία σελίδα φοβάται, έχει όμως μια πίστη προς κάτι πιο φωτεινό.

Συνολικά, το ΚΣΠ του ήρωα στην εξέλιξη της ιστορίας εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* ο Μελάκ αντιδρά γρήγορα όταν απαιτείται για να σώσει τη ζωή του, φαίνεται πως συγκρατεί τα συναισθήματά του, ώσπου να ξεφύγει από τον κίνδυνο.
- *Διαπροσωπική διάσταση:* χαρακτηρίζεται από κοινωνική υπευθυνότητα και διατηρεί τουλάχιστον με ένα πρόσωπο (με την αδερφή του) καλές διαπροσωπικές σχέσεις.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* σε ένα απειλητικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον ο ήρωας κάνει ό,τι είναι απαραίτητο για να επιβιώσει. Η ψυχολογική του φόρτιση εκδηλώνεται όταν πλέον έχουν σωθεί και μπορεί με ασφάλεια να εκφραστεί.
- *Διαχείριση άγχους:* παρά το γεγονός ότι βρίσκεται σε πανικό, ο ήρωας κατορθώνει να αντιδράσει έστω και ενστικτωδώς για να επιβιώσει.
- *Γενική διάθεση:* οι τραγικές συνθήκες που βίωσε ο πρωταγωνιστής αποτυπώνονται στην διάθεσή του στο τέλος του βιβλίου, όπου ακόμα λίγο φοβάται.

Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...

Λίγα λόγια για τη ιστορία: Ένα εγκαταλελειμμένο σπίτι νιώθει μοναξιά χωρίς την ανθρώπινη συντροφιά, έως ότου μια οικογένεια αποφασίζει να εγκατασταθεί σε αυτό και να ξεκινήσει τη ζωή της από την αρχή.

Εικόνα 32. Εξώφυλλο του βιβλίου *Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο, *Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...*, της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Ά. Σαμαρτζή], 2016, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη.

Το βιβλίο της Α. Πιπίνη *Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...* ήδη από τον τίτλο δημιουργεί ένα αίσθημα αλλαγής, συνέχειας και εξέλιξης, αφού η εναλλαγή των εποχών, ως φυσικό φαινόμενο, χαρακτηρίζεται από την περιοδικότητα και την συνεχή κίνηση. Κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας είναι ένα σπίτι. Χαρακτηριστικό της παιδικής λογοτεχνίας ο αμινισμός, η απόδοση δηλαδή δεξιοτήτων και ιδιοτήτων ζώντων σε άψυχα αντικείμενα, δημιουργεί έναν ιδιαίτερο ήρωα, ένα σπίτι, του οποίου τις κοινωνικές και συναισθηματικές αλλαγές παρακολουθούμε διαβάζοντας την ιστορία. Το σπίτι, όπως πληροφορείται ο αναγνώστης μέσω του αφηγητή, βιώνει μια εξαιρετικά δύσκολη κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση: έχει απομείνει μόνο του, χωρίς ενοίκους και χωρίς συντροφιά. Το ΚΣΠ του σπιτιού στην αρχή της ιστορίας αποτυπώνεται με διάφορους τρόπους στο λεκτικό κείμενο:

- *Με την περιγραφή του περιβάλλοντος χώρου:* η συγγραφέας επιλέγει να αποδώσει λεκτικά την εικόνα του χώρου του σπιτιού, δίνοντας έμφαση στη

εγκατάλειψή του και την απουσία ανθρώπινης αλλά και ζωικής παρουσίας, που θα προσέφεραν στο σπίτι συντροφιά.

- *Με την επιλογή λέξεων που εκφράζουν άμεσα συναισθήματα:* το σπίτι νιώθει θλιμμένο, αναστέναζε, ήταν μόνο κι έρημο.
- *Με την περιγραφή των αντιδράσεων του σπιτιού:* το σπίτι ως έμψυχο όν εκφράζει την συναισθηματική του κατάσταση μέσω των αντιδράσεων του, τις οποίες θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως ένα ιδιότυπο είδος σωματικών αντιδράσεων, αφού... *αναστέναζε, χτυπούσε τα παντζούρια του, έκλαιγε έτριζε την καγκελόπορτά του* (σ. 9).
- *Με τη νοσταλγική θύμηση ευτυχισμένων οικογενειακών στιγμών του παρελθόντος, τις ποιές δεν απολαμβάνει πια:* τραγούδια, γέλια, κουβέντες, ξεφωνητά, παραμύθια, παιχνίδια, οικογενειακές συγκεντρώσεις, αγαπημένες μυρωδιές, όνειρα, χοροί ανήκουν στο παρελθόν, αφήνοντας τον πρωταγωνιστή να αναπολεί την εποχή που είχε παρέα και μοιραζόταν μαζί της αυτές τις μικρές απολαύσεις.
- *Με τα σχόλια του συγγραφέα για την κοινωνική συναισθηματική του κατάσταση:* με μια ιδιαίτερη παρομοίωση του σπιτιού με τους ανθρώπους, η συγγραφέας αποτυπώνει την μοναξιά του πρωταγωνιστή, αφού σπίτια και άνθρωποι υποφέρουν χωρίς φροντίδα, *γιατί τα σπίτι αρρωσταίνουν χωρίς ανθρώπους και μαραζώνουν άμα δεν τα φροντίσει κανείς* (σ. 9).
- *Με την ανάγκη του σπιτιού να προσφέρει:* εκτός από την ανάγκη του σπιτιού να δεχτεί φροντίδα, παρουσιάζεται σύμφωνα με το κείμενο ιδιαίτερα δοτικό προς τους άλλους, αφού η έλλειψη ανθρώπινης παρουσίας του στερεί τη δυνατότητα να προσφέρει.

Στην αρχή την ιστορίας, ο πρωταγωνιστής εμφανίζεται ως ένας χαρακτήρας που ενώ είναι κοινωνικά ανοιχτός σε επαφές και επιθυμεί την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων (διαπροσωπική διάσταση), βιώνει την εγκατάλειψη και την αδυναμία ανάπτυξης σχέσεων -όχι από δική του υπαιτιότητα- δυσκολεύεται να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση (διάσταση προσαρμοστικότητας και διαχείριση άγχους) και νιώθει δυστυχισμένο (διάσταση γενικής διάθεσης, αισιοδοξίας και ευτυχίας).

Εικονογραφικά, τα πρώτα τέσσερα σαλόνια ακολουθούν την ατμόσφαιρα μοναξιάς και απομόνωσης που δημιουργεί το λεκτικό κείμενο και αποδίδουν την

παραπάνω κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση με ποικίλους τρόπους. Η επιλογή της χρωματικής παλέτας, όπου στις πρώτες εικόνες του σπιτιού κυριαρχεί το γκρίζο, το οποίο καλύπτει το κτίριο, τα παράθυρα αλλά και σχεδόν ολόκληρο τον περιβάλλοντα χώρο του σπιτιού (φυτά, χορτάρια, φράχτης, σύννεφα). Η απουσία χρωμάτων υπογραμμίζει την εικόνα εγκατάλειψης και την συναισθηματική ατμόσφαιρα που αποδίδει και το λεκτικό κείμενο.

Επιπλέον, η αντίθεση της χρωματικής παλέτας που επιλέγεται για το απομονωμένο σπίτι σε σύγκριση με τα άλλα σπίτια αποτυπώνει τη μοναξιά του. Ενώ ο πρωταγωνιστής της ιστορίας αποτυπώνεται με σκούρες γκρίζες αποχρώσεις, στις σελίδες 12 και 13 το σπίτι εξακολουθεί να αποτυπώνεται με την ίδια παλέτα (απουσία χρώματος), σε αντίθεση με τα υπόλοιπα σπίτια της πόλης, τα οποία είναι ζωγραφισμένα με απαλά και φωτεινά χρώματα, τόσο ως οικοδομήματα όσο και ως προς το φόντο μέσα στο οποίο τοποθετούνται.

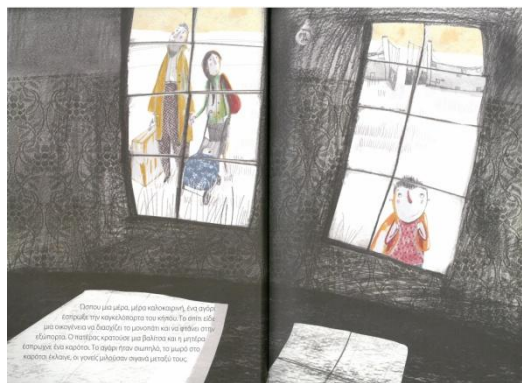
Η τοποθέτηση του σπιτιού στον χώρο της σελίδας και σε σχέση με τα υπόλοιπα οπτικά στοιχεία της σύνθεσης οπτικοποιεί την αντίθεση συναισθημάτων. Το σπίτι τοποθετείται στη μια σελίδα του σαλονιού (σ. 6), μέσα στον περιφραγμένο από τον φράκτη κήπο του, ενώ στην δεξιά σελίδα του ίδιου σαλονιού (σ. 7) στην άλλη άκρη ένα ζευγάρι γάτες αγκαλιάζονται και τρία πουλιά πετούν ελεύθερα στον αέρα. Η επιλογή και της οπτικής γωνίας (από ψηλά) τονίζει την αίσθηση της απόστασης μεταξύ του σπιτιού και άλλων ζώντων που μπορούν να χαίρονται την παρέα μεταξύ τους, σε αντίθεση με την μοναξιά του σπιτιού. Ομοίως, η τοποθέτηση του σπιτιού στην κάτω δεξιά γωνία (σε. 12-13), σε εκ διαμέτρου απόσταση από τα άλλα σπίτια, αποδίδει το συναίσθημα της μοναξιάς.

Η αλλαγή της κοινωνικής-συναισθηματικής κατάστασης του σπιτιού ξεκινάει με την εμφάνιση μιας οικογένειας, η οποία αποφάσισε να εγκατασταθεί στο σπίτι. Η επιλογή του επιθέτου *καλοκαιρινή* για την ημέρα, προϋδεάζει για την θετική αλλαγή που πρόκειται να συμβεί. Το λεκτικό κείμενο δεν παρέχει πολλές πληροφορίες για την ταυτότητα των επισκεπτών, παρά υπαινίσσεται πως έρχονται διστακτικά (*μιλούσαν σιγανά, αγόρι σιωπηλό*). Το λεκτικό κείμενο υπαινίσσεται επίσης πως στην ζωή της οικογένειας συμβαίνει κάποιου είδους αλλαγή, με τον πατέρα να κρατάει μια βαλίτσα.

Παράλληλα, το οπτικό κείμενο στην σκηνή της άφιξης της οικογένειας (**Εικόνα 33**) τονίζει με δύο στοιχεία την αλλαγή που θα συμβεί:

- Με την επιλογή την οπτικής γωνίας από μέσα από το σπίτι προς το εξωτερικό περιβάλλον: ο θεατής αναγνώστης βλέπει τους ανθρώπους να έρχονται προς το σπίτι, σαν να ήταν ο ίδιος μέσα στο κτίριο, ή σαν να βλέπει το ίδιο το σπίτι – μέσα από το παράθυρα-μάτια του τους επισκέπτες να πλησιάζουν.
- Με το σπίτι να αναπαρίσταται γκρίζο από μέσα ενώ οι επισκέπτες που πλησιάζουν αναπαρίστανται με χρώματα στα ρούχα, στα πράγματά τους και στα πρόσωπα τους.

Εικόνα 33. Το γκρίζο σπίτι παρακολουθεί την οικογένεια που πλησιάζει



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...*, της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή], 2016, σ.14-15, © Εκδόσεις Πατάκη.

Διαφαίνεται από το λεκτικό κείμενο πως η οικογένεια διαθέτει σε μεγάλο βαθμό ικανότητες προσαρμοστικότητας και ευελιξίας και μπορεί να διαχειριστεί τις αλλαγές που συμβαίνουν στην ζωή της με τρόπο αποτελεσματικό. Παρά τις δυσκολίες της αλλαγής, η οικογένεια διατηρεί την αισιοδοξία της ότι θα τα καταφέρει. Η αλλαγή στην κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση της οικογένειας αντικατοπτρίζει και την αλλαγή διάθεσης του σπιτιού, σαν η διάθεση του ενός να αντανακλάται στη διάθεση του άλλου: «Οι κάτοικοι του σπιτιού ήταν ευτυχισμένοι. Το ίδιο και το σπίτι» (σ. 49). Οι δεξιότητες αυτές διακρίνονται στο λεκτικό κείμενο από:

- *Τις πράξεις:* το αγόρι τοποθέτησε τα πράγματά του στον χώρο και άρχισε να ζωγραφίζει, η μητέρα φρόντιζε το σπίτι, ο πατέρας ξεκίνησε να φροντίζει τον κήπο, τα φυτά, τα λαχανικά και τα δέντρα. Το λεκτικό κείμενο περιγράφει σκηνές μιας κανονικότητας που επανήλθε στην ζωή της οικογένειας.

- *Τα λόγια του σπιτιού:* ενώ σε όλο το κείμενο ο αναγνώστης πληροφορείται πως νιώθει το σπίτι από τις περιγραφές του αφηγητή, η επαναφορά στην ευτυχισμένες στιγμές, τόσο για την οικογένεια, όσο και για το σπίτι υπογραμμίζεται με τα λόγια του σπιτιού «Αχ, μπράβο, όλα καλά, όλα καλά». (σ. 38).
- *Την επιλογή λέξεων που αποδίδουν συναισθηματικό περιεχόμενο:* το σπίτι αγαπούσε το μικρό αγόρι (σ. 22), το σπίτι καμάρωνε χαρούμενο και φωτεινό (σ. 47).

Εικονογραφικά, η αλλαγή διάθεσης και κοινωνικής-συναισθηματικής κατάστασης του σπιτιού και των ενοίκων του αποδίδεται:

- *Με τη χρήση χρώματος:* από τις μονοχρωματικές και σε σκούρους τόνους εικόνες των πρώτων σελίδων, το σπίτι απεικονίζεται με χαρούμενα και φωτεινά χρώματα.
- *Με την αποτύπωση της αλλαγής στον σκηνικό χώρο:* ο σκηνικός χώρος εμπλουτίζεται χρωματικά και σε επίπεδο σύνθεσης να τονιστεί η ευτυχισμένη ατμόσφαιρα που επικρατεί. Η σύγκριση δύο εκδοχών της ίδιας εικόνας από το εσωτερικό του σπιτιού, της εικόνας της υποδοχής της οικογένειας (σ. 14-15) και του σαλονιού με την οικογένεια να παίζει στον κήπο (σ. 50-51), είναι χαρακτηριστικό παράδειγμα της αλλαγής του σκηνικού χώρου για την αποτύπωση της αλλαγής των συναισθημάτων (**Εικόνα 34**).

Εικόνα 34. Το σπίτι και η οικογένεια κάνουν μια νέα αρχή



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...*, της Α. Πιπίνη [εικονογράφηση Γ. Σαμαρτζή], 2016, σ. 50-51, © Εκδόσεις Πατάκη.

Η εικονογράφηση υπογραμμίζει την ζεστή, θετική και ευτυχισμένη ατμόσφαιρα. Η εικονογράφος Ί. Σαμαρτζή μοιράστηκε τις σκέψεις της σχετικά με την αλλαγή των συναισθημάτων και την αποτύπωση της αλλαγής οπτικά στην εξέλιξη του βιβλίου:

Το βιβλίο σιγά σιγά γεμίζει χρώματα, όπως και το σπίτι γεμίζει χαμόγελα και χαρές και από γκρίζο και αραχνιασμένο γίνεται αυτό που βλέπουμε στο τελευταίο σαλόνι: μια ζεστή πολύχρωμη αγκαλιά με στοιχεία από τις ζωγραφιές του μικρού αγοριού. Κυρίως εδώ διαφαίνεται η προσαρμοστικότητα του μικρού ήρωα και η ανάγκη να αφήσει πίσω τα δύσκολα και να κάνει μια νέα αρχή, εκτιμώντας όλα όσα έχασε αλλά και όσα του χάρισε απλόχερα το σπίτι.

Συνολικά, το ΚΣΠ του σπιτιού στην εξέλιξη της ιστορίας εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* ένα άψυχο αντικείμενο ως πρωταγωνιστής βιώνει όλο το φάσμα των συναισθημάτων που θα βίωνε ένας άνθρωπος. Έχει επίγνωση των συναισθημάτων του και τα εκφράζει με διάφορους τρόπους, είτε είναι θετικά, είτε είναι αρνητικά.
- *Διαπροσωπική διάσταση:* δοτικό και κοινωνικό παρουσιάζεται ως χαρακτήρας το σπίτι. Αυτές οι δεξιότητες αποτελούν την αφετηρία για τις συναισθηματικές του διακυμάνσεις κατά την εξέλιξη της ιστορίας.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* το σπίτι φαίνεται πως διακατέχεται από κατάλληλα για την περίπτωση συναισθήματα (μελαγχολεί όταν νιώθει μόνο, χαίρεται όταν προσφέρει στους ανθρώπους).
- *Διαχείριση άγχους:* το σπίτι ως λογοτεχνικός χαρακτήρας που δρα ανθρώπινα, έχει συναισθήματα και αντιδρά στο άγχος ανάλογα με τους ανθρώπους στεναχωριέται, λυπάται, εκφράζεται με κινήσεις των παραθύρων του.
- *Γενική διάθεση:* σε αντίθεση με την μελαγχολική διάθεση των πρώτων σελίδων, το σπίτι μόλις νιώσει την ανθρώπινη συντροφιά νιώθει και πάλι χαρούμενο, αισιόδοξο κι ευτυχισμένο.

Το ΚΣΠ προφίλ του παιδιού και της οικογένειάς του:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* φοβισμένοι και ανήσυχοι με το νέο ξεκίνημα, σταδιακά βιώνουν θετικά συναισθήματα και διεκδικούν για την οικογένειά τους μια νέα αρχή.

- *Διαπροσωπική διάσταση:* οι σχέσεις αγάπης μεταξύ τους αλλά και η φροντίδα που προσφέρουν στο σπίτι φανερώνει δεξιότητες ενσυναίσθηση και ικανότητα δημιουργίας θετικών διαπροσωπικών σχέσεων.
- *Ικανότητα προσαρμογής:* η οικογένεια φαίνεται πως εύκολα προσαρμόζεται σε νέες συνθήκες και διεκδικεί το καλύτερο για το μέλλον της μέσα από τις πράξεις της.
- *Διαχείριση άγχους:* καθώς παρακολουθούμε την πορεία της οικογένειας από τη στιγμή που κάνουν την αλλαγή, δεν μπορούμε με ασφάλεια να συμπεράνουμε πως διαχωρίζονται το άγχος τους, παρά μόνο να εξάγουμε συμπεράσματα από το γεγονός ότι τόλμησαν να ενεργήσουν για να βελτιώσουν τη ζωή τους.
- *Γενική διάθεση:* είναι αισιόδοξοι πως θα τα καταφέρουν και ευτυχισμένοι με την νέα αρχή που έκαναν στη ζωή τους.

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να πούμε πως το βιβλίο δίνει έμφαση στην προσαρμοστικότητα, την διαχείριση των αλλαγών και στην αισιόδοξία που μπορεί να φέρει μια δεύτερη ευκαιρία ζωής. Την έμφαση στην αισιόδοξη πλευρά της ζωής, παρά τις δυσκολίες, μοιράστηκε μαζί μας η συγγραφέας Α. Πιπίνη, μιλώντας για το βιβλίο της: «Είναι ένα feel good βιβλίο, που το έχουμε ανάγκη, να μην είμαστε μόνιμα συννεφιασμένοι».

ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου

Λίγα λόγια για την ιστορία: το θέμα αυτού του εικονοβιβλίου είναι η στοργική σχέση μεταξύ γιαγιάς και εγγονού. Ο εγγονός περιγράφει τη σχέση αγάπης και φροντίδας μεταξύ του ίδιου και της γιαγιάς του από τον καιρό που εκείνος ήταν παιδί έως την εποχή που η γιαγιά του, ηλικιωμένη πια, έχει ανάγκη από τη δική του φροντίδα.

Εικόνα 35. Εξώφυλλο του βιβλίου *ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Βαρβάκη], 2016, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης.

Η ιστορία, γραμμένη σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση -από την οπτική του εγγονού- ξεδιπλώνει με εμφατικό τρόπο τις δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας και αμοιβαίων σχέσεων αγάπης μεταξύ των πρωταγωνιστών. Την εποχή που το αγόρι ήταν μικρό, η γιαγιά είχε επιφορτιστεί με τη φροντίδα του, όταν οι γονείς του εργάζονταν. Ήταν εκείνη που φρόντιζε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες του παιδιού. Χαρακτηριστικά αναφέρει ο πρωταγωνιστής τις πράξεις της γιαγιάς: του έμαθε να περπατάει, να μιλάει, του διάβαζε παραμύθια, τον συνόδευε στο σχολείο, κ.ά. Το λεκτικό κείμενο αξιοποιεί τη χρήση ρημάτων, περιγράφει δηλαδή κυρίως τις πράξεις και τις συνήθειες των δυο πρωταγωνιστών, ενώ δεν παρατηρείται η χρήση λέξεων με άμεση συναισθηματική χροιά (π.χ. επίθετα ή ουσιαστικά που φανερώνουν φόβο, χαρά, κτλ).

Στα τέσσερα πρώτα σαλόνια, ακολουθώντας την τρυφερή ατμόσφαιρα που δημιουργεί το λεκτικό κείμενο, η εικονογράφηση σε παλ χρώματα απεικονίζει σκηνές τρυφερότητας και παιχνιδιού: γιαγιά και εγγονός άλλοτε περπατούν πιασμένοι χέρι χέρι, άλλοτε κάθονται και διαβάζουν παρέα, ή παίζουν μαζί μεταμφιεσμένοι σε ήρωες

παραμυθιών. Αν και δεν είναι σε όλες τις εικόνες εμφανής η έκφραση του προσώπου των δυο πρωταγωνιστών, ώστε να διακρίνονται καθαρά τα συναισθήματά τους, η γλώσσα του σώματός τους και η κοντινή απόσταση μεταξύ τους αποκαλύπτουν την μεταξύ τους ιδιαίτερη σχέση. Στο τέταρτο σαλόνι οι πρωταγωνιστές τοποθετούνται συμμετρικά απέναντι ο ένας στον άλλο, με τον εγγονό να κοιτάζει προς την γιαγιά - και προς τον αναγνώστη- με ένα ελαφρύ χαμόγελο. Έως την μέση του βιβλίου ο αναγνώστης έχει σχηματίσει από τα λόγια του εγγονού την εικόνα του ΚΣΠ μιας γιαγιάς που ενδιαφέρεται, νοιάζεται και φροντίζει το μικρό αγόρι.

Καθώς ο χρόνος κυλάει και το αγόρι μεγαλώνει, οι ρόλοι αντιστρέφονται: ο εγγονός φροντίζει τη γιαγιά του, ανταποκρινόμενος στις ιδιαίτερες ανάγκες της. Αρχή αυτής της αλλαγής είναι η ασθένεια και η νοσηλεία της γιαγιάς στο νοσοκομείο. Το αγόρι αφηγητής πληροφορεί τον αναγνώστη για το πρόβλημα που αντιμετωπίζει αλλά και τη λύση που βρίσκει, επιδεικνύοντας ιδιαίτερες δεξιότητες ευελιξίας, προσαρμοστικότητας και ικανότητα επίλυσης προβλημάτων: η γιαγιά νοσηλεύεται στο νοσοκομείο, το αγόρι δεν επιτρέπεται να την επισκεφθεί και για να διατηρήσει τις αγαπημένες τους συνήθειες σταθερές τηλεφωνεί στην γιαγιά κάθε μέρα για να της διαβάσει την συνέχεια του βιβλίου της. Εικονογραφικά, ο δεσμός αγάπης μεταξύ τους αποδίδεται με την πληθώρα των γραμμάτων που αιωρούνται στον κενό χώρο μεταξύ τους στο κέντρο της σελίδας και το καλώδιο του τηλεφώνου που σβήνει στις άκρες, γεφυρώνοντας και οπτικά τη φυσική απόσταση που τους χωρίζει (**Εικόνα 36**).

Με την επιστροφή της γιαγιάς στο σπίτι, τα πράγματα έχουν αλλάξει καθώς η γιαγιά κουράζεται, ξεχνάει εύκολα, δεν έχει πια τις ίδιες δυνάμεις. Το συναισθηματικό χαρακτηριστικό της ενσυναίσθησης του αγοριού αναδεικνύεται από τον συγγραφέα Βαγγέλη Ηλιόπουλο, ο οποίος χρησιμοποιεί ένα κυκλικό αφηγηματικό σχήμα: το αγόρι κάνει αντίστοιχα όσα έκανε η γιαγιά για εκείνον. Το ίδιο περιγράφει τις πράξεις του: την περίμενε με μια ανοιχτή αγκαλιά, της διάβαζε βιβλία, κ.ά. Ο ήρωας αποδεικνύεται ιδιαίτερα εφευρετικός, προσαρμοστικός και ικανός στην επίλυση προβλημάτων, αφού προσαρμόζει τη συμπεριφορά του και τις πράξεις του έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στις δυσκολίες και στις ανάγκες της ηλικιωμένη γιαγιάς του. Όταν η γιαγιά αρρώστησε και η μνήμη της άρχισε να γίνεται πιο αδύναμη και ασθενέστερη, το αγόρι αποφάσισε να διατηρήσει σταθερότητα στην αγαπημένη τους συνήθεια να διαβάζουν βιβλία. Το αγόρι, επιδεικνύοντας ικανότητες ευελιξίας στην σκέψη, διαβάζει στη γιαγιά του τα δικά του βιβλία και αργότερα τα εικονογραφημένα βιβλία του, καθώς αυτά - με το σύντομο κείμενο - θα ήταν εύκολο

να τα θυμηθεί η γιαγιά. Όπως οι πρωταγωνιστές ομολογούν «τα βιβλία θα είναι πάντα ο τρόπος της επικοινωνίας μας» (σ. 16 και 24). Στο σκεπτικό της η επιτροπή που το βράβευσε ανέφερε ότι στο βιβλίο αυτό «τονίζεται η ιδιαίτερη σχέση εγγονιού – γιαγιάς, η οποία ενδυναμώνεται και ξεδιπλώνεται με εναλλαγή στις θέσεις του ακροατή και του αφηγητή-αναγνώστη με ενδιάμεσο το βιβλίο και την ανάγνωση» (Επιτροπή IBBY, 2017⁵¹).

Εικόνα 36. Γιαγιά και εγγονός επικοινωνούν ακόμα και όταν είναι μακριά



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Βαρβάκη], 2016, σ. 18-19, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης.

Αυτή η κυκλική αφήγηση του λεκτικού κειμένου συνοδεύεται από τις εικόνες της ζωγράφου Κάτιας Βαρβάκη, οι οποίες ακολουθούν εννοιολογικά τη ροή του χρόνου: το βιβλίο αρχίζει να απεικονίζει τους πρωταγωνιστές στο πάρκο μια μέρα κατά πάσα πιθανότητα την άνοιξη και τελειώνει με απεικόνιση του αγοριού σε μεγάλη ηλικία, να κρατά τη γιαγιά του και να περπατούν στο ίδιο τοπίο του πάρκου, το φθινόπωρο (**Εικόνα 37**). Η χρήση απαλών και ανοιχτών χρωμάτων προσδίδει μια ιδιαίτερη συναισθηματική ατμόσφαιρα, κατάλληλη για αυτό το ευαίσθητο θέμα.

Στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων, οι ικανότητες κοινωνικής υπευθυνότητας προσδιορίζονται σαφώς. Η γιαγιά φροντίζει το αγόρι, μια πολύ συνηθισμένη κατάσταση στην ελληνική κοινωνία, ενώ αργότερα το αγόρι φροντίζει τη γιαγιά του καθώς οι γονείς του εργάζονται όλη την ημέρα. Η κοινωνική ευθύνη και ο σεβασμός προς τους ηλικιωμένους επισημαίνονται με σαφήνεια από τις ενέργειες και των δυο χαρακτήρων, ως μια απαραίτητη δεξιότητα κατά του ρατσισμού προς την τρίτη ηλικία (ageism).

⁵¹ www.greekibby.gr

Οι πρωταγωνιστές αυτού του βιβλίου, μέσω των ενεργειών τους, εκφράζουν με πολύ εμφατικό τρόπο και τους τρεις τύπους ενσυναίσθησης, που προσδιορίζονται από τους Goleman και Senge (2015/2015, σελ. 31-32): *γνωστική ενσυναίσθηση* (κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι άλλοι βλέπουν τον κόσμο και το πώς σκέφτονται για αυτόν), *συναισθηματική ενσυναίσθηση* (η σχέση εγκεφάλου με εγκεφάλου που παρέχει μια άμεση αίσθηση του τρόπου με τον οποίο αισθάνονται οι άλλοι για εμάς) και *ενσυναισθητικό ενδιαφέρον*, εμπρόθετο ενδιαφέρον που οδηγεί σε ενδυνάμωση της δράσης.

Εικόνα 37. Γιαγιά και εγγονός περπατούν στο πάρκο



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Κ. Βαρβάκη], 2016, σ. 26-27, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης.

Το ΚΣΠ των δυο ηρώων παρουσιάζει παρόμοια χαρακτηριστικά, αποτέλεσμα και της επιλογής του συγγραφέα να υιοθετήσει την κυκλική – συμμετρική αφήγηση που αναφέρθηκε πιο πάνω. Συνολικά, το ΚΣΠ των πρωταγωνιστών εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση:* αν και το σύντομο κείμενο δεν παρέχει άμεσα πληροφορίες για τα συναισθήματα και τις σκέψεις των πρωταγωνιστών, έμμεσα μπορούμε να εξάγουμε το συμπέρασμα πως τόσο η γιαγιά όσο και το αγόρι έχουν ικανότητες αυτοεκτίμησης, διεκδικητικότητας και ανεξαρτησίας, αφού αναλαμβάνουν ο ένας την φροντίδα του άλλου και το κάνουν με τρόπο αποτελεσματικό.
- *Διαπροσωπική διάσταση:* οι πρωταγωνιστές εμφανίζουν αυξημένες δεξιότητες ενσυναίσθησης, κοινωνικής ευθύνης και ανάπτυξης ειλικρινών και αμοιβαίων διαπροσωπικών σχέσεων, χαρακτηριστικές του τρόπου με τον οποίο ενεργούν σε όλη την εξέλιξη της ιστορίας.

- *Ικανότητα προσαρμογής:* ιδιαίτερες εμφανίζονται και οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων και ευελιξίας, αφού προσαρμόζουν την συμπεριφορά τους με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και να ξεπεράσουν κάθε δυσκολία. Η επιδίωξη λύσεων για προβλήματα στην περίπτωση των ηρώων αυτών πηγάζει και από την έντονη ενσυναίσθηση που τους διακρίνει.
- *Διαχείριση άγχους:* παρά τις αυξημένες ευθύνες που συνεπάγεται η φροντίδα ενός νηπίου ή ενός ηλικιωμένου, αντίστοιχα, οι ήρωες φαίνεται πως απολαμβάνουν ο ένας την παρέα του άλλου και δεν παρέχονται στοιχεία που να φανερώνουν άγχος. Αυτό ίσως οφείλεται στην επιλογή της λεκτικής αλλά και οπτικής αφήγησης να αναδείξουν τις θετικές πλευρές της μεταξύ τους σχέσης, ανεξάρτητα από τα επιμέρους προβλήματα.
- *Γενική διάθεση:* σε συνάφεια με την διαχείριση του άγχους και με εμφανή την πρόθεση του συγγραφέα να αναδείξει ένα θετικό και αισιόδοξο μήνυμα που αφορά στην αγάπη και στον σεβασμό απέναντι στους ηλικιωμένους, οι χαρακτήρες ενεργούν με αισιόδοξη διάθεση και βιώνουν την ευτυχία μέσα από τις μεταξύ τους ανθρώπινες σχέσεις.

Ο συγγραφέας Β. Ηλιόπουλος μίλησε για τον ήρωα του βιβλίου και το ΚΣΠ του, επισημαίνοντας τις ακόλουθες δεξιότητες:

Το παιδί είναι πρωταγωνιστής. Επειδή και ο τίτλος είναι πρώτο πρόσωπο όλη η ιστορία έχει να κάνει με τον ίδιο. Προσπάθησα να κρατήσω την οπτική του παιδιού. Αυτός έχει πολύ μεγάλη ενσυναίσθηση, αναγνώριση και ανταπόδοση της προσφοράς, είναι ευγνώμων σε αυτό που του είχε προσφέρει η γιαγιά του. Είναι αισιόδοξος, γιατί απολαμβάνει τη ζωή αλλά θεωρεί ότι έχει ένα χρέος και κοινωνική υπευθυνότητα(...) Είναι ευέλικτος και επινοητικός. Όλα αυτά λόγω της ενσυναίσθησής του, μπορεί να μπει στη θέση του άλλου.

Τα κίτρινα καπέλα

Λίγα λόγια για την ιστορία: η οικογένεια Μπε, και όλα τα πρόβατα, κινδυνεύουν από τα άγρια θηρία, τα οποία προσπαθούν να τα αιχμαλωτίσουν. Με τη βοήθεια των πραγματικών φίλων τους καταφέρνουν να δραπετεύσουν, να σωθούν και να επιστρέψουν μετά από καιρό στην πατρίδα τους για να ζήσουν ειρηνικά και με ασφάλεια.

Εικόνα 38. Εξώφυλλο του βιβλίου *Τα κίτρινα καπέλα*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Τα κίτρινα καπέλα*, της Κ. Ματαθία-Κόβο [εικονογράφηση Κ. Ματαθία-Κόβο], 2017, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Πατάκη.

Η ιστορία ξεκινάει με την περιγραφή του τόπου με όμορφα χρώματα (*καταπράσινο λιβάδι*), μια εικόνα που αποπνέει ατμόσφαιρα ηρεμίας. Στην ίδια πρόταση παρουσιάζονται και οι κάτοικοι του τόπου αυτού, τα διάφορα ζώα. Το λεκτικό κείμενο δηλώνει ξεκάθαρα με τη χρήση των κατάλληλων επιθέτων *-χαρούμενα κι αρμονικά-* στοιχεία της ομαλής συμβίωσης των πρωταγωνιστών. Η χρήση των επιθέτων δηλώνει μια αρχική κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση ομαλότητας και ηρεμίας, καλές κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις με όλη την κοινότητα και γενική διάθεση ευτυχίας και αισιοδοξίας. Η έναρξη με το ρήμα *θυμάμαι* στην αρχή της ιστορίας φαίνεται έχει διπλό ρόλο: αφενός μεν καθιστά τον αφηγητή παρόντα κατά την ανάγνωση, σαν ο ίδιος να αφηγείται την ιστορία και, αφετέρου, υποδηλώνει πως αυτή την ιστορία την έζησε ο ίδιος, εμπλέκοντας περισσότερο συναισθηματικά τον αναγνώστη. Η συγγραφέας και εικονογράφος του βιβλίου Κέλλυ Ματαθία-Κόβο μοιράστηκε τις σκέψεις της για το ρήμα *θυμάμαι* στην αρχή της ιστορίας:

Πολύ συνειδητά επέλεξα το ρήμα *θυμάμαι*. Δεν ήταν *μια φορά κι έναν καιρό*, δεν ήταν παραμύθι. Είναι πολύ λίγα τα χρόνια που έχουν περάσει και η λέξη

θυμάμαι το φέρνει κοντά μας. Είναι ένα αλληγορικό βιβλίο που μιλάει για μια αληθινή ιστορία.

Το κείμενο της αρχικής σελίδας συνοδεύεται από την εικόνα της οικογένειας Μπε (**Εικόνα 39**): ο κύριος και η κυρία Μπε έχουν επτά προβατάκια, καθένα από τα οποία ενώ απεικονίζεται ίδιο σχεδόν στη μορφή του προσώπου του, διαφοροποιείται εικονογραφικά με κάποιο στοιχείο της αμφιέσής του, το οποίο φανερώνει έμμεσα στοιχεία της προσωπικότητας του (πινέλα, γραβάτα, βιβλίο, κ.ά.). Η αξιοποίηση του γαλάζιου και ανοιχτού πράσινου χρώματος για τον ουρανό και το χορτάρι, σε συνδυασμό με την απεικόνιση μια πολυπληθούς οικογένειας που μοιάζει να ποζάρει σαν σε φωτογραφικό φακό, σε ευθεία και κατά πρόσωπο γωνία με τον αναγνώστη, αποπνέει αίσθημα ασφάλειας, ηρεμίας και γαλήνης, σε πλήρη συμφωνία με το λεκτικό κείμενο.

Εικόνα 39. Η οικογένεια Μπε στην αρχή της ιστορίας ήρεμη και ευτυχισμένη



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Τα κίτρινα καπέλα*, της Κ. Ματαθία-Κόβο [εικονογράφηση Κ. Ματαθία-Κόβο], 2017, σ. 9, © Εκδόσεις Πατάκη.

Η ανατροπή της ήρεμης αρχικής κατάστασης ξεκινάει νωρίς από τη δεύτερη σελίδα, όπου τα άγρια θηρία ήθελαν να φυλακίσουν τα πρόβατα. Ο αφηγητής πληροφορεί για την επερχόμενη απειλή με τη χρήση των κατάλληλων επιθέτων, όπως *άγρια, άγνωστα, σκοτεινά*. Η αναφορά της απειλής ως *άγρια θηρία*, όπως σημείωσε η δημιουργός δεν ήταν τυχαία: «Τα *άγρια θηρία* είναι η απειλή που δεν έχει πρόσωπο, που μπορεί να έρθει από οπουδήποτε, και που για τον καθένα μπορεί να είναι κάτι διαφορετικό» (Κ. Ματαθία-Κόβο, 2019, συνέντευξη). Ταυτόχρονα, η εσωτερικότητα του ήρωα φανερώνεται με τη χρήση του πρώτου προσώπου και την ερώτηση, όπου ο

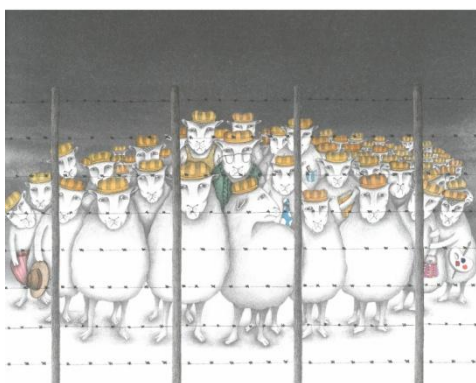
ήρωας αναρωτιέται *Γιατί*; Η εικόνα δεν μοιάζει με την ήρεμη και ευχάριστη ατμόσφαιρα της προηγούμενης σελίδας. Τα χρώματα που κυριαρχούν είναι το λευκό και το γκρι, όπου στο βάθος δημιουργούν ένα θολό και ομιχλώδες τοπίο, ενώ τα πρόβατα συνωστιάζονται ανήσυχα στο κέντρο της εικόνας, σαν να συζητούν κάτι. Στην κάτω δεξιά γωνία ο κύριος Μπε απεικονίζεται να κρυφακούει κρυμμένος πίσω από έναν κορμό δέντρου, ενώ στο πρόσωπό του (μάτια, στόμα) και στη στάση του σώματός του (το χέρι ακουμπισμένο στο πρόσωπό του σαν να σκέφτεται) αποτυπώνεται η ανησυχία του.

Ποιά είναι η αντίδραση του πρωταγωνιστή στο πρόβλημα που απειλεί την οικογένεια του; Ποιές δεξιότητες ΚΣΝ διακρίνουμε από το λεκτικό και οπτικό κείμενο; Η αντιμετώπιση ενός προβλήματος απαιτεί σκέψη, οργάνωση, προετοιμασία και σχεδιασμό, ικανότητες οι οποίες φαίνεται να διακρίνουν τον ήρωα στη εξέλιξη της ιστορίας, όπως περιγράφονται από τον αφηγητή μέσα από τις πράξεις του: γύρισε στο σπίτι του για να σκεφτεί έναν τρόπο να βοηθήσει την οικογένειά του. Ο αφηγητής παρέχει άμεσα πληροφορίες για τη συναισθηματική κατάσταση του ήρωα με την πρώτη λέξη της πρότασης (*στεναχωρημένος*). Στην εικόνα ο κύριος Μπε τοποθετείται σε απόλυτα λευκό φόντο, στην άκρη της σελίδας, καθισμένος να καπνίζει την πίπα του, με τα χαρακτηριστικά του προσώπου (μάτια, φρύδια, στόμα) και τη στάση του σώματός του (χέρια που ακουμπάνε το πρόσωπο) να αποτυπώνουν τον προβληματισμό του. Παράλληλα ο κύριος Μπε δείχνει να διαθέτει ικανότητες αυτοελέγχου και ενσυναίσθηση καθώς προφυλάσσει την οικογένεια του από τις άσχημες φήμες. Οπτικά, η απομόνωση του κύριου Μπε και η δύσκολη συναισθηματική του κατάσταση αναδεικνύονται ακόμη περισσότερο με την εικονογράφηση και της απέναντι σελίδας: ενώ ο κύριος Μπε απεικονίζεται μόνος σε λευκό φόντο απομονωμένος στην μια άκρη, οι δικοί του απεικονίζονται στην εκ διαμέτρου αντίθεση θέση από τον ίδιο, στη διπλανή σελίδα, να κοιτούν προς την πόρτα του δωματίου του και προς έναν μαύρο τοίχο, η απεικόνιση του οποίου επιτείνει την αίσθηση της απομόνωσης και της ανησυχίας.

Το λεκτικό κείμενο στη συνέχεια πληροφορεί για την αλλαγή της κατάστασης. Η επιλογή των λέξεων δηλώνει άμεσα την εμφάνιση του προβλήματος και παρέχει στοιχεία για την συναισθηματική κατάσταση των κατοίκων. Η επιλογή του ρήματος *άλλαξε* και των ουσιαστικών *φόβος* και *αγωνία* αποδίδουν άμεσα την αλλαγή της κατάστασης από μια ήρεμη περίοδο σε μια περίοδο ταραχής. Η αλλαγή οπτικά αποτυπώνεται με την χρήση του γκριζου χρώματος, με τη μορφή σύννεφου

που προμηνύει την καταιγίδα που πλησιάζει. Ο κίνδυνος οπτικοποιείται ξεκάθαρα και στην επόμενη σελίδα: ο ουρανός έχει πλέον σκοτεινιάσει -μαύρο χρώμα απλώνεται σε όλο το επάνω μέρος της εικόνας-, τα πρόβατα βρίσκονται φυλακισμένα πίσω από τον φράχτη και φορούν όλα το ίδιο πανομοιότυπο κίτρινο καπέλο (**Εικόνα 40**). Λεκτικά, η δύσκολη κατάσταση στη οποία έχουν βρεθεί αποτυπώνεται με τη χρήση λέξεων, όπως *δεν μπορούσαν να...* και με την επανάληψη της λέξης *ούτε*.

Εικόνα 40. Τα πρόβατα φυλακισμένα, φορούν κίτρινα καπέλα



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Τα κίτρινα καπέλα*, της Κ. Ματαθία-Κόβο [εικονογράφηση Κ. Ματαθία-Κόβο], 2017, σ. 17, © Εκδόσεις Πατάκη.

Η αντίδραση των γονέων μέσα από τις πράξεις τους φανερώνει πρόσωπα με ικανότητες ετοιμότητας, επίλυσης προβλημάτων και ανοχής στο άγχος: αποφάσισαν πως θα πρέπει να δραπετεύσουν και προετοίμασαν τα παιδιά για αυτό το δύσκολο ταξίδι. Η προνοητικότητα και η ικανότητα να αντιδρούν ψύχραιμα στις δύσκολες καταστάσεις ενισχύεται και από την εικόνα, στην οποία απεικονίζονται τα αντικείμενα που θα έπαιρναν μαζί τους στο άγνωστο ταξίδι, αφού είναι τόσο χρηστικά αντικείμενα (φανάρια, φαγητό, νερό, χρήματα) όσο και οικογενειακές φωτογραφίες για τη διατήρηση της μνήμης των αγαπημένων τους. Η πιο χαρακτηριστική εικόνα που αποτυπώνει την ικανότητα προσαρμογής και επίλυσης προβλημάτων του πρωταγωνιστή είναι αυτή στην οποία ο ίδιος μαζί με τους φίλους του, υπό το φως μια λάμπας, καταστρώνουν το σχέδιο διαφυγής τους (**Εικόνα 41**).

Το λεκτικό κείμενο παρέχει στοιχεία που φανερώνουν πως ο κύριος Μπε διαθέτει καλές διαπροσωπικές σχέσεις: πήγε να βρει τους *έμπιστους του φίλους* και εκείνοι συμφώνησαν *χωρίς δεύτερη σκέψη* να τον βοηθήσουν. Παράλληλα, ο πρωταγωνιστής χαρακτηρίζεται από ευελιξία σκέψης: στέλνει τηλεγράφημα στον Λαγό, αναφέροντας πως ο ίδιος θα ταξιδέψει για να τον βοηθήσει, ώστε να μην

κινήσει υποψίες. Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις του πρωταγωνιστή αναδεικνύονται και μέσα από τις αντιδράσεις των φίλων του: ο Λαγός έβαλε σε κίνδυνο τη ζωή του, ταξιδεύοντας μέσα στην καταιγίδα. Η εικόνα του ταξιδιού του Λαγού, σε μακρινό πλάνο, μόνος του να ταξιδεύει μέσα στη θαλασσοταραχή, υπογραμμίζει τις στενές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των φίλων και την κοινωνική υπευθυνότητα του Λαγού, ο οποίος αφήφησε τις δυσκολίες για να βοηθήσει.

Εικόνα 41. Οι πρωταγωνιστές καταστρώσουν σχέδιο διαφυγής



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Τα κίτρινα καπέλα*, της Κ. Ματαθία-Κόβο [εικονογράφηση Κ. Ματαθία-Κόβο], 2017, σ. 21, © Εκδόσεις Πατάκη.

Χαρακτηριστική είναι και πάλι η χρήση του γκριζου χρώματος στον ουρανό που απλώνεται σε όλη την έκταση της σελίδας για να δηλωθεί η απειλή: μαχητικά αεροπλάνα σαν μαύρες σκιές διασχίζουν τον ουρανό εξαπολύοντας βομβαρδισμό, εικόνα που ενώ για του ανήλικους αναγνώστες αναγνωρίζεται ως απειλή - *τα θηρία*- για τους ενήλικους δημιουργεί συνδέσεις με τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο. Στην απέναντι σελίδα τα πρόσωπα των προβάτων φανερώνουν τον τρόπο: απεικονίζονται στο κάτω μέρος, σε πολύ κοντινό κατά πρόσωπο πλάνο, τρομαγμένα. Αν και λόγω του κοντινού πλάνου δεν μπορεί ο αναγνώστης να δει όλο το σώμα τους, ένα στοιχείο που διακρίνεται είναι ο συνωστισμός: τα πρόβατα τοποθετούνται ασφυκτικά κοντά το ένα στο άλλο, υποδηλώνοντας έμμεσα τον τρόπο που νιώθουν. Λεκτικά η χρήση της μεταφοράς *σκιές, φωνές, βροντές και αστραπές πάγωσαν τις καρδιές τους* (σ. 20) αποτυπώνει με τις λέξεις το συναίσθημα του τρόμου.

Στα τρία επόμενο σαλόνια περιγράφεται η επιχείρηση διαφυγής των πρωταγωνιστών. Το τοπίο εξακολουθεί να είναι γκριζο και τα σύννεφα να καλύπτουν όλο το ανώτερο τμήμα των σελίδων, ενώ τα πρόσωπα των πρωταγωνιστών είναι σκυθρωπά, καθώς κουβαλούν τα πράγματά τους μέσα στη νύχτα. Η εικόνα του

σώματός τους από σελίδα σε σελίδα (σώματα σκυφτά) αποτυπώνει την κούραση. Λεκτικά, επίθετα όπως *άγνωστα, σκοτεινά, παγιδευμένο*, επισημαίνουν τους κινδύνους που καλούνται οι ήρωες να αντιμετωπίσουν στο ταξίδι τους.

Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις που διατηρεί ο πρωταγωνιστής για μια ακόμη φορά εγγράφονται μέσα στην βοήθεια που τους παρέχουν οι φίλοι τους. Οπτικά, το μακρινό πλάνο που επιλέγεται απεικονίζει τον κύριο και τη κυρία Μπε να κάθονται στην ακρογιαλιά και να συζητούν, ενώ το τοπίο -κυρίως ο ουρανός- αλλάζει σε λευκό χρώμα.

Η επιστροφή στον τόπο διαμονής, που επιφέρει και το τέλος της περιπέτειας των πρωταγωνιστών, αποδίδεται με την επιλογή αντίστοιχων της πορείας διαφυγής εικόνων: η οικογένεια Μπε περπατάει σε αντίθετη φορά, προς τα αριστερά (επιστροφή), τα πρόσωπα μοιάζουν χαμογελαστά και το τοπίο έχει αποκτήσει τα χρώματα (πράσινο και γαλάζιο) που είχε στις αρχικές σελίδες της ήρεμης ζωής. Λεκτικά συνεχίζεται η τριτοπρόσωπη αφήγηση η οποία χαρακτηρίζεται από λέξεις με θετική έννοια, όπως *ελεύθερη, ευγνωμοσύνη, τύχη, καταπράσινο, ηρεμία, ειρηνικά*. Η αισιοδοξία της οικογένεια Μπε αποτυπώνεται οπτικά στη εικόνα της πολυπληθούς οικογένειας, ενώ το κείμενο αναφέρει πως ξανάφτιαξαν τη ζωή τους. Η Κ. Ματαθία-Κόβο μοιράστηκε τις σκέψεις της για την εικόνα αυτή:

Από την πρώτη εικόνα του βιβλίου⁵² μέχρι την τελευταία σταδιακά περνάμε από την κανονικότητα στη μη κανονικότητα -τον πόλεμο- και ξανά πάλι στην κανονικότητα. Αυτό εμπεριέχει ελπίδα. Ξέρεις ότι μετά από τη μπόρα θα βγει πάλι ο ήλιος. Η ζωή συνεχίζεται.

Συνολικά, το ΚΣΠ των ηρώων (του κύριου Μπε και της συζύγου του) εμφανίζει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση*: φαίνεται να διαθέτουν ικανότητες ανεξαρτησίας, διεκδικητικότητας και αυτοεκτίμησης, καθώς ενεργούν άμεσα και αποτελεσματικά παρά τις δυσμενείς συνθήκες, ελέγχουν τη σκέψη και τα συναισθήματά τους χωρίς να δεσμεύονται από τη συναισθηματική τους κατάσταση και χωρίς να παρασύρονται από τον φόβο που νιώθουν.
- *Διαπροσωπική διάσταση*: ιδιαίτερα υψηλές είναι οι ικανότητες της κοινωνικής υπευθυνότητας και της δημιουργία αμοιβαίων θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Αυτό φανερώνεται και από τις ενέργειες των άλλων χαρακτήρων, οι οποίοι συμπαραστέκονται και βοηθούν με κίνδυνο της ζωής τους φίλους που

⁵² Βλέπε εικόνα 39.

έχουν ανάγκη, επιδεικνύοντας ικανότητες ενσυναίσθησης και ενσυναισθητικό ενδιαφέρον το οποίο αποτυπώνεται έμπρακτα.

- *Ικανότητα προσαρμογής:* διαθέτουν ευελιξία σκέψης, ετοιμότητα, ικανότητα αποτελεσματικής επίλυσης προβλημάτων και ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές των συνθηκών ζωής.
- *Διαχείριση άγχους:* καλή διαχείριση του άγχους και των δυσκολιών, αυτοσυγκράτηση και αποτελεσματικότητα απέναντι σε αντίξοες καταστάσεις χωρίς να παραιτούνται.
- *Γενική διάθεση:* παρά τις αντίξοες συνθήκες, οι πρωταγωνιστές κατορθώνουν να παραμένουν αισιόδοξοι και να συνεχίσουν τη ζωή τους.

Η βάρκα που τη λένε μνήμη

Λίγα λόγια για την ιστορία (από το οπισθόφυλλο του βιβλίου): Το μικρό αγόρι ανακαλύπτει πως μέσα από τις παλιές και αγαπημένες συνήθειες ο παππούς του, που δεν είναι πια κοντά του, ζει μέσα του. Κι όσο τον θυμάται και τον αγαπά τόσο εκείνος έρχεται και ξαναέρχεται με τη βάρκα του και απλώνει μπροστά του όλη τη ζωή.

Εικόνα 42. Εξώφυλλο του βιβλίου *Η βάρκα που τη λένε μνήμη*



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Η βάρκα που τη λένε μνήμη*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Ντ. Σταματιάδη], 2017, εξώφυλλο, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης.

Λογοτεχνικός χαρακτήρας της ιστορίας είναι ένα αγόρι που προσπαθεί να ακολουθήσει τη βάρκα μέσα στην οποία βλέπει -ή νομίζει ότι βλέπει- τον παππού του να ταξιδεύει. Το βιβλίο αναφέρεται στη μνήμη των αγαπημένων προσώπων όταν δεν είναι πια κοντά μας, αλλά παραμένουν ζωντανά μέσα από τις αναμνήσεις. Κεντρικό κοινωνικό-συναισθηματικό ζήτημα που τίγεται είναι η σχέση αγάπης και η διαχείριση της απώλειας αγαπημένων προσώπων, μια κατάσταση που γεμίζει θλίψη και απαιτεί δεξιότητες διαχείρισης του πένθους. Ποιο είναι το ΚΣΠ του αγοριού, όπως αναπαρίσταται μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες; Θα ήταν δύσκολο να σκιαγραφήσουμε ένα πλήρες ΚΣΠ του ήρωα σε αυτήν την ιστορία, καθώς δεν εστιάζει ο συγγραφέας σε πολλές πτυχές του χαρακτήρα του αγοριού ως κεντρικού ήρωα. Παρακολουθώντας τις σκέψεις του αγοριού έμμεσα δίνονται στον αναγνώστη κάποια στοιχεία και για τον χαρακτήρα του παππού και της γιαγιάς του.

Σε όλη την ιστορία το αγόρι ακολουθεί μια νοερή βάρκα, την οποία βλέπει μόνο εκείνο. Καθώς ταξιδεύει βλέπει να έχει ως επιβάτες, εκτός από τον παππού, σταδιακά και άλλα πρόσωπα της οικογένειάς του, την γιαγιά και την μητέρα του. Αυτή η παραίσθηση της βάρκας είναι το μέσον του πρωταγωνιστή να διαχειριστεί τη μνήμη και την απώλεια. Άλλωστε η μυθοπλασία επιτρέπει την αξιοποίηση τέτοιου είδους καταστάσεων – καταστάσεις μεταξύ πραγματικότητας και ονείρου – για να μιλήσει για δύσκολα θέματα.

Ο συγγραφέας επιλέγει την πρωτοπρόσωπη αφήγηση, από την σκοπιά του εγγονού, και ίσως δεν θα μπορούσε να κάνει διαφορετική επιλογή, αφού όλη η ιστορία αποτελεί έκφραση της δικής του εσωτερικότητας, των σκέψεων και των αναμνήσεών του. Για αυτόν τον λόγο άλλωστε κανένας από όσους συναντά καθώς κινείται στην παραλία δεν καταλαβαίνει τι λέει και τι βλέπει το αγόρι. Ο πρωταγωνιστής φαίνεται από το λεκτικό κείμενο πως είχε πολύ στενή σχέση με τον παππού του: πήγαιναν πάντα μαζί για ψάρεμα, γνώριζε πότε και γιατί ο παππούς και η γιαγιά διαφωνούσαν ή συμφωνούσαν (**Εικόνα 43**).

Εικόνα 43. Ο παππούς και η γιαγιά διαφωνούν



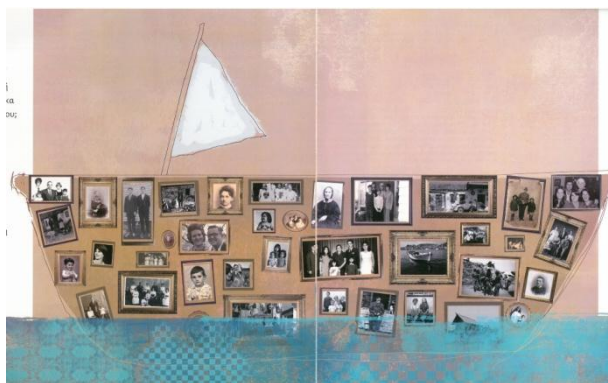
Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Η βάρκα που τη λένε μνήμη*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Ντ. Σταματιάδη], 2017, σ. 14-15, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης.

Η στενή σχέση αγάπης φαίνεται και από την ανάγκη του παιδιού να βοηθήσει τον παππού του, όταν εκείνος δεν βρίσκει που να δέσει την βάρκα του. Όπως προαναφέρθηκε, η εμπειρία αυτή για το αγόρι εκφράζει την εσωτερική του αγωνία και τον τρόπο που βιώνει το άγχος της απώλειας. Η εσωτερική του ένταση εκφράζεται με τις σκέψεις – ερωτήσεις που κάνει στον εαυτό του: *δεν το είχαν δει; δεν ξέρει ότι την έχουν βγάλει;* Από τις αντιδράσεις του θα μπορούσαμε να

συμπεράνουμε πως -στη συγκεκριμένη συνθήκη της παραίσθησης που βλέπει- είναι σε κάποιον βαθμό παρορμητικός: μπαίνει στη θάλασσα, απομακρύνεται ακολουθώντας την βάρκα, βουτάει και κολυμπάει χωρίς να σκεφτεί.

Εικονογραφικά, η ένταση και η ψυχική αναστάτωση που βιώνει πρωταγωνιστής εκφράζεται λιτά μέσα από τη γλώσσα του σώματος του στις εικόνες που απεικονίζεται να κοιτάζει μακριά προς την βάρκα, ή στεναχωρημένος να σκύβει το κεφάλι όταν συζητά με τον φίλου του παππού του και πιο έντονα όταν, σχεδόν ανέκφραστος, κοιτάζει την άδεια σημαδούρα στη μέση της θάλασσας. Ταυτόχρονα, η εικονογραφική επιλογή της βάρκας με τις οικογενειακές φωτογραφίες στο τελευταίο σαλόνι (**Εικόνα 44**), διακριτικά υπογραμμίζει τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις και την αγάπη μεταξύ των μελών της οικογένειας.

Εικόνα 44. Η βάρκα με τις οικογενειακές φωτογραφίες ως αποτύπωση της μνήμης αγαπημένων προσώπων



Σημείωση: Αναδημοσίευση από το βιβλίο *Η βάρκα που τη λένε μνήμη*, του Β. Ηλιόπουλου [εικονογράφηση Ντ. Σταματιάδη], 2017, σ. 26-27, © Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης.

Εξίσου σημαντικός στο βιβλίο αυτό είναι ο σκηνικός χώρος της θάλασσας. Η δύσκολη εσωτερική κατάσταση που βιώνει το αγόρι εξισορροπείται με την επιλογή της χρωματικής παλέτας, σε αποχρώσεις του μπλε, και από το υδάτινο στοιχείο εν γένει, το οποίο αφενός μεν λειτουργεί μεταφορικά ως θάλασσα των αναμνήσεων και της συνεχούς ροής της ζωής, αφετέρου δε, δημιουργεί ατμόσφαιρα γαλήνης και ηρεμίας. Παράλληλα, η χρήση της φωτογραφίας στη θέση των προσώπων κάνει τη σύνδεση της φαντασιακής βάρκας την οποία το παιδί ακολουθεί με την πραγματικότητα των πραγματικών προσώπων της οικογένειας. Η επιτροπή που βράβευσε το βιβλίο έγραψε για την εικονογράφηση: «Η φωτεινή εικονογράφηση της

Σταματιάδη συνδυάζει τη ζωγραφική με την ασπρόμαυρη φωτογραφία, αντικαθιστώντας τα πρόσωπα των εικόνων με οικογενειακά πορτρέτα, και τονίζοντας τη συμβολή της φωτογραφίας στην κατασκευή και διατήρηση της μνήμης.» (ΥΠΠΟΑ, 2019⁵³).

Συνολικά, το ΚΣΠ του ήρωα στην εξέλιξη μέσα από την εξέλιξη της ιστορίας εμφανίζει τα εξής χαρακτηριστικά:

- *Ενδοπροσωπική διάσταση*: το αγόρι έχει επίγνωση των συναισθημάτων του (αγωνία, ερωτηματικά), τα εκφράζει και η συμπεριφορά του επηρεάζεται από αυτά.
- *Διαπροσωπική διάσταση*: λόγω του θέματος του βιβλίου τα περισσότερα στοιχεία που σκιαγραφούν το ΚΣΠ προφίλ του αγοριού αναδεικνύουν τη σχέση αγάπης με τον παππού και το ενδιαφέρον του για αυτόν.
- *Ικανότητα προσαρμογής*: έχει πολλά ερωτήματα και αναζητά απαντήσεις και λύσεις σε όσα του συμβαίνουν.
- *Διαχείριση άγχους*: η φαντασίωση της βάρκας σκιαγραφεί μια εσωτερική ένταση του ήρωα, ο οποίος με τον τρόπο αυτό επιχειρεί να διαχειριστεί το άγχος της απώλειας.
- *Γενική διάθεση*: δεν παρέχονται πολλά στοιχεία σχετικά με την διάσταση της ευτυχίας και αισιοδοξίας.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν και αναλύθηκαν, ανά βιβλίο, τα στοιχεία του λεκτικού κειμένου και της εικονογράφησης που παρέχουν στον αναγνώστη πληροφορίες για το ΚΣΠ των κεντρικών λογοτεχνικών χαρακτήρων από τη σκοπιά του ερευνητή. Η επόμενη ενότητα εστιάζει στις απόψεις των δημιουργών σχετικά με τη δημιουργία των λογοτεχνικών χαρακτήρων και την αποτύπωση του ΚΣΠ τους μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες.

⁵³ Το σκεπτικό βράβευσης της επιτροπής διαθέσιμο στο <https://www.culture.gov.gr/el/Information/SitePages/view.aspx?nID=2957>.

Κοινωνική-Συναισθηματική Νοημοσύνη, λέξεις και εικόνες. Οι απόψεις των δημιουργών

Για τη δημιουργία ενός εικονογραφημένου βιβλίου δύο τέχνες συνεργάζονται στενά για το τελικό αποτέλεσμα: η τέχνη της συγγραφής και η τέχνη της εικονογράφησης. Το δεύτερο μέρος της έρευνας μελετά τις απόψεις των δημιουργών, συγγραφέων και εικονογράφων, σχετικά με τη σχέση κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης και παιδικής λογοτεχνίας, τις επιλογές τους σχετικά με τη δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα -σε επίπεδο λέξεων και εικόνων- και πώς οι επιλογές αυτές διαμορφώνουν την αναπαράσταση του ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Η διαδικασία των συνεντεύξεων πραγματοποιήθηκε με βάση τη δομή των οδηγιών συζήτησης και τις ενότητες των ερωτήσεων, όπως περιγράφηκαν αναλυτικά στον προηγούμενο κεφάλαιο. Στη συνέχεια παρατίθενται τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις, ανά θεματική κατηγορία ερωτήσεων.

Εισαγωγικές ερωτήσεις. Στην αρχή της διαδικασίας -και μετά την ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας- ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να μοιραστούν με την ερευνήτρια πληροφορίες για τον εαυτό τους αναφορικά με την επαγγελματική τους ιδιότητα, τις σπουδές τους, τα χρόνια που ασκούν την τέχνη τους, τον αριθμό των βιβλίων που έχουν συγγράψει ή εικονογραφήσει, αντίστοιχα, και τον αριθμό των βιβλίων τους που είναι εικονογραφημένα (για τους συγγραφείς). Από τις απαντήσεις συλλέχθηκαν βασικές πληροφορίες σχετικά με την εμπειρία των συμμετεχόντων πάνω στο αντικείμενο του εικονογραφημένου βιβλίου και δημιουργήθηκε η κατάλληλη ατμόσφαιρα με στόχο να διεξαχθεί η συζήτηση σε θετικό κλίμα.

Όσον αφορά στους συγγραφείς, από τις εισαγωγικές ερωτήσεις προέκυψε πως οι σπουδές και η βασική επαγγελματική ιδιότητα των συγγραφέων κινούνταν σε διαφορετικά επαγγελματικά και επιστημονικά πεδία, όπως παιδαγωγικά, αρχιτεκτονική, πολιτικές επιστήμες, θέατρο, δηλαδή σε διάφορους τομείς που έχουν μια περισσότερη έμμεση σχέση, κυρίως στον τομέα των παιδαγωγικών, με τον τομέα της ΚΣΝ. Όλοι οι συγγραφείς είχαν αρκετή εμπειρία στη συγγραφή, με 11 έως 50 βιβλία, ανά περίπτωση και δη, αρκετή εμπειρία στη συγγραφή εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, έχοντας συγγράψει από 11 έως και 45 εικονογραφημένα βιβλία.

Κάποιοι είχαν συγγραφική εμπειρία αποκλειστικά στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Επίσης, συναντήσαμε μια περίπτωση εικονογράφου που είχε συγγράψει για πρώτη φορά και το κείμενο του βιβλίου εκτός από την εικονογράφηση.

Όσον αφορά στους εικονογράφους, από τις εισαγωγικές ερωτήσεις διαπιστώθηκε πως οι εικονογράφοι που ερωτήθηκαν έχουν σπουδές ζωγραφικής από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών ή έχουν ολοκληρώσει και Σπουδές Γραφιστικής. Κάποιοι δραστηριοποιούνται εκτός από τον χώρο της εικονογράφησης βιβλίων για παιδιά και σε άλλους τομείς, όπως η εικονογράφηση αφισών, παιχνιδιών, καρτών, κ.ά. Κάποιοι δραστηριοποιούνται επαγγελματικά και σε χώρους εκπαίδευσης (σχολεία, εικαστικά εργαστήρια, κ.ά.), ασκώντας την εικαστική τέχνη μέσα από εργαστήρια και εικαστικά μαθήματα για παιδιά και νέους. Έχουν εικονογραφήσει από 2 (έως την εποχή της συνέντευξης) έως 80 βιβλία, επομένως έχουν διαφορετική εμπειρία πάνω στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο.

Θεματική ενότητα 1: Εξοικείωση με την έννοια της Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης. Αυτή η ενότητα ερωτήσεων αφορούσε στη διερεύνηση των γνώσεων και των απόψεων των δημιουργών σχετικά με την έννοια της ΚΣΝ. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους συμμετεχόντων ήταν οι ακόλουθες:

- *Έχετε ακούσει ή είσαστε εξοικειωμένος/η με τους όρους κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη; Εάν ναι, με ποιους τρόπους έχετε έρθει σε επαφή με τις έννοιες αυτές;*

Ως προς την έννοια της ΚΣΝ, όλοι οι δημιουργοί είχαν ακούσει ή γνώριζαν τον όρο ΚΣΝ, με συχνότερη και πιο αυθόρμητη την αναφορά στη ΣΝ ως μια έννοια πιο οικεία και ευρύτερα γνωστή. Συνήθως δεν ανέφεραν τις έννοιες μαζί, ως δύο έννοιες αλληλένδετες, δηλαδή ως ένα ενιαίο μοντέλο ΚΣΝ, όπως αυτό του BarOn, αλλά ως συναισθηματική νοημοσύνη και κοινωνική νοημοσύνη ξεχωριστά.

- *Έχετε λάβει κάποιον είδος εκπαίδευση σε θέματα που αφορούν την ΚΣΝ;*

Ως προς τη γνώση ή την εκπαίδευση που είχαν στον τομέα της ΚΣΝ, οι βασικότεροι τρόποι μέσω των οποίων οι δημιουργοί είχαν έρθει σε επαφή με τις έννοιες αυτές ήταν η αυτοεπιμόρφωση, κυρίως μέσω της προσωπικής ενασχόλησης και ανάγνωσης βιβλίων και άρθρων με σχετικό αντικείμενο. Ένας δεύτερος τρόπος ήταν λόγω της δραστηριοποίησής τους επαγγελματικά στον τομέα της εκπαίδευσης, είτε μέσω παρακολούθησης σεμιναρίων ή της συμμετοχής τους σε παιδαγωγικές

ομάδες και επιμορφώσεις στον χώρο του σχολείου, είτε λόγω της φύσης της δουλειάς τους, δηλαδή της ενασχόλησής τους με την τέχνη και τη διδασκαλία της στον χώρο του σχολείου. Χαρακτηριστική ήταν η αναφορά όσων είχαν σπουδάσει παιδαγωγικά παλιότερα (20-25 χρόνια πριν), πως δεν ήταν τόσο διαδεδομένες και δεν διδάσκονταν συστηματικά οι έννοιες της ΚΝ και της ΣΝ τα παλαιότερα χρόνια στην εκπαίδευση στην Ελλάδα. Σε πιο πρόσφατες σπουδές ωστόσο, αναφέρθηκε μια σχετική εξοικείωση όχι όμως συστηματική εκπαίδευση πάνω στις έννοιες (μαθήματα κυρίως στον τομέα της Ψυχολογίας). Αναφέρθηκε επίσης ως τρόπος επαφής με την έννοια της ΚΣΝ η προσωπική εμπειρία και αναζήτηση πληροφοριών καθαρά λόγω του προσωπικού ενδιαφέροντος (π.χ. παιδιά στην οικογένεια).

- *Γνωρίζετε κάποιους κάποιες δεξιότητες ή τομείς δεξιοτήτων που είναι σημαντικοί για την έννοια της ΚΣΝ;*

Ως προς τις δεξιότητες ή τους τομείς δεξιοτήτων τις οποίες θεωρούν οι δημιουργοί πως περιλαμβάνει η έννοια της ΚΣΝ, οι δυο θεμελιώδεις δεξιότητες στις οποίες όλοι οι δημιουργοί ήταν η κατανόηση του άλλου (ενσυναίσθηση) και η διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου (αυτοδιαχείριση). Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στη διαχείριση των συναισθημάτων του ατόμου με τρόπο αποτελεσματικό (ενδοπροσωπική διάσταση). Ως προς την ΚΝ, οι περισσότεροι αναφέρθηκαν σε δεξιότητες, όπως ο σεβασμός προς τον άλλο (προς τον άνθρωπο, τα ζώα και ευρύτερα το περιβάλλον), η ανάπτυξη θετικών και φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων, η διαχείριση της ομάδας, η κατανόηση του άλλου σε κοινωνικό πλαίσιο και η έλλειψη κάθε είδους διάκρισης, αναφέρθηκαν δηλαδή σε δεξιότητες που αφορούν στον τομέα των διαπροσωπικών σχέσεων. Λιγότεροι αναφέρθηκαν στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, την ευελιξία σκέψης, την ικανότητα προσαρμογής και την κοινωνική υπευθυνότητα ως δεξιότητες της ΚΣΝ.

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι οι δημιουργοί είχαν μια σχετικά καλή γενική γνώση για την έννοια της ΚΣΝ και τις δεξιότητες της, χωρίς απαραίτητα να έχουν λάβει κάποια εξειδικευμένη εκπαίδευση, με μια ίσως μεγαλύτερη εξοικείωση όσων δραστηριοποιούνται επαγγελματικά, με διάφορες ιδιότητες, στον χώρο της εκπαίδευσης.

Θεματική ενότητα 2: Σχέση Κοινωνικής-Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Παιδικής λογοτεχνίας. Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορούσε στις απόψεις των δημιουργών για τη σχέση ΚΣΝ και ΠΛ. Αρχικά εξετάστηκαν οι απόψεις των δημιουργών σχετικά με την επίδραση της ΠΛ στην ανάπτυξη της ΚΣΝ και στις δεξιότητες που οι ίδιοι θεωρούν ότι αναπτύσσονται μέσα από την ανάγνωση μυθοπλαστικών κειμένων. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν, κοινές για τις δύο κατηγορίες δημιουργών, ήταν οι ακόλουθες:

- *Πιστεύετε πως η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣΝ; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;*
- *Ποιές δεξιότητες ΚΣΝ πιστεύετε ότι αναπτύσσονται στους αναγνώστες μέσω της ανάγνωσης παιδικής λογοτεχνίας;*

Από την κατηγοριοποίηση, επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων προέκυψαν τα ακόλουθα δεδομένα για τις απόψεις των δημιουργών για τη σχέση της ΚΣΝ με την παιδική λογοτεχνία. Όλοι οι δημιουργοί συμφώνησαν πως η παιδική λογοτεχνία παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Κυρίως μέσα από την προσωπική τους εμπειρία και λιγότερο από την ανάγνωση σχετικών άρθρων, οι δημιουργοί υποστήριξαν ότι η παιδική λογοτεχνία όπως και η λογοτεχνία ευρύτερα, διευρύνει τους ορίζοντες του αναγνώστη, προσφέροντας του και άλλα ενδεχόμενα. Η αναφορά αυτή για άλλα ενδεχόμενα θυμίζει την αναφορά της Nikolajeva (2014) για τους πιθανούς κόσμους που προσφέρει η μυθοπλασία, κόσμους δηλαδή οι οποίοι δεν είναι πανομοιότυποι με τον πραγματικό αλλά εμπεριέχουν κοινωνική και πραγματική γνώση του κόσμου και οδηγούν τον αναγνώστη σε μια πορεία σκέψης, προσαρμογής και ανάπτυξης της φαντασίας.

Οι δημιουργοί αναφέρθηκαν σε διάφορες διαδικασίες μέσω των οποίων πιστεύουν πως επιδρά η παιδική λογοτεχνία στον ψυχικό κόσμο του νεαρού αναγνώστη. Η διαδικασία που αναφέρθηκε περισσότερο είναι η ταύτιση του αναγνώστη με τον λογοτεχνικό χαρακτήρα. Κατά την ανάγνωση το παιδί παρακολουθεί τον ήρωα να αντιμετωπίζει προβλήματα, να βιώνει διαφορετικές καταστάσεις και διλήμματα, τα οποία καλείται να αντιμετωπίσει και να επιλύσει. Στις απαντήσεις αυτής της κατηγορίας -της ταύτισης- αναφέρθηκε και η μη ταύτιση του νεαρού αναγνώστη με έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα, δηλαδή περιπτώσεις ηρώων, οι οποίοι μπορεί να λειτουργούν ως πρότυπα προς αποφυγή για τον αναγνώστη ή και

ήρωες που μπορεί ο αναγνώστης να μην συμπαθεί. Όλοι οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες, κατά τους δημιουργούς, συμβάλλουν με τον τρόπο τους στον προβληματισμό και στη σκέψη του αναγνώστη πάνω στα ζητήματα που θέτει κάθε βιβλίο.

Η ταύτιση σημαίνει ενδεχομένως -αλλά όχι απαραίτητα- σε κάποιο βαθμό τη συναισθηματική μετατόπιση του ίδιου του αναγνώστη. Η μετατόπιση είναι σχετική με θέματα που και ο ίδιος ο αναγνώστης πιθανόν να έχει αντιμετωπίσει στην πραγματική ζωή, με την ίδια ή παρόμοια μορφή, και πάνω στα οποία μπορεί να σκεφτεί μέσω της ανάγνωσης. Ο συγγραφέας Α. Αγγέλου σημείωσε:

Μέσω της ταύτισης το παιδί μπαίνει στη θέση του ήρωα και, αντίστοιχα, μπορεί να γίνεται και η δική μετατόπιση· ή αντιλαμβάνεται ότι αυτό έχει συμβεί και σε εκείνον. Ακόμα και εάν δεν μετακινηθεί το παιδί, θα έχει μια αίσθηση της κατάστασης.

Αναφερόμενη στη δική της παιδική ηλικία, η εικονογράφος Σ. Τουλιάτου προέκρινε την έννοια της ταύτισης ή της μη-ταύτισης του αναγνώστη με τον λογοτεχνικό χαρακτήρα, αλλά και ένα είδος προετοιμασίας του αναγνώστη, μέσω της ανάγνωσης μυθοπλαστικών κειμένων, για την πραγματική ζωή στο μέλλον, αφού η παιδική λογοτεχνία φέρνει τον αναγνώστη αντιμέτωπο -σε επίπεδο μυθοπλασίας- με καταστάσεις που πιθανόν να έχει ήδη βιώσει ή να συναντήσει στη ζωή του στο μέλλον. Αυτή η άποψη έρχεται σε συμφωνία με την σκέψη της Hogan ότι «τα λογοτεχνικά κείμενα μπορούν να δημιουργήσουν συναισθηματικές μηνύες, οι οποίες μπορούν να επιδράσουν στη ζωή μας χρονικά πολύ μετά την ανάγνωση» (2011, σ. 287). Συγκεκριμένα η Σ. Τουλιάτου σημείωσε:

Κρίνοντας από το πώς ήμουν εγώ μικρή, νομίζω ότι ένα παιδί ταυτίζεται πολύ με τους ήρωες των βιβλίων, οι οποίοι λειτουργούν γι' αυτό ως παραδείγματα προς μίμηση ή προς αποφυγή. Μέσα από τις περιπέτειές τους και από το πώς αντιδρά ο ήρωας σε διάφορες καταστάσεις και διλήμματα παίρνει μια πρώτη γεύση για αυτά που θα αντιμετωπίσει και το ίδιο παιδί το αργότερα στη δική του ζωή.

Η έννοια της ενσυναίσθησης επανήλθε σταθερά στη συζήτηση από τους δημιουργούς. Η ανάγνωση μυθοπλασίας είναι για τον αναγνώστη μια ενσυναισθητική εμπειρία, καθώς, διαβάζοντας για τις περιπέτειες των ηρώων, ζει με έναν τρόπο τις δικές τους περιπέτειες, βιώνει πολλές και διαφορετικές καταστάσεις τις οποίες ο ίδιος δεν έχει ζήσει ακόμα ή δε θα ζήσει ποτέ αλλά και σκέφτεται πάνω σε αυτές. Η εικονογράφος Ι. Σαμαρτζή μοιράστηκε τις ακόλουθες σκέψεις:

Η παιδική λογοτεχνία επιδρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης, γιατί διαβάζοντας ένα βιβλίο το παιδί έρχεται σε επαφή με μία τεράστια συναισθηματική γκάμα. Αλληλεπιδρά με τον ήρωα,

ταντίζεται, ευαισθητοποιείται, σκέφτεται, προβληματίζεται αλλά και συγκινείται, φοβάται ή γελάει. Ο συνδυασμός λέξεων και εικόνων οδηγεί σιγά σιγά το παιδί μέσα στο πρόβλημα και στο τέλος στη λύση του, στην προσωπική του λύτρωση. Ενδέχεται αυτό να είναι ένα μάθημα, εργαλείο, εφόδιο που θα του χρησιμεύσει στη ζωή του, όταν κάποια στιγμή βρεθεί κι εκείνο σε αντίστοιχο δίλημμα. Και τότε ενδέχεται να το αντιμετωπίσει με σοβαρότητα, ωριμότητα αλλά και με χιούμορ.

Ο συγγραφέας Β. Ηλιόπουλος αναφέρθηκε πρωτίστως στην ενσυναισθητική διαδικασία που βιώνει ο αναγνώστης καθώς διαβάσει ένα λογοτεχνικό έργο, παρακολουθεί δηλαδή τη συμπεριφορά, τα προβλήματα και τις αντιδράσεις ενός ήρωα:

Η παιδική λογοτεχνία επιδρά σημαντικά στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού γιατί σε κάνει να μπαίνεις στα παπούτσια του άλλου, σε καταστάσεις που εσύ δεν τις έχεις ζήσει, βλέπεις με τα μάτια του άλλου, ζεις πολλές ζωές και καλλιεργείς την ενσυναίσθησή σου. Για εμένα η ενσυναίσθηση είναι θεμελιώδης διαδικασία κατά την ανάγνωση, όπως για παράδειγμα στα βιβλία μου που αποτελούν την τριλογία της ενσυναίσθησης⁵⁴. Θεωρώ ότι το παιδί, μέσα από τέτοιου τύπου αναγνώσεις, διευρύνει τον συναισθηματικό του κόσμο.

Για τη διεύρυνση του συναισθηματικού κόσμου του αναγνώστη κάνει λόγο και ο εικονογράφος Α. Ραζής, δίνοντας παράλληλα έμφαση στην καλλιέργεια της παιδείας και της κοινωνικής υπευθυνότητας μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων:

Μέσα από την παιδική λογοτεχνία οι αναγνώστες βλέπουν έναν κόσμο ολοκληρωμένο, γίνονται άνθρωποι πιο ανοιχτοί, βλέπουν πολλά και διαφορετικά ενδεχόμενα μέσα στη ζωή. Όλα αυτά κάνουν τους αναγνώστες πιο ευρείς ως ανθρώπους, με ευρεία παιδεία. Τους κάνουν και πιο ώριμους πολίτες.

Η συγγραφέας Α. Πιπίνη, αναφερόμενη στα προσωπικά της βιώματα ως παιδί και στα ευρύτερα πολιτιστικά ερεθίσματα που έλαβε κατά την παιδική της ηλικία, υπογράμμισε την αξία της λογοτεχνίας στη διαμόρφωση του συναισθηματικού κόσμου του παιδιού συνολικά:

Όλος αυτός ο Ντίκενς που διάβασα ακόμα και στο περιβάλλον της επαρχίας όπου μεγάλωσα, ακόμα και όλα όσα με πήγαινε η μαμά μου να δω και να επισκεφτώ, όλα αυτά λειτούργησαν με έναν τρόπο μέσα μου. Θεωρώ ότι οι ήρωες και για αυτό αναφέρομαι στον Ντίκενς - γιατί μπορεί να μη θυμάσαι ακριβώς την ιστορία ενός ήρωα αλλά τον ήρωα τον θυμάσαι - είναι σημαντικοί. Θεωρώ ότι είναι πολύ σπουδαία η λογοτεχνία σε αυτό το πράγμα, είναι ένα ταξίδι του αναγνώστη σε άλλους τόπους και σε άλλους χρόνους.

⁵⁴ Αναφέρεται στα βιβλία *Το Γιατί των παιδιών φέρνει την ελπίδα*, *Δεν, Όλα μπορείς να τα ζήσεις σε ένα βιβλίο*, που κυκλοφορούν από τις Εκδόσεις Πατάκη, σε εικονογράφηση Έφης Λαδά.

Η ταύτιση του αναγνώστη με τον λογοτεχνικό χαρακτήρα και η ενσυναισθητική κατάσταση που βιώνει την ώρα της ανάγνωσης, κατά τους δημιουργούς, ίσως παρέχει κάποιο αίσθημα ασφάλειας, αφού ο αναγνώστης παρακολουθεί τις δυσκολίες και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο χαρακτήρας του βιβλίου με την ασφάλεια που παρέχει το περιβάλλον της μυθοπλασίας -ό,τι συμβαίνει βρίσκεται στον χώρο των σελίδων στις οποίες ο αναγνώστης περιηγείται νοερά- και προβάλλει στον εαυτό του τις καταστάσεις που εκτυλίσσονται στις ιστορίες. Η Κ.Ματαθία-Κόβο σημείωσε πως:

Η παιδική λογοτεχνία πρέπει να παρέχει στα παιδιά ένα είδος ασφάλειας. Για παράδειγμα στο δικό μου βιβλίο⁵⁵, μπορείς να συναισθανθείς, έστω λίγο να μπορέσεις να ακουμπήσεις και να αισθανθείς τα συναισθήματα που ένιωσαν εκείνοι, τον φόβο, την αγωνία, τη χαρά. Έτσι γίνεται ένα είδος προβολής (projection) για την δική τους κατάσταση και αυτό πιθανόν να δημιουργεί ασφάλεια στον αναγνώστη.

Από κάποιους δημιουργούς δόθηκε έμφαση στη διαδικασία της ανάγνωσης. Ή ίδια η πράξη της ανάγνωσης, της συν-ανάγνωσης μικρών και μεγάλων για τις μικρές ηλικίες, συμβάλλει στη ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣΝ με δύο τρόπους. Αφενός μεν δημιουργεί και ενισχύει τον δεσμό μεταξύ των ανθρώπων που διαβάζουν (γονείς, δάσκαλοι, μεγαλύτερα αδέρφια) και στον αναγνώστη της μικρότερης ηλικίας που ακούει, αφετέρου δε ο αναγνώστης μαθαίνει να περιμένει, να σέβεται αυτόν που του διαβάζει και να επικοινωνεί μαζί του. Η συγγραφέας Έ. Σίνη αναφέρθηκε στην εμπειρία της ανάγνωσης ως διαδικασία:

Σκέφτομαι αρχικά την ανάγνωση σαν διαδικασία. Ότι δηλαδή στα μικρά παιδιά κάποιος θα διαβάσει. Μέσω της ανάγνωσης δημιουργείται μια σχέση ανάμεσα σε αυτόν που διαβάζει και αυτόν που ακούει το βιβλίο. Έτσι το παιδί μαθαίνει να περιμένει, μαθαίνει να σέβεται τον άλλον, να μην τον διακόπτει. Αντίστοιχα, θα σέβεται και κάποιον που θέλει να απομονωθεί για να διαβάσει. Δηλαδή μέσω της ανάγνωσης προάγεται ο σεβασμός στην ελευθερία, στην επιλογή αλλά και στα δικαιώματά του άλλου.

Ο ψυχισμός και οι δεξιότητες του κάθε διαφορετικού αναγνώστη αναφέρθηκαν ως ένας παράγοντας που σχετίζεται με την επίδραση της παιδικής λογοτεχνίας. Κάθε αναγνώστης, όταν διαβάζει, υποδέχεται και προσλαμβάνει ένα λογοτεχνικό έργο με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με τις προσωπικές τους ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις προσωπικές του εμπειρίες. Η προσωπικότητα του αναγνώστη

⁵⁵ Αναφέρεται στο βιβλίο της *Τα κίτρινα καπέλα*, με θέμα το Ολοκαύτωμα, το οποίο αναλύθηκε στο πρώτο μέρος της έρευνας.

καθιστά επομένως την κάθε ανάγνωση μοναδική και την επίδρασή της διαφορετική από πρόσωπο σε πρόσωπο. Η εικονογράφος Κ. Καπανίδου σημειώνει πως «ανάλογα και με την ποιότητα του λογοτεχνικού έργου και τις δεξιότητες του αναγνώστη - δηλαδή το πόσο ανοιχτός είναι να δεχτεί τη συγκεκριμένη στιγμή κάτι τέτοιο- υπάρχει άμεση επίδραση της παιδικής λογοτεχνίας στη συναισθηματική του ανάπτυξη».

Μια ακόμη παράμετρος που επισημάνθηκε από τους δημιουργούς ήταν η ποιότητα του λογοτεχνικού έργου. Η έκδοση έργων που χαρακτηρίζονται για την ποιότητα του λόγου και της εικόνας τους είναι κεντρικό ζητούμενο, ειδικά για την παιδική λογοτεχνία η οποία απευθύνεται στο παιδί που κάνει τα πρώτα του αναγνωστικά βήματα και μέσω της ανάγνωσης θα οικοδομήσει -ή όχι- μια σταθερή σχέση με το βιβλίο στο μέλλον.

Στη συνέχεια, η συνέντευξη επικεντρώθηκε ειδικά στο εικονογραφημένο βιβλίο και στη σχέση του με την ΚΣΝ. Αναφορικά με την επίδραση του εικονογραφημένου βιβλίου στην ανάπτυξη της ΚΣΝ του αναγνώστη τέθηκε η ακόλουθη ερώτηση:

- *Θεωρείτε πως το εικονογραφημένο βιβλίο επιδρά με διαφορετικό τρόπο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣΝ στα παιδιά από ότι το μη εικονογραφημένο βιβλίο;*

Κύριο χαρακτηριστικό του εικονογραφημένου βιβλίου είναι η λειτουργία της εικόνας ως ένα διαφορετικό εκφραστικό και επικοινωνιακό μέσο από τον λόγο. Η εικόνα λειτουργεί πιο άμεσα στον αναγνώστη, και ειδικά στον αναγνώστη της μικρής ηλικίας, είναι πιο άμεσα ορατή, ενώ στις μέρες μας όλα τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τον κόσμο της εικόνας σε μεγάλο βαθμό. Η ύπαρξη εικόνων στο εικονογραφημένο βιβλίο διευκολύνει τον μικρό αναγνώστη να μπει πιο εύκολα στην ιστορία. Ο Β. Ηλιόπουλος επισήμανε:

Επειδή η λειτουργία της εικόνας είναι πολύ πιο άμεση και πολύ πιο έντονη, έρχεται η εικόνα και σε συγκλονίζει. Έρχεται το κείμενο και διηθεί το συναίσθημα αυτό. Στο καλό εικονογραφημένο βιβλίο, η καλή εικονογράφηση αφηγείται με την εικόνα όσα δεν λέει ο συγγραφέας -τη σιωπή του συγγραφέα-, επεκτείνει το κείμενο και φωτίζει τις πτυχές που το κείμενο δεν είπε, άρα λειτουργεί συμπληρωματικά ως προς το κείμενο. Και επειδή τα παιδιά είναι και πιο εξοικειωμένα με την εικόνα, τους είναι και πιο εύληπτη.

Στην ενίσχυση και επέκταση του λεκτικού κειμένου από την εικόνα, γεγονός που κάνει το εικονογραφημένο βιβλίο συνολικά μια δυνατή εμπειρία ανάγνωσης αναφέρθηκε ο συγγραφέας Θ. Παπαϊωάννου, σημειώνοντας πως μέσα από την εικόνα

ο αναγνώστης μπορεί να προχωρήσει τη σκέψη του πέρα από τα όρια ενός σύντομου κειμένου, όπως συνήθως είναι το λεκτικό κείμενο στα βιβλία του είδους:

Πολλές φορές σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο η εικόνα μπορεί να πετύχει αυτό που δεν πετυχαίνει ο λόγος. Για παράδειγμα έχεις ένα σαλόνι με μια μόνο πρόταση και έρχεται η εικόνα να δώσει όλα τα υπόλοιπα. Να αποδώσει την δύναμη των λέξεων και να αφήσει το παιδί να ταξιδέψει πέρα από αυτή την μικρή πρόταση. Άρα το πάντρεμα αυτό εικόνας και λόγου στο εικονογραφημένο βιβλίο του δίνει διπλή δύναμη.

Η εικόνα συμβάλλει στο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα του εικονογραφημένου βιβλίου, συμπληρώνοντας τα κενά και το νόημα του λεκτικού κειμένου με τα δικά της μέσα, σύμφωνα με τον Α. Ραζή:

Το κείμενο αφήνει επίτηδες κενά για να τα συμπληρώσει η εικόνα. Έτσι το παιδί θα έχει ένα ολοκληρωμένο αποτέλεσμα. Και θα αλληλοσυμπληρώνονται, δηλαδή, το κομμάτι του κειμένου που διαβάζει με κάποια κενά, συμπληρώνεται από την εικόνα για να αφήσει το παιδί να σκεφτεί και ένα άλλο ενδεχόμενο. Η εικόνα είναι μια άλλη, διαφορετική ματιά, μια δεύτερη ανάγνωση.

Έμφαση στην ηλικία και στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητα των πολύ μικρών σε ηλικία αναγνωστών, στους οποίους πρωτίτως απευθύνεται το εικονογραφημένο βιβλίο, έδωσε η Σ. Τουλιάτου, σε αντίθεση με τα μη εικονογραφημένα κείμενα, τα οποία θέτουν πιο σύνθετα ζητήματα και απευθύνονται συχνά σε μεγαλύτερες ηλικίες αναγνωστών, σημειώνοντας πως «τα εικονογραφημένα βιβλία έχουν μεγαλύτερη επίδραση επειδή αναφέρονται σε μικρότερες άρα και πιο εύπλαστες ηλικίες. Από την άλλη τα μη εικονογραφημένα θέτουν πιο πολύπλοκα διλήμματα και θέματα στους (προ)εφήβους». Για την εικονογράφο Κ. Καπανίδου η εικόνα λειτουργεί διαφορετικά στο παιδί αναγνώστη καθώς είναι ένα άλλος λόγος που μπορεί να συμφωνεί ή και να διαφωνεί με το λεκτικό κείμενο, πάντα όμως συνδιαμορφώνει το νόημά του:

Σε ένα βιβλίο μπορεί να έχεις το κείμενο και η εικόνα να λειτουργεί συμπληρωματικά ή ακόμα και αντιφατικά. Η εικόνα λέει και αυτή κάτι, με τον δικό της τρόπο. Ο συνδυασμός ή και η αντιπαράθεση του λόγου με την εικόνα και η μεταξύ τους σχέση, όποια κι αν είναι αυτή, δημιουργεί ένα τρίτο νόημα το οποίο θα επηρεάσει διαφορετικά τον αναγνώστη όταν διαβάζει το βιβλίο.

Για την εικονογράφο Κ. Ματαθία-Κόβο εικονογραφημένα και μη εικονογραφημένα βιβλία επιδρούν στη συναισθηματική ανάπτυξη του αναγνώστη, αλλά το κάνουν με διαφορετικό τρόπο, με την ύπαρξη της εικόνας να εμπλουτίζει το λεκτικό κείμενο και την συνολική εμπειρία του αναγνώστη:

Νομίζω και τα δύο μπορούν να δουλέψουν καλά. Στο εικονογραφημένο βιβλίο η εικόνα δίνει πάντα κάτι παραπάνω από το κείμενο, δηλαδή νομίζω ότι είναι ζητούμενο -τουλάχιστον για εμένα- να δίνω και μια άλλη διάσταση στην εικόνα που δεν υπάρχει στο κείμενο, οπότε κερδίζει ο αναγνώστης κάτι παραπάνω. Παρόλα αυτά όμως αναρωτιέμαι όταν ήμασταν μικροί και είχαμε παραμύθια σε δισκάκια βινυλίου 45 στροφών και δεν είχαμε εικόνα, δεν ευχαριστιόμασταν; Δεν άνοιγε το μυαλό μας; Αναρωτιέμαι... Ίσως λειτουργούν εξίσου, αλλά με διαφορετικό τρόπο. Δίνεις στον αναγνώστη μια άλλη κατεύθυνση με τα βιβλία χωρίς εικόνες και με τα βιβλία χωρίς λόγια.

Για την Ί. Σαμαρτζή εικονογραφημένα και μη εικονογραφημένα βιβλία επιδρούν εξίσου στην ανάπτυξη της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης, αλλά τα εικονογραφημένα βιβλία προτείνουν παράλληλα και μια άλλη διαδρομή, αυτή της εικόνας, στο παιδί αναγνώστη:

Θεωρώ ότι και τα δύο είδη συμβάλλουν -το καθένα με τον δικό του τρόπο- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης στα παιδιά. Σε όλα τα βιβλία το παιδί έρχεται πρόσωπο με πρόσωπο με μία ιστορία, ένα πρόβλημα που κάθε φορά μέσω κάποιου ήρωα προσπαθεί να επιλύσει. Οπότε είτε όταν το κείμενο στέκεται μόνο του, είτε όταν συνοδεύεται από εικόνες, πάλι η διαδρομή που θα ακολουθήσει είναι η ίδια. Απλά το εικονογραφημένο παρέχει ένα έξτρα λεξιλόγιο για τα μικρά παιδιά.

Μια άλλη διάσταση της λειτουργίας της εικόνας σε σχέση με την ανάπτυξη του παιδιού επισήμαναν οι συγγραφείς Έ. Σίνη και Ά. Αγγέλου, οι οποίοι εστίασαν στην ικανοποίηση και στην τόνωση της αυτοπεποίθησης του αρχάριου αναγνώστη όταν καταφέρνει -ακόμα και όταν δεν έχει κατακτήσει την ανάγνωση των λέξεων- να διαβάσει μόνος του μέσω της εικόνας ένα εικονογραφημένο βιβλίο ή να εντοπίσει στοιχεία που υπάρχουν ή που λείπουν απ' την εικόνα σε σχέση με το λεκτικό κείμενο:

Η εικόνα, επειδή βοηθάει ένα παιδί να διαβάσει και μόνο του το βιβλίο, δίνει στον μικρό αναγνώστη αυτοπεποίθηση. Βλέπει το παιδί ότι μπορεί να τα καταφέρει. Σου λέει "Να, βρήκα αυτό!" κι έχει τη χαρά να ανακαλύπτει. Βρίσκει στη εικόνα αυτό που λέει το κείμενο, κάνει τη σύνδεση κειμένου και εικόνας και αυτό του δίνει μεγάλη ικανοποίηση. Επίσης, όταν βρίσκει διαφορές ανάμεσα στο κείμενο και στην εικόνα μπορεί ακόμα και να θυμώνει. Μπορεί δηλαδή να σε γεμίζει όχι μόνο συναισθήματα χαράς. Αλλά και αυτό πάλι βοηθάει στην ανάπτυξή του.

Θεματική ενότητα 3: Η δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα. Στην ενότητα αυτή η εισαγωγική ερώτηση ήταν κοινή για όλους τους δημιουργούς και αφορούσε στις απόψεις τους σχετικά με την αναφορικότητα των λογοτεχνικών χαρακτήρων, δηλαδή εάν αντικατοπτρίζουν συμπεριφορές που δυνητικά θα συναντούσε κανείς στην πραγματικό κόσμο, εάν υπάρχουν ως δημιουργήματα μόνο στον μυθοπλαστικό

κόσμο και κατά πόσο φέρουν στοιχεία του ψυχικού κόσμου των δημιουργών του. Συγκεκριμένα, η ερώτηση που τέθηκε ήταν:

- *Θεωρείτε πως ένας λογοτεχνικός χαρακτήρας αποτελεί περισσότερο μια κατασκευή μέσω των λέξεων και των εικόνων (σημειωτική προσέγγιση) εμφανίζει κάποιες αναλογίες με τον πραγματικό κόσμο (μιμητική προσέγγιση) ή είσαστε περισσότερο προς μια πιο ψυχαναλυτική προσέγγιση;*

Η ερώτηση βασίστηκε στις διαφορετικές θεωρητικές προσεγγίσεις ως προς τη φύση των μυθοπλαστικών χαρακτήρων, στις οποίες έγινε αναφορά στο θεωρητικό μέρος του παρόντος συγγράμματος. Από τις απαντήσεις των δημιουργών, είναι εμφανής η θέση όλων, συγγραφέων και εικονογράφων, προς έναν συνδυασμό προσεγγίσεων. Η Κ. Καπανίδου υπογράμμισε πως η λογοτεχνία, ως χώρος μυθοπλασίας, αναφέρεται στις σχέσεις και στα συναισθήματα των λογοτεχνικών χαρακτήρων και, επομένως, έχει άμεση αναφορά στην πραγματική ζωή:

Ακόμα και σε φανταστικούς κόσμους, η σχέση βασίζεται σε πραγματικά συναισθήματα, σε πραγματικό τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα σε ό,τι κι αν είναι αυτό. Ανάμεσα σε ένα τρίγωνο και ένα τετράγωνο, ανάμεσα σε έναν μπαμπά και σε μια μαμά. Μιλάς για σχέσεις, για συναισθήματα και για δράση. Άρα δεν μπορεί παρά να βασίζεται σε κάτι υπαρκτό.

Τη σχέση της μυθοπλασίας με την πραγματικότητα υπογράμμισαν και οι Έ. Σίνη και Ά. Αγγέλου, επισημαίνοντας πως η σύνδεση μυθοπλασίας και πραγματικότητας είναι καθαρά σε επίπεδο χαρακτήρων, αλλά δεν αποτελεί ευθεία και άμεση αναφορά σε υπαρκτά πρόσωπα. Η Κ. Ματαθία-Κόβο έδωσε έμφαση στα συναισθήματα και στον εσωτερικό κόσμο του ίδιου του δημιουργού, τα οποία καταθέτει μέσα από το έργο του στο χαρτί:

Στο χαρτί υπάρχουν λέξεις και εγώ μέσα από τις εικόνες που δημιουργώ κάνω την δική μου κατάθεση. Το συναίσθημά μου, τον τρόπο που αντιλαμβάνομαι και βλέπω τον κόσμο. Νομίζω πως μπορείς πάρα πολύ καλά να διαβάσεις τον άνθρωπο μέσα από τη δουλειά του.

Την πραγματικότητα ως πηγή έμπνευσης και αφετηρία για την δημιουργία των χαρακτήρων του τόνισε ο συγγραφέας Θ. Παπαϊωάννου, σε αντίθεση με την τεχνητή κατασκευή ενός ήρωα:

Ποτέ δεν είπα τώρα θα κάτσω να γράψω ένα βιβλίο για τη διαφορετικότητα ή θα πλάσω έναν χαρακτήρα που θα έχει να κάνει με το μεταναστευτικό ή με αυτό το θέμα. Ως συγγραφέας λειτουργώ αλλιώς. Είτε παρακολουθώντας ένα σκαθάρι στο κτήμα μου, είτε παρατηρώντας τα παιδιά στο σχολείο, είτε μια φράση που θα πουν, από εκεί θα πιαστώ και από εκεί θα σκαρώσω μια ιστορία. Πιστεύω περισσότερο σε αυτό.

Σε έναν συνδυασμό προσεγγίσεων πιστεύει και η Ί. Σαμαρτζή η οποία σημείωσε πως «συμβαίνουν και τα δύο. Ο χαρακτήρας ένα ον που παίρνει μορφή από λέξεις και εικόνες. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι δεν έχει αναφορές στη δική μου πραγματικότητα ή στην πραγματικότητα του συγγραφέα». Για συγκερασμό των απόψεων αλλά και για την υπέρβαση της πραγματικότητας έκανε λόγο ο εικονογράφος Α. Ραζής, προκρίνοντας ως αφετηρία για τη δημιουργία του ήρωα στοιχεία και ερεθίσματα από τον πραγματικό κόσμο. Τα στοιχεία αυτά κατά την εξέλιξη της ιστορίας εμπλουτίζονται με άλλα στοιχεία που προσθέτει ο δημιουργός ή οι δημιουργοί για να σκιαγραφήσουν έναν ήρωα ενδιαφέροντα και ελκυστικό, ειδικά όταν αυτός απευθύνεται στον νεαρό αναγνώστη. Ο Α. Ραζής, σημείωσε:

Η αναλογία με την κανονική ζωή μπορεί να είναι ως εκκίνηση. Τα παιδιά δε θα ήθελαν να δουν έναν ήρωα ο οποίος να τους μοιάζει απόλυτα. Αυτό θα ήταν ίσως πολύ πεζό και βαρετό. Πέρα από την ταύτιση, πιστεύω θα ήθελαν να δουν και μια υπέρβαση. Αυτόν τον ρόλο άλλωστε αναλαμβάνει και η Τέχνη. Ξεκινάει από κάτι που είναι οικείο και μετά θα μας πάει ξαφνικά κάπου αλλού. Για αυτό είναι τόσο μαγική η Τέχνη. Αυτό περιμένει, νομίζω, ο κόσμος από την Τέχνη. Είναι ένας συνδυασμός. Ναι μεν πατάω στη γη στην αρχή, χτίζω τον ήρωά μου με υλικό τέτοιο που θα τον κάνει πειστικό στους άλλους και μετά θα υπάρχει κάτι άλλο σαν έκπληξη, που θα φανερωθεί αργότερα, και αυτό θα κάνει τον χαρακτήρα συναρπαστικό.

Σε μια περισσότερο ψυχαναλυτική προσέγγιση των χαρακτήρων εστιάζει ο Β. Ηλιόπουλος, δίνοντας έμφαση στα συναισθήματα και στις εμπειρίες του δημιουργού και στην ενσυναισθητική διαδικασία που βιώνει ο ίδιος - συναισθάνεται τους ήρωές του- όταν δημιουργεί έναν μυθοπλαστικό ήρωα. Χαρακτηριστικά υπογράμμισε πως:

Ο ήρωας είναι συναισθήματα και βιώματα. Όταν γράφω νιώθω τα συναισθήματα των ηρώων μου. Πιθανότατα μέσα τους να είμαι εγώ, ως εμπειρίες, ως βιώματα. Ακόμα κι αν πει κάποιος ότι ένας ο ήρωας είναι κατασκευή από λέξεις και εικόνες, αυτή η κατασκευή τι υλικά περιέχει; Υλικά του μυαλού σου και της καρδιάς σου. Άρα πώς είναι απλά κατασκευή αφού σε εμπεριέχει;

Λέξεις - Η δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα από τη σκοπιά του συγγραφέα.

Η ενότητα αυτή αφορά στην δημιουργία των λογοτεχνικών ηρώων μέσω των λέξεων. Διερευνήθηκε η αφετηρία της δημιουργίας ενός χαρακτήρα, η περιορισμένη έκταση του κειμένου του εικονογραφημένου βιβλίου και η επίδραση της στην αποτύπωση του ΚΣΠ, η επιλογή των λέξεων, του ύφους και των λεκτικών σχημάτων από τους συγγραφείς. Στη συνέχεια παρατίθενται οι βασικές ερωτήσεις του οδηγού συζήτησης και τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν, ανά ερώτηση.

- *Πώς δημιουργείτε με τις λέξεις έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα; Ποιά είναι η αφετηρία σας και από ποιους παράγοντες εξαρτώνται οι δεξιότητες που θα δώσετε στον ήρωά σας;*

Στο εικονογραφημένο βιβλίο, η απόδοση ενός πλήρους και λεπτομερούς ΚΣΠ του χαρακτήρα δεν είναι το ζητούμενο. Είναι σημαντικό για τους συγγραφείς να φωτίσουν μέσω των λέξεων εκείνες τις δεξιότητες -μια ή και περισσότερες- οι οποίες είναι απαραίτητες για να εξυπηρετήσουν την ιστορία. Μπορεί να δοθεί έμφαση μόνο σε ένα χαρακτηριστικό του ήρωα, συνήθως σαφές και ξεκάθαρο από την αρχή, ιδιαίτερα όταν η ιστορία περιστρέφεται γύρω από αυτό. Από την καταγραφή των απαντήσεων διαπιστώθηκαν δύο κυρίως λόγοι, όπου οι συγγραφείς επιλέγουν να φωτίσουν ένα μόνο μέρος των δεξιοτήτων του ήρωα. Ο πρώτος λόγος είναι πρακτικός και αφορά στην έκταση του λεκτικού κειμένου στο εικονογραφημένο βιβλίο -και ειδικά στο picturebook- όπου το σύντομο κείμενο οδηγεί σε συγκεκριμένες επιλογές⁵⁶. Ο δεύτερος λόγος αφορά στην επιλογή του συγγραφέα να φωτίσει μόνο μερικά στοιχεία του χαρακτήρα και της προσωπικότητας του ήρωα και να αφήσει κενά, τα οποία ο αναγνώστης θα συμπληρώσει με την δική του φαντασία κατά την ανάγνωση. Αυτά τα κενά μπορεί να συμπληρώσει ο αναγνώστης με τον δικό του τρόπο κατά την ανάγνωση, όπως υπογράμμισε ο Β. Ηλιόπουλος:

Φωτίζω τις πλευρές που έχουν σχέση με την ιστορία μου. Δεν τον φωτίζω ολόπλευρα. Θέλω το παιδί να φωτίσει εκείνο τα σημεία. Το εικονογραφημένο βιβλίο συνήθως είναι και ευσύνοπτο, άρα αφήνει στο παιδί τη δυνατότητα να βάλει τον ήρωα σε άλλες περιπέτειες με τη φαντασία του και να φωτίσει δικές του πλευρές, που εγώ δεν τις έχω φωτίσει(...) Πολλές φορές δεν λέω ούτε το όνομά του, ούτε από που είναι, ποια είναι η κατάστασή του. Φωτίζω μόνο το περιστατικό που με ενδιαφέρει απ' τη ζωή του και αφήνω τον αναγνώστη να βάλει το πριν, το μετά και το γύρω γύρω.

Η κατάσταση πάνω στην οποία προβληματίζονται και για την οποία γράφουν οι συγγραφείς είναι η αφετηρία της ιδέας και προηγείται της δημιουργίας του ήρωα και των δεξιοτήτων που αυτός θα έχει στην ιστορία. Η Α. Πιπίνη σημείωσε:

Αρχικά δεν σκέφτομαι τις δεξιότητες του χαρακτήρα. Σκέφτομαι μια κατάσταση. Θεωρώ λάθος να συντονίζεται με την θερμοκρασία(...) Σκεπτόμενη *Το δικό τους ταξίδι*⁵⁷ για παράδειγμα, αυτό που θέλω να κάνω είναι να σκεφτώ

⁵⁶ Η έκταση του κειμένου ως παράγοντας που επιδρά στην ανάπτυξη του ΚΣΠ του ήρωα εξετάζεται σε ξεχωριστή ερώτηση στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου.

⁵⁷ Πιπίνη, Α. (2014). *Το δικό τους ταξίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο. Βραβείο εικονογραφημένου βιβλίου από το περιοδικό Ο Αναγνώστης 2015, White Ravens 2015. Βραβείες λίστες στα Κρατικά Βραβεία Παιδικού Βιβλίου και στο Ελληνικό Τμήμα της IBBY.

όχι τη δεξιότητα του ήρωα αλλά πώς προβληματίζει η συγκεκριμένη συνθήκη στην οποία τοποθετώ εγώ τον χαρακτήρα και για την οποία θα μιλήσω μέσα από την ιστορία και πώς οι χαρακτήρες αντιδρούν μέσα σε αυτή τη συνθήκη.

Η εξέλιξη της ιστορίας καθορίζει σημαντικά τις επιλογές του δημιουργού. Οι δεξιότητες ΚΣΝ που θα επιλέξει ο συγγραφέας να αποδώσει στον ήρωα μέσω των λέξεων εξαρτώνται από το σημείο και την κατάσταση από όπου έχει αποφασίσει ο δημιουργός του να ξεκινήσει ο ήρωάς του και που θέλει αυτός ο ήρωας να φτάσει στο τέλος. Η Έ. Σίνη και ο Α. Αγγέλου μοιράστηκαν τις σκέψεις τους:

Σκεφτόμαστε πάντα πρώτα την ιστορία, τι θέλουμε να πούμε και μετά καταλήγουμε στο ποιος θα είναι ο χαρακτήρας. Ορίζεις από την αρχή που θέλεις να καταλήξεις. Δηλαδή ποιες δεξιότητές του, τις οποίες έχει στη αρχή της ιστορίας θέλεις να εξελιχθούν και τελικά πώς μέσα από την ιστορία σου θα το καταφέρει αυτό. Πάντα σκέφτεσαι ‘πού ήμουν και πού θέλω να πάω’ για να γράψεις την ιστορία(...) Μπορεί να το κάνουμε ασυναίσθητα -ιδίως στα θεατρικά μας- αλλά πάντα έχουμε σαν στόχο μια μετακίνηση και όχι μια εξιδανικευμένη πορεία. Ας πούμε ότι ο “κακός” βελτιώθηκε και ενδεχομένως στο μέλλον να βελτιωθεί κι άλλο, που μπορεί να μην το δούμε εμείς αλλά μπορούμε να το φανταστούμε.

Το επόμενο θέμα της συνέντευξης αφορούσε στην περιορισμένη έκταση του λεκτικού κειμένου του εικονογραφημένου βιβλίου και στη επίδραση αυτού του παράγοντα στη σκιαγράφιση του ΚΣΠ του χαρακτήρα. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν η ακόλουθη:

- *Επηρεάζει η μικρή έκταση κειμένου που έχουν τα εικονογραφημένα βιβλία στην απόδοση ενός πλήρους προφίλ του λογοτεχνικού χαρακτήρα και των δεξιοτήτων του;*

Η απόδοση των δεξιοτήτων ΚΣΝ των χαρακτήρων μέσω των λέξεων σε ένα κείμενο περιορισμένης έκτασης, όπως το εικονογραφημένο βιβλίο, ακολουθεί τους περιορισμούς που υφίσταται συνολικά η ιστορία. Κεντρικό σημείο του μικρού αριθμού λέξεων αποτελεί η επιλογή. Μέσα από τις διαθέσιμες λέξεις, ο δημιουργός πρέπει να επιλέξει εκείνες που θα αποτυπώσουν πιο πιστά το νόημα που θέλει να αποδώσει και να δημιουργήσει το προφίλ του ήρωά του. Η έννοια της επιλογής, άλλωστε, είναι κεντρική στη θεωρία της Κοινωνικής Σημειωτικής, αφού από τους διαθέσιμους σημειωτικούς πόρους ο δημιουργός θα επιλέξει εκείνους που είναι οι πιο κατάλληλοι για να αποδώσει το νόημα που επιθυμεί (Cope & Kalantzi, 2000· Kress, 2010).

Η Α. Πιπίνη υπογράμμισε την αξία της γλώσσας και τις λεπτές αποχρώσεις των συναισθημάτων μέσα από τις επιλογές που καλείται να κάνει ο συγγραφέας ώστε

να δημιουργήσει τον ήρωά του και να συνθέσει την ιστορία του με τον πιο ικανοποιητικό τρόπο.

Δύσκολο είναι σίγουρα. Το ζήτημα όμως είναι άλλο. Δεν πρέπει να σκέφτεσαι αν είναι δύσκολο με λίγα λόγια να πεις ένα συναίσθημα αλλά να σκέφτεσαι τι ακριβώς θέλεις να πεις, την απόχρωση που θέλεις να αποδώσεις. Η λογοτεχνία είναι η διαχείριση της ιδέας. Είναι η γλώσσα.

Η διαδικασία της επιλογής λέξεων είναι κοπιαστική αλλά ενδιαφέρουσα για τον Θ. Παπαϊωάννου, ο οποίος σημείωσε:

Η επιλογή είναι η δυσκολία και συνάμα η ομορφιά της γραφής. Όταν τελικά πράγματι καταλήγεις στο επιθυμητό αποτέλεσμα, η ικανοποίηση που νιώθεις είναι πάρα πολύ μεγάλη. Φαντάσου ότι οι λέξεις είναι άμμος και πρέπει να κοσκινίσεις την άμμο και να πάρεις κόκκους.

Η Κ. Ματαθία-Κόβο σημείωσε χαρακτηριστικά για το θέμα:

Αυτή η διαδικασία της επιλογής είναι ένα κρεμμύδι που το ξεφλουδίζεις, και πετάς και πετάς για να φτάσεις στην καρδιά. Που μπορεί να είναι τρεις λέξεις. Αυτό είναι πολύ δύσκολο. Το λιγότερο είναι περισσότερο γιατί είναι περιεκτικό.

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων αφορούσε θέματα σχετικά με συγκεκριμένα στοιχεία του λεκτικού κειμένου, τα οποία σκιαγραφούν το ΚΣΠ του χαρακτήρα. Αρχικά ζητήθηκε από τους συγγραφείς να αναφέρουν τα στοιχεία που οι ίδιοι θεωρούν καθοριστικά στην σκιαγράφηση του ήρωα. Στη συνέχεια τέθηκαν από την ερευνήτρια ερωτήσεις πάνω σε συγκεκριμένα στοιχεία της μυθοπλασίας, τα οποία αποκαλύπτουν τον ήρωα στον αναγνώστη σύμφωνα με τη θεωρία της λογοτεχνίας. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν:

- *Ποιά στοιχεία του λεκτικού κειμένου θεωρείτε πως αποκαλύπτουν στον αναγνώστη δεξιότητες για την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα;*

Το στοιχείο το οποίο κατεξοχήν αποκαλύπτει τις δεξιότητες και τα συναισθήματα του μυθοπλαστικού χαρακτήρα, σύμφωνα με τους συγγραφείς, είναι οι πράξεις του κεντρικού ήρωα. Διαβάζοντας την ιστορία ο αναγνώστης παρακολουθεί τον πρωταγωνιστή να αντιμετωπίζει προβλήματα, διλήμματα και προκλήσεις, τις οποίες καλείται να ξεπεράσει. Ο τρόπος που αντιδρά σε αυτές τις προκλήσεις, οι αποφάσεις που παίρνει, οι επιλογές που κάνει για να επιλύσει τις καταστάσεις στις οποίες βρίσκεται φανερώνουν στον αναγνώστη πως νιώθει, ποιοι είναι οι φόβοι του, πως ανταποκρίνεται στα εμπόδια που συναντά, εάν έχει δυνατότητες επίλυσης προβλημάτων, εάν αντέχει την πίεση των καταστάσεων, κτλ. Αυτή η έμφαση στις

πράξεις του μυθοπλαστικού χαρακτήρα φαίνεται να ταιριάζει με τον χαρακτηρισμό των εικονοβιβλίων ως προσανατολισμένα στην πλοκή (plot-oriented) και όχι στον χαρακτήρα (character-oriented), κατά τον Nodelman (1988/2009 & 2008).

Το δεύτερο στοιχείο που, κατά τους συγγραφείς, αποκαλύπτει τον ήρωα είναι τα λόγια του. Μέσα από τις συνομιλίες του με τους άλλους χαρακτήρες, ο αναγνώστης μπορεί να εξάγει συμπεράσματα για την κοινωνική και συναισθηματική του κατάσταση. Τα λόγια ενός χαρακτήρα, σε πρωτοπρόσωπη αφήγηση ή σε διάλογο με τους άλλους, είναι δηλωτικά των συναισθημάτων και του τρόπου που αυτός σκέφτεται, είτε αυτά εκφράζονται άμεσα από τις λέξεις (π.χ. *φοβάμαι*), είτε το συναισθηματικό περιεχόμενο υπονοείται (π.χ. *Θα τον ξαναδώ;*)

Οι σκέψεις ενός ήρωα αναφέρθηκαν σε μικρότερο βαθμό από τους δημιουργούς και αφορούν σε δυο περιπτώσεις. Η πρώτη είναι η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, όπου ο ίδιος ο ήρωας μιλάει και εξιστορεί τα γεγονότα στον αναγνώστη. «Συνήθως βλέπουμε τον χαρακτήρα από τις πράξεις του και από αυτά που λέει στους άλλους. Στην περίπτωση του Τρικεράτοπα, επειδή είναι πρωτοπρόσωπη αφήγηση, έχει και σκέψεις του μέσα», δήλωσε ο Β. Ηλιόπουλος. Η δεύτερη περίπτωση έκφρασης των σκέψεων ως δηλωτικά της κοινωνικής-συναισθηματικής κατάστασης του ήρωα αφορά στον εσωτερικό μονόλογο του πρωταγωνιστή, δηλαδή στον διάλογο με τον εαυτό του, κάτι που μάλλον γίνεται πιο συχνά σε κείμενα ευρύτερης έκτασης και για μεγαλύτερες ηλικίες αναγνωστών. Η Α. Πιπίνη σημείωσε:

Στην Αλίκη⁵⁸ βάζω τα λόγια και τις σκέψεις της κατά κόρον, καταστρατηγώντας α' και γ' πρόσωπο. Σκέφτομαι ότι αυτό που ήταν μονόλογος στο θέατρο, στον Σαίξπηρ όπου μιλάς δυνατά και είσαι μόνος σου, εδώ είναι ο εσωτερικός μονόλογος.

Η απόδοση της εσωτερικότητας στη μυθοπλασία αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα ζητήματα στην παιδική λογοτεχνία, σύμφωνα με τη Nikolajeva (2014). Στα εικονογραφημένα βιβλία αποτυπώνονται οι σκέψεις του ήρωα πιο συχνά με τη μορφή ερώτησης του χαρακτήρα προς τον εαυτό του (π.χ. *Κι αν τα καταφέρω μόνος μου;*) αναρωτιέται ο Μέλιος στο βιβλίο *Ανάποδα*, «*Πού είσαι μαμά;*», διερωτάται ο Μελάκ στο βιβλίο *Μελάκ μόνος*).

Σε μικρότερο βαθμό αναφέρθηκαν τα σχόλια που κάνουν οι δευτερεύοντες χαρακτήρες για τον κεντρικό ήρωα, μέσα από τα οποία ο αναγνώστης να μάθει

⁵⁸ Α. Πιπίνη. (2014). *Η Αλίκη στην πόλη*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. Βραχεία λίστα Κρατικού Βραβείου Εφηβικού Βιβλίου, Βραχεία λίστα περιοδικού Ο Αναγνώστης 2015.

σχετικά με τη συμπεριφορά του ήρωα και στοιχεία της προσωπικότητάς του. Τα σχόλια των άλλων χαρακτήρων για τον πρωταγωνιστή μπορεί να μην είναι πάντα θετικά, όπως μας είπαν οι συγγραφείς Α. Αγγέλου και Ε. Σίνη:

Συνήθως σχόλια άλλων χαρακτήρων μπαίνουν για να σχολιάσουν αρνητικά. Δηλαδή μπορεί να μην δείξεις τις πράξεις ενός χαρακτήρα, αλλά να δείξεις τι αντίκτυπο έχουν αυτές. Για παράδειγμα στον Ερμή⁵⁹, δεν τον δείχναμε να κάνει κάποιες πράξεις αλλά μαθαίναμε από τους άλλους τα παθήματά τους από τον Ερμή.

Το ύφος του κειμένου -χιουμοριστικό, ρομαντικό, περιπετειώδες- ως στοιχείο που αποκαλύπτει τον χαρακτήρα στον αναγνώστη είναι εξίσου σημαντικό αφού δημιουργεί την ατμόσφαιρα της ιστορίας στην οποία ο ήρωας δρα, κάνει τον ήρωα πιο ζωντανό και επομένως καθιστά πιο εύκολη την ταύτιση των παιδιών μαζί του. Η εμφάνιση του ήρωα, όπως περιγράφεται από τις λέξεις και τα σχόλια του αφηγητή, αναφέρθηκαν ως παράγοντες που αποκαλύπτουν στον αναγνώστη δεξιότητες ΚΣΝ σε μικρότερο βαθμό.

Η επόμενη ενότητα αφορά στην επιλογή των λέξεων και των λεκτικών σχημάτων που προτιμούν οι συγγραφείς για να αποδώσουν δεξιότητες ΚΣΝ. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν:

- *Τι είδους λέξεις και λεκτικά σχήματα θα χρησιμοποιούσατε πιο συχνά για να αποδώσετε τις δεξιότητες ΚΣΝ ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα;*

Τα ρήματα, έναντι όλων των άλλων ειδών λέξεων, προτιμώνται για την σκιαγράφηση των μυθοπλαστικών χαρακτήρων από τους συγγραφείς. Τα ρήματα μπορούν να εκφράζουν με μεγαλύτερη ένταση και πιστότητα το ΚΣΠ των χαρακτήρων. Αυτό το γεγονός συνδέεται με την άποψη που διατυπώθηκε στην προηγούμενη ερώτηση σχετικά με τις πράξεις του λογοτεχνικού χαρακτήρα ως κεντρικό στοιχείο μέσα από το οποίο αποτυπώνεται οι δεξιότητες του ήρωα καθώς τα ρήματα μπορούν να παρέχουν άμεσες πληροφορίες για τις αντιδράσεις του (π.χ. αποφάσισε, τόλμησε) και τα συναισθήματά του (θύμωσε, χάρηκε). Οι Α. Αγγέλου και Ε. Σίνη για τη χρήση των ρημάτων σημείωσαν:

Χρησιμοποιούμε ρήματα και ειδικά ρήματα που δείχνουν συναίσθημα, όπως *ενθουσιάζεται, χαίρεται*. Ψάχνουμε πολύ τα ρήματα, να είναι πολύ συγκεκριμένα, ώστε να δείχνουν την ένταση και το μέγεθος του συναισθήματος που θέλουμε να αποδώσουμε. Αλλού θα πούμε *αναφώνησε*, αλλού θα πούμε *παρατήρησε*.

⁵⁹ Α. Αγγέλου, & Ε. Σίνη. (2014). *Τα μεγάλα ψέματα του μικρού Ερμή*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.

Για τη χρήση επιθέτων υπογράμμισαν την χρήση τους όταν περιγράφουν τη συμπεριφορά του ήρωα π.χ. το φοβητσιάρικο ποντικάκι στη αρχή μιας ιστορίας, χωρίς ωστόσο να γίνεται κατάχρηση και επανάληψη στο λεκτικό κείμενο στη συνέχεια. «Πιστεύω στη δύναμη του ρήματος και στην αδυναμία του επιθέτου», δήλωσε ο Β. Ηλιόπουλος ενώ η Α. Πιπίνη αναφέρθηκε στη αξία όλων των λέξεων, με την προϋπόθεση πως είναι σωστή η χρήση τους, υπογραμμίζοντας πως:

Είμαι της σχολής του Θανάση Βαλτινού που λέει διαβάστε ένα κείμενο και βγάλτε όλα τα επίθετα. Μετά ξαναδιαβάστε και βγάλτε και τα υπόλοιπα. Θα προτιμούσα να βάλω μια παρομοίωση ή μια μεταφορά (...) Και τα ουσιαστικά, εάν είναι καλή η χρήση τους. Να κάτι που η ελληνική γλώσσα το έχει, είναι ακριβής γλώσσα και μπορεί να σου πει κάτι και να σε καθηλώσει.

Μεταφορές, παρομοιώσεις, υπαινικτικά λεκτικά σχήματα και φράσεις που αναφέρονται σε παραδείγματα φαίνεται να αξιοποιούνται από τους συγγραφείς της παιδικής λογοτεχνίας αρκετά συχνά, ενώ οι αναφορές σε λέξεις που εκφράζουν άμεσα συναισθήματα χρησιμοποιούνται πιο περιορισμένα και όταν αυτό είναι απαραίτητο ή το απαιτεί το στίλ της γραφής. Για παράδειγμα, η μοναξιά ενός ήρωα και η έλλειψη κοινωνικών σχέσεων μπορεί να αποδοθεί περιφραστικά, με φράσεις όπως «δεν είχε φίλους», που προσδιορίζει άμεσα την κατάσταση αλλά και με περισσότερα λεκτικά στοιχεία όπως «μόνος του κοιμόταν, μόνος του ξυπνούσε, μόνος του έπαιζε», όπου η επανάληψη υπογραμμίζει το αίσθημα της μοναξιάς. Χαρακτηριστικό παράδειγμα υπαινιγμού αποτελεί ο τίτλος *Το δικό τους ταξίδι* της Α. Πιπίνη: «Άμα σκεφτείς το δικό τους ταξίδι, είναι ένας υπαινιγμός. Πουθενά δε λέει για απώλεια, μιλάει για ταξίδι, μιλάει για βαλίτσες, είναι όλο υπαινικτικό». Η χρήση φράσεων που υπονοούν περισσότερα από όσα εκφράζουν οι ίδιες οι λέξεις της πρότασης προσφέρουν και διαφορετικά επίπεδα ερμηνείας στον αναγνώστη. Αν και στην προσχολική ηλικία θεωρίες υποστηρίζουν ότι η χρήση υπαινικτικών λεκτικών σχημάτων δεν γίνεται απόλυτα κατανοητή, η χρήση τους φαίνεται πως απευθύνεται τόσο στο παιδί αναγνώστη όσο και τον ενήλικο συν-αναγνώστη.

Ως προς τη επιλογή του προσώπου της αφήγησης και τη σχέση του με την απόδοση δεξιοτήτων ΚΣΝ (πρωτοπρόσωπη ή τριτοπρόσωπη) η ερώτηση που τέθηκε ήταν:

- *Πιστεύετε πως η επιλογή πρωτοπρόσωπης ή τριτοπρόσωπης αφήγησης επιδρά με διαφορετικό τρόπο στην αποκάλυψη του ήρωα στον αναγνώστη; Θεωρείτε πως κάποια από τις δύο φανερώνει περισσότερα στοιχεία για τον εσωτερικό κόσμο του ήρωα στον αναγνώστη;*

Στο θέμα της επιλογής του προσώπου της αφήγησης οι απόψεις είναι ποικίλες. Το προσωπικό ύφος του συγγραφέα και το είδος του κειμένου οδηγεί τον δημιουργό να επιλέξει -για το συγκεκριμένο κάθε φορά κείμενο- το κατάλληλο πρόσωπο. Ο Β. Ηλιόπουλος θεωρεί την πρωτοπρόσωπη αφήγηση πιο δύσκολη αλλά όταν είναι επιτυχημένη, αποκαλύπτει περισσότερα στοιχεία της συναισθηματικής κατάστασης του ήρωα. Για τον Θ. Παπαϊωάννου και τα δύο πρόσωπα αφήγησης μπορούν να αποδώσουν εξίσου δεξιότητες ΚΣΝ, ανάλογα με τον ήρωα και ποιο είδους αφήγηση ταιριάζει στην κάθε ιστορία. Τη χρήση του τρίτου προσώπου συχνότερα επιλέγουν οι Ε. Σίνη και Α. Αγγέλου, επιλογή που προσφέρει μια απόσταση από τον αναγνώστη και τον αφήνει να αποφασίσει ο ίδιος τι θα κρατήσει από την ιστορία, ενώ η πρωτοπρόσωπη αφήγηση, για τους συγγραφείς, μπορεί να ασκεί ένα είδος πίεσης προς τον αναγνώστη να ταυτιστεί με τον ήρωα, να γίνει περισσότερο “επιθετική” και σημειώνουν πως «Θα βάλεις τον ήρωα κάποια στιγμή να μιλήσει και ο ίδιος, αλλά δε θα είναι η κύρια μορφή αφήγησης. Είναι ένας συνδυασμός».

Αναφορικά με τη λεκτική περιγραφή του σκηνικού χώρου, μέσα στον οποίο ο χαρακτήρας δρα, τέθηκε η ερώτηση:

- *Θεωρείτε πως η περιγραφή του σκηνικού χώρου στον οποίο εξελίσσεται η ιστορία μπορεί να αποκαλύψει στοιχεία για την συναισθηματική κατάσταση ή τις δεξιότητες του ήρωα; Πόσο σημαντικό είναι το περιβάλλον στο οποίο δρα ο ήρωας για την αποκάλυψη στοιχείων της κοινωνικής-συναισθηματικής του κατάστασης;*

Μια από τις λειτουργίες του σκηνικού χώρου κατά τη Lukens (1999) είναι και η σκιαγράφηση του ήρωα. Στα εικονογραφημένα βιβλία, λόγω του περιορισμού της έκτασης του λεκτικού κειμένου, η επιλογή του συγγραφέα να περιγράψει -έστω και πολύ περιορισμένα- στοιχεία του σκηνικού χώρου γίνεται στην περίπτωση που αυτή η περιγραφή εξυπηρετεί κάποιον σημαντικό σκοπό στην εξέλιξη της ιστορίας ή χρησιμοποιείται για να δώσει έμφαση στην συναισθηματική κατάσταση του ήρωα. Ο Β. Ηλιόπουλος σημείωσε:

Στο εικονογραφημένο βιβλίο, επειδή έχουμε τον σκηνικό χώρο ως εικόνα, εάν χρειαστεί να αποκαλύψω πως εκείνος (ο πρωταγωνιστής) νιώθει, η δική του περιγραφή για τον χώρο μας χρειάζεται. Για παράδειγμα, εάν εκείνος πει «Το σχολείο είναι μια κόλαση», ενώ στην εικόνα βλέπουμε ένα πάρα πολύ ωραίο σχολικό περιβάλλον, σημαίνει ότι αυτός δεν περνάει καλά. Επομένως αυτή η περιγραφή του χώρου έχει να κάνει με το δικό του συναίσθημα και όχι με το αντικειμενικό, γιατί το σχολείο είναι πολύ όμορφο. Επομένως, σε αυτή την περίπτωση μας χρειάζεται.

Η λεκτική περιγραφή του σκηνικού χώρου μπορεί να αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα του ήρωα, λειτουργώντας ως μετωνυμία, όπως για παράδειγμα η φράση «*συννέφιασε ο ουρανός*», για να αποδοθεί η ταραχή ή η αλλαγής διάθεσης ενός προσώπου. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση της περιγραφής του σκηνικού χώρου⁶⁰ μέσω των λέξεων, στο βιβλίο *Μελάκ, μόνος*, όπως την ερμήνευσε ενήλικος αναγνώστης. Η Α. Πιπίνη είπε:

Κάποιος στην Κύπρο μου είπε πόσο του άρεσε η φράση «ξύπνησα και όλα τα χρώματα είχαν χαθεί, ο ουρανός γκρίζος, στάχτη παντού», δηλαδή γκρίζο παντού. Μου είπε: «Ενώ εσύ περιγράφεις τον χώρο, μια κατάσταση στην πόλη, εγώ νιώθω ότι περιγράφεις το πρόσωπο του παιδιού».

Στην ενότητα αυτή εξετάστηκαν οι απόψεις των συγγραφέων σχετικά με την απόδοση δεξιοτήτων ΚΣΝ μέσω των λέξεων. Στη συνέχεια παρατίθενται οι απόψεις των εικονογράφων ως προς τα μέσα που αξιοποιούν εικονογραφικά για να αποδώσουν το ΚΣΠ ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα.

Εικόνες - Η δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα από τη σκοπιά του εικονογράφου. Ως απαραίτητο στοιχείο του εικονογραφημένου βιβλίου, η εικονογράφιση παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόδοση νοημάτων. Στην ενότητα αυτή εξετάζονται οι απόψεις των εικονογράφων σχετικά με τα στοιχεία της τέχνης τους, μέσω των οποίων αναπαρίστανται οπτικά οι δεξιότητες και το ΚΣΠ των χαρακτήρων.

Αρχικά διερευνήθηκαν οι απόψεις των εικονογράφων σχετικά με την αφετηρία της δημιουργία του λογοτεχνικού χαρακτήρα στο επίπεδο της οπτικής του αποτύπωσης και τις δεξιότητες ΚΣΝ που επιλέγουν να αποδώσουν μέσω της εικόνας του. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν:

- *Πως δημιουργείτε οπτικά έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα; Ποιά είναι η αφετηρία σας; Από ποιους παράγοντες εξαρτώνται οι δεξιότητες που θα αποδώσετε οπτικά στον ήρωά σας;*

Στις απαντήσεις των εικονογράφων διακρίναμε δύο στάδια κατά την δημιουργία του ήρωα. Το πρώτο αφορά στην προετοιμασία, τη σκέψη και τον προβληματισμό πάνω στον ήρωα, δηλαδή σε μια διαδικασία διερεύνησης πάνω στην οπτική του ταυτότητα, που προηγείται της δημιουργίας του. Το επόμενο στάδιο

⁶⁰ Ο σκηνικός χώρος - ως οπτικό στοιχείο- εξετάζεται κυρίως στην ενότητα που αφορά στις απόψεις των εικονογράφων.

αφορά στην καθ' αυτή δημιουργία του στο χαρτί, δηλαδή στις συγκεκριμένες επιλογές που καλείται να κάνει ο εικονογράφος από όλα τα μέσα που έχει στην διάθεσή του. Τα δύο στάδια συνδέονται άρρηκτα μεταξύ τους, αφού ο προβληματισμός πάνω στην οπτική ταυτότητα και αποτύπωση του ήρωα οδηγεί τον δημιουργό στην υιοθέτηση των εικονογραφικών επιλογών και στην εφαρμογή τους στο χαρτί.

Αφετηρία του εικονογράφου είναι το λεκτικό κείμενο. Σε αυτό βρίσκει όλα εκείνα τα στοιχεία για να ξεκινήσει να σκέφτεται πάνω στην οπτική αποτύπωση του χαρακτήρα. Τρυφερό, χιουμοριστικό, περιπετειώδες ύφος απαιτούν διαφορετικές εικονογραφικές προσεγγίσεις. Η Γ. Σαμαρτζή εξήγησε την διαδικασία της σκέψης σχετικά με τη δημιουργία του ήρωα:

Αρχικά με καθοδηγεί το κείμενο, το πώς εξελίσσεται ο ήρωας από την αρχή μέχρι το τέλος, οι διακυμάνσεις του. Θέλουμε έναν χαρακτήρα με ρεαλισμό; Θέλουμε έναν απλό σχεδιασμό που να θυμίζει παιδικό σχέδιο; Θέλουμε έναν αδιάφορο χαρακτήρα που θα χάνεται-κρύβεται μέσα στο πλήθος; Οι λεπτομέρειες φτιάχνουν το προφίλ του. Πρέπει να ταιριάζει με την περιγραφή του συγγραφέα και να έχει και μία πρωτοτυπία.

Η προσέγγιση του κειμένου απαιτεί από τον εικονογράφο πολλές αναγνώσεις, ώστε να κατανοήσει το βάθος και τις λεπτές αποχρώσεις των λέξεων, τις οποίες έχει επιλέξει ο συγγραφέας, μια διαδικασία δηλαδή που προηγείται και είναι εξίσου σημαντική με την καθαυτή δημιουργία του στο χαρτί. Το κείμενο παρέχει πληροφορίες στον εικονογράφο ακόμα και μέσα από μικρές λεπτομέρειες που αναφέρει ή όταν οι λέξεις υπαινίσσονται πράγματα πάνω στα οποία ο εικονογράφος μπορεί να χτίσει την οπτική ταυτότητα του χαρακτήρα. Η Σ. Τουλιάτου μοιράστηκε τις ακόλουθες σκέψεις:

Η δημιουργία ενός ήρωα έχει ως αφετηρία το κείμενο. Υπάρχουν φορές που υπάρχει περιγραφή (π.χ. ξανθό κοριτσάκι με μπλε μάτια) και άλλες όχι. Αλλά η εξωτερική εμφάνιση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από τον χαρακτήρα και τις ιδιότητες του ήρωα. Π.χ. αν είναι αφηρημένος, έχει νόημα να τον βλέπουμε αχτένιστο, ή με στραβοκουμπωμένο πουκάμισο ή με λυμένο κορδόνι, ή με διαφορετικές κάλτσες. Αυτή είναι η εικόνα του σύμφωνα με την ιδιότητα του (αφηρημένος), και ας μην περιγράφεται αυτό με λέξεις στο κείμενο. Για μένα αυτή είναι δουλειά που καλούμαστε οι εικονογράφοι να εκπληρώσουμε. Με αφορμή 100 λέξεις να εικονοποιήσουμε έναν κόσμο των 1000. Και να υπάρχει και περιθώριο για άλλες τόσες από το ίδιο το παιδί.

Η πραγματική ζωή και οι σκέψεις πάνω στην παιδική ηλικία ως βάση για τη δημιουργία ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα, ο οποίος, ενώ είναι μυθοπλαστικός θα μοιάζει αληθινός, αποτελεί πηγή έμπνευσης για τον εικονογράφο. Η παρατήρηση χαρακτήρων, συμπεριφορών και αντιδράσεων πραγματικών ανθρώπων είναι

διεργασίες που βοηθούν τον εικονογράφο να σκεφτεί πάνω στον ήρωά του και στην οπτική απόδοση της συμπεριφοράς του. Ο Α. Ραζής σημείωσε:

Προσπαθώ να φανταστώ καταρχήν σαν σχέδιο και σαν έκφραση τον εαυτό μου μικρό, πώς ήμουν εγώ ως παιδί, πώς αντιδρούσα όταν ένιωθα χαρούμενος; Τι έκφραση είχα όταν θύμωνα ή όταν ζήλευα; Καμιά φορά παίρνω παράδειγμα από τα δικά μου παιδιά για να έχω μια βάση, ώστε να αρχίζω να σκέφτομαι τον ήρωά μου.

Ένα ακόμη στοιχείο που επηρεάζει την οπτική απεικόνιση του ήρωα -το οποίο συναντήσαμε και στις απόψεις των συγγραφέων - είναι η εξέλιξη της ιστορίας. Πώς δηλαδή ο ήρωας μέσα στην ιστορία ξεκινάει από ένα σημείο και ως χαρακτήρας εξελίσσεται, είτε στο σύνολο του, είτε ως προς κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του, συνήθως ως προς εκείνα τα χαρακτηριστικά που είναι απαραίτητα για την εξέλιξη της πλοκής. Η πορεία της εξέλιξης επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο απεικόνισης του ήρωα από τον εικονογράφο.

Εκτός από το λεκτικό κείμενο, σε σημαντικό βαθμό επηρεάζει και η προσωπική άποψη του εικονογράφου, δηλαδή ποια είναι η ματιά του πάνω στο θέμα που πραγματεύεται το βιβλίο, πώς νιώθει εκείνος για τον ήρωα και για τον τρόπο που ο ήρωας αντιδρά στις διάφορες καταστάσεις που αντιμετωπίζει. «Νομίζω πως αυτό που βγάζω είναι αυτό που σκέφτομαι εγώ. Μέσα από εμένα βγαίνει, είναι κάτι που γεννιέται από εμένα», υπογράμμισε η Κ. Ματαθία-Κόβο ενώ η Κ. Καπανίδου εξήγησε, παραθέτοντας ένα παράδειγμα:

Η προσωπική μου άποψη για αυτή την ιστορία⁶¹ δεν ήθελα να είναι ακραία, ούτε ξαφνικά από τον καημένο να γίνει ο υπερήρωας, ούτε όμως να είναι μια πολύ άχρωμη αλλαγή. Ήθελα εγώ ως πηγή - εφόσον επιτρέπεται από όλα τα προηγούμενα που είπαμε- να μεταφέρω έναν ήρωα ο οποίος μπορεί να ταυτιστεί με τον μεγαλύτερο αναγνωστικό κοινό και να μπορέσει να τους μιλήσει. Ακραία πράγματα τα παιδιά βλέπουν παντού πλέον, παντού, υπάρχει υπερπληθώρα εικόνων.

Η επικοινωνία του εικονογράφου με τον συγγραφέα είναι εξίσου σημαντική κατά τη δημιουργία του χαρακτήρα -αν και δεν είναι μια διαδικασία που δεν συμβαίνει πάντα- γιατί φωτίζει για τον εικονογράφο πτυχές του χαρακτήρα που ένας άλλος δημιουργός εμπνεύστηκε και αποτύπωσε με ένα διαφορετικό μέσο, τις λέξεις. Η Κ. Καπανίδου δήλωσε:

Συνήθως είμαι σε επαφή με τον συγγραφέα, γιατί αυτός ή αυτή τον έχει πλάσει μέσα στο μυαλό του/της και δε θα ήθελα να πάω ενάντια σε αυτό αλλά να προσθέσω πάνω σε αυτό. Για εμένα είναι σημαντικό, εάν μου δημιουργηθούν

⁶¹ Αναφέρεται στο βιβλίο *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται*, του συγγραφέα Β. Ηλιόπουλου, Εκδόσεις Πατάκη, 2015.

απορίες, να τα λύσω με τον συγγραφέα και να τα ξέρω πριν αρχίσω να τον φτιάχνω.

Μια ιδιαίτερη διαδικασία επικοινωνίας λαμβάνει χώρα όταν ο συγγραφέας και ο εικονογράφος είναι το ίδιο πρόσωπο, γεγονός που δημιουργεί έναν γόνιμο εσωτερικό διάλογο στον δημιουργό. Η Κ. Ματαθία-Κόβο, που έγραψε και εικονογράφησε η ίδια το βιβλίο *Τα κίτρινα καπέλα*, περιέγραψε αυτή της την εμπειρία⁶²:

Ήταν μια πρόσκληση για εμένα που το κείμενο και η εικονογράφιση είναι δικά μου για πρώτη φορά. Ήταν ένας διάλογος με τον εαυτό μου, δυο κομμάτια του μυαλού μου που συνομιλούσαν. Το ένα αναιρούσε το άλλο. Ήταν μια ωραία διαδρομή.

Αφού προηγηθεί η σκέψη πάνω στον ήρωα, με αφετηρία το κείμενο, η διαδικασία της εικονογράφισης ξεκινάει με πολλά προσχέδια και δοκιμές, ώσπου να βρεθεί η οπτική ταυτότητα που ταιριάζει στον κάθε χαρακτήρα. Γι αυτή την διαδικασία των προσχεδίων ο Α. Ραζής σημείωσε:

Μετά έρχεται η ώρα των προσχεδίων. Δεν θέλω κάτι πολύπλοκο, κάτι να δυσκολεύει το μάτι του παιδιού. Θέλω να είναι εύκολα κατανοητό και στους μεγάλους και στους μικρούς κυρίως αλλά και σε μένα ώστε να το σχεδιάσω πολλές φορές και σε διαφορετικές φάσεις. Η πολυπλοκότητα μάλλον κακό κάνει στο μάτι ενός παιδιού γιατί δεν το κερδίζει. Πρέπει ο χαρακτήρας να είναι συμπαθής, τρωτός, να είναι λιγάκι σαν και αυτούς (σημ. τους αναγνώστες) για να τους κερδίσει.

Η Κ. Καπανίδου, κατά την διαδικασία των προσχεδίων, μίλησε για τις δοκιμές αλλά και για τις αλληλεπιδράσεις του ενός χαρακτήρα με τον άλλο ώσπου να δοθεί η τελική οπτική τους μορφή:

Στο πρακτικό κομμάτι, φτιάχνω πολλές εκδοχές του ήρωα. Θα φτιάξω πολλά και διαφορετικά σχέδια και κάποια στιγμή ο ήρωας θα έρθει και θα κουμπώσει. Για τους βασικούς ήρωες θα κάνω το λιγότερο από 4 εκδοχές τον κάθε ένα και θα δω που ταιριάζουν μεταξύ τους, γιατί μπορεί να μην ταιριάζει το ένα στίλ με το άλλο στίλ. Ή ο ένας ήρωας ενδέχεται να επηρεάσει τον άλλον.

Τέλος, αναφορά έγινε και στον εκδότη, ως κρίκο της αλυσίδας της δημιουργίας του βιβλίου. Το βιβλίο είναι ένα πολιτιστικό προϊόν που προορίζεται για να πουληθεί στο κοινό και οι περιορισμοί ή η ελευθερία που παρέχει ο έκδοτης στους δημιουργούς καθορίζει σε μεγάλο βαθμό το τελικό αποτέλεσμα.

⁶² Περισσότερα για την συνομιλία εικονογράφου-συγγραφέα όταν οι ιδιότητες συναντώνται στο ίδιο πρόσωπο αναφέρονται στη συνέντευξη της Κ. Ματαθία-Κόβο, την οποία παραχώρησε στο ηλεκτρονικό περιοδικό *Ο Αναγνώστης*, διαθέσιμο στον σύνδεσμο <https://www.oanagnostis.gr>.

Ένα ζήτημα που επιδρά στην οπτική αποτύπωση του ήρωα και στο εικονογραφικό του προφίλ είναι η περιορισμένη έκταση του κειμένου. Όπως περιγράφηκε πιο πάνω, στο εικονογραφημένο βιβλίο η επιλογή των λέξεων είναι προσεκτική, το κείμενο έχει περιορισμένη έκταση και συνήθως παραλείπονται εκτενείς περιγραφές τόσο του χαρακτήρα όσο και του περιβάλλοντός του. Πόσο επηρεάζει αυτός ο παράγοντας την απόδοση των δεξιοτήτων ΚΣΝ μέσω της εικόνας; Η ερώτηση που τέθηκε στους εικονογράφους ήταν:

- *Επηρεάζει η μικρή έκταση κειμένου που έχουν τα εικονογραφημένα βιβλία την απόδοση του οπτικού προφίλ του λογοτεχνικού χαρακτήρα και των δεξιοτήτων του;*

Τα μικρής έκτασης κείμενα φαίνεται πως επιδρούν θετικά στη δουλειά του εικονογράφου, αφού αφήνουν περισσότερα περιθώρια ελευθερίας στη δημιουργική διαδικασία. Η Κ. Καπανίδου μίλησε για την ελευθερία που βγάζει το δημιουργικό κομμάτι του συγγραφέα, του εικονογράφου και του εκδότη στο 100% και λειτουργεί ως μια ωραία πρόκληση, ενώ ο Α. Ραζής δήλωσε:

Με απελευθερώνει, όσο πιο λίγες λέξεις τόσο πιο καλά για τους εικονογράφους. Και δεν το λέω ως προς αντιπαλότητα με το κείμενο. Δεν νομίζω ότι έχει να κάνει με τον όγκο του κειμένου, εάν θα σε βοηθήσει να κάνεις τον ήρωά σου. Αν είναι κάποια πράγματα σαφή και γλαφυρά, αυτό αρκεί, είτε είναι 1000 λέξεις είτε είναι 2000, είτε είναι 100 το κείμενο.

Σε τεχνικά ζητήματα της εικονογράφησης εστίασε η επόμενη ενότητα ερωτήσεων προς τους εικονογράφους. Ειδικότερα, ερωτήθηκαν σχετικά με συγκεκριμένα στοιχεία της οπτικής γλώσσας που μεταδίδουν πληροφορίες κοινωνικής-συναισθηματικής φύσεως, τα οποία οι εικονογράφοι θεωρούν σημαντικά. Η ερώτηση που τέθηκε ήταν:

- *Ποιά στοιχεία της οπτικής γλώσσας θεωρείτε πως αποκαλύπτουν στον αναγνώστη δεξιότητες για την κοινωνική και συναισθηματική κατάσταση ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα και με ποιο τρόπο;*

Η επεξεργασία των απαντήσεων αποκάλυψε την πολυπλοκότητα της εικονογραφικής τέχνης και τον συνδυασμό διαφορετικών στοιχείων ως προς την αποτύπωση των δεξιοτήτων της ΚΣΝ. Δυο κεντρικές κατευθύνσεις διακρίθηκαν ως προς το είδος των στοιχείων που αποδίδουν συναισθήματα μέσω της εικόνας:

- Η αποτύπωση στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας
- Στοιχεία που αφορούν τον συνολικό οπτικό σχεδιασμό της εικόνας

Η μη λεκτική επικοινωνία σε μια συνθήκη αλληλεπιδράσεων μεταξύ πραγματικών ανθρώπων αποτελεί έναν καθοριστικό παράγοντα για την κατανόηση του άλλου. Ως προς την απόδοση των στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας στην εικονογράφηση δύο είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν: η έκφραση του προσώπου και η στάση του σώματος του λογοτεχνικού χαρακτήρα. Στην πραγματική ζωή, οι σωματικές αντιδράσεις των ανθρώπων εκφράζουν την συναισθηματική τους κατάσταση, βοηθούν να «διαβάσουμε» τον άλλο και συμβάλλουν την ανάπτυξη της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Στον μυθοπλαστικό κόσμο του εικονογραφημένου βιβλίου η αποτύπωση -μέσω της εικόνας- των μη λεκτικών αντιδράσεων αποκαλύπτει στον αναγνώστη τον ήρωα σε σημαντικό βαθμό. Βασικά μέσα που εκφράζουν οπτικά την μη λεκτική επικοινωνία είναι οι εκφράσεις του προσώπου και η γλώσσα του σώματος. Η Κ. Ματαθία-Κόβο υπογράμμισε τη σημασία της αποτύπωσης στοιχείων μη λεκτικής επικοινωνίας στην εικονογράφηση, σημειώνοντας:

Νομίζω το παιδί κοιτάει το πρόσωπο του ήρωα. Θεωρώ ότι αυτό είναι πολύ βασικό. Μπορείς να αποδώσεις την έκφραση και το συναίσθημα που θέλεις μέσα από το πρόσωπό του όπως και με τη στάση του σώματος. Ο στεναχωρημένος μπορεί να είναι σκυμμένος, ο μίζερος μαζεμένος, ο ντροπαλός θα έχει άλλη στάση σώματος, κτλ. Και στους ανθρώπους το ίδιο δε συμβαίνει; Δεν εκφράζει η στάση του σώματος τα συναισθήματά τους;

Η Σ. Τουλιάτου υπογράμμισε τη σημασία των χαρακτηριστικών του προσώπου του ήρωα (μάτια, φρύδια, στόμα), ιδιαίτερα του βλέμματος και όλης της στάσης του σώματός του συνδυαστικά για την αποτύπωση των συναισθημάτων και της ψυχολογικής του κατάστασης:

Η γλώσσα του σώματος όπως και οι εκφράσεις του προσώπου είναι δυο στοιχεία στα οποία δίνω ιδιαίτερη σημασία και τα θεωρώ πολύ σημαντικά για την απόδοση της ΚΣΝ. Ένας ήρωας με αυτοπεποίθηση και εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, στέκεται ευθυτενής, με τα χέρια στη μέση, με ανοιχτά πόδια, ενώ ένας ντροπαλός, με σκυμμένο κεφάλι, χέρια κολλημένα στο σώμα, πόδια που να κοιτάζουν ελαφρώς προς τα μέσα. Επίσης ο πρώτος θα κοίταγε ευθεία, χαμογελαστός ενώ ο δεύτερος θα κοιτούσε το πάτωμα με ουδέτερο στόμα ή λυπημένος. Για την συναισθηματική κατάσταση το πρόσωπο παίζει τον σημαντικότερο ρόλο για εμένα. Μάτια, φρύδια, στόμα είναι βασικά εργαλεία.

Τη δυναμική της εκφραστικότητας του σώματος υπογράμμισε ο Α. Ραζής ως στοιχείο που μπορεί να παρέχει πολύτιμες πληροφορίες για την συναισθηματική κατάσταση του ήρωα σε επίπεδο εικόνας. Και ενώ το πρόσωπο δείχνει άμεσα στοιχεία για τα συναισθήματα των ηρώων, η επιλογή της έκφρασης συναισθημάτων

μέσω του σώματος μπορεί εξίσου εκφραστικά να αποδώσει τέτοιου είδους πληροφορίες, ειδικά όταν αποτελεί συνειδητή επιλογή λόγω του ύφους και της ατμόσφαιρας του βιβλίου.

Η γλώσσα του σώματος είναι το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό. Είναι και η πρώτη σελίδα στον Μελάκ. Ένα παιδί κουλουριασμένο. Έχει σημασία η πόζα. Ήταν συνειδητή επιλογή, το κουβεντιάσαμε με τη συγγραφέα και αποφασίσαμε να μη δείξουμε το πρόσωπο του παιδιού, μας ενδιέφερε περισσότερο μια σιλουέτα, μια φευγαλέα φιγούρα(...) Έπρεπε να βρούμε τεχνάσματα, έξυπνα με έναν τρόπο, τα οποία να εκφράζουν πράγματα που αλλιώς θα τα εξέφραζε το πρόσωπο του ήρωα.

Εκτός από την απόδοση των στοιχείων της μη λεκτικής επικοινωνίας, την πολυπλοκότητα των στοιχείων που αφορούν στον οπτικό σχεδιασμό του χαρακτήρα ανέδειξαν οι εικονογράφοι. Η εικόνα αποτελεί ένα εξαιρετικά σύνθετο σύστημα στοιχείων, τα οποία ο εικονογράφος επιλέγει για να συνθέσει και να αναπαραστήσει ένα νόημα. Κάθε επιλογή τίθεται μέσα σε αυτό το σύνθετο πλαίσιο στοιχείων, που όλα μαζί, το καθένα στον δικό του βαθμό, θα συνθέσουν την εικόνα του ήρωα και θα μεταδώσουν τις πληροφορίες. Σε αυτό το πλαίσιο κάθε επιλογή είναι καθοριστική. Αυτή τη σύνθετη διαδικασία η Γ. Σαμαρτζή την παρομοίασε με τη δουλειά του σκηνοθέτη:

Κάθε φορά καλούμαι να σκηνοθετήσω ένα βιβλίο. Το πού θα σταθεί ο ήρωας, κοντά ή μακριά, το πλαίσιο γύρω του, όλα αυτά έχουν το αντίστοιχο συναισθηματικό φορτίο όπως και στη γλώσσα του κινηματογράφου. Τα κοντινό πλάνο πάντα βοηθάει στο να εστιάσουμε σε μια έκφραση του προσώπου του ήρωα, σε μία ένταση που ενδεχομένως βιώνει(...) Κάθε φορά κάνεις χρήση κάποιων από αυτά ή και όλα μαζί, αλλά με διαφορετική δυναμική το καθένα, ανάλογα με την περίπτωση.

Το χρώμα αποτελεί κεντρικό στοιχείο στη δημιουργία της εικόνας, ειδικά στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Η ανάγνωση του χρώματος ως φορέα σημασίας δεν είναι βεβαίως μονοσήμαντη, αφού δεν υπάρχει ένα χρωματικό λεξικό το οποίο περιγράφει τη σχέση σημασίας/νοήματος και χρώματος με απόλυτο τρόπο, ενώ η σημασία των χρωμάτων είναι και πολιτισμικά καθορισμένη. Ο Γιάννης Σκαρπέλος (2019) σημειώνει για ανάγνωση του χρώματος:

Εδώ ο «αναγνώστης» μπορεί να παίζει κεντρικό ρόλο στην αναγνώριση ή και την επινόηση πολιτισμικών σημασιών, καθώς παράμετροι όπως η μόδα, η νοσταλγία, η περιορισμένη εμπειρική γνώση κ.ά. επηρεάζουν την ανάγνωσή του. Το ίδιο σημαντικό είναι ο δημιουργός μιας εικόνας, ο οποίος χρησιμοποιεί το χρώμα εμπρόθετα ως εκφραστικό μέσο, και μέσα από τις επαναλήψεις στις επιλογές του μπορούμε να αναγνωρίσουμε τα στοιχεία που συγκροτούν τη δική του οπτική «γλώσσα». (Γ. Σκαρπέλος, 2019, σ. 20).

Παρόλα αυτά στη δυτική κουλτούρα το χρώμα συχνά να συνδέεται με συγκεκριμένα συναισθήματα και η χρήση του αξιοποιείται από τους εικονογράφους για να αποδώσει κοινωνικές-συναισθηματικές καταστάσεις στις οποίες βρίσκεται ο ήρωας. Η έννοια του χρώματος εξάλλου δεν περιλαμβάνει μόνο την ιδιότητα της απόχρωσης ή χρωματικότητας (για παράδειγμα, το χρώμα κόκκινο) αλλά και άλλες ιδιότητες, όπως η τονικότητα, η φωτεινότητα, κ.ά.⁶³, οι οποίες αποτελούν επιλογές πάνω στις οποίες σκέπτονται οι εικονογράφοι. Η Κ. Καπανίδου σημείωσε για τη χρήση χρώματος στην εικονογράφιση:

Το χρώμα ως έναν βαθμό είναι συνδεδεμένο με κάποια συναισθήματα ή καταστάσεις. Ας πούμε το κόκκινο μπορεί να συμβολίζει τον φόβο, τον έρωτα, κάτι γρήγορα, γενικά χρησιμοποιείται συχνά. Από κει και πέρα ανοιχτά και σκούρα χρώματα αξιοποιούνται, πολυχρωμία και μονοχρωμία, δηλαδή η πολυχρωμία όταν θες να δείξεις κάτι χαρούμενο, θετικό, ευχάριστο, ζωντανό, ανοιξιιάτικο, φωτεινό θα βάλεις πολλά χρώματα. Όταν θέλεις να δείξεις κάτι το οποίο είναι πιο ανησυχητικό θα απουσιάσει το έντονο χρώμα, θα γκριζάρουν. Το γκριζό στην ουσία είναι μαύρο και άσπρο μαζί, είναι η απουσία και η ύπαρξη φωτός, δεν είναι χρώμα ούτε το άσπρο ούτε το μαύρο. Οπότε συμβολικά έχουμε μάθει να τα αποδεχόμαστε έτσι, κατά κύριο λόγο στην δυτική κουλτούρα στην οποία ζω και έχω εκπαιδευτεί.

Εξίσου σημαντικό ρόλο παίζει η χρωματική παλέτα που ο εικονογράφος θα αξιοποιήσει για την Ι. Σαμαρτζή, αφού τα χρώματα αποτελούν ένα είδος συναισθηματικού λεξιλογίου και λειτουργούν ως σηματοδότες:

Σημαντικό ρόλο παίζει πάντα η χρωματική παλέτα που θα χρησιμοποιήσω, γιατί παρέχει ένα συναισθηματικό λεξιλόγιο που δεν χρειάζεται να έχει ένα παιδί κάποια ιδιαίτερη γνώση πάνω σε αυτό, για να το κατανοήσει. Το μαύρο ή το κόκκινο ή το κίτρινο για παράδειγμα, δεν χρειάζεται να πουν κάτι άλλο, λειτουργούν από μόνα τους σαν σηματοδότες μιας ιστορίας.

Παράλληλα με την επιλογή του χρώματος καθαυτού -ή και την απουσία του- η αλλαγή από μια χρωματική παλέτα σε μια άλλη (συνήθως από τα πιο φωτεινά στα πιο σκούρα χρώματα και το αντίστροφο) από τη μια σελίδα του βιβλίου στην επόμενη αξιοποιείται για αποτυπώσει την αλλαγή που συμβαίνει στην ζωή ή στην συναισθηματική κατάσταση του ήρωα. Η αλλαγή της χρωματικής παλέτας αποδίδει οπτικά την αλλαγή της συναισθηματικής ατμόσφαιρας. Η Κ. Ματαθία-Κόβο περιέγραψε αυτή τη διαδικασία, παραθέτοντας ένα παράδειγμα:

Στο βιβλίο *Τα κίτρινα καπέλα* παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και τα χρώματα. Στην πρώτη εικόνα (Εικόνα 39) βλέπουμε όλη την οικογένεια σε στάση κλασικής φωτογραφίας. Ήθελα να δείξω ότι είναι μια οικογένεια σαν όλες τις

⁶³ Περισσότερα για την έννοια του χρώματος και τις ιδιότητές του στο Σκαρπέλος, Γ. (2019). *Τα αβέβαια σημεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

άλλες, φυσιολογική, χαρούμενη, σε μια ήρεμη οικογενειακή στιγμή. Πολύ λίγα είναι τα στοιχεία που δείχνουν τη γαλήνη και την ευτυχία: ο γαλάζιος ουρανός, το πράσινο χορτάρι, το μωρό που κάθεται στην αγκαλιά του παππού, τα αγαπημένα αντικείμενα που κρατάνε. Μετά σιγά σιγά αρχίζει πλησιάζει ο κίνδυνος - κι αρχίζουν τα χρώματα να φεύγουν. Κάτι συμβαίνει(...) Τα μαύρα σύννεφα μαζεύονται και η αγωνία κορυφώνεται. Χρησιμοποιώ και το χρώμα για να δημιουργήσω την ατμόσφαιρα που θέλω.

Η παραπάνω αναφορά, εκτός από τη χρήση του χρώματος, αναδεικνύει τον κεντρικό ρόλο του σκηνικού χώρου και της αποτύπωσή του, τόσο σε επίπεδο επιλογής χρωμάτων, όσο και σε επίπεδο σύνθεσης. Ο σκηνικός χώρος δημιουργεί την ατμόσφαιρα του βιβλίου και περιέχει μηνύματα και πληροφορίες που είτε συμπληρώνουν είτε τονίζουν εμφατικά μια ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται ένα χαρακτήρας. Συχνή οπτική μεταφορά της συναισθηματικής ταραχής ενός χαρακτήρα που αποτυπώνεται στον σκηνικό χώρο είναι η καταιγίδα, η τρικυμία, κτλ.

Στα εικονογραφημένα βιβλία, μπορεί λεκτικά να μην υπάρχουν εκτενείς περιγραφές του σκηνικού χώρου, όπως αναφέρθηκε παραπάνω από τους συγγραφείς. Για τον λόγο αυτό η σημασία της εικόνας αποκτά ακόμα μεγαλύτερη βαρύτητα στην απόδοση της ατμόσφαιρας της ιστορίας και υπογραμμίζει οπτικά την συναισθηματική κατάσταση του χαρακτήρα ή τις δεξιότητές του, ακόμα και με μικρές εικονογραφικές λεπτομέρειες που δεν αναφέρονται στο λεκτικό κείμενο αλλά συμπληρώνονται από τον εικονογράφο. Η Σ. Τουλιάτου σημείωσε σχετικά με την εικονογραφική απόδοση του σκηνικού χώρου σε σχέση με την σκιαγράφιση του προφίλ του χαρακτήρα:

Το περιβάλλον στο οποίο κινείται ο ήρωας επίσης μας αποκαλύπτει στοιχεία του χαρακτήρα του/συναισθηματικής του κατάστασης. Υπάρχουν χώροι που δεν μπορεί να ελέγξει (π.χ. μια σπηλιά) τους οποίους διαμορφώνει ο εικονογράφος σύμφωνα με το μήνυμα που θέλει να περάσει το κείμενο και το αισθητικό του κριτήριο, αλλά και μερικές φορές χώροι δικό του, όπως π.χ. το δωμάτιό του. Εκεί ο εικονογράφος έχει την ευκαιρία να αναπτύξει κατά πολύ τον χαρακτήρα του ήρωα. Βασιζόμενος στα χαρακτηριστικά που του δίνει ο συγγραφέας και στις πράξεις του στην ιστορία, μπορεί να φανταστεί τι βιβλία θα διαβάζει, αν θα έχει κάποιο κατοικίδιο, τι μουσική θα ακούει, τι χόμπι θα εξασκεί. Π.χ. ένας εξωστρεφής ήρωας θα μπορούσε να έχει πολλές φωτογραφίες/κάδρα από ταξίδια/φίλους και σκύλο, ένας εσωστρεφής πολλά βιβλία και γάτα, ένας αθλητικός μια μπάλα μπάσκετ, μετάλλια και τρόπαια κλπ.

Το είδος των γραμμών που επιλέγονται για να αποτυπώσει ο εικονογράφος οπτικά την εικόνα του ήρωα και το περιβάλλον του (έντονες, αχνές, σταθερές, κ.ά.) μεταβιβάζει έμμεσα πληροφορίες συναισθηματικού χαρακτήρα στον αναγνώστη,

καθώς επιδρά στην αποτύπωση της ατμόσφαιρας κάθε βιβλίου. Η Ι. Σαμαρτζή μίλησε για τη γραφή-μολυβιά στην εικονογράφηση, υπογραμμίζοντας:

Ακόμα και η γραφή-μολυβιά παίζει το ρόλο της. Σε μία τρυφερή και ζεστή ιστορία οι γραμμές οφείλουν να είναι πιο μαλακές γιατί δε θέλουμε συναισθηματικές εξάρσεις στη συγκεκριμένη περίπτωση. Αν θυμηθούμε τη σημασία της απλής μουντζούρας που ζωγραφίζουν τα παιδιά στα πρώτα στάδια της δημιουργίας, που για μας μπορεί να μην σημαίνει τίποτα αλλά για εκείνα η μουντζούρα αποτελεί την ένδειξη της ύπαρξής τους, αντιλαμβανόμαστε τη σημασία που έχει η ένταση μιας γραμμής.

Ζητήματα που άπτονται του οπτικού σχεδιασμού και αξιοποιούνται στην εικονογράφηση για να σκιαγραφήσουν τον χαρακτήρα και να αποδώσουν οπτικά μια δεξιότητά του ή μια συναισθηματική κατάσταση είναι το μέγεθος του αναπαριστώμενου ήρωα σε σύγκριση με τα άλλα οπτικά της σύνθεσης, οι αναλογίες και η οπτική γωνία που ο λογοτεχνικός χαρακτήρας απεικονίζεται. Ένα χαρακτηριστικό που υπερέχει σε έναν χαρακτήρα (για παράδειγμα η γρηγοράδα σε έναν λαγό) μπορεί να υπερτονιστεί με την μεγέθυνση των ποδιών του οπτικά. Εκτός όμως από την επιλογή που θα κάνει ο εικονογράφος στη σελίδα, η έννοια της αλλαγής των στοιχείων της οπτικής γλώσσας από σελίδα σε σελίδα μεταφέρει πληροφορίες για τις δεξιότητες του ήρωα, όπως διαπιστώθηκε πιο πάνω με την αλλαγή του χρώματος. Χαρακτηριστικό επίσης παράδειγμα είναι η αλλαγή του μεγέθους του ήρωα, όπως επισήμανε η Σ. Τουλιάτου:

Όλα τα στοιχεία της οπτικής γλώσσας παίζουν τον δικό τους ρόλο στην απόδοση του ήρωα, και μπορούν να αλλάζουν ανάλογα και με τις συνθήκες που ο ίδιος αντιμετωπίζει. Π.χ. το μέγεθος του ήρωα είναι συγκεκριμένο, αλλά αν αυτός σε μια εικόνα φοβάται μπορούμε να τον δείξουμε πολύ μικρό ώστε να ενισχυθεί το συναίσθημα που νιώθει. Αντίθετα αν με την εξέλιξη της ιστορίας αποκτά εμπιστοσύνη στον εαυτό του, το μέγεθος του μπορεί να μεγαλώνει κατά πολύ.

Η έννοια της κοινωνικής απόστασης, δηλαδή την φυσικής απομάκρυνσης των σωμάτων στον χώρο στην πραγματική ζωή, εκφράζει την έλλειψη κοινωνικών συναναστροφών είτε από επιλογή (εσωστρέφεια, κακή ψυχολογική κατάσταση, αυτοαπομόνωση) είτε από ανάγκη (απαγόρευση). Στον μυθοπλαστικό κόσμο, η κοινωνική απόσταση μπορεί να υπονοηθεί και με την τοποθέτηση του ήρωα στον χώρο της σελίδας ή σε αντικριστές σελίδες. Τη σημασία της απεικόνισης του χαρακτήρα στον χώρο της σελίδας υπογράμμισε η Σ. Τουλιάτου:

Και η θέση του ήρωα στη σελίδα παίζει ρόλο στην έκφραση των συναισθημάτων του. Με την τοποθέτηση του στην άκρη, του δίνουμε λιγότερη σημασία, από ότι αν τον βλέπαμε στο κέντρο. Το πού θα τοποθετηθεί εξαρτάται και από το

ζητούμενο του κειμένου στη συγκεκριμένη σελίδα. Αν π.χ. ο ήρωας μπαίνει σε μια σπηλιά και βρίσκεται αντιμέτωπος με το μυστήριο του τι θα αντιμετωπίσει, θα μπορούσε όλο το σαλόνι να είναι η εικόνα της σπηλιάς (σκοτεινά χρώματα) και ο ήρωας μικρός στο αριστερό μέρος/είσοδος σπηλιάς της σελίδας. (συνδυασμός μεγέθους, χρωμάτων, θέσης)

Μερικές φορές η χρήση των παραπάνω στοιχείων, μας είτε η Κ. Καπανίδου, δε γίνεται με τον προφανή τρόπο, όταν ο εικονογράφος θέλει να μεταδώσει ένα επιπλέον μήνυμα μέσω της εικόνας. Χαρακτηριστικά ανέφερε:

Το μέγεθος, η οπτική γωνία, το χρώμα και η στάση του σώματος όλα αυτά παίζουν ρόλο. Ακόμα και εάν δεν είναι το προφανές και είναι το κόντρα. Μπορεί να σου λείπει η ιστορία ότι αυτός είναι ο νταής και τρομάζει τους άλλους. Κι εσύ ως εικονογράφος να θες να βάλεις ακόμα ένα μήνυμα στην εικόνα και να τον κάνεις μικρό. Να δείξεις το πλάνο από την πλευρά αυτών που τρομοκρατούνται, να βάλεις τον θεατή από την πλευρά αυτή αλλά να δείξεις πολύ μικρό αυτόν που τρομοκρατεί.

Η ποικιλία των διαθέσιμων μέσων που μπορούν να αξιοποιήσουν οι εικονογράφοι για την δημιουργία ενός λογοτεχνικού χαρακτήρα καθιστά τη σκιαγράφησή του μια σύνθεση διαδικασία σκέψης, αποφάσεων και επιλογών, από τη δημιουργία του έως την ολοκλήρωσή της οπτικής του ταυτότητας πάνω στο χαρτί. Για τον Α. Ραζή η αναπαράσταση του ήρωα είναι ζήτημα σύνθεσης στο πλαίσιο ενός συνολικού σχεδιασμού, ακόμα και όταν η εικόνα δεν είναι σύνθετη ως προς τα επιμέρους στοιχεία της, αφού «αν ξέρεις καλά τι θέλεις να πεις μπορείς να το δείξεις απλά και με μια κουκίδα ή μια γραμμή».

Στην ενότητα αυτή παρουσιάστηκαν οι απόψεις των δημιουργών σχετικά με την αποτύπωση, λεκτικά και οπτικά, του ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων και ευρύτερα τις απόψεις τους σχετικά με την σχέση ΚΣΝ και παιδικής λογοτεχνίας. Κατά τον Παπαντωνάκη ο μνημένος αναγνώστης έχει τη δυνατότητα «να συλλάβει τις λεπτές επιλογές του συγγραφέα τόσο ως προς τη συχνότητα των λέξεων όσο και ως προς τις προτιμήσεις του στις ποικίλες γλωσσικές κατηγορίες και να κατανοήσει το ιδιαίτερο συναισθηματικό βάρος που εγκλείει κάθε λέξη» (2009, σ. 181). Πώς όμως ο αρχάριος αναγνώστης, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, προσλαμβάνει και ερμηνεύει αυτές τις λεπτές αποχρώσεις των λέξεων και παράλληλα αποκωδικοποιεί και ερμηνεύει τις εικόνες αναφορικά με πληροφορίες κοινωνικού-συναισθηματικού περιεχομένου κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων; Στην επόμενη ενότητα μελετώνται τα στοιχεία εκείνα τα οποία τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προσεγγίζουν και αξιοποιούν για να ερμηνεύσουν τον χαρακτήρα και τις δεξιότητες ΚΣΝ.

Συζητώντας με παιδιά προσχολικής ηλικίας για τις δεξιότητες κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης των λογοτεχνικών χαρακτήρων

Το πρώτο και δεύτερο μέρος της έρευνας αφορούν στην προσέγγιση του ερευνητή και των δημιουργών των εικονογραφημένων βιβλίων, δηλαδή στο «ώριμο» και «ενήλικο» βλέμμα, το βλέμμα δηλαδή «που μπορεί να δει πέρα και πίσω από τα πραγματολογικά στοιχεία μιας εικόνας» (Οικονομίδου, 2006, σ. 57). Η Nikolajeva (2012, 2013) υπογραμμίζει πως, πέρα από το επίπεδο της θεωρητικής προσέγγισης των εικονογραφημένων βιβλίων, η έρευνα πεδίου με τα παιδιά και τα βιβλία θα μπορούσε να αποφέρει ενδιαφέροντα αποτελέσματα για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της παιδικής λογοτεχνίας. Αυτή η διαπίστωση υπήρξε η εφόρμηση για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος αναγνώσεων στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Το τρίτο μέρος της έρευνας επιχειρεί να αποτυπώσει το βλέμμα του κοινού στο οποίο απευθύνονται τα εικονογραφημένα βιβλία: τα παιδιά. Η έρευνα στόχο έχει να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά προσχολικής ηλικίας προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τις αναπαραστάσεις των δεξιοτήτων ΚΣΝ διαβάζοντας εικονογραφημένα βιβλία.

Όπως αναλύθηκε στο κεφάλαιο 2 (Μεθοδολογία) η συλλογή των δεδομένων από την έρευνα με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πραγματοποιήθηκε σε δύο στάδια:

- Συλλογή δεδομένων από τον/την εκπαιδευτικό της τάξης πριν από τις αναγνώσεις
- Εφαρμογή προγράμματος αναγνώσεων των εικονογραφημένων βιβλίων με τα παιδιά

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα που καταγράφηκαν ανά στάδιο έρευνας.

Συλλογή δεδομένων πριν από τις αναγνώσεις. Η συλλογή των δεδομένων πριν από τις αναγνώσεις πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση γραπτού ερωτηματολογίου από τον/την παιδαγωγό της τάξης⁶⁴. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών αλλά και γονέων στην εκπόνηση και αξιολόγηση προγραμμάτων που απευθύνονται στην προσχολική

⁶⁴ Η αναφορά στον/ην παιδαγωγό της τάξης στο εξής θα αφορά και τους δύο παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα.

ηλικία, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, κρίνεται σημαντική, καθώς διαφορετικές πηγές παροχής ερευνητικών δεδομένων μπορούν να προσφέρουν συμπληρωματικές πληροφορίες και να εμπλουτίσουν την έρευνα πολυδιάστατα (Halle & Darling-Churchill, 2016).

Τα στοιχεία του ερωτηματολογίου (Παράρτημα IV) για τον εκπαιδευτικό αφορούσαν σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα ερωτήσεων περιελάμβανε τα γενικά στοιχεία του πληθυσμού της τάξης. Στόχος ήταν να συγκεντρωθούν τα γενικά αριθμητικά δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού καθώς και το ποσοστό συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα, κατόπιν γραπτής συναίνεσης των γονέων τους. Ειδικότερα, από την επιστροφή των συμπληρωμένων εγγράφων συγκατάθεσης συμμετοχής διαπιστώθηκε ότι:

- Ο πληθυσμός των δύο τάξεων απαριθμούσε συνολικά 35 νήπια Α ηλικίας⁶⁵, αγόρια και κορίτσια. Ο μέσος όρος ηλικίας του πληθυσμού ήταν τα 5,5 έτη.
- Από τον πληθυσμό των δύο τάξεων έλαβαν μέρος στις αναγνώσεις, κατόπιν γραπτής συναίνεσης των γονέων τους, συνολικά 27 νήπια. Η συμμετοχή κυμάνθηκε στο 77 % του συνολικού πληθυσμού των τάξεων.

Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων αφορούσε στην αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας στο καθημερινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα στις συγκεκριμένες τάξεις. Στόχος των ερωτήσεων ήταν να διαπιστωθεί η επαφή των παιδιών με την παιδική λογοτεχνία στον χώρο του σχολείου και η προηγούμενη επαφή τους με τις συγκεκριμένες ιστορίες, οι οποίες θα αξιοποιούνταν για τις ανάγκες των αναγνώσεων. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι:

- Και στους δύο χώρους προσχολικής αγωγής υπήρχε βιβλιοθήκη στην τάξη, η οποία λειτουργούσε συστηματικά από την αρχή της σχολικής χρονιάς και ως δανειστική για τους μαθητές.
- Οι νηπιαγωγοί σημείωσαν πως καθημερινά αξιοποιούσαν βιβλία παιδικής λογοτεχνίας στην μαθησιακή διαδικασία και πως τα παιδιά είχαν ελεύθερη πρόσβαση στα βιβλία της βιβλιοθήκης μέσα στην ημέρα, όποτε το επιθυμούσαν, κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού.

⁶⁵ Στο ένα τμήμα που φοιτούσαν 12 νήπια Α' και 12 νήπια Β' ηλικίας, στην έρευνα προσκλήθηκαν να συμμετάσχουν μόνο οι γονείς και τα νήπια Α' ηλικίας για λόγους μεγαλύτερης ηλικιακής ομοιογένειας του δείγματος.

- Δεν υπήρχε στη βιβλιοθήκη της τάξης κάποιος από τους 5 τίτλους των βιβλίων που αξιοποιήθηκαν στην έρευνα.
- Δεν είχε διαβαστεί στη σχολική τάξη κατά τη διάρκεια της χρονιάς που πραγματοποιήθηκε η έρευνα κανένα από τα βιβλία που αξιοποιήθηκαν στις αναγνώσεις.

Από τα παραπάνω στοιχεία διαπιστώθηκε πως η λογοτεχνία ως μέσο και ερέθισμα αξιοποιούνταν και στις τάξεις, είτε σε οργανωμένες δραστηριότητες είτε ελεύθερα από τα παιδιά. Τα παιδιά είχαν επομένως σε κάποιο βαθμό επαφή με την παιδική λογοτεχνία στον χώρο του σχολείου. Παράλληλα, δεν είχαν διαβάσει στην τάξη, ούτε υπήρχε στη βιβλιοθήκη του σχολείου κάποιο από τα 5 βιβλία των αναγνώσεων, γεγονός που -στον βαθμό στον οποίο μπορούμε να ελέγξουμε⁶⁶ - σημαίνει ότι τα παιδιά δεν είχαν προηγούμενη γνώση των ιστοριών ως προς το περιεχόμενο, την πλοκή και τους χαρακτήρες.

Οι αναγνώσεις με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Το κύριο μέρος της έρευνας με παιδιά προσχολικής ηλικίας αφορούσε στον σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικής δράσης-συζήτησης που βασίστηκε στην ανάγνωση 5 εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, όπως περιγράφηκε στο κεφάλαιο 2 (Μεθοδολογία). Μέσα από τη συζήτηση και τις ερωταποκρίσεις κατά την ανάγνωση αναζητήθηκαν τα στοιχεία εκείνα που τα νήπια ερμηνεύουν ως δηλωτικά του ΚΣΠ του λογοτεχνικού χαρακτήρα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται οι απαντήσεις των παιδιών, ανά ενότητα ανάγνωσης.

Συνάντηση 1^η – Ενδοπροσωπική διάσταση ΚΣΝ. Το περιεχόμενο της πρώτης συνάντησης αφορούσε στην ενδοπροσωπική διάσταση της ΚΣΝ (συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες).

⁶⁶ Κατά τις αναγνώσεις διαπιστώθηκε πως ένα παιδί, είχε στην προσωπική του βιβλιοθήκη στο σπίτι μια ιστορία, από αυτές που διαβάσαμε. Υποθέτουμε επομένως πως ήταν σχετικά εξοικειωμένο με το περιεχόμενο της πριν την ανάγνωση στην τάξη.

Ανάγνωση βιβλίου⁶⁷ *Πώς να κάνετε έναν ελέφαντα να χορέψει*, των Α. Άγγελος και Έ. Σίνη (συγγραφή), [Σ. Τουλάτου εικονογράφηση], Εκδόσεις Παπαδόπουλος, 2014.

Η ανάγνωση υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια και είχε διάρκεια έως 15 λεπτά. Διαβάσαμε την ιστορία και συζητήσαμε με τα παιδιά για την εμπιστοσύνη του ήρωα στον εαυτό του και στις δυνάμεις του. Καθώς μας ενδιέφερε ο τρόπος με τον οποίο τα νήπια προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τις δεξιότητες ΚΣΝ, η συζήτηση κατά την ανάγνωση επικεντρώθηκε σε ερωτήματα, όπως:

- Έχει ο ήρωας εμπιστοσύνη στον εαυτό του και στις δυνάμεις του στην αρχή / κατά τη διάρκεια / στο τέλος της ιστορίας;
- Ο ήρωας διεκδικεί για τον εαυτό του αυτό που θέλει στην αρχή/κατά τη διάρκεια/στο τέλος της ιστορίας;
- Πώς φαίνεται η εμπιστοσύνη του ήρωα στο εαυτό του μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες;

Στόχος: οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν διάλογο, να εκφράσουν την άποψή τους και να την αιτιολογούν με επιχειρήματα, ανατρέχοντας σε στοιχεία του λεκτικού και οπτικού κειμένου.

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθει το ποντικάκι και γιατί; (στην αρχή της ιστορίας)

- Λυπημένο.
- Στεναχωρημένο.
- Θυμωμένο.
- Αγχωμένο.
- Γιατί του πήρε το τυρί / γιατί του το έκλεψαν.
- Επειδή ήταν μικρός.
- Επειδή ήταν αδύναμο.
- Επειδή δεν πρόλαβε να φάει ούτε μια μπουκιά.

Ερώτηση: Βλέπετε κάτι στην εικόνα που να σας κάνει να το πιστεύετε αυτό;

- Ναι, βλέπω τα δόντια του. Είναι έτσι (δείχνει με τα δικά του/της δόντια).

⁶⁷ Πριν την ανάγνωση του βιβλίου πραγματοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης εισαγωγική δραστηριότητα με τίτλο Πιστεύω στον εαυτό μου – Διεκδικώ, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα Ε.

- Γιατί η μύτη του είναι κόκκινη.
- Τα φρύδια του είναι προς τα κάτω. Είναι θυμωμένο.
- Επειδή είναι αδύναμος.

Ερώτηση: Πιστεύετε πως το ποντικάκι (στην αρχή της ιστορίας) νιώθει πως μπορεί να τα καταφέρει; Πιστεύει στον εαυτό του;

- Όχι (Απάντησαν τα περισσότερα παιδιά μαζί).
- Άμα έτρεχε πιο γρήγορα θα το έφτανε / επειδή δεν μπορεί να τρέξει γρήγορα να τον πιάσει.
- Δεν του αρέσει ο εαυτός του.
- Άμα ήταν πιο μεγάλος, θα τα κατάφερνε.
- Όχι, επειδή είναι αδύναμος / αγχώνεται επειδή είναι πολύ αδύναμος.
- Άμα τρώει πολύ θα μεγαλώσει και θα μπορεί να τρέξει γρήγορα να τον φτάσει και να του πάρει το τυρί / μπορεί, αν το έτρωγε πριν του το πάρει, να ήταν πιο δυνατός.

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθει το ποντικάκι; Βλέπετε κάτι στην εικόνα που να σας κάνει να το πιστεύετε αυτό; (στην εξέλιξη της ιστορίας)

- Το ποντικάκι νιώθει ότι είναι πιο μικρό και φοβάται.
- Φοβάται επειδή είναι πολύ μικρό. Επειδή είναι μικρό βλέπει το γουρούνι μεγάλο.
- Τρομαγμένο.
- Νιώθει μοναξιά.
- Φοβάται γιατί τα μεγάλα ζώα θα μπορούσαν να τον πατήσουν.
- Είναι στεναχωρημένος, επειδή όλοι ήταν πιο μεγάλοι από αυτόν.
- Χαρούμενο, γιατί τον συνάντησε (τον ελέφαντα).
- Φοβόταν μήπως έπεφτε στο νερό και τον ρούφαγε (ο ελέφαντας).
- Βλέπω πως είναι όλοι τεράστιοι και για αυτό φοβάται (το ποντικάκι).
- Το ποντικάκι φοβήθηκε γιατί από ότι βλέπω εκεί η λάσπη μπορεί να το πιτσιλάγε (δείχνει τη λάσπη στην εικόνα με το γουρούνι).

Ερώτηση: Ο ποντικός πιστεύει πως μπορεί να τα καταφέρει; (στη μέση της ιστορίας)

- Η χελώνα είναι πιο δυνατή γιατί έχει και βαρύ καβούκι. Φαντάζομαι ότι χρειάζεται δύναμη για να το κουβαλήσει η χελώνα το καβούκι.
- Η χήνα και η χελώνα είναι μεγαλύτερα από το ποντίκι. Δε σημαίνει πως είναι και πιο δυνατά. Απλά είναι σε ύψος μεγάλα.
- Η χήνα μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα επειδή πετάει / επειδή είναι πιο μεγάλη.
- Μπορεί να είναι πιο δυνατός ο ελέφαντας γιατί είναι πολύ βαρύς.
- Ο ελέφαντας είναι πιο μεγάλος στο σώμα και είναι πιο δυνατός. Δυνατός είναι αυτός που είναι πιο μεγάλος.
- Ίσως τα καταφέρει το ποντικάκι επειδή πάει σιγά σιγά και προσεκτικά.

Ερώτηση: Ας παρατηρήσουμε καλά το ποντικάκι σε κάθε εικόνα. Γιατί είναι κάθε φορά πιο μικρό;

- Επειδή ήταν πιο μικρή εικόνα.
- Επειδή ήθελε να δείξει ότι η χελώνα ήταν πιο μεγάλη.
- Επειδή τα άλλα ζώα είναι μεγαλύτερα και το δείχνει πιο μικρό.
- Επειδή είναι ο ελέφαντας ακόμη πιο μεγάλος, τεράστιος.

Ερώτηση: Γιατί είπε ο ψύλλος ότι ήταν γίγαντας; Ήταν πραγματικά μεγάλος;

- Όχι. Ήθελε να λέει ότι ήταν γίγαντας.
- Μάλλον λέγανε έτσι το όνομά του.
- Ήταν πιο μεγάλος ο ψύλλος και πιο μικρό το ποντίκι.
- Ίσως να ήταν το όνομά του ψύλλος και το επίθετό του γίγαντας.
- Γιατί έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του. Αλλά έλεγε ψέματα (ότι ήταν γίγαντας).

Ερώτηση: Κοιτάξτε την εικόνα. Πώς ζωγράφισε τον ψύλλο η εικονογράφος; Ήταν πραγματικά πιο μεγάλος από όλους;

- Πολύ μεγάλος. Ναι, πιο μεγάλος από όλους.

- Μπορεί επειδή ήταν ξαπλωμένος να φαινόταν πιο μικρός (δείχνει την προηγούμενη σελίδα), αλλά όταν σηκώθηκε να ήταν μεγάλος (επιστρέφει στην σελίδα που διαβάζαμε).
- Μπορεί να είδε κανένα όνειρο ότι ήταν μεγάλος.
- Μπορεί να έγινε μαγικό και να μεγάλωσε, επειδή βλέπω και αυτό (Δείχνει τις κόκκινες γραμμές της φωνής του ψύλλου).
- Τώρα ήταν ακόμα πιο μικρό το ποντικάκι. Τώρα όλοι είναι πιο μικροί.

Ερώτηση: Πιστεύετε πως ο ψύλλος έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του;

- Όχι. Επειδή ήταν μικρός ο ψύλλος και στην άλλη εικόνα ακόμα πιο μικρός (γυρίζει στην προηγούμενη σελίδα).
- Ναι, επειδή εδώ είναι τεράστιος και δυνατός (δείχνει την εικόνα όπου ο ψύλλος απεικονίζεται τεράστιος).

Ερώτηση: Πίστεψε το ποντικάκι ότι μπορούσε να τα καταφέρει και να πάρει πίσω το τυρί; (στο τέλος της ιστορίας)

- Ναι. Τώρα το κατάλαβε με το μυαλό του.
- Το κατάφερε επειδή προσπάθησε.
- Το κατάφερε στο τέλος. Μπορεί να μεγάλωσε, να μάκρυνε η ουρά του και να τα κατάφερε να το πιάσει (δείχνει την ουρά του ποντικού στην εικόνα που απεικονίζεται μακριά και σαν τσιγκέλι).
- Μπορεί να τα κατάφερε γιατί έτρεξε γρήγορα.
- Είναι χαρούμενος γιατί τα κατάφερε να πάρει το τυρί (δείχνει το χαμόγελο στην εικόνα).

Ερώτηση: Τι νομίζετε τώρα πως σημαίνει «Πιστεύω στον εαυτό μου» ;

- Ότι έχω πολλή δύναμη να τα καταφέρω.
- Να μη με νοιάζει εάν είμαι μικρός ή μεγάλος.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των νηπίων κατά την ανάγνωση του εικονογραφημένου βιβλίου και συζητώντας για τα συναισθήματα και τις δεξιότητες ΚΣΝ του λογοτεχνικού χαρακτήρα ως προς την ενδοπροσωπική διάσταση και στην ερμηνεία τους από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε πως για τα

περισσότερα παιδιά προσχολικής ηλικίας η σωματική διάπλαση και το μέγεθος με το οποίο ο χαρακτήρας αποτυπώνεται εικονογραφικά είναι άμεσα συνδεδεμένα με την έννοια της εμπιστοσύνης στον εαυτό, την διεκδικητική συμπεριφορά και την -θετική ή αρνητική- αυτοεικόνα του.

Αρχικά, το μεγάλο μέγεθος σώματος ή της αναπαράστασης του σώματος ενός ήρωα ταυτίστηκε από τα παιδιά απόλυτα με τη σωματική δύναμη (μεγάλο σωματικό μέγεθος = μεγάλη δύναμη), ενώ, αντίστοιχα, το μικρό σωματικό μέγεθος ταυτίστηκε με την μικρή δύναμη ή και την αδυναμία.

Η μικρή σωματική διάπλαση του χαρακτήρα ερμηνεύτηκε από τα παιδιά ως αιτία της μη διεκδικητικής συμπεριφοράς, της χαμηλής αυτοεκτίμησης και ως αιτία δημιουργίας αρνητικών συναισθημάτων. Το λεκτικό κείμενο άλλωστε αποδίδει με την άμεση αναφορά του τριτοπρόσωπου αφηγητή αυτή τη σκέψη του ήρωα, δηλαδή πως τα έβαλε με τον εαυτό του γιατί δεν ήταν αρκετά μεγαλόσωμος, όπως τα άλλα ζώα.

Τα αρνητικά συναισθήματα και η μη διεκδικητική συμπεριφορά, κατά την ερμηνεία των νηπίων, οφείλονταν επίσης στην αποτυχία επίτευξης ενός στόχου, στην απώλεια (του πήραν το τυρί) ή και στον δυνητικό κίνδυνο που μπορούσε να απειλήσει τον ήρωα, είτε αυτός σχετιζόταν άμεσα με την πλοκή ή με στοιχεία του οπτικού κειμένου τα οποία ερμήνευσαν τα νήπια ως κίνδυνο, αποτελούσαν δηλαδή μια εντελώς προσωπική ερμηνεία (ο ήρωας φοβόταν μην τον πατήσει ο ελέφαντας ή φοβόταν μήπως πιτσιλιστεί από τις λάσπες).

Μετά την ανάγνωση της ιστορίας, οι παράγοντες που αναφέρθηκαν από τα νήπια ως σημαντικοί για την αλλαγή της συμπεριφοράς του κεντρικού ήρωα από φοβισμένη και επιφυλακτική σε διεκδικητική ήταν: 1) η δύναμη του μυαλού του (*το σκέφτηκε*), 2) η προσπάθεια του ήρωα (*προσπάθησε*), 3) οι πράξεις του (*έτρεξε και το άρπαξε*) και 4) η αποδέσμευση της σκέψης από την σωματικότητα (*δεν τον ένοιαζε πια εάν ήταν μικρός στο σώμα*). Διαπιστώθηκε επομένως μια σχετική μετατόπιση της σκέψης των νηπίων, μετά την ανάγνωση, από τη σωματική διάπλαση ως παράγοντα δύναμης, όπως αυτή απεικονίζεται στο βιβλίο, σε μια περισσότερο ενεργητική και σκεπτόμενη αντίδραση του λογοτεχνικού χαρακτήρα, ως την αιτία που συνέβαλλε στη διεκδίκηση των στόχων του ανεξάρτητα από τη σωματική του διάπλαση.

Μια απάντηση αφορούσε σε αλλαγή της σωματικής διάπλασης του ήρωα ως αιτία της επιτυχίας του, όπως αυτή ερμηνεύτηκε από την εικονογραφική αποτύπωση του ήρωα. Στην εικόνα απεικονίζεται η ουρά του ποντικού μακριά σαν τσιγκέλι να

πιάνει το τυρί και αυτός ήταν ο λόγος, που σύμφωνα με ένα παιδί, κατόρθωσε να διεκδικήσει το δίκιο του.

Ως προς το χαρακτηριστικό εικονογραφικό μέσο του βιβλίου αυτού για την απόδοση της υψηλής αυτοεκτίμησης του δευτερεύοντα λογοτεχνικού χαρακτήρα -την αλλαγή μεγέθους του μικροσκοπικού ψύλλου σε γίγαντα- η οποία αποτελεί μια οπτική υπερβολή, τα παιδιά την ερμήνευσαν με ποικίλους τρόπους: ως κάτι μαγικό που συνέβη, ως όνειρο, ως αποτέλεσμα της αλλαγής θέσης του ψύλλου στις διαφορετικές σελίδες, ενώ μια ερμηνεία συνδέθηκε με την δεξιότητα της υψηλής αυτοεκτίμησης, δηλαδή ότι ο ήρωας έχει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, για αυτό απεικονίζεται τεράστιος και δυνατός⁶⁸.

Συνάντηση 2^η- Διαπροσωπική διάσταση. Το περιεχόμενο της δεύτερης συνάντησης αφορούσε στη διάσταση των διαπροσωπικών ικανοτήτων (διαπροσωπικές σχέσεις, ενσυναίσθηση, κοινωνική υπευθυνότητα).

Ανάγνωση βιβλίου⁶⁹ *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;*, του Β. Ηλιόπουλου (συγγραφή), [εικονογράφηση Κ. Καπανίδου], Εκδόσεις Πατάκη 2015.

Η ανάγνωση πραγματοποιήθηκε από την ερευνήτρια και είχε διάρκεια έως 15 λεπτά. Διαβάσαμε την ιστορία και συζητήσαμε με τα παιδιά για τις σχέσεις του ήρωα με τους συνομηλίκους του. Καθώς μας ενδιέφερε ο τρόπος με τον οποίο τα νήπια προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τις δεξιότητες ΚΣΝ, η συζήτηση είχε στόχο να διερευνήσει ερωτήματα⁷⁰, όπως:

- Έχει ο ήρωας φίλους στην αρχή / κατά τη διάρκεια / στο τέλος της ιστορίας;

⁶⁸ Μετά την ανάγνωση και συζήτηση πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα επέκτασης / ανάπτυξης από τη νηπιαγωγό της τάξης με τίτλο «Τα δυνατά μου σημεία», η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

⁶⁹ Πριν την ανάγνωση του βιβλίου πραγματοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης εισαγωγική δραστηριότητα με τίτλο Μπαίνω στη θέση σου!, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

⁷⁰ Οι ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα των ηρώων αξιοποιούνται συχνά σε δραστηριότητες ανάγνωσης και συζήτησης πάνω σε θέματα ΚΣΝ. Ένα παράδειγμα αποτελεί η δραστηριότητα *Pair-Think-Share*, όπου οι συμμετέχοντες καλούνται να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα στα πρόσωπα σε εικόνες (ποιο συναισθήμα νομίζεις ότι εκφράζει αυτό το πρόσωπο) και να αιτιολογήσουν την απάντησή τους (πως το κατάλαβες), που αναφέρεται στις προτεινόμενες δραστηριότητες από τον οργανισμό CSEFEL (Center on the Social and Emotional Foundations for Early Learning) <http://csefel.vanderbilt.edu/kits/wwbtk21.pdf>

- Τι νιώθει, τι σκέφτεται και τι κάνει ο κεντρικός ήρωας / οι άλλοι χαρακτήρες της ιστορίας;
- Πώς φαίνονται οι σχέσεις του ήρωα με τους φίλους του μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες;

Στόχος: οι συμμετέχοντες να αναπτύξουν διάλογο, να εκφράσουν την άποψή τους και να την αιτιολογήσουν με επιχειρήματα, ανατρέχοντας στο υλικό που αξιοποιήθηκε (ιστορία).

Η ερευνήτρια διαβάζει το τίτλο *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται*; και αρκετά παιδιά αυθόρμητα απαντούν «όχι».

Ερώτηση: Γιατί νομίζετε πως ο Τρικεράτοπας δεν φοβάται;

- Γιατί είναι μεγάλος.
- Γιατί είναι άγριος.
- Γιατί έχει μεγάλες πατούσες.
- Επειδή έχει μεγάλα κέρατα.
- Φοβάται. Είναι σπασμένα τα μάτια του. Να, εδώ έχει αυτές τις γραμμούλες (δείχνει στο εξώφυλλο, τις γραμμές μέσα στα μάτια του Τρικεράτοπα).

Ερώτηση: Νομίζετε πως ο Πάρης είχε φίλους όταν πήγε στο νέο σχολείο;

- Όχι (Απαντούν πολλά παιδιά μαζί).
- Βλέπω ότι τον δείχνουν (δείχνει τα δάχτυλα που στρέφονται στον Πάρη).
- Τον κοροϊδεύουν. Του λένε «Να, να, να» (σε κάθε να που λέει δείχνει με το δάχτυλο, όπως στην εικόνα).
- Όχι γιατί γελάνε μαζί του.

Ερώτηση: Αυτό εδώ τι νομίζετε πως είναι; (η ερευνήτρια δείχνει το κόκκινο χρώμα στην εικόνα)

- Ότι είναι στεναχωρημένος.
- Επειδή είναι έτσι και κλαίει (κατεβάζει το κεφάλι προς τα κάτω, όπως ο Πάρης στην εικόνα).
- Κλαίει. Και έχει αυτά εδώ που κλαίει (δείχνει τις γραμμές).

- Ντρέπεται / έχει κοκκινίσει από τη ντροπή του, γιατί τον δείχνουν τα χέρια.
- Έχει αίμα. Έχει χτυπήσει.

Ερώτηση: Πώς λέτε να νιώθει ο Πάρης; Βλέπετε κάτι στην εικόνα που δείχνει ότι νιώθει έτσι;⁷¹

- Χάλια. Επειδή τον δείχνουν με το χέρι τους.
- Στεναχωρημένος / λυπημένος.
- Έκλαιγε γιατί δεν τον παίζανε / Γιατί τον κορόιδευαν και δεν τον παίζανε μπάλα.
- Δεν πονούσε κάθε μέρα. Μάλλον έλεγε ότι πονούσε, επειδή τον κορόιδευαν στο σχολείο και δεν ήθελε να πάει (απαντούν δυο, τρία παιδιά μαζί).
- Είναι γονατισμένος κάτω και στεναχωρημένος επειδή δεν τον παίζουν.
- Επειδή έχει το στόμα του λυπημένο (δείχνει τη γραμμή του στόματος).
- Επειδή έχει το κεφάλι του έτσι (κρατάει με τα χέρια του το κεφάλι, όπως ο Πάρης στην εικόνα) και το πρόσωπό του είναι έτσι (κοιτάζει προς τα κάτω).

Ερώτηση: Πώς νιώθει ο Πάρης τώρα που συνάντησε τον Αληθινό Τρικεράτοπα; Βλέπετε κάτι στην εικόνα που το δείχνει;

- Χαρούμενος γιατί έχει φίλους (απαντούν δυο, τρία παιδιά μαζί).
- Τέλεια. Επειδή έχει τον δεινόσαυρο φίλο.
- Φοβάται. Φοβάται τον Τρικεράτοπα.
- Το στόμα του είναι χαμογελαστικό / το παιδί χαμογελάει.
- Επειδή το στόμα του είναι προς τα πάνω είναι χαρούμενος.
- Είναι χαρούμενος. Επειδή παίζουνε κρυφτό και κρυφοκοιτάζει.

Ερώτηση: Πώς νομίζετε πως αισθάνεται τώρα ο Πάρης (όταν πήγε στο χορό);

- Λυπημένος. Γιατί τον κορόιδευαν.
- Χαρούμενος. Γιατί είναι το στόμα του προς τα πάνω.

⁷¹ Παρατίθενται απαντήσεις που δόθηκαν για διαφορετικές εικόνες, στις οποίες ο Πάρης απεικονίζεται στεναχωρημένος.

- Δε νομίζω χαρούμενος. Είναι θυμωμένος. Επειδή είναι έτσι τα φρύδια του (κάνει με το πρόσωπό του μια γκριμάτσα θυμού, σουφρώνοντας τα φρύδια). Θύμωσε επειδή δεν τον πιστεύουν ότι έχει και εκείνος φίλο. Τον Τρικεράτοπα.
- Ο Πάρης φοβήθηκε που πήγε στον χορό. Επειδή του είπαν να μην έρθει στον χορό και πήγε.
- Ο Πάρης δεν φοβήθηκε που πήγε στον χορό (υπήρξε ασυμφωνία μεταξύ των παιδιών σχετικά με τα συναισθήματα του χαρακτήρα).

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι ένιωσε ο Πάρης όταν μίλησε στον Αχιλλέα και στον Οδυσσέα;

- Θυμωμένος. Γιατί του είπαν να ξεκινήσει να λέει λέξεις από ρο. Δεν του άρεσε. Πάνε προς τα κάτω τα φρύδια του.
- Είναι θυμωμένος. Έχει ανοιχτό το στόμα του.
- Αυτοί είναι ο Οδυσσέας και ο Αχιλλέας. Είναι άφωνοι. Επειδή τώρα τον πιστεύουν λιγάκι πως μπορεί να πει το ρο και λιγάκι πιστεύουν ότι έχει και τον Τρικεράτοπα φίλο.
- Κλαίει. Γιατί έχει αυτό (δείχνει τις άσπρες τελείες μέσα στο μάτι του).
- Είναι θυμωμένος (απαντούν δυο τρία παιδιά μαζί). Επειδή είναι έτσι η φάτσα του. Είναι χάλια. Είναι άσχημη. Επειδή είναι έτσι (κάνει με το στόμα έναν μορφασμό θυμού, σφίγγοντας τα χείλια του μιμούμενος τον ήρωα).
- Έχει θυμώσει γιατί έχει τα μάτια του έτσι (δείχνει στην εικόνα τα μάτια και τις γραμμές των φρυδιών με το δάχτυλο που έχουν φορά προς τα κάτω).
- Ο Οδυσσέας και ο Αχιλλέας είναι τρομαγμένοι (απαντούν πολλά παιδιά μαζί). Γιατί ήταν θυμωμένος ο Πάρης.
- Ο ένας είναι λυπημένος και ο άλλος θυμωμένος. Όχι θυμωμένος, σκέφτεται. Σκέφτονται άμα είναι έτσι ο Τρικεράτοπας.

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθει τώρα ο Πάρης; Νομίζετε ότι έχει φίλους; Βλέπετε κάτι στην εικόνα;

- Είναι χαρούμενοι. Επειδή του δίνει το χέρι του (απαντούν πολλά παιδιά μαζί).
- Είναι χαρούμενοι. Επειδή είναι έτσι (δείχνει το στόμα)

- Είναι χαρούμενοι. Και έχουν τα δόντια τους έτσι (χαμογελάει ώστε να φαίνονται τα δόντια).
- Επειδή δίνουν το χέρι τους και κάνουν έτσι (κουνάει το χέρι του σαν χειραψία).
- Γίνανε όλοι φίλοι με τον Πάρη. Και κάνανε έναν γύρο για να χορέψουνε.
- Νιώθει τέλεια, επειδή έχει φίλο! Επειδή είναι έτσι. Τα φρύδια του είναι κανονικά τώρα. Κι επειδή το στόμα του είναι έτσι (δείχνει το χαμόγελο του Πάρη στην εικόνα).
- Τα χέρια ενώνονται. Τα πιάνουν. Σημαίνει ότι είμαστε φίλοι.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των νηπίων κατά την ανάγνωση του εικονογραφημένου βιβλίου και συζητώντας για τα συναισθήματα και τις δεξιότητες ΚΣΝ του λογοτεχνικού χαρακτήρα ως προς την διαπροσωπική διάσταση και την ερμηνεία τους από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπιστώθηκε πως πολλά παιδιά ακούγοντας τον τίτλο εξέφρασαν αυθόρμητα την άποψη ότι ο Τρικεράτοπας δεν φοβάται λόγω της σωματικής του διάπλασης (μεγαλόσωμος) και των σωματικών του χαρακτηριστικών (νύχια, κέρατα). Την άποψη αυτή περί της σωματικής διάπλασης ως παράγοντα που καθορίζει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά ενός χαρακτήρα συναντήσαμε και στην πρώτη συνάντηση ανάγνωσης. Κατά τη δραστηριότητα επέκτασης (παρατίθεται στο Παράρτημα V) διαπιστώσαμε πως λιγότερα παιδιά αναφέρθηκαν στον παράγοντα της σωματικής διάπλασης και περισσότερα παιδιά στην ύπαρξη φίλων και υποστηρικτικών προσώπων στο περιβάλλον του σχολείου ως τον λόγο για τον οποίο δεν φοβάται πια ο ήρωας ή τα ίδια σε παρόμοιες καταστάσεις (εκφοβισμός).

Η έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων του πρωταγωνιστή στην αρχή της ιστορίας αναγνωρίστηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων επιτυχώς ως ο παράγοντας στον οποίο οφείλονται τα δύσκολα συναισθήματα.

Τα χαρακτηριστικά του προσώπου και η γλώσσα του σώματος του πρωταγωνιστή (μαζεμένο σχήμα σώματος, σκυμμένος, μάτια χαμηλά, φρύδια προς τα κάτω), η στάση του σώματος των δευτερευόντων χαρακτήρων και η τοποθέτησή τους ως προς τον πρωταγωνιστή (στέκονται από πάνω του σαν φαντάσματα) αναγνωρίστηκαν από πολλά παιδιά ως δηλωτικά των συναισθημάτων του και των άσχημων διαπροσωπικών σχέσεων του ήρωα και ως αιτία των αρνητικών του συναισθημάτων.

Υπήρξαν αναφορές για την εκφραστικότητα των χεριών ως προς την ύπαρξη ή μη θετικών διαπροσωπικών σχέσεων (δίνω το χέρι = είμαι φίλος, δείχνω δηκτικά ένα πρόσωπο = κοροϊδεύω). Η αποτύπωση πολλών χεριών που πιάνονται μεταξύ τους ερμηνεύτηκε ως ένδειξη της ανάπτυξης καλών διαπροσωπικών σχέσεων φιλίας με περισσότερα του ενός πρόσωπα (έγιναν όλοι φίλοι).

Η χρήση του κόκκινου χρώματος συνδέθηκε στην ερμηνεία των παιδιών με τα συναισθήματα του φόβου, του θυμού και της ντροπής, γεγονός που στην Δυτική κουλτούρα είναι μια αναμενόμενη ερμηνεία. Η χρήση του χρώματος στο περιβάλλον (σκηνικός χώρος) και όχι για παράδειγμα στο πρόσωπο του πρωταγωνιστή για τα νήπια σε μεγάλο βαθμό συνδέθηκε άμεσα με την συναισθηματική κατάσταση του ήρωα, στοιχείο που αναδεικνύει στον σημαντικό ρόλο κάθε επιμέρους επιλογής του εικονογράφου, η οποία μπορεί να επιδράσει στην ερμηνεία των νηπίων.

Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι περιπτώσεις εκείνες όπου οι ερμηνείες που δόθηκαν για το ίδιο οπτικό στοιχείο ήταν αντικρουόμενες. Για παράδειγμα, στην εικόνα όπου πρωταγωνιστής πηγαίνει στο σχολείο δόθηκαν οι ερμηνείες «Είναι χαρούμενος γιατί το στόμα του πάει προς τα πάνω» και, ταυτόχρονα από άλλο παιδί, «Είναι θυμωμένος γιατί τα φρύδια του είναι έτσι». Η εστίαση σε ένα μόνο στοιχείο της εικόνας ή η εστίαση σε διαφορετικό στοιχείο από διαφορετικούς αναγνώστες ή ακόμη και η μη αναμενόμενη⁷² ερμηνεία κάποιων οπτικών στοιχείων αναδεικνύει τον ρόλο της προσωπικής πρόσληψης και ερμηνείας από τον κάθε διαφορετικό αναγνώστη.

Ακόμη πιο χαρακτηριστικό της προσωπικής ερμηνείας κάθε αναγνώστη σχετικά με την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση του ήρωα αποτελεί το γεγονός ότι η ερμηνεία τους συνδέθηκε με διαφορετικές σκέψεις και ψυχολογικές αντιδράσεις του ήρωα, όπως για παράδειγμα «Είναι χαρούμενος γιατί κλείνει τα μάτια και παίζει κρυφτό» ή «Φοβάται γιατί βλέπει τον Τρικεράτοπα και κλείνει τα μάτια του», όπου η ίδια εικονογραφικά σωματική αντίδραση (κλείνω τα μάτια μου) ερμηνεύτηκε μέσα από εντελώς διαφορετική οπτική, είτε λόγω αδυναμίας σύνδεσης περισσότερων οπτικών και λεκτικών στοιχείων ταυτόχρονα (δεν συνδέθηκε το χαμόγελο του

⁷² Με τον όρο *μη αναμενόμενη* εννοούμε εδώ την ερμηνεία συγκεκριμένων στοιχείων με τρόπο που δεν ταυτίζεται με την συμβατική για τα στοιχεία αυτά ερμηνεία. Η χρήση του όρου δεν έχει αξιολογική χροιά, καθώς δεν αναζητούμε μια προκαθορισμένη «σωστή» ερμηνεία, αλλά χρησιμοποιείται για να διερευνηθούν οι διαφορετικές και όχι τόσο συμβατές με το αναμενόμενο -για τον ενήλικο ερευνητή- ερμηνείες των παιδιών.

απεικονιζόμενο ήρωα με το συναίσθημα της χαράς), είτε πιθανώς λόγω της προσωπικής εμπειρίας του παιδιού (κλείνω τα μάτια σημαίνει φοβάμαι).

Ενώ ο σκηνικός χώρος δεν φάνηκε στο συγκεκριμένο βιβλίο να παίζει σημαντικό ρόλο στην πρόσληψη και ερμηνεία δεξιοτήτων ΚΣΝ από τα νήπια (για παράδειγμα η αποτύπωση της εσωτερικότητας ως σπηλιά από την εικονογράφο, δεν αναφέρθηκε από κανένα παιδί), συγκεκριμένες εικονογραφικές λεπτομέρειες του σκηνικού χώρου διαμόρφωσαν ή επέδρασαν στην ερμηνεία των νηπίων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η αξιοποίηση διαφορετικών τύπων γραμμών από την εικονογράφο. Έτσι, οι κάθετες αιχμηρές γραμμές κάτω τον πρωταγωνιστή ερμηνεύτηκαν από κάποια παιδιά ως δάκρυα -ίσως και σε συνδυασμό με την από τα πάνω οπτική γωνία που επέλεξε η εικονογράφος- και συνδέθηκαν με το αίσθημα φόβου και λύπης που βιώνει ο πρωταγωνιστής. Αντίστοιχα, η χρήση γραμμών ως μοτίβο για τους εκφοβιστές που σκύβουν πάνω από τον στεναχωρημένο Πάρη ερμηνεύτηκαν ως ένδειξη ότι οι εκφοβιστές είναι «φαντάσματα» και τον φοβίζονται.⁷³

Συνάντηση 3η – Ικανότητα προσαρμογής. Το περιεχόμενο της τρίτης συνάντησης αφορούσε στην διάσταση της ικανότητας προσαρμογής (ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, έλεγχος πραγματικότητας, ευελιξία).

Ανάγνωση βιβλίου⁷⁴ *Τα κίτρινα καπέλα*, της Κ. Ματαθία-Κόβο (συγγραφή και εικονογράφηση), Εκδόσεις Πατάκη 2017.

Η ανάγνωση υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια και είχε διάρκεια 15 λεπτά. Διαβάσαμε την ιστορία και συζητήσαμε με τα παιδιά για το πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες. Καθώς μας ενδιέφερε ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τα νήπια τις δεξιότητες ΚΣΝ, η συζήτηση είχε στόχο να διερευνήσει ερωτήματα, όπως:

- Ποιό πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι ήρωες της ιστορίας;

⁷³ Μετά την ανάγνωση και συζήτηση πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα επέκτασης / ανάπτυξης από τη νηπιαγωγό της τάξης με τίτλο *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται*, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

⁷⁴ Πριν την ανάγνωση του βιβλίου πραγματοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης εισαγωγική δραστηριότητα με τίτλο *Τι είναι πρόβλημα*, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

- Πώς αποτυπώνεται το πρόβλημά τους μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες;
- Τι έκαναν οι ήρωες για να λύσουν το πρόβλημά τους;

Στόχος: να εκφράσουν οι συμμετέχοντες τις απόψεις τους σχετικά με τις καταστάσεις και τα γεγονότα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες της ιστορίας, να συζητούν με αφορμή ιστορίες για τα προβλήματα και τις ανάγκες των λογοτεχνικών χαρακτήρων.

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθουν οι ήρωες; Πώς καταλαβαίνουμε τι νιώθουν; (αρχή ιστορίας)

- Καλά / ωραία / μια χαρά.
- Επειδή είναι χαμογελαστά τα πρόσωπά τους.
- Από τα χαρούμενα ρούχα τους.

Ερώτηση: Πως λέτε να νιώθει τώρα ο κύριος Μπε; Πώς καταλαβαίνουμε τι νιώθει; (όταν ακούει την απειλή που έρχεται)

- Χάλια / απαίσια / λυπημένος / στεναχωρημένος.
- Νιώθει ότι έχει ένα πρόβλημα.
- Μπορεί να νιώθει χάλια, επειδή είναι κι αυτός πρόβατο και τα παιδιά του.
- Τα άγρια θηρία θέλουν να τον πάρουν και να τον οδηγήσουν σε σκοτεινά μέρη μαζί με τα πρόβατα.
- Ότι τα θηρία μπορούν να φάνε τα μικρά παιδάκια του.
- Γιατί πετάει πίσω καπνούς (στη σελίδα με την πίπα).
- Βλέπω το πρόσωπό του στεναχωρημένο.
- Σκέφτεται πώς να λύσει το πρόβλημα του.
- Θα τα καταφέρει να λύσει το πρόβλημά του, αν τον βοηθήσουν οι φίλοι του.

Ερώτηση: Κοιτάζετε τα πρόβατα. Πώς νιώθουν; (όταν έρχεται η καταιγίδα)

- Είναι φοβισμένα γιατί έρχονται οι κακοί.
- Αγωνημένα (σημ. έχουν αγωνία). Επειδή έχουν ψηλά το κεφάλι τους και αυτός εδώ (δείχνει ένα πρόβατο) είναι λυπημένος. Γιατί βλέπει ότι σε λίγο θα βρέξει και καλύβει (καλύπτει) τη μικρή.
- Είναι στεναχωρημένα (δείχνει το πρόσωπο των προβάτων).

- Έχουν στεναχωρηθεί γιατί μπορεί να ακούγεται η καταιγίδα και μπορεί να έρχονται και οι κακοί.
- Άλλαξε ότι δεν ήταν ίδια πριν όπως είναι τώρα (δείχνει την καταιγίδα). Έγιναν μαύρα. Σημαίνει ότι έρχεται η βροχή.
- Επειδή οι μούρες του είναι έτσι, κοιτάνε προς τα πάνω και είναι λυπημένοι.
- Επειδή αυτός (δείχνει τον κύριο Μπε) έχει ψηλά το κεφάλι και κοιτάει εκεί (δείχνει την καταιγίδα).

Ερώτηση: Πώς σας φαίνονται εδώ τα πρόβατα; (όταν είναι φυλακισμένα)

- Πολύ πολύ πολύ πιο λυπημένα (απαντούν πολλά παιδιά μαζί).
- Πάααααααα πολύ πιο λυπημένα. Επειδή είναι το πρόσωπό του έτσι (δείχνει το στόμα) και είναι κλειδωμένα μέσα σε ένα κλουβί.
- Πάρα πολύ στεναχωρημένα και με κίτρινα καπέλα. Επειδή τους βάλαν φυλακή. Επειδή έχει αυτά εδώ (δείχνει τα συρματοπλέγματα).
- Χάλια. Το πρόβλημά τους είναι πως έχουν κλειστεί μέσα εδώ και δεν μπορούν να βγουν έξω.
- Μπορούν να σκαρφαλώσουν στα σκοινιά (προτείνει λύση).
- Είναι λίγο δύσκολο. Θα σκίζανε τις γούνες τους (απάντηση στην προηγούμενη πρόταση).
- Να φύγουν από πίσω που δεν έχει αυτά τα αγκάθια (συρματοπλέγμα).
- Να ανεβαίνουν από τις κολώνες, να πατάγανε στα σκοινιά και να πηδάγανε στις κολώνες και να ανεβαίνουν. Αλλά είναι ψηλά για τα πρόβατα μάλλον.
- Να κόβανε αυτό έτσι (το συρματοπλέγμα) και να βγαίνουν.
- Μα πώς να το κόψουνε; Είναι πρόβατα (απάντηση στην προηγούμενη πρόταση).
- Είναι στεναχωρημένοι. Όχι, δεν το κατάλαβα από αυτό (δείχνει τα συρματοπλέγματα). Το ξέρω, επειδή πολλοί άνθρωποι έχουν φυλακιστεί.
- Είναι κατάμαυρος ο ουρανός. Θα έρθει καταιγίδα.
- Μπορεί να έρχονται και άλλοι κακοί, για να παγιδεύσουν ακόμα πιο πολλά πρόβατα και να μην είναι καθόλου ελεύθεροι.

Ερώτηση: Ποιο ήταν το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν ο κύριος και η κυρία Μπε; Τι έκαναν για αυτό;

- Πήρε όλα αυτά τα πράγματα, τα έβαλε σε ένα βαλιτσάκι, ετοίμασε τα προβατάκια και σχεδίασε ένα σχέδιο με τον κύριο Μπε.
- Να κάνουν ένα ταξίδι. Για να βρουν τα μικρά τους παιδάκια. Δεν ήταν μαζί τους. Τους είχαν βάλει φυλακή. Μην πάρουν όλη την οικογένεια στη φυλακή.
- Πήρε κι ένα σωσίβιο. Το χρειάζονται. Μπορεί να είναι σε μια θάλασσα.
- Πήρε τις φωτογραφίες γιατί μπορεί να τις βάλουνε πάνω στον τοίχο που θα είναι το σπίτι τους.
- Μπορεί να μην πάνε σε σπίτι. Πήρανε πράγματα μαζί τους. Και μια βαλίτσα.

Ερώτηση: Τι νομίζετε ότι κάνουν εδώ οι φίλοι μας; (εικόνα όπου οι ήρωες κοιτάζουν έναν χάρτη)

- Είναι πάρα πολύ καλά. Γιατί είχαν βρει έναν χάρτη για να βρουν που είναι τα μικρά τους.
- Ψάχνουν έναν δρόμο για να μπορέσουν να σωθούν. Θα τα καταφέρουν.
- Σχεδιάζουνε το σχέδιο κι έχουνε πάρει ένα φαναράκι γιατί το κάνουνε κρυφά. Δεν είναι και πολύ σίγουροι. Το σχέδιο είναι λίγο μπερδευτικό εδώ (δείχνει τον δρόμο πάνω στο σχέδιο).
- Καταστρώνουν ένα σχέδιο για να φύγουνε από τα σκοτεινά μέρη. Θα πάνε εδώ (δείχνει τον χάρτη).

Ερώτηση: Γιατί νομίζετε ότι έγραψε έτσι στο γράμμα ο κύριος Μπε στον Λαγό;

- Γιατί πήγε να τον βοηθήσει. Από τα άγρια θηρία. Του αρέσει να βοηθάει τους φίλους του.
- Ήταν λίγο επικίνδυνο γιατί είχε πολλά άγρια κύματα. Επειδή ήρθε συννεφιά και πάει να βρέξει (δείχνει τον ουρανό) και τα κύματα ετοιμάζονται να γίνουν πιο ψηλά (δείχνει τα κύματα).

Ερώτηση: Πώς βλέπετε τώρα την οικογένεια Μπε; Πώς νομίζετε ότι νιώθουν; (σαλόνι με τις σκιές των αεροπλάνων)

- Πολύ λυπημένοι. Επειδή είναι έτσι το στοματάκι τους (δείχνει το στόμα τους που έχει κλίση προς τα κάτω)
- Κινδύνευαν από τα άγρια θηρία.
- Αυτά (σημ. οι σκιές των αεροπλάνων) είναι σαν πατημασιές από τα άγρια θηρία.
- Είναι σαν αεροπλάνο. Είναι μέσα εδώ (σημ. στα αεροπλάνα) τα άγρια θηρία.

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθουν τώρα; (σαλόνια του βιβλίου όπου απεικονίζουν την απόδραση)

- Πάρα πολύ χαρούμενοι. Γιατί βγήκαν τώρα από τη φυλακή και πάνε σπίτι τους να ζήσουν μια χαρά, να μην ξαναέρθει κανένας να τους φυλακίσει.
- Χάλια / είναι τρομαγμένοι. Γιατί τρόμαζαν με τις σκιές και τα αεροπλάνα (σύνδεση με την προηγούμενη εικόνα).
- Προχωράνε όλοι τους γιατί θέλουνε να φύγουνε και να πάνε να ζήσουνε κάπου πιο καλά.
- Θα τα καταφέρουν. Πιστεύουν στις δυνάμεις τους / έχουν το σωσίβιο.
-

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθουν τώρα που γύρισαν; (σαλόνια όπου απεικονίζεται η επιστροφή στον τόπο τους)

- Πάρα πολύ καλά. Γιατί δεν είναι στα βουνά με τα άγρια θηρία και δεν τους κυνηγάει κανένας.
- Είναι πάρα πολύ χαρούμενοι, γιατί έκαναν ακόμα περισσότερους φίλους κι έτσι ζήσαν πάρα πολύ όμορφα.
- Είχανε χάσει τα παιδιά τους, τους βάλαν φυλακή. Αλλά τα κατάφεραν. Έβγαλαν και τα κίτρινα καπέλα.
- Τέλεια! Επειδή έχουνε φαγητό, κουβέρτες...
- Αγκαλιάζονται.
- Παίζουνε.
- Τα κατάφεραν γιατί ήταν όλοι μαζί ενωμένοι.

Συζητώντας με τα νήπια κατά την ανάγνωση για τα συναισθήματα και τις δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων κυρίως ως προς την διάσταση της ικανότητας προσαρμογής και την ερμηνεία τους από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας

διαπιστώσαμε το σύνολο των παιδιών αναγνώρισε ότι οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες αντιμετώπιζαν κάποιου είδους πρόβλημα. Η πλειοψηφία αναγνώρισε το πρόβλημα που αντιμετώπιζαν εύστοχα, ενώ υπήρχαν κάποια παιδιά που δεν αναγνώρισαν με ακρίβεια το πρόβλημα, σύμφωνα με την ιστορία.

Στις απαντήσεις των νηπίων η αναφορά στο λεκτικό κείμενο ήταν σαφώς· ανέφεραν ακριβώς το ίδιο λεκτικό σχήμα που επέλεξε η συγγραφέας, δηλαδή ότι κινδυνεύουν από τα άγρια θηρία, αν και τα άγρια θηρία δεν περιγράφονται εκτενώς. Είναι χαρακτηριστικό ότι τα άγρια θηρία στα οποία αναφέρεται το λεκτικό κείμενο, δεν αναπαρίστανται ούτε στις εικόνες του βιβλίου, παρά μόνο υποδηλώνονται οπτικά. Παρόλα αυτά η αναφορά στις απαντήσεις των παιδιών ως η αιτία του προβλήματος ήταν συνεχής και συχνά με τη χρήση των ίδιων λέξεων που επέλεξε η συγγραφέας.

Στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως η στάση του σώματος και τα χαρακτηριστικά του προσώπου, ήταν τα οπτικά στοιχεία που τα νήπια ανέφεραν πρωτίστως ως δηλωτικά της συναισθηματικής κατάστασης των χαρακτήρων (κυρίως ότι η γραμμή του στόματος έχει κατεύθυνση προς τα κάτω).

Η κορύφωση της έντασης των συναισθημάτων των χαρακτήρων, όπως αυτή αποτυπώθηκε στις εικόνες με το πλήθος των συνωστισμένων προβάτων στην φυλακή εκφράστηκε από τα νήπια λεκτικά με την επανάληψη του επιρρήματος «πολύ» ή με την επιμήκυνση της λέξης «Πάαααααα πολύ». Θα λέγαμε ότι η αναπαράσταση πολλών και ασφυκτικά κοντά στον χώρο της σελίδας λυπημένων προσώπων ερμηνεύτηκε από τα νήπια ως δηλωτικό της αύξησης της έντασης του συναισθήματος των πρωταγωνιστών.

Ο σκηνικός χώρος σε συνδυασμό με την αλλαγή των χρωμάτων από σαλόνη σε σαλόνη (φωτεινά χρώματα = ηρεμία → σκούρα, γκριζα χρώματα = καταιγίδα, πρόβλημα, απειλή → φωτεινά χρώματα = επαναφορά στην ηρεμία) ερμηνεύτηκε από τα νήπια ως αιτία της αλλαγής της συναισθηματικής κατάστασης των ηρώων και ως οπτικό στοιχείο που φανερώνει πως αντιμετωπίζουν κάποιο πρόβλημα.

Η συζήτηση σχετικά με την ικανότητα προσαρμογής και ειδικότερα της επίλυσης προβλημάτων φαίνεται πως επέδρασε στον τρόπο σκέψης των παιδιών ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν ζητήθηκε από την ερευνήτρια να αναζητήσουν πιθανές λύσεις στο πρόβλημα των χαρακτήρων. Μερικές απαντήσεις στην ερώτηση «Ποιό πρόβλημα αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες;» περιελάμβαναν προτεινόμενες από τα παιδιά λύσεις για την επίλυση του προβλήματος. Κάποιες προτάσεις λύσεων προκάλεσαν συζήτηση για την ενδεχόμενη επιτυχία ή αποτυχία της κάθε πρότασης

(για παράδειγμα, προτάθηκε η λύση να σκαρφαλώσουν για να ξεφύγουν από τα συρματοπλέγματα και εκφράστηκε η σκέψη ότι μπορεί να είναι πολύ ψηλά η να σκιστεί η γούνα τους). Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά σε κάποιο βαθμό αυθόρμητα μπήκαν στη θέση του λογοτεχνικού χαρακτήρα για να αναζητήσουν λύση στο πρόβλημά του.

Η εικονογραφική αποτύπωση διαφόρων αντικειμένων ερμηνεύτηκε από τα παιδιά ως προετοιμασία και πιθανή βοήθεια σε ενδεχόμενο πρόβλημα ή κίνδυνο (σωσίβιο = ταξίδι στη θάλασσα).

Στοιχεία που απεικονίζονταν σε προηγούμενες εικόνες αναφέρθηκαν και για την ερμηνεία επόμενων εικόνων, υπογραμμίζοντας το γεγονός ότι η ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων είναι μια σύνθετη εμπειρία πολλαπλών ερεθισμάτων, που ξεδιπλώνεται στο γύρισμα κάθε διαφορετικής σελίδας κατά την ανάγνωση του βιβλίου ως σύνολο.

Το στοιχείο του λεκτικού κειμένου που υπαινίσσεται ευελιξία σκέψης, όπως η εκ προθέσεως λανθασμένη προσφώνηση στο γράμμα προς τον λαγό, δεν έγινε αντιληπτό από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αντίθετα, οπτικά στοιχεία που υποδηλώνουν τον κίνδυνο, όπως οι σκιές των αεροπλάνων ερμηνεύτηκαν ως ο κίνδυνος που απειλεί τους χαρακτήρες.

Ως προς την ικανότητα προσαρμογής των χαρακτήρων, και ειδικότερα την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, απαντήσεις των παιδιών ανέφεραν την σκέψη (*σκέφτεται πώς να λύσει το πρόβλημα του*), την ομαδικότητα (*θα τα καταφέρει αν τον βοηθήσουν οι φίλοι του*), την προετοιμασία (*καταστρώνουν ένα σχέδιο*) και την πίστη στις δυνατότητες τους (*πιστεύουν στις δυνάμεις τους*), ως τα στοιχεία εκείνα που συνέβαλλαν στη επίλυση του προβλήματος⁷⁵.

Συνάντηση 4^η – Διαχείριση του άγχους. Το περιεχόμενο της τέταρτης συνάντησης αφορούσε στη διάσταση της διαχείρισης του άγχους (ανοχή στο άγχος, έλεγχος των παρορμήσεων).

⁷⁵ Μετά την ανάγνωση και συζήτηση πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα επέκτασης / ανάπτυξης από τη νηπιαγωγό της τάξης με τίτλο *Πώς θα λύσουμε το πρόβλημα.*, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

Ανάγνωση βιβλίου⁷⁶ *Μελάκ, μόνος*, της Α. Πιπίνη (συγγραφή), [εικονογράφιση Αχιλλέας Ραζής], Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, 2016.

Η ανάγνωση υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια και είχε διάρκεια 15 λεπτά. Διαβάσαμε την ιστορία και συζητήσαμε με τα παιδιά για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του πρωταγωνιστή. Καθώς μας ενδιέφερε ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τα νήπια τις δεξιότητες ΚΣΝ, η συζήτηση είχε στόχο να διερευνήσει ερωτήματα, όπως:

- Πώς νιώθει ο ήρωας της ιστορίας στην αρχή / κατά την εξέλιξη / στο τέλος της ιστορίας;
- Πώς καταλαβαίνουμε τα συναισθήματά του μέσα από τις λέξεις και τις εικόνες;

Στόχος: να μαντέψουν πώς αισθάνονται οι ήρωες ιστοριών όταν βρίσκονται σε μια κατάσταση και να εκφράζουν τις απόψεις τους για τα συναισθήματα και τις σκέψεις του ήρωα σε μια συγκεκριμένη στιγμή

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Μελάκ; Βλέπετε κάτι στην εικόνα; (ο Μελάκ κουλουριασμένος πίσω από έναν βράχο)

- Φοβισμένος / τρομαγμένος / σκεφτικός.
- Πεινάει, κρυώνει, φοβάται. Νιώθει πολύ άσχημα.
- Μπορεί να φοβάται το σκοτάδι. Αυτό εδώ (δείχνει το μαύρο χρώμα του βράχου πίσω από τον Μελάκ).
- Μπορεί να είναι κρυμμένος γιατί κάποιος τον κυνηγάει. Γιατί είναι έτσι. Ξαπλωμένος (δείχνει με το σώμα του την στάση του Μελάκ στην εικόνα).
- Το στόμα του είναι λυπημένο.
- Μπορεί κάποιος να τον κυνηγάει και να κρύφτηκε.
- Μπορεί να είναι μέσα στο τούνελ. Τα ρούχα του είναι βρώμικα. Το καταλαβαίνω αυτό γιατί έχει εδώ βρωμίτσες (δείχνει τα χρώματα και τις πέτρες μπροστά από τον Μελάκ).

⁷⁶ Πριν την ανάγνωση του βιβλίου πραγματοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης εισαγωγική δραστηριότητα με τίτλο Τι σημαίνει μόνος, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

- Κουρασμένος. Γιατί έχει περπατήσει πολύ δρόμο. Είναι έτσι (δείχνει με το σώμα τη στάση του παιδιού στην εικόνα) σα να κοιμάται. Γιατί έχει πάει σε μια γωνίτσα μόνος του κι έχει ξαπλώσει.
- Νομίζω ότι κοιμάται, αλλά σκέφτεται μερικά πράγματα, αν είναι μόνος του, τέτοια... Είναι φοβισμένος. Γιατί έχει εδώ πέτρες, σαν σπασμένα τούβλα και κεραμίδια (δείχνει τα σημάδια γύρω από τον Μελάκ στην εικόνα).

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Μελάκ; (εικόνες όπου τρέχουν για να αποφύγουν τους κινδύνους)

- Μπορεί να νιώθει πολύ άσχημα. Είναι η πόλη τους πολύ βρώμικη.
- Μπορεί να χάλασαν την πόλη τους. Να έγινε πόλεμος κι αυτός να τρόμαξε. Για αυτό φύγανε και τα πουλιά (αναφορά στο λεκτικό κείμενο).
- Χάλια σημαίνει ότι μπορεί να μην έχουν ούτε φαί από τον πόλεμο.
- Λυπημένα και κλαίνε / στεναχωρημένα / φοβισμένα και τρομαγμένα / νευριασμένος.
- Τα σπίτια είναι γκρεμισμένα. Ή μπορεί τα σπίτια αν ήταν πολύυυυυυ παλιά.
- Μπορεί να είναι φοβισμένος. Επειδή είναι σκοτεινά. Έχουνε χαλάσει λίγο τα σπίτια.
- Ίσως ήταν φοβισμένοι και σκεφτικοί που ξαφνικά εξαφανίστηκαν όλοι. Κι έγινε ένα μπουμ.
- Χάλια, γιατί είχε παντού φωτιές.
- Φοβισμένα γιατί μπορεί να πεθάνουν / τρέχουν για να μην πέσει καμία πέτρα πάνω τους / γιατί δεν μπορούν να μπουν μέσα στα σπίτια τους. Τρέχουν να μην καούνε.
- Άμα ήμασταν εκεί θα τρέχαμε να μπούμε μέσα στα σπίτια μας για να προστατευτούμε κι εμείς. Ναι αλλά άμα (τα σπίτια) είχανε καεί; Δε θα ξέραμε που να πάμε.
- Μπορεί να τρέχουν γιατί έγινε σεισμός και λάβα. Φοβάται. Τη λάβα, κόκκινη λάβα (δείχνει τη φωτιά).
- Όλο φοβάται; (αναφορά στο λεκτικό κείμενο).

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Μελάκ τώρα; (εικόνες όπου συναντούν τον κόσμο και τις βάρκες)

- Μπορεί να νιώθει χαρούμενος, επειδή βρήκε μερικά άτομα.
- Χαρούμενοι, γιατί τους έδωσαν να φάνε και μια κουβέρτα / επειδή τους σκεφτήκανε.
- Χάλια γιατί δεν έχουν φαί / κρυώνουνε και θέλουνε να ζεσταθούνε.
- Όλο φοβάται; (αναφορά στο λεκτικό κείμενο).
- Φοβισμένα γιατί βλέπουνε τις βάρκες. Δεν κλαίνε όμως. Δεν φοβούνται γιατί μπορεί να είναι καλοί αυτοί μέσα στη βάρκα. Μπορεί όμως να είναι και κακοί. Δεν ξέρουν.
- Μπορεί να έχουν άγχος γιατί δεν ξέρουν εάν είναι κάποιος κακός ή καλός.
- Φοβισμένα γιατί νομίζουν ότι είναι κακοί. Ωραία τα έχει ζωγραφίσει αλλά και φοβισμένα εδώ (δείχνει στην άκρη της εικόνας).

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι νιώθει ο Μελάκ τώρα; (εικόνες όπου ταξιδεύουν με τις βάρκες και περνάνε απέναντι)

- Στεναχωρημένοι γιατί είναι στριμωγμένοι στη βάρκα, τους έσπρωξαν και τους έριξαν κάτω τα πράγματά τους, γιατί λείπουν οι γονείς τους.
- Σκεφτικοί. Δε μπορούμε να καταλάβουμε πως νιώθουν από τα πρόσωπά τους. Είναι λίγο μακρινά. Επειδή έχει σβηστεί η μούρη τους και δε βλέπουμε.
- Νομίζω πως μπορεί να είναι λίγο αγχωμένοι αλλά είναι και χαρούμενοι γιατί θα πάνε επιτέλους κάπου αλλού που θα έχει νερό, σπίτια, φαγητό και δε θα φοβούνται να ζήσουν.
- Φοβούνται αυτά τα μαύρα (δείχνει τα μαύρα σημεία έξω από τη βάρκα).
- Λίγο χαρούμενοι / δεν έχουν άγχος. Επειδή τους πήραν αγκαλιά.
- Χαρούμενη εικόνα, γιατί έχει πολλά ωραία χρώματα (δείχνει πάνω δεξιά τα χρώματα του ουρανού).
- Νιώθουν ωραία γιατί λέει ότι η Νουρ γέλασε.
- Λίγο άσχημα γιατί έκλαψε. Μήπως έκλαψε από συγκίνηση;
- Είναι χαρούμενος γιατί πάει σχολείο. Μπορεί λίγο να φοβάται. Μήπως τον κοροϊδέψουν.

Συζητώντας κατά την ανάγνωση για τα συναισθήματα και τις δεξιότητες ΚΣΝ του λογοτεχνικού χαρακτήρα κυρίως ως προς την διάσταση της διαχείρισης του άγχους και στην ερμηνεία τους από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπιστώσαμε πως στο βιβλίο αυτό, όπου ήταν απόλυτα συνειδητή η επιλογή των δημιουργών να μην εστιάσουν σε κοντινά πλάνα στα πρόσωπα των πρωταγωνιστών⁷⁷, η ερμηνεία των παιδιών βασίστηκε κυρίως στη γλώσσα του σώματος και σε εικονογραφικές λεπτομέρειες του σκηνικού χώρου. Στις απαντήσεις των παιδιών υπήρξε και αντίστοιχος σχολιασμός πως «το πρόσωπο έχει σβηστεί και δεν ξέρουμε πως νιώθει», αντίδραση που υπογραμμίζει τον σημαντικό ρόλο των εκφράσεων του προσώπου για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας για την αποκωδικοποίηση των συναισθημάτων. Η γλώσσα του σώματος (κουλουριασμένο αγόρι, χέρια που καλωσορίζουν, αγκαλιά γυναίκας) ήταν βασικό στοιχείο μέσα από το οποίο τα νήπια αποκωδικοποίησαν την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση του πρωταγωνιστή.

Σημαντικό εργαλείο για την ερμηνεία των παιδιών αποδείχτηκε επίσης η χρήση του χρώματος και οι συνειρμοί που τα διαφορετικά χρώματα προκάλεσαν στους μικρούς αναγνώστες. Για παράδειγμα, το κόκκινο χρώμα ερμηνεύτηκε ως κίνδυνος και απειλή φωτιάς ή λάβας ηφαιστείου, ενώ το μαύρο ως σκοτάδι. Αυτά αναφέρθηκαν ως οι παράγοντες που προκαλούν τον φόβο του πρωταγωνιστή. Τα απαλά χρώματα του ορίζοντα ερμηνεύτηκαν ως «μια χαρούμενη εικόνα».

Ο σκηνικός χώρος συνολικά φαίνεται πως έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην ερμηνεία παιδιών. Τόσο το χρώμα, που προαναφέρθηκε, όσο και μικρά στοιχεία της εικονογράφησης (μαύρα σημάδια, θραύσματα, πέτρες) οδήγησαν μερικά παιδιά στο συμπέρασμα ότι οι πρωταγωνιστές φοβούνται γιατί νιώθουν ότι απειλούνται από στοιχεία του σκηνικού χώρου.

Οι αχνές γραμμές των προσώπων ερμηνεύτηκαν -σε συνδυασμό και με την αναφορά «άγνωστα πρόσωπα» του λεκτικού κειμένου- ως άνθρωποι που δεν ξέρουμε, ούτε μπορούμε να δούμε. Η μη αναγνώριση των προσώπων ερμηνεύτηκε και ως παράγοντας πρόκλησης άγχους και φόβου στους πρωταγωνιστές.

Η ερμηνεία των συναισθημάτων έγινε μέσα από την αποκωδικοποίηση και λεκτικών στοιχείων. Στα λεκτικά στοιχεία η σημαντικότερη αναφορά ήταν η επανάληψη του ρήματος «φοβάται», χαρακτηριστικό του λεκτικού κειμένου. Η

⁷⁷ Στο πρώτο μέρος της έρευνας, στην ανάλυση του βιβλίου, αναφέρονται οι λόγοι αυτής της συνειδητής επιλογής όπως τους μοιράστηκαν μαζί μας μέσα από τη διαδικασία της προσωπικής συνέντευξης.

επανάληψη αναφέρθηκε από τα παιδιά μέσα από την απορία «Όλο φοβάται;», παρατήρηση που επαναλήφθηκε από διαφορετικά παιδιά και σε διαφορετικά σημεία της ανάγνωσης. Τα ρήματα, δηλαδή οι πράξεις του πρωταγωνιστή, φαίνεται πως εξίσου συνέβαλλαν στην ερμηνεία και αναφέρθηκαν στις απαντήσεις των παιδιών συχνά. Αναφορές στο λεκτικό κείμενο έγιναν και σε περιπτώσεις που η εικόνα δεν αναπαριστούσε ακριβώς την λεκτική αναφορά (για παράδειγμα στην εικόνα όπου το λεκτικό κείμενο αναφέρει για αυτό φύγανε και τα πουλιά).

Η ερμηνευτική προσέγγιση κάποιων παιδιών απέδωσε αντικρουόμενα συναισθήματα στους ήρωες. Τα επιχειρήματα σε αυτές τις περιπτώσεις εστίαζαν σε δυο διαφορετικές παραμέτρους της ιστορίας (λίγο χαρούμενοι → τους έδωσαν φαγητό / λίγο λυπημένοι → είναι άγνωστα πρόσωπα). Παιδιά που εστίασαν σε διαφορετικά στοιχεία για να δώσουν διαφορετικές ερμηνείες συναισθημάτων φαίνεται πως έκαναν σύνθεση περισσότερων του ενός στοιχείων της ιστορίας ταυτόχρονα⁷⁸.

Συνάντηση 5^η – Γενική διάθεση (ευτυχία και αισιοδοξία). Το περιεχόμενο της πέμπτης συνάντησης αφορούσε κυρίως στη διάσταση της γενικής διάθεσης (ευτυχία, αισιοδοξία).

Ανάγνωση βιβλίου⁷⁹ *Ανάποδα*, του Θ. Παπαϊωάννου [εικονογράφηση Ίρις Σαμαρτζή], Εκδόσεις Ίκαρος 2014.

Η ανάγνωση υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια και είχε διάρκεια 15 λεπτά. Διαβάσαμε την ιστορία και συζητήσαμε με τα παιδιά για τις σκέψεις και τα συναισθήματα του ήρωα κατά την εξέλιξη της ιστορίας. Καθώς μας ενδιέφερε ο τρόπος με τον οποίο προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν τα νήπια τις δεξιότητες ΚΣΝ, οι ερωτήσεις στόχο είχαν να διερευνήσουν τα ερωτήματα:

- Πώς νιώθει ο ήρωας σε κάθε καινούρια κατάσταση που αντιμετωπίζει;
- Τι σκέφτεται για όσα νέα πράγματα βλέπει γύρω του;
- Είναι ευτυχισμένος;

⁷⁸ Μετά την ανάγνωση και συζήτηση πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα επέκτασης / ανάπτυξης από τη νηπιαγωγό της τάξης με τίτλο *Δείξε μου τι νιώθεις!*, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

⁷⁹ Πριν την ανάγνωση του βιβλίου πραγματοποιήθηκε από τη νηπιαγωγό της τάξης εισαγωγική δραστηριότητα με τίτλο *Ευτυχία και αισιοδοξία!*, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

- Είναι αισιόδοξος ότι θα τα καταφέρει;

Στόχος: να συζητούν με αφορμή ιστορίες, να προσπαθούν να μαντέψουν πώς αισθάνονται οι ήρωες ιστοριών όταν βρίσκονται σε μια φανταστική κατάσταση και να προβληματίζονται σχετικά με τις αντιξοότητες που μπορούν να συμβούν στη ζωή και για την αντιμετώπισή τους.

Πριν την ανάγνωση η ερευνήτρια διάβασε μαζί με τα παιδιά τον τίτλο και συζήτησαν για τη σημασία της λέξης *ανάποδα*. Οι απαντήσεις των παιδιών περιστράφηκαν γύρω από την αλλαγή θέσης στον χώρο (*γυρίζουμε το κεφάλι μας έτσι, ο ουρανός είναι κάτω κ.ά.*). Ένα παιδί ανέφερε την μεταφορική χρήση της λέξης *ανάποδα* δηλαδή πως όλα πάνε ανάποδα σημαίνει πως «δεν πάνε και τόσο καλά» (αντιμετώπιση προβλήματος).

Ερώτηση: Πώς νομίζετε ότι ένιωσε ο Μέλιος όταν αναποδογύρισε; Νομίζετε πως είναι ευτυχισμένος;

- Νιώθει ανάποδα.
- Δεν είναι ευτυχισμένος.
- Νιώθει τρομαγμένος / φοβισμένος / χάλια / άσχημα.
- Φοβάται μήπως τον τρυπήσουν αυτά τα μυτερά (δείχνει τα χόρτα) / μήπως χτύπησε.
- Νιώθει άσχημα γιατί φωνάζει βοήθεια να τον βοηθήσουν (δείχνει μεγάλα γράμματα).

Ερώτηση: Πώς νιώθει ο Μέλιος όταν δεν τον βοηθάει κανείς; (εικόνες με τα έντομα που τον προσπερνούν)

- Νιώθει στεναχωρημένος, γιατί εκείνον (τον τζίτζικα) τον ένοιαζε μόνο ο εαυτός του.
- Νιώθει άγχος, γιατί κινδυνεύει να τον φάει κάποιος και κανείς δεν τον βοηθάει.
- Δεν θα τα καταφέρει, γιατί κανείς δεν τον βοηθάει.
- Κάπως ευτυχισμένος, γιατί είδε ένα όμορφο δέντρο και μπορεί να έρθει κάποιος για να τον βοηθήσει.
- Δεν πειράζει, θα τον βοηθήσουν κάποιοι άλλοι.

- Τώρα μοιάζουν σαν σύννεφα κανονικά (σημ. όχι σαν καρδιά).
- Είναι αισιόδοξος πως θα τα καταφέρει, γιατί εμείς θα τον βοηθήσουμε.
- Εάν βρει έναν καλό φίλο που δεν νοιάζεται για τον εαυτό του και για αυτό που θέλει, θα τον βοηθήσει.

Ερώτηση: Πώς ένιωσε ο Μέλιος όταν σκέφτηκε την φίλη του; Πώς το καταλάβατε;

- Ένιωθε χαρούμενος.
- Τέλεια, γιατί έχει εδώ μια καρδιά και θυμήθηκε την αγάπη / έχει και άλλες καρδούλες και λουλούδια.
- Έχει και ένα λουλούδι καρδιά.
- Και τα σύννεφα έχουν γίνει καρδιά, που σημαίνει αγάπη.

Ερώτηση: Πώς ένιωσε ο Μέλιος όταν ήρθε η Μελανή; Πώς το καταλάβατε;

- Είναι ευτυχισμένος γιατί, να εδώ, είναι πάλι το σύννεφο με την καρδιά.
- Ευτυχισμένος, επειδή τον βοήθησε η φίλη του.
- Είναι ευτυχισμένος, γιατί χαμογελάει.
- Είναι ευτυχισμένος, γιατί βρεθήκανε μαζί.
- Νιώθουν τέλεια, γιατί είναι δίπλα δίπλα.

Συζητώντας κατά την ανάγνωση για τα συναισθήματα και τις δεξιότητες ΚΣΝ του λογοτεχνικού χαρακτήρα κυρίως ως προς την διάσταση της ευτυχίας και της αισιοδοξίας και στην ερμηνεία τους από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαπιστώσαμε τα ακόλουθα:

Η ερμηνεία των συναισθημάτων του ήρωα έγινε κυρίως μέσα από την άμεση αναφορά στο πρόβλημα που αντιμετώπιζε (*νιώθει άγχος και φόβο γιατί κινδυνεύει*), σε ενδεχόμενες συνέπειες του προβλήματος (*νιώθει άσχημα γιατί μπορεί να χτύπησε*), αλλά και στην μη παροχή βοήθειας για να ξεπεράσει το πρόβλημά του (*νιώθει άσχημα γιατί κανένας δεν τον βοηθάει*).

Η ερμηνεία των συναισθημάτων από τα παιδιά με αναφορά στα οπτικά στοιχεία περιελάμβανε την αποτύπωση στοιχείων που συμβολίζουν την αγάπη (καρδιές και λουλούδια), το χρώμα (κόκκινες και παλ αποχρώσεις) που συνδέθηκε άμεσα με τα παραπάνω οπτικά στοιχεία, το χαμόγελο (ακόμα και εάν λίγες ήταν οι

εικόνες που απεικονίζεται το πρόσωπο του πρωταγωνιστή) και η αποτύπωση των ηρώων στην ίδια σελίδα και σε κοντινή απόσταση (βρέθηκαν μαζί).

Η αλλαγή του μεγέθους της γραμματοσειράς ερμηνεύτηκε, μετά από ερώτηση της ερευνήτριας, ως ένδειξη έντασης της φωνής (*είναι μεγάλα τα γράμματα γιατί φωνάζει*) και αντίστοιχα συνδέθηκαν με το συναίσθημα της αγωνίας (*νιώθει άγχος γιατί φωνάζει*).

Διαπιστώθηκε επίσης μέσα από ορισμένες απαντήσεις πως τα παιδιά εξέφραζαν την αισιόδοξη αντίληψη ότι παρά το γεγονός πως κανείς έως τώρα δεν βοήθησε τον πρωταγωνιστή, θα βρει την βοήθεια που χρειάζεται στη συνέχεια και τελικά θα τα καταφέρει. Διαπιστώθηκε επίσης μια τάση των παιδιών να εμπλακούν τα ίδια ενεργά στην λύση της ιστορίας, δηλαδή πρότειναν να βοηθήσουν τον ήρωα τα ίδια (*δεν πειράζει, θα τον βοηθήσουμε εμείς*)⁸⁰.

Συνάντηση 6^η - Ολοκλήρωση του προγράμματος. Η τελευταία συνάντηση στόχο είχε την ολοκλήρωση του προγράμματος αναγνώσεων «Οι καλύτεροί μου φίλοι, τα βιβλία!» και την συζήτηση με τα νήπια σχετικά με τους ήρωες των βιβλίων που διαβάσαμε κατά τις προηγούμενες συναντήσεις.

Αρχικά τοποθετήσαμε όλα τα βιβλία, τα αξεσουάρ και τις κούκλες που αξιοποιήσαμε στο πρόγραμμα στο κέντρο της ομάδας. Κάθε παιδί επέλεξε έναν ήρωα και αιτιολόγησε την επιλογή του αναφέροντας το χαρακτηριστικό του ήρωα για το οποίο τον ξεχώρισε. Στη συνέχεια όσα παιδιά επιθυμούσαν ζωγράρισαν σε χαρτί τον ήρωα που επέλεξαν.

Στόχος: να αναπτύσσουν κριτική ικανότητα, να εκφράζουν τη γνώμη τους και να επιχειρηματολογούν.

- Μου άρεσε ο Τρικεράτοπας, γιατί ήθελε να βοηθήσει το αγόρι να βρει φίλους.
- Μου άρεσε το ποντικάκι, γιατί έψαχνε να βρει το τυρί που του πήραν.
- Μου άρεσε ο ελέφαντας και το ποντικάκι, γιατί είναι δυνατοί.
- Μου άρεσε ο Μέλιος, γιατί έχει φίλους.
- Μου άρεσαν όλοι, γιατί όλοι μπορούν να τα καταφέρουν.

Από τις επιλογές και απαντήσεις των παιδιών διαπιστώθηκε πως όλοι οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες είχαν για τα νήπια κάποιο στοιχείο που τους έκανε να

⁸⁰ Μετά την ανάγνωση και συζήτηση πραγματοποιήθηκε δραστηριότητα επέκτασης / ανάπτυξης από τη νηπιαγωγό της τάξης με τίτλο *Είμαι ευτυχισμένος όταν...*, η οποία περιγράφεται στο Παράρτημα V.

ξεχωρίζουν. Τα επιχειρήματα σχετίζονταν άμεσα με την πλοκή της ιστορίας, με την συμπεριφορά των λογοτεχνικών χαρακτήρων μέσα σε αυτή και με δεξιότητες ΚΣΝ για τις οποίες συζητήθηκαν κατά την ανάγνωση των βιβλίων. Τα στοιχεία που αναφέρθηκαν ήταν:

- Η διάθεση να παρέχουν βοήθεια σε κάποιον που έχει ανάγκη.
- Η προσπάθεια να επιτύχουν αυτό που ήθελαν.
- Η δύναμη, ακόμα και εάν αυτή δεν αφορούσε αποκλειστικά τη σωματική διάπλαση.
- Οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις των ηρώων με τους άλλους λογοτεχνικούς χαρακτήρες και η ύπαρξη φίλων.

Στην ενότητα αυτή αναπτύχθηκε το σύνολο της έρευνας πεδίου με παιδιά προσχολικής ηλικίας. Περιγράφηκε αναλυτικά η εφαρμογή του προγράμματος, παρατέθηκαν οι δραστηριότητες και το πρόγραμμα των αναγνώσεων, έγινε αναφορά σε χαρακτηριστικές αντιδράσεις και απαντήσεις των νηπίων κατά την συζήτηση σχετικά με τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, αναλύθηκαν και συζητήθηκαν τα ερευνητικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν. Αυτό το τμήμα της έρευνας, με τις ιδιαιτερότητες και τις προκλήσεις που χαρακτηρίζουν την έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας, ολοκλήρωσε το κυκλικό σχήμα του ερευνητικού σχεδιασμού. Στο επόμενο κεφάλαιο αναπτύσσεται η συζήτηση σχετικά με τις διαπιστώσεις της έρευνας συνολικά.

Κεφάλαιο 4: Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Ερευνητικό αντικείμενο της παρούσας διατριβής ήταν η μελέτη του Κοινωνικού – Συναισθηματικού Προφίλ των λογοτεχνικών χαρακτήρων στα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία και η ερμηνεία του από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αφετηρία για τον σχεδιασμό στάθηκαν δύο διαπιστώσεις κατά τη βιβλιογραφική επισκόπηση: 1) η αναφορά της Hogan (2011) πως υπάρχουν δυο εξίσου σημαντικοί και πολύτιμοι τρόποι να προσεγγίσει κανείς τα συναισθήματα στη λογοτεχνία, η ερμηνεία των ίδιων των κειμένων και η μελέτη της ανταπόκρισης των αναγνωστών και (2) η αναφορά της Nikolajeva (2013) πως η έρευνα με τα παιδιά και τα μυθοπλαστικά κείμενα, σε αμιγώς εμπειρικό επίπεδο, θα μπορούσε να εμπλουτίσει σημαντικά την επιστημονική έρευνα που αφορά στη σχέση συναισθηματικής νοημοσύνης και παιδικής λογοτεχνίας.

Για τη μελέτη του θέματος, η έρευνα επιχείρησε να προσεγγίσει το θέμα πολυδιάστατα: διερεύνησε το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο ως μέσο επικοινωνίας, το οποίο μέσω των κωδίκων του, λέξεων και εικόνων, επικοινωνεί στον αποδέκτη του, το παιδικό κοινό, πληροφορίες κοινωνικής-συναισθηματικής φύσεως. Παράλληλα διερεύνησε την κατανόηση και ερμηνεία αυτών των πληροφοριών από παιδιά προσχολικής ηλικίας, αναπτύσσοντας ένα τριμερές ερευνητικό σχήμα. Με την επιλογή αυτή στόχος ήταν να φωτιστεί το κενό στις έρευνες της λογοτεχνίας, οι οποίες συνήθως μελετούν είτε τα μόνο τα κείμενα, είτε μόνο την ανταπόκριση των αναγνωστών.

Η δημιουργία του μυθοπλαστικού χαρακτήρα στο εικονογραφημένο βιβλίο έχει ως αφετηρία το λεκτικό κείμενο. Από την έρευνα φάνηκε πως μέσω των λέξεων οι συγγραφείς αναπαριστούν το ΚΣΠ του χαρακτήρα, είτε με άμεσο, είτε με έμμεσο και πιο υπαινικτικό τρόπο, επιλέγοντας τις κατάλληλες λέξεις. Ζητούμενο για τους συγγραφείς δεν αποτελεί η σκιαγράφιση ενός πλήρους και ολοκληρωμένου ΚΣΠ, ως προς όλες τις δεξιότητες του χαρακτήρα. Έμφαση δίνεται στα στοιχεία εκείνα που φωτίζουν πτυχές του χαρακτήρα απαραίτητες για την εξέλιξη της ιστορίας, πώς δηλαδή ο ήρωας ξεκινάει από ένα σημείο και με ποια χαρακτηριστικά, πώς συμπεριφέρεται μέσα σε μια κατάσταση στη οποία τοποθετείται και την οποία καλείται να αντιμετωπίσει και ποια είναι η πορεία του ως το τέλος της ιστορίας.

Η συντομία του εικονογραφημένου βιβλίου ως προς την έκταση του λεκτικού κειμένου απαιτεί σε μεγάλο βαθμό αυστηρή επιλογή λέξεων, ώστε το νόημα να

επικοινωνείται επαρκώς μέσα σε λίγες λέξεις. Αποτέλεσμα της σύντομης έκτασης και της επιλογής των λέξεων είναι να μην αποτυπώνονται πάντα ευδιάκριτα στοιχεία που αφορούν σε όλες τις κλίμακες δεξιοτήτων της ΚΣΝ, αλλά περισσότερο τα στοιχεία που σχετίζονται αφενός μεν με το θέμα και τη συγκεκριμένη κατάσταση που βιώνει ο χαρακτήρας, αφετέρου με την οπτική μέσα από την οποία οι συγγραφείς επιθυμούν να προσεγγίσουν και να παρουσιάσουν τους ήρωές τους.

Το θέμα που πραγματεύεται ένα βιβλίο -σε κάποιο βαθμό- συνδέεται με την αποτύπωση συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Για παράδειγμα, βιβλία με θέματα όπως ο εκφοβισμός, θέματα δηλαδή που σχετίζονται άμεσα με τις κοινωνικές συναναστροφές, επικοινωνούν στον αναγνώστη αρκετά στοιχεία που αφορούν τις δεξιότητες της ενσυναίσθησης και της ανάπτυξης ή της δυσκολίας δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων (διαπροσωπική διάσταση ΚΣΝ), ενώ μπορεί να μην παρέχουν άμεσα πληροφορίες για άλλες κατηγορίες δεξιοτήτων, όπως η ικανότητα προσαρμογής. Αντίστοιχα, βιβλία που αφορούν σε εσωτερικά διλήμματα του ήρωα, θέματα ταυτότητας ή διαχείρισης δύσκολων καταστάσεων, όπως η απώλεια, μπορούν να αποτυπώσουν πιο ευδιάκριτα δεξιότητες που αφορούν στην ενδοπροσωπική διάσταση της ΚΣΝ (αυτοέλεγχος, αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά) ή στη δεξιότητα της διαχείρισης του άγχους.

Παράλληλα, κάθε ιστορία εμπεριέχει ένα πρόβλημα, μια απειλή, έναν κίνδυνο ή μια κατάσταση, την οποία ο κεντρικός ήρωας καλείται να αντιμετωπίσει. Ο αναγνώστης, διαβάζοντας, παρακολουθεί τον χαρακτήρα και τις αντιδράσεις του, διαβάσει για τον τρόπο που αυτός αντιμετωπίζει τις δυσκολίες. Μέσα από την ανάγνωση μπορεί άλλοτε να καταλάβει από τις αντιδράσεις του ήρωα και άλλοτε να συνθέσει στοιχεία από διαφορετικές πηγές και να συμπεράνει ποια είναι τα στοιχεία που συνθέτουν το ΚΣΠ του ήρωα ως προς τις δεξιότητες της προσαρμοστικότητας, της ευελιξίας σκέψης, της διαχείρισης άγχους και τον τρόπο που διαχειρίζεται τα συναισθήματά του. Σε αυτή τη διαδικασία φάνηκε πως ο τρόπος και το ύφος γραφής κάθε συγγραφέα, τα αφηγηματικά στοιχεία που επιλέγει -διάλογοι, μονόλογοι, ερωτήσεις, τριτοπρόσωπη ή πρωτοπρόσωπη αφήγηση, εσωτερικός μονόλογος, κ.ά.- παίζουν καθοριστικό ρόλο, όπως και η επιλογή των λέξεων, οι οποίες μπορούν να παρέχουν στοιχεία, με άμεσο ή περισσότερο υπαινικτικό τρόπο, για τις δεξιότητες του ήρωα σε περισσότερες κλίμακες δεξιοτήτων.

Κατά την ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων, εκτός από την αναγνώριση των αντικειμένων που απεικονίζονται μέσω της εικονογράφησης, ο αναγνώστης

καλείται να συνδυάσει πληροφορίες από διαφορετικές πηγές, να διαβάσει ή να ακούσει στοιχεία του λεκτικού κειμένου και να τα συνδυάσει με υπαινικτικά οπτικά στοιχεία για να οδηγηθεί σε συμπεράσματα (Γιαννικοπούλου, 2001). Ακόμα και εάν λέξεις και εικόνες δεν σκιαγραφούν το πλήρες ΚΣΠ του ήρωα, τα παιδιά αναγνώστες κατά την ανάγνωση σκέφτηκαν και προβληματίστηκαν συνδυάζοντας στοιχεία από διαφορετικές πηγές, εύρημα που συμφωνεί με τη σημείωση των Nodelman και Reimer (1992) πως ο αναγνώστης προσπαθεί να λύσει το πάζλ μεταξύ των λέξεων των εικόνων και πως αυτές συνδέονται μεταξύ τους. Παράλληλα, αυτή η διαδικασία διαλόγου με αφορμή τα εικονογραφημένα βιβλία προσκάλεσε τα παιδιά να εκφράσουν απόψεις και επιχειρήματα για τη συμπεριφορά, τις αντιδράσεις και τα συναισθήματα των ηρώων με αναφορές στα στοιχεία του βιβλίου. Αυτή η διαδικασία της ανάγνωσης παρέχει στον αρχάριο αναγνώστη, όπως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, ευκαιρίες για ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας (Roche, 2015 & 2020· Leland, Lewison, & Harste, 2017· Pantaleo, 2017).

Η εικονογράφηση, με αφετηρία το κείμενο, διαμορφώνει την οπτική ταυτότητα του χαρακτήρα και αποτυπώνει με τα δικά της εκφραστικά μέσα τις δεξιότητές του. Ως προς τη δημιουργία του χαρακτήρα, η σύνθεση των εικόνων απαιτεί αφενός μεν μια διαδικασία προετοιμασίας, προβληματισμού και σκέψης πάνω στον ήρωα, την σε βάθος ανάγνωση του κειμένου και την κατανόηση των λεπτών αποχρώσεων των λέξεων, όσο και την σύνθεση διαφορετικών στοιχείων πάνω στο χαρτί, ώστε να αποδοθεί ο ήρωας, οι δεξιότητες του και η ατμόσφαιρα του κειμένου, με τρόπο συνεπή, αληθινό, πειστικό και συνάμα ενδιαφέροντα για τον αναγνώστη.

Συχνότερα, με πιο ευδιάκριτους και άμεσους τρόπους, αποτυπώνονται σε επίπεδο εικονογράφησης τα συναισθήματα των ηρώων (ενδοπροσωπική διάσταση), μέσα από τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας (εκφράσεις προσώπου, στάση σώματος) και οι κοινωνικές τους σχέσεις (διαπροσωπική διάσταση), μέσω του μεγέθους του ήρωα συγκριτικά με τους άλλους αναπαριστώμενους ήρωες, την τοποθέτηση του χαρακτήρα στον χώρο της σελίδας, την απουσία απεικόνισης άλλων προσώπων στην ίδια σελίδα και την απόστασή του από αυτούς. Πιο σύνθετες δεξιότητες, όπως η ικανότητα προσαρμογής, η διαχείριση του άγχους, η ευελιξία και η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων χτίζονται σταδιακά μέσα από τη συνολική ανάγνωση των εικόνων, ακολουθώντας αφενός μεν τις πράξεις του ήρωα, αφετέρου δε τις αλλαγές σε στοιχεία της εικονογράφησης, όπως αυτές αποτυπώνονται από σελίδα σε σελίδα.

Στόχος της έρευνας ήταν παράλληλα να διερευνήσει στο επίπεδο της ερμηνείας τα στοιχεία του λεκτικού κειμένου και της εικονογράφησης τα οποία οι αναγνώστες προσχολικής ηλικίας αποκωδικοποιούν και ερμηνεύουν ως δηλωτικά των συναισθημάτων και του ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων. Από την έρευνα διαπιστώθηκε πως τα νήπια κατά την ανάγνωση των εικονογραφημένων βιβλίων αναγνωρίζουν και διαβάζουν πολλά στοιχεία που συνθέτουν το ΚΣΠ του χαρακτήρα, διατυπώνουν μέσα από την κατάλληλη συζήτηση τις σκέψεις τους σχετικά με αυτές, αιτιολογούν με βάση στοιχεία της ιστορίας ενώ παράλληλα αποκωδικοποιούν τις εικόνες και προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ήρωες των βιβλίων. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με την έρευνα των Agizre και Styles (2003) πως τα παιδιά είναι απαιτητικοί αναγνώστες των εικονογραφημένων βιβλίων.

Κατά την ανάγνωση τα νήπια αιτιολόγησαν τις απαντήσεις τους και επιχειρηματολόγησαν αξιοποιώντας στοιχεία τόσο του λεκτικού κειμένου όσο και της εικονογράφησης. Η πολυτροπική φύση του εικονογραφημένου βιβλίου παρέχει στους αρχάριους αναγνώστες πολλαπλές ευκαιρίες για την σύνθεση του νοήματος. Τα παιδιά, καθώς διαβάζουν εικονογραφημένα βιβλία, βασίζονται σε μια ποικιλία πηγών, όπως τα παρακειμενικά στοιχεία, η εικονογράφηση, ο συνολικός σχεδιασμός, η προσωπική τους εμπειρία ζωής αλλά και η προηγούμενη αναγνωστική τους εμπειρία για να δημιουργήσουν το νόημα (Kachorsky, Moses, Serafini & Hoelting, 2017). Τα νήπια αξιοποίησαν στην ερμηνεία τους για την αποτύπωση συναισθηματικών καταστάσεων στοιχεία που αφορούν και στις τρεις στρατηγικές, δηλαδή στην κυριολεκτική έκφραση (έκφραση προσώπου), στην έκφραση μέσω του περιεχομένου (λεπτομέρειες εικόνων) και στην αφηρημένη έκφραση (χρώμα, γραμμές, κ.ά.) (Jolley, 2010).

Κατά την ανάγνωση, στοιχεία που απεικονίζονταν σε προηγούμενες εικόνες αναφέρθηκαν και για την ερμηνεία επόμενων από τα παιδιά για να επιχειρηματολογήσουν για τα συναισθήματα των ηρώων, γεγονός που συμφωνεί με τη διαπίστωση των Carvalho & Azevedo (2005) ότι η ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων είναι μια σύνθετη και πληθωρική εμπειρία ανακατασκευής που προσομοιάζει με τη διαδικασία του παιχνιδιού, κατά την οποία ο αναγνώστης ανακατασκευάζει συνεχώς το νόημα, ανασυνθέτοντας τα διαφορετικά ερεθίσματα στο γύρισμα κάθε σελίδας,

Ενδιαφέρον παρουσίασαν οι περιπτώσεις εκείνες όπου οι ερμηνείες που δόθηκαν για το ίδιο οπτικό στοιχείο ήταν αντικρουόμενες (π.χ. κλειστά μάτια → φοβάμαι, ≠ κλειστά μάτια → παίζω κρυφτό). Σε αυτές τις ερμηνείες θα μπορούσαμε να σημειώσουμε πως είναι χαρακτηριστική η διαδικασία που ονομάζεται «κακή κατανομή» (misattribution) (Nikolajeva, 2012), δηλαδή η προβολή προσωπικών συναισθημάτων και αντιδράσεων του αναγνώστη πάνω στους χαρακτήρες. Την ίδια στιγμή αυτές οι αντικρουόμενες ερμηνείες των νηπίων, οι οποίες αφορούσαν κυρίως την αποτύπωση της μη λεκτικής επικοινωνίας, ανέδειξαν τόσο τη σημασία της ανάγνωσης της γλώσσας του σώματος και των εκφράσεων του προσώπου για την κατανόηση του «οπτικού άλλου», του ήρωα, όσο και τη σημασία της ίδια της απεικόνισης, δηλαδή της επιλογής των γραμμών, των χρωμάτων και όλων των στοιχείων που συνθέτουν την εικόνα για την ερμηνεία της από τον αναγνώστη. Παράλληλα, υπογράμμισαν το γεγονός πως για την αναγνώριση των συναισθημάτων παίζουν ρόλο τόσο το πλαίσιο του παρατηρητή (προηγούμενη εμπειρία, συναισθηματική κατάσταση, κ.ά.) -στην περίπτωση της έρευνας τα χαρακτηριστικά του αρχαρίου αναγνώστη-, όσο και το πλαίσιο του εκφραστή, δηλαδή η συνθήκη μέσα στην οποία εκδηλώνεται η έκφραση του συναισθήματος (Καφέτσιος, 2011, σ. 186), που στην έρευνα αυτή είναι το εικονογραφημένο βιβλίο, μέσω του λόγου και της εικόνας.

Η εστίαση σε ένα μόνο στοιχείο της εικόνας, η εστίαση σε διαφορετικά στοιχεία από διαφορετικούς αναγνώστες ή η μη αναμενόμενη ερμηνεία κάποιων οπτικών στοιχείων ανέδειξαν τον ρόλο της προσωπικής πρόσληψης και ερμηνείας από τον κάθε διαφορετικό αναγνώστη και ειδικά για τον αναγνώστη προσχολικής ηλικίας, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του. Οι διαφορετικές ερμηνείες αποτέλεσαν ερέθισμα για περαιτέρω διάλογο μεταξύ των παιδιών. Όπως άλλωστε επισημάνθηκε από τη αρχή της έρευνας δεν αναζητήθηκε η «σωστή» ερμηνεία αλλά τα στοιχεία τα οποία τα νήπια ερμηνεύουν και ο τρόπος που τα αξιοποιούν όταν επιχειρηματολογούν και εκφράζουν τις απόψεις τους. Αυτές οι ποικίλες ερμηνείες για το ίδιο στοιχείο ανέδειξαν το γεγονός ότι τα νοήματα που αποδίδουν τα παιδιά στα κείμενα «είναι πιο προσωπικά, πολύ περισσότερο από ό,τι συμβαίνει στους ενήλικες» (Χαντ, 1991/2001, σ. 124). Τα παιδιά, σύμφωνα με τους Kress και Van Leeuwen (1996), ερμηνεύουν τα οπτικά ερεθίσματα με τρόπο πολύ διαφορετικό από τους ενήλικες. Επειδή δεν κατέχουν στο ρεπερτόριο τους όλες τις συμβάσεις που οι ενήλικες γνωρίζουν όταν

παράγοντα κατανόηση του άλλου και η εικονογράφηση μπορεί να συμβάλλει σε αυτή την κατεύθυνση. Η ανταπόκριση των νηπίων κατά την ανάγνωση ήταν ολιστική, δηλαδή με τον λόγο, με τη σκέψη και με το σώμα (Δερματά, 2015·Dermata & Skarpelos, 2017).

Κατά την ανάγνωση η εστίαση πάνω σε θέματα που αφορούν στις δεξιότητες ΚΣΝ των ηρώων και η αξιοποίηση λέξεων και εκφράσεων που σχετίζονται με όρους της ΚΣΝ έδειξε πως τα νήπια ενσωμάτωσαν το αντίστοιχο λεξιλόγιο κατά την αιτιολόγηση των απαντήσεών τους, είτε στις περιπτώσεις που άμεσα ερωτήθηκαν (π.χ. *το πρόβλημα που έχει είναι ότι...*), είτε αυθόρμητα κατά τη διατύπωση της ερμηνείας τους (π.χ. *νομίζω πως έχει άγχος γιατί...*), αλλά και στη σύνδεση των μυθοπλαστικών καταστάσεων με την δική τους εμπειρία (π.χ. *νιώθει έτσι γιατί κι εμείς στη θέση του, εάν χάναμε το σπίτι μας, έτσι θα νιώθαμε...*). Η αξιοποίηση των εικονογραφημένων βιβλίων και η εστίαση πάνω στις δεξιότητες ΚΣΝ μπορεί να δημιουργήσει την κατάλληλη ατμόσφαιρα, όχι για να διδαχθούν οι δεξιότητες αυτές αλλά να δημιουργηθεί και να αξιοποιηθεί και στο σχολικό περιβάλλον ένα συναισθηματικό λεξιλόγιο που να αφορά σε θέματα ΚΣΝ και τις συνδέσεις των παιδιών με τις προσωπικές τους εμπειρίες (Garner & Tameka, 2018).

Αξίζει να γίνει αναφορά στο γεγονός πως, ενώ στην αρχή της ανάγνωσης κάποιων ιστοριών περισσότερο νήπια διατύπωναν την άποψη πως οι ήρωες δεν είναι δυνατοί ή δεν θα τα καταφέρουν, κατά την εξέλιξη των ιστοριών και στο τέλος της ανάγνωσης διατύπωναν μια περισσότερο αισιόδοξη οπτική, ότι ο ήρωας θα τα καταφέρει, ή ότι οι αναγνώστες θα βοηθήσουν τον ήρωα να επιλύσει το πρόβλημά του, διαπιστώθηκε δηλαδή μια προσωπική εμπλοκή των αναγνωστών στη ιστορία. Η εστίαση στις δεξιότητες των χαρακτήρων αποτέλεσε ερέθισμα για σκέψη, συζήτηση και σε κάποιες περιπτώσεις και μετατόπιση από την αρχική θέση των παιδιών. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία με την άποψη είναι ότι «οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες είναι μέσο για να σκεφτούμε» (Vermeule, 2010, σ. 245).

Συμπεράσματα

Από την ανάλυση του υλικού όσον αφορά στο λεκτικό κείμενο, τόσο μέσα από τις συνεντεύξεις με τους συγγραφείς όσο και από τη συνολική ανάλυση των βιβλίων που μελετήθηκαν, παρατηρήθηκε πως τα ρήματα, έναντι όλων των άλλων κατηγοριών λέξεων, επιλέγονται και σκιαγραφούν πολύ εκφραστικά το ΚΣΠ των μυθοπλαστικών χαρακτήρων και μπορούν να αποδώσουν πιο άμεσα και με περισσότερες αποχρώσεις

τα χαρακτηριστικά και την ένταση των δεξιοτήτων ΚΣΝ των ηρώων. Τα ρήματα (ή οι φράσεις) που συνδέονται άμεσα με τις πράξεις και τα λόγια των ηρώων και επιλέγονται συχνότερα για να αποδώσουν δεξιότητες ΚΣΝ αφορούν στις ακόλουθες κατηγορίες:

- Ρήματα που αποτυπώνουν άμεσα κοινωνικές-συναισθηματικές καταστάσεις, όπως φοβάται, χαίρεται, ενθουσιάζεται, λυπάται, στεναχωρήθηκε, θύμωσε, ανησύχησε, κ.ά.
- Ρήματα που περιγράφουν σωματικές αντιδράσεις, οι οποίες συνδέονται με έντονα συναισθήματα, όπως γέλασε, έκλαψε, δάκρυσε, φιλάω, αγκαλιάζει, πονούσε, παραπονέθηκε, κοκκίνισε, έσκυψε το κεφάλι, έστρεψε το βλέμμα, κρύφτηκε, κ.ά.
- Ρήματα που συνδέονται με την ένταση της φωνής ενός χαρακτήρα και υποδηλώνουν είτε την αποφασιστικότητα, είτε τον δισταγμό του (ενδοπροσωπική διάσταση ΚΣΝ), όπως φώναξε, αναφώνησε, ψιθύρισε, μουρμούρισε, έμεινε αμίλητος, δεν άνοιξε το στόμα του, κ.ά.
- Ρήματα που αποδίδουν τον βαθμό της έντασης μιας πράξης, την αποφασιστικότητα ή τον δισταγμό ενός χαρακτήρα (ενδοπροσωπική διάσταση ΚΣΝ), όπως άρπαξε, αποφάσισε, τόλμησε, φρέναρε, δίστασε, κόλλησαν τα πόδια του, κ.ά.
- Ρήματα που φανερώνουν εν γένει εύθυμη διάθεση, όπως τραγούδησε, γιόρτασε, κ.ά.
- Ρήματα που φανερώνουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, ευελιξία σκέψης και ικανότητα προσαρμογής, όπως παρατήρησε, σκέφτηκε πως θα σώσει, έκανε ένα σχέδιο, κ.ά.
- Ρήματα που αποδίδουν μέσα από τις αντιδράσεις ή τις πράξεις την ποιότητα, καλή ή όχι, των διαπροσωπικών σχέσεων ενός χαρακτήρα με τους άλλους, όπως κορόιδευαν, γελούσαν, δεν τον έπαιξαν, δεν τον ήθελαν, έπιασε το χέρι του, αγκαλιάστηκαν, κ.ά.
- Το ρήμα είμαι για να δηλωθεί η έννοια της ταυτότητας, δηλαδή της αυτοπεποίθησης, του θάρρους και της παρουσίας συναντήθηκε στα βιβλία που μελετήθηκαν, ιδιαίτερα σε ήρωες που, ενώ αρχικά ήταν φοβισμένοι, επέδειξαν αποφασιστικότητα στην εξέλιξη της ιστορίας.

Όσον αφορά στα επίθετα και τις μετοχές, οι δημιουργοί φαίνεται πως είναι πιο φειδωλοί και η χρήση τους γίνεται με μέτρο. Όταν επιλέγονται επίθετα, μέσω της χρήσης τους οι δημιουργοί:

- Υπογραμμίζουν μια συμπεριφορά ενός χαρακτήρα η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο για την εξέλιξη της υπόθεσης (το φοβητσιάρικο ποντικάκι).
- Αποδίδουν την αντίδραση ενός χαρακτήρα σε κάποια κατάσταση η οποία φανερώνει δεξιότητες ΚΣΝ (έμεινε σιωπηλός).
- Υπογραμμίζουν την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση του ήρωα και «χρωματίζουν» κοινωνικές-συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες αντανakλούν τα συναισθήματα των χαρακτήρων. Τέτοια επίθετα κυρίως αποδίδουν χρώματα ή υφές, όπως, μαύρο, γκρίζο, καταπράσινο, αγριεμένη, ατίθασα, απαλό, πουπουλένιο, κ.ά.

Όσον αφορά στα επιρρήματα, διαπιστώθηκε πως η χρήση τους συνδέεται με την απόδοση ποιοτικών χαρακτηριστικών που αφορούν σε συναισθήματα ή κοινωνικές-συναισθηματικές καταστάσεις. Τέτοια ποιοτικά χαρακτηριστικά είναι κυρίως η ένταση του συναισθήματος (*αγκάλιασε σφιχτά, πιο πολύ*), η αλλαγή ή η επανάληψη μιας κατάστασης (*ποτέ ξανά, πάλι ξανά*).

Συναισθηματικές καταστάσεις αποδόθηκαν και μέσω λέξεων και επιφωνημάτων που εκφράζουν αγωνία, όπως η λέξη *βοήθεια*. Τέτοιες λέξεις, εκτός από τη σημασία που νοηματικά αποδίδει η λέξη καθαυτή, χρησιμοποιούνται συχνά και ως οπτικό στοιχείο ενταγμένο στην εικόνα – για την οπτική διάσταση της γραφής κάνουν λόγο οι Γιαννικοπούλου και Παπαδοπούλου (2004), το οποίο αποδίδει την ένταση της φωνής του πρωταγωνιστή και υπονοεί σε επίπεδο εικόνας στοιχεία ηχηρότητας (Γιαννικοπούλου & Παπαδοπούλου, 2004· Γιαννικοπούλου, 2008· Nodelman, 1988/2009). Η ένταξη τέτοιου είδους λέξεων, ως οπτικό στοιχείο της εικόνας, αποτυπώνει και το συναίσθημα της αγωνίας, με πιο χαρακτηριστικό το παράδειγμα αυτό της οπτικής απεικόνιση της λέξης *βοήθεια* στην εικονογράφηση του βιβλίου *Ανάποδα*, σε διαφορετικές σελίδες.

Λεκτικά σχήματα και αφηγηματικά στοιχεία που αξιοποιήθηκαν στα βιβλία που μελετήθηκαν και παρέχουν στον αναγνώστη στοιχεία κοινωνικής-συναισθηματικής φύσεως, ίσως περισσότερο έμμεσα και υπαινικτικά, είναι:

- *Η επανάληψη λέξεων με συναισθηματικό περιεχόμενο, όπως το ρήμα φοβάται στο βιβλίο Μελάκ μόνος, για να δοθεί έμφαση στην κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση του ήρωα.*
- *Η κυκλικού τύπου αφήγηση γεγονότων και πράξεων των ηρώων, όπως στο βιβλίο ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου, ως δηλωτική της ενσυναίσθησης των χαρακτήρων.*
- *Η χρήση ερωταποκρίσεων και διαλόγου για να εκφραστούν απορίες, ως μέσο για τη διαχείριση της εσωτερικής έντασης των χαρακτήρων, όπως στο βιβλίο Το δικό τους ταξίδι με θέμα την απώλεια.*
- *Η ύπαρξη φανταστικών φίλων για την απόδοση της εσωτερικότητας και της εσωστρέφειας χαρακτήρων, όπως στα βιβλία Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται; και ΠΟΛΥΞΕΝΗ.*
- *Η αξιοποίηση ζεύγους αντιθετικών χαρακτήρων για να δοθεί έμφαση στις δεξιότητες ΚΣΝ, θετικές ή αρνητικές, ενός πρωταγωνιστή συγκριτικά με τους άλλους ήρωες, όπως στο βιβλίο Ο Κόρακας, Ο Βόρακας και η Σονάτα της Φανής.*
- *Η επιλογή ονομάτων που υπονοούν χαρακτηριστικά και δεξιότητες του ήρωα, όπως τα ονόματα των ηρώων Βόρακας, ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ και ΠΟΛΥΞΕΝΗ.*
- *Η χρήση μεταφορικών και μετωνυμικών λεκτικών σχημάτων, τα οποία υπαινίσσονται συναισθήματα και χαρακτηριστικές φράσεις, όπως πάγωσε το αίμα του, τον έλουσε κρύος ιδρώτας, τον τύλιξε το σκοτάδι, για αποδοθεί ο φόβος. Η έννοια του ταξιδιού (Το δικό τους ταξίδι) ή η θάλασσα (Η βάρκα που τη λένε μνήμη) ως μετωνυμία της απώλειας και η χρήση παρομοιώσεων όπως η επιλογή της λέξης γίγαντας (Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΨΕΙ) αποτελούν τέτοια παραδείγματα.*
- *Η αξιοποίηση φράσεων που υποδηλώνουν την αλλαγή, τη μετάβαση από μια κατάσταση σε μια άλλη, όπως ο τίτλος του βιβλίου Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...*
- *Η χρήση του παραίσθησης ή του ονείρου για να υποδηλωθεί η εσωτερική ένταση και η προσπάθεια διαχείρισης δύσκολων συναισθηματικών καταστάσεων, όπως στο βιβλίο Η βάρκα που τη λένε μνήμη.*

- Η σύγκριση ενός χαρακτήρα με τους άλλους ως προς κάποια χαρακτηριστικά τους, όπως στο βιβλίο ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ ή στο Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΨΕΙ.

Αναφορικά με τη λεκτική περιγραφή του σκηνικού χώρου μέσα στον οποίο ο χαρακτήρας ενεργεί, αν και σε τόσο σύντομα κείμενα αποφεύγονται οι εκτενείς περιγραφές, παρατηρήθηκαν λεκτικές περιγραφές που συνδέονται με κοινωνικές-συναισθηματικές καταστάσεις, σε δύο περιπτώσεις: 1) όταν η περιγραφή εξυπηρετεί κάποιον σημαντικό σκοπό στην εξέλιξη της ιστορίας, όπως στην περίπτωση του βιβλίου *Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...*, όπου οι περιγραφές του σκηνικού χώρου γύρω από το σπίτι-πρωταγωνιστή της ιστορίας αλλά και για το ίδιο το σπίτι σκιαγραφούν την ψυχολογική του κατάσταση (μοναξιά, απομόνωση, εγκατάλειψη / χαρά, ευτυχία, συντροφικότητα) και 2) όταν ο σκηνικός χώρος αντικατοπτρίζει τα συναισθήματα του ήρωα, όπως στο βιβλίο *Τα κίτρινα καπέλα*, στο οποίο τόσο η αρχική περιγραφή του *καταπράσινου λιβαδιού* όσο και η περιγραφή των *άγνωστων, σκοτεινών τόπων* και της *καταιγίδας* φωτίζουν, αντίστοιχα, την ηρεμία και τον κίνδυνο που βιώνουν οι πρωταγωνιστές.

Αναφορικά με τα στοιχεία της εικονογράφησης τα οποία αξιοποιούνται για να αναπαραστήσουν το ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων, η έρευνα ανέδειξε εξίσου την επιλογή ποικίλων στοιχείων και μέσων. Τα σημαντικότερα στοιχεία της εικονογράφησης που αποτυπώνουν το ΚΣΠ των μυθοπλαστικών χαρακτήρων είναι οι εκφράσεις του προσώπου, η γλώσσα του σώματος, το μέγεθος, η σωματική διάπλαση και η συνολική εμφάνιση του χαρακτήρα, η τοποθέτησή του στον χώρο της σελίδας και σε σχέση με τους άλλους απεικονιζόμενους χαρακτήρες, η χρήση του χρώματος, το είδος των γραμμών, η εναλλαγή πλάνων και οπτικής γωνίας και η αποτύπωση εικονογραφικών λεπτομερειών.

Βασικό στοιχείο για την κατανόηση του άλλου στην πραγματική ζωή είναι η παρατήρηση και η κατανόηση των συναισθημάτων μέσω των εκφράσεων του προσώπου. Κατά αναλογία και στα εικονογραφημένα βιβλία, η αποτύπωση των χαρακτηριστικών του προσώπου του «οπτικού άλλου» συμβάλλει σημαντικά στην κατανόησή του. Ο τρόπος απεικόνισης των ματιών, των φρυδιών και του στόματος (φορά προς τα κάτω ή προς τα πάνω, σμιχτές γραμμές, ανοιχτό ή κλειστό στόμα) αποτελούν ισχυρό εργαλείο ανάδειξης των συναισθημάτων των ηρώων για να αποτυπώσουν τη χαρά, τη λύπη, τον θυμό, τον φόβο, την έκπληξη και την απορία. Σε

κάποιες εικόνες παρατηρήθηκε η εικονογραφική επιλογή να μην αποτυπωθεί το βλέμμα ή και το πρόσωπο του πρωταγωνιστή, ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες όπου ο πρωταγωνιστής νιώθει απομονωμένος. Τη σημασία του βλέμματος για την αποτύπωση των συναισθημάτων ανέδειξε με ένα ιδιαίτερο τρόπο η εικονογράφηση του βιβλίου *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται*;, όπου μέσα στα θυμωμένα μάτια του πρωταγωνιστή αντικατοπτρίζονται τα φοβισμένα και ξαφνιασμένα πρόσωπα των εκφοβιστών, με τα μάτια να λειτουργούν σαν καθρέφτης συναισθημάτων πολλών προσώπων.

Η γλώσσα του σώματος και η στάση του σώματος αξιοποιείται από τους εικονογράφους για να αποτυπώσει την ψυχολογική κατάσταση των ηρώων, να υπογραμμίσει τα συναισθήματα και να αναδείξει τις δεξιότητές τους. Η χαλαρή και σίγουρη στάση του σώματος ενός πρωταγωνιστή μπορεί να αποτυπώνει την δεξιότητα της αυτοπεποίθησης ενώ, αντίθετα, σώματα κουλουριασμένα, κρυμμένα πίσω από αντικείμενα, αποτυπωμένα με κλειστά σχήματα και με τα χέρια κολλημένα κοντά στο σώμα ή σε εμβρυακή στάση, αποτυπώνουν τον φόβο, την αγωνία, την κούραση ή και την έλλειψη αυτοπεποίθησης.

Ως ιδιαίτερα σημαντικό στοιχείο της γλώσσας του σώματος αναδείχτηκαν τα χέρια και ο τρόπος με τον οποίο αυτά απεικονίζονται. Ηρωες κοινωνικοί, με θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνικές συναναστροφές αποτυπώνονται να κρατιούνται χέρι χέρι, δηλώνοντας με τον τρόπο αυτό οπτικά την προσέγγιση χαρακτήρων μεταξύ τους σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο. Άλλοτε δάχτυλα που δείχνουν δηκτικά προς κάποιο πρόσωπο, απέδωσαν τις άσχημες διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ πρωταγωνιστών, ενώ χέρια απλωμένα προς κάποιο πρόσωπο, το οποίο συχνά βρίσκεται σε ανάγκη ή η αποτύπωση της αγκαλιάς αποδίδει οπτικά την δεξιότητα της ενσυναίσθησης. Μια ενδιαφέρουσα εικονογραφική αποτύπωση των χεριών με μεταφορική έννοια, δηλαδή ως τα χέρια ως γέφυρα επικοινωνίας, ασπίδα προστασίας και προσέγγισης μεταξύ χαρακτήρων αξιοποιήθηκε. Τα παραπάνω υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο όλων των επιμέρους στοιχείων της γλώσσας του σώματος, τα οποία οπτικά μπορούν να αξιοποιηθούν με πολλούς διαφορετικούς τρόπους για να αναπαραστήσουν δεξιότητες ΚΣΝ και τις σχέσεις μεταξύ των αναπαριστώμενων συμμετεχόντων στο εικονογραφημένο βιβλίο.

Το μέγεθος, η σωματική διάπλαση και οι αναλογίες ενός απεικονιζόμενου χαρακτήρα εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από την οντολογική του υπόσταση, ειδικά στην περίπτωση που ο χαρακτήρας δεν είναι μια ανθρώπινη οντότητα, αλλά κάποιο

ζώο ή αντικείμενο (ανθρωπομορφισμός). Ένα ποντίκι ή ένα έντομο συνήθως απεικονίζονται μικρότερα συγκριτικά με άλλα ζώα, ενώ ένας ελέφαντας ή ένας δεινόσαυρος συχνά χαρακτηρίζονται από την μεγάλη σωματική τους διάπλαση. Η ανατροπή του μεγέθους ενός χαρακτήρα οπτικά αξιοποιήθηκε για να αποδώσει την δεξιότητα της αυτοπεποίθησης, ενώ συναντήθηκε και η περίπτωση της μεγέθυνσης της σωματικής διάπλασης -συνήθως δευτερευόντων χαρακτήρων ή κάποιου στοιχείου του περιβάλλοντος χώρου δίπλα στον κεντρικό ήρωα- για να επισημανθεί οπτικά ο κίνδυνος και η αγωνία του πρωταγωνιστή.

Εκτός από το μέγεθος και τη σωματική διάπλαση, συνολικά η εμφάνιση ενός χαρακτήρα, όπως αποδίδεται σε επίπεδο χρωμάτων, γραμμών, ακόμα και σε επίπεδο ένδυσης, αξιοποιήθηκε για να παρέχει έμμεσα στοιχεία της προσωπικότητας του ήρωα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα στο βιβλίο *Ο Κόρακας, ο Βόρακας και η Σονάτα της Φανής*, όπου ο πρωταγωνιστής απεικονίζεται ντυμένος με σκούρο παλτό και σκούρο σκουφί, ως μια μορφή απόκοσμη και μοχθηρή, ενώ σε αντιδιαστολή με αυτόν η Φανή απεικονίζεται φωτεινή.

Η τοποθέτηση του χαρακτήρα στον χώρο της σελίδας αξιοποιήθηκε σε σημαντικό βαθμό. Ήρωες φοβισμένοι, ανήσυχοι, ή χωρίς αυτοπεποίθηση τοποθετούνταν συχνά στην άκρη της σελίδας ή στο κάτω μέρος της εικόνας, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις και η ύπαρξη πλαισίου γύρω από αυτούς ή στην εικόνα συνολικά ενέτεινε το αίσθημα ανελευθερίας και καταπίεσης που ένιωθε ο χαρακτήρας.

Η έννοια της κοινωνικής απόστασης στην εικονογράφηση αποτυπώθηκε με την απεικόνιση του ήρωα είτε στην άκρη της σελίδας, σε απόσταση από τους άλλους αναπαριστώμενους χαρακτήρες, ή και σε αντικριστές σελίδες, όπως στην περίπτωση του κύριου Μπε και της οικογένειάς του στο βιβλίο *Τα κίτρινα καπέλα* (ανάγκη του πρωταγωνιστή για απομόνωση και σκέψη) ή στο εγκαταλειμμένο σπίτι του βιβλίου *Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...*, για να αποδοθεί το αίσθημα της μοναξιάς του χαρακτήρα. Παρατηρήθηκε επίσης πως οι κακές κοινωνικές σχέσεις υποδηλώθηκαν με την απεικόνιση ενός χαρακτήρα σε χαμηλότερο επίπεδο έναντι των άλλων χαρακτήρων που απεικονίζονται στην ίδια σελίδα. Επιπλέον, η χωρική εγγύτητα χαρακτήρων (όπως στην περίπτωση της βάρκας των προσφύγων ή των φυλακισμένων προβάτων) αξιοποιήθηκε για να δηλώσει τον τρόπο και την ανασφάλεια των ηρώων, ενώ η ένταξη ενός χαρακτήρα, που αρχικά παρουσιαζόταν μοναχικός, σε ένα σύνολο ή μια ομάδα ηρώων, όπως στην περίπτωση της

ΠΟΛΥΞΕΝΗΣ, αποτύπωσε την αποκατάσταση των κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των συνομηλίκων. Η τοποθέτηση χαρακτήρων ή στοιχείων σε συμμετρικές θέσεις, όπως η γιαγιά και ο εγγονός στο βιβλίο *ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου*, ή η *ΠΟΛΥΞΕΝΗ* απέναντι από το λουλούδι που άνθισε υπονοούν αμοιβαίες θετικές διαπροσωπικές σχέσεις και σχέσεις ισότητας και ισορροπίας.

Καθοριστικό στοιχείο της εικονογράφησης το χρώμα αξιοποιείται ποικιλοτρόπως για την αναπαράσταση στοιχείων του ΚΣΠ των χαρακτήρων. Η επιλογή των χρωμάτων καθαυτή, με κυριότερες το κόκκινο και ροζ για την απόδοση της αγάπης, του φόβου, του θυμού ή της ντροπής, το πράσινο και το γαλάζιο για την ηρεμία και την αισιόδοξη ατμόσφαιρα, το μαύρο και το γκρι για την αποτύπωση του κινδύνου και της απειλής, το λευκό και το κίτρινο για την απόδοση του φωτός, της αισιοδοξίας ή της αποκατάστασης της ισορροπίας, αναδείχτηκε ως σημαντικό μέσο της αναπαράστασης συναισθημάτων και δεξιοτήτων, είτε άμεσα (κόκκινο για τον θυμό στο πρόσωπο ενός ήρωα), είτε με έμμεσο τρόπο (σκούρα χρώματα στον σκηνικό χώρο ως αντικατοπτρισμό των συναισθημάτων των χαρακτήρων). Η επιλογή συνολικά της χρωματικής παλέτας κάθε βιβλίου δημιουργούν την ατμόσφαιρα μέσα στην οποία ενεργεί ο χαρακτήρας. Επιλογή παλ αποχρώσεων ανέδειξαν την αισιόδοξη διάθεση των ηρώων ή τις σχέσεις αγάπης μεταξύ τους ενώ σκούρες αποχρώσεις συνδέθηκαν με τον κίνδυνο, τον φόβο ή το αδιέξοδο. Η απουσία πολυχρωμίας ή η επιλογή αποχρώσεων του γκρι αξιοποιήθηκε για να αποτυπώσει αισθήματα μοναξιάς και μελαγχολίας, ενώ και η χρωματική αντίθεση μεταξύ χαρακτήρων αξιοποιήθηκε για την αναπαράσταση διαφορετικών συναισθημάτων μεταξύ διαφορετικών χαρακτήρων.

Ως καθρέφτης του συναισθηματικού κόσμου του μυθοπλαστικού χαρακτήρα, ο σκηνικός χώρος αναδείχθηκε σε σημαντικό παράγοντα ανάδειξης του ΚΣΠ των ηρώων. Οι σημαντικότεροι τρόποι ήταν η δημιουργία της κατάλληλης για την ιστορία ατμόσφαιρας, πρωτίστως μέσω των επιλεγμένων χρωμάτων και αποχρώσεων, και μέσω απεικόνισης επιλεγμένων στοιχείων, όπως η φωτιά, η τρικυμία και η καταιγίδα, ερείπια, κ.ά. για να υποδηλωθεί η απειλή και ο φόβος, η μη απεικόνιση πολλών λεπτομερειών στον σκηνικό χώρο ως δηλωτικό της εγκατάλειψης ή και η αλλαγή του σκηνικού από σελίδα σε σελίδα ως δηλωτική της εσωτερικότητας και των σκέψεων του ήρωα.

Η χρήση αχνών γραμμών για την απεικόνιση ηρώων που βρίσκονται σε κίνηση, σε φυγή ή σε αναστάτωση, η απεικόνιση χαρακτήρων με γραμμές που

παραπέμπουν σε σκιές ή σε φαντάσματα, γραμμές στον σκηνικό χώρο ως οπτικά στοιχεία που υπαινίσσονται τον κίνδυνο, τη σύγχυση, ή την σύνδεση χαρακτήρων μεταξύ τους είναι μερικοί από τους τρόπους που το είδος των γραμμών ανέδειξε την κοινωνική-συναισθηματική κατάσταση των χαρακτήρων.

Εναλλαγές οπτικής γωνίας για να υποδηλωθεί οπτικά ο φόβος, η καταπίεση ή η εσωστρέφεια ενός χαρακτήρα (βλέπε στα βιβλία *ΠΟΛΥΞΕΝΗ* ή *ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;*) και εναλλαγές πλάνων από μεσαίο ή μακρινό σε κοντινό επιλέχθηκαν για να δοθεί έμφαση στο συναίσθημα ή λεπτομέρειες των εικόνων (π.χ. Οδός Ελπίδος στο *ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ*) αξιοποιήθηκαν ως δηλωτικές κοινωνικών-συναισθηματικών καταστάσεων.

Η οπτική απεικόνιση λέξεων ως οπτικό στοιχείο εικόνων παρατηρήθηκε πως συνδέθηκε άμεσα με δεξιότητες ΚΣΝ. Στα βιβλία που μελετήθηκαν λέξεις που εκφράζουν αγωνία (*βοήθεια*), επιφωνήματα (*Αααααα*), λέξεις που υποδηλώνουν αυτοπεποίθηση (*γίγαντας*), ανατροπή (*ανάποδα*) και ονόματα ως στοιχεία που υπονοούν ένταση φωνής (*Φε - δε - ρί - κο*) και η μεταβολή του μεγέθους της γραμματοσειράς αξιοποιήθηκαν για να αναπαραστήσουν ή να υπονοήσουν οπτικά συναισθήματα και συναισθηματικές καταστάσεις. Όπως διαπιστώθηκε και στην έρευνα με τα νήπια, τέτοιου είδους οπτικά στοιχεία της γραφής, έγιναν κατανοητά από τα νήπια και συνδέθηκαν με τον φόβο που βιώνει ο πρωταγωνιστής και για αυτό *φωνάζει δυνατά* (μεγάλα γράμματα → ένταση φωνής → φόβος, κίνδυνος, αναζήτηση βοήθειας).

Εικονογραφικές λεπτομέρειες, όπως γραμμές και βέλη που υπονοούν τα εμπόδια ή τη σύγχυση στην πορεία ενός ήρωα, μάτια που παρατηρούν ή κατασκοπεύουν, καρδιές που ίπτανται ως δηλωτικά των σχέσεων αγάπης και τρυφερότητας, σύννεφα που αλλάζουν χρώμα ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας μιας κατάστασης, χρηστικά αντικείμενα ως στοιχεία που υπονοούν την προνοητικότητα και την ικανότητα επίλυσης μελλοντικών προβλημάτων, μικρές λεπτομέρειες της αμφίεσης ή της εμφάνισης αποτελούν μερικά από τα οπτικά στοιχεία που εμπλούτισαν τις εικόνες και συνεισέφεραν στην συνολική απόδοση δεξιοτήτων και συναισθημάτων των χαρακτήρων.

Συνολικά ως προς την αποτύπωση του ΚΣΠ των χαρακτήρων σε επίπεδο εικονογράφησης ως βασικές συνιστώσες επισημάνθηκαν:

- Οι συγκεκριμένες επιλογές των εικονογράφων, που συνθέτουν την οπτική ταυτότητα του ήρωα καθ' αυτού (μέγεθος, εμφάνιση, χαρακτηριστικά προσώπου, γραμμές, χρώματα).
- Ο συνδυασμός των επιμέρους εικονογραφικών στοιχείων στο επίπεδο της σύνθεσης κάθε εικόνας, που δημιουργούν σχέσεις και συσχετίσεις του χαρακτήρα με τους άλλους απεικονιζόμενους ήρωες (θέση, τοποθέτηση και σχέση με άλλους, αποτύπωση του σκηνικού χώρου).
- Η έννοια της αλλαγής, της μετάβασης δηλαδή από μια αρχική κατάσταση σε μια άλλη, από σελίδα σε σελίδα. Η έννοια της αλλαγής, είτε πρόκειται για αλλαγές στην χρωματική παλέτα με σκοπό να αποτυπωθεί ένα πρόβλημα, μια απειλή ή η αλλαγή ψυχολογικής κατάστασης, είτε για αλλαγές στα στοιχεία του σκηνικού χώρου, της οπτικής γωνίας, μεγέθους, κ.ά., διαμορφώνει την ατμόσφαιρα του βιβλίου, εμπλουτίζει την εμπειρία της ανάγνωσης και αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την απεικόνιση των δεξιοτήτων ΚΣΝ των χαρακτήρων στα εικονογραφημένα βιβλία.

Αναφορικά με την ερμηνεία των νηπίων τα κυριότερα στοιχεία του λεκτικού κειμένου που αξιοποίησαν για τη ερμηνεία τους ήταν οι πράξεις του λογοτεχνικού χαρακτήρα, όπως εκφράζονται κυρίως μέσα από τα ρήματα του κειμένου. Η διαπίστωση αυτή έρχεται σε συμφωνία και με τις απόψεις των συγγραφέων, οι οποίοι υπογράμμισαν τη δύναμη των ρημάτων και την προσεκτική επιλογή τους για την απόδοση κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Τέτοια ρήματα, τα οποία τα νήπια ανέφεραν κατά την ανάγνωση και συζήτηση, ήταν:

- Ρήματα που αποτυπώνουν με ευθύ τρόπο συναισθήματα ή αναφέρονται σε σωματικές αντιδράσεις που σχετίζονται με αυτά (φοβάται, κλαίει, γελάει)
- Ρήματα που φανερώνουν εύθυμη διάθεση (τραγούδησε, γιόρτασε)
- Ρήματα που αφορούν στην επίλυση προβλημάτων (σκέφτηκε, αποφάσισε, κατάστρωσε ένα σχέδιο), όταν αυτά αναφέρονται στο κείμενο.

Η επανάληψη ρημάτων με συναισθηματικό περιεχόμενο (*φοβάται*) επέδρασε σημαντικά στην ερμηνεία των παιδιών, καθώς αναφέρθηκε συχνά από διαφορετικούς συμμετέχοντες κατά την ανάγνωση-συζήτηση, είτε ως ερώτημα (*πάλι φοβάται;*) είτε ως κατάφαση (*συνέχεια φοβάται*).

Κατά την ερμηνεία των παιδιών αναφορές έγιναν κατ' επανάληψη σε επίθετα και ουσιαστικά, όπως τα *άγρια θηρία*, τα *άγνωστα σκοτεινά μέρη*, λέξεις δηλαδή οι

οποίες προσδιορίζουν ή υποδηλώνουν την απειλή και τον κίνδυνο, όπως ακριβώς αναφέρονταν στο λεκτικό κείμενο κάθε βιβλίου.

Αλλα λεκτικά σχήματα και αφηγηματικές τεχνικές περισσότερο υπαινικτικές, όπως η αξιοποίηση ονομάτων, η χρήση μεταφορικών φράσεων δεν είναι εμφανές πόσο επέδρασαν στην ερμηνεία των παιδιών. Από τις διερευνητικές δραστηριότητες φάνηκε πως λεκτικά σχήματα με μεταφορικό περιεχόμενο δεν γίνονταν αντιληπτά από τα όλα τα νήπια με την μεταφορική τους έννοια (π.χ. είμαι ο ψύλλος ο γίγαντας), παρά μόνο από μερικά παιδιά κάθε φορά. Ομοίως και στην εικονογράφηση, οπτικές μεταφορές ή υπερβολές (π.χ. η αλλαγή του μεγέθους του ψύλλου) έγιναν αντιληπτές από μικρό αριθμό νηπίων. Όπως σημειώνει ο Purcell «η πρόσβαση του αναγνώστη με μεταφορικά νοήματα του οπτικού ή του λεκτικού κειμένου αποτελεί μια δεξιότητα που πιθανόν να αναπτυχθεί με τον χρόνο και μέσα από την εμπειρία» (2018b, p. 362).

Σημαντική επίδραση για την αρχική ερμηνεία των νηπίων σχετικά με τις δεξιότητες ΚΣΝ ενός χαρακτήρα φαίνεται πως έπαιξε η οντολογική του υπόσταση. Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις εκείνες όπου ο πρωταγωνιστής ήταν ένα μεγαλόσωμο ζώο (δεινόσαυρος, ελέφαντας) φαίνεται πως η σωματική διάπλαση ταυτίστηκε με την δύναμη, την αυτοπεποίθηση, την ικανότητα του ήρωα να επιτύχει τον στόχο του και την θετική αυτοεικόνα. Η αρχική ερμηνεία της πλειοψηφίας των νηπίων ήταν πως ο μεγαλόσωμος ήρωας δεν φοβάται, πιστεύει στον εαυτό του πως θα τα καταφέρει, είναι απρόμητος, κτλ., λόγω της σωματικής του διάπλασης ή των ειδικών χαρακτηριστικών του (νύχια, δόντια, κέρατα). Αντίστοιχα, ήρωες μικρόσωμοι θεωρήθηκαν -στην αρχική τους τουλάχιστον τοποθέτηση- αδύναμοι, χωρίς αυτοπεποίθηση, με χαμηλή αυτοεκτίμηση και μη διεκδικητικοί. Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο πως, μετά τις αναγνώσεις, διαπιστώθηκε εν μέρει μια μετατόπιση της σκέψης των νηπίων ως προς τη σωματική διάπλαση ως παράγοντα δύναμης και ήταν περισσότερες οι αναφορές των παιδιών στην ικανότητα ενός ήρωα να διεκδικήσει τα δικαιώματά του και να επιτύχει τον στόχο του ανεξάρτητα από το μέγεθός του.

Η ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων ενός χαρακτήρα αναφέρθηκε ως σημαντικός παράγοντας ευτυχίας και καλής διάθεσης. Η έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων (*μόνος, δεν είχε φίλους*) και η κακή ποιότητα αυτών (*τον κορόιδευαν, γελούσαν μαζί του*) αναγνωρίστηκε και αναφέρθηκε από το σύνολο των συμμετεχόντων ως σημαντικός παράγοντας στον οποίο οφείλονται τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένας πρωταγωνιστής. Αντίστοιχα, η δημιουργία σταθερών διαπροσωπικών σχέσεων και η ύπαρξη φίλων, δηλαδή στοιχεία που αφορούν στη

διαπροσωπική διάσταση της ΚΣΝ, ερμηνεύτηκαν ως παράγοντες ευτυχίας, δημιουργίας θετικών συναισθημάτων και ως παράγοντες που συμβάλλουν στην επίλυση προβλημάτων.

Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων διαπιστώθηκε πως τα πρώτα στοιχεία της εικονογράφησης που τα νήπια ερμήνευσαν πρώτα ως δηλωτικά των συναισθημάτων των χαρακτήρων ήταν στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας, όπως οι εκφράσεις του προσώπου -με έμφαση στον τρόπο απεικόνισης των ματιών, των φρυδιών και του στόματος- και η γλώσσα του σώματος. Ο τρόπος απεικόνισης των χεριών των ηρώων αναφέρθηκε για να αιτιολογηθεί η κοινωνική και συναισθηματική τους κατάσταση (*πιάνονται χέρι χέρι, αγκαλιάζονται*), ενώ η τοποθέτηση στον χώρο της σελίδας ή σε σχέση με τους άλλους αναπαριστώμενους χαρακτήρες, δηλαδή η εγγύτητα ή η απόσταση μεταξύ των ηρώων, αναφέρθηκε από αρκετά νήπια για να αιτιολογήσουν τη συναισθηματική τους κατάσταση (*είναι χαρούμενοι γιατί είναι δίπλα, δίπλα, είναι μόνος του και για αυτό φοβάται*).

Ως προς την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων μετά την ανάγνωση των βιβλίων, η σκέψη ενός ήρωα να διεκδικήσει κάτι, η προσπάθειά του και η ομαδική δουλειά ήταν παράγοντες που επισημάνθηκαν ως καθοριστικοί για την επίτευξη του στόχου και την επίλυση ενός προβλήματος του πρωταγωνιστή. Η πράξεις του ήρωα (*τι έκανε*) και οι κοινωνικές του σχέσεις (*μόνος του ή μαζί με άλλους*), όπως αποτυπώθηκαν και στις εικόνες, αντίστοιχα με το λεκτικό κείμενο, ήταν τα βασικά στοιχεία στα οποία αναφέρθηκαν τα παιδιά για να αιτιολογήσουν τις απαντήσεις τους.

Ως προς την ερμηνεία του χρώματος, τα νήπια συνέδεσαν συγκεκριμένα χρώματα με αρνητικά (μαύρο, γκρι και κόκκινο για τον φόβο) ή θετικά συναισθήματα (κόκκινο, ροζ για την αγάπη), όπως αυτά αξιοποιήθηκαν για να συνθέσουν τον σκηνικό χώρο και να αποτυπώσουν την ατμόσφαιρα του βιβλίου. Η αλλαγή χρωματικής παλέτας από σελίδα σε σελίδα επίσης ερμηνεύτηκε από τα νήπια ως ενδεικτική της αλλαγής της συναισθηματικής κατάστασης των ηρώων, γιατί συνδέθηκε με σχέση αιτία-αποτελέσματος, δηλαδή με την απειλή που πλησιάζει ή απομακρύνεται (κόκκινο χρώμα → απειλή φωτιάς / μαύρο και γκρι χρώμα → απειλή καταιγίδας → συναισθήματα φόβου).

Η ερμηνεία των νηπίων βασίστηκε και στην παρατήρηση εικονογραφικών λεπτομερειών στον σκηνικό χώρο. Καρδιές που ίπτανται αναφέρθηκαν ως δηλωτικά των σχέσεων αγάπης μεταξύ των ηρώων (*π.χ. βλέπω καρδιές γιατί αγαπιούνται*) ή

χρηστικά αντικείμενα αναφέρθηκαν ως δηλωτικά της προετοιμασίας των χαρακτήρων να ταξιδέψουν (π.χ. *πήραν μαζί τους το σωσίβιο γιατί θα ταξιδέψουν στη θάλασσα*). Συχνή ήταν η αναφορά σε βράχια, πέτρες, λάσπες που αποτυπώνονταν στις εικόνες ως η αιτία που ένας πρωταγωνιστής νιώθει φόβο (π.χ. *ο Μελάκ φοβάται γιατί έχει δίπλα του πέτρες και βράχια, ο ποντικός φοβάται να μην λερωθεί από τις λάσπες*).

Προκλήσεις της έρευνας

Η έρευνα αυτή αφορά σε μια συνολική διερεύνηση της σχέσης ΚΣΝ και εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, θέτοντας εξ αρχής έναν στόχο σύνθετο: να μελετήσει τα εικονογραφημένα βιβλία ως μέσο επικοινωνίας και φορέα νοημάτων κοινωνικής-συναισθηματικής χροιάς σφαιρικά, από τη δημιουργία του μηνύματος έως την ερμηνεία του από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ένα τέτοιο εγχείρημα ενέχει εκ προοιμίου πολλές προκλήσεις τόσο σε επίπεδο ερευνητικού σχεδιασμού όσο και σε επίπεδο υλοποίησης. Η πολυπρισματική προσέγγιση και ο πολυσύνθετος χαρακτήρας της έρευνας ήταν η μεγαλύτερη πρόκληση της έρευνας, ώστε να διατηρηθεί ισορροπία ανάμεσα στα διαφορετικά ερευνητικά βήματα και στη διαχείριση δεδομένων διαφορετικού είδους σε ένα ομοιογενές σύνολο. Ο σύνθετος ερευνητικός σχεδιασμός απαιτούσε παράλληλα την αναζήτηση διαφορετικού είδους πληροφοριών, την εφαρμογή πολλαπλών κριτηρίων και επιλογών σε διαφορετικά επίπεδα και τη διεξαγωγή πολλαπλών διαδικασιών σε επιμέρους στάδια, με διαφορετικά δείγματα υλικού και συμμετέχοντες.

Όσον αφορά στην ανάλυση των βιβλίων, στις δυσκολίες συγκαταλέγεται η απουσία ενός συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου ή μιας συγκεκριμένης θεωρίας που να μετράει με απόλυτο τρόπο τα δεδομένα των εικονογραφημένων βιβλίων που παράγονται μέσα από τον λόγο και την εικόνα σε σχέση με την ΚΣΝ. Αυτό το ζήτημα οδήγησε στην ανάγκη για βιβλιογραφική επισκόπηση και συνδυασμό θεωριών και προσεγγίσεων, που άπτονται των επιστημονικών πεδίων της θεωρίας της λογοτεχνίας, της κοινωνικής σημειωτικής, του οπτικού πολιτισμού και της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης. Παρά τη δυσκολία μιας τέτοια προσέγγισης, η πρόκληση να καταρριφθούν τα απόλυτα σύνορα μεταξύ επιστημονικών πεδίων και προσεγγίσεων⁸¹ ήταν ιδιαίτερα δελεαστική για την ερευνητική διαδικασία, καθώς

⁸¹“Crossing the boundaries between theories” ήταν ο τίτλος του 51^{ου} διεθνούς συνεδρίου της IVLA, που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2019 στο Leuven του Βελγίου, όπου παρουσιάστηκε μέρος της ερευνητικής δουλειάς στο πλαίσιο της διδακτορικής διατριβής.

απαιτούσε τον συνδυασμό εννοιών και την αναζήτηση των σημείων όπου θεωρίες και επιστήμες συναντώνται και διασταυρώνονται αλλά και αποτέλεσε το στοιχείο της πρωτοτυπίας της έρευνας.

Αναφορικά με την έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας, οι προκλήσεις ήταν ποικίλες. Οι βασικές αφορούσαν: 1) στην προετοιμασία του ερευνητή, δηλαδή την έγκαιρη οργάνωση και ολοκλήρωση των διαδικασιών εξασφάλισης άδειας για τη διεξαγωγή της έρευνας σε σχολικό περιβάλλον από το ΙΕΠ, διαδικασία που απαιτεί μεθοδικότητα, συμμόρφωση με τις απαιτήσεις και τους κανόνες δεοντολογίας και καλό προγραμματισμό, 2) την διαμόρφωση ενός προγράμματος αναγνώσεων που θα τηρεί τις παραπάνω δεσμεύσεις και παράλληλα θα ανταποκρίνεται στο ερευνητικό αντικείμενο της διατριβής. Το πρόγραμμα αναγνώσεων που διαμορφώθηκε δεν αποτελεί ένα ερευνητικό πρόγραμμα συναισθηματικής ανάπτυξης από τη σκοπιά του ειδικού ψυχικής υγείας. Στόχος ήταν -από την σκοπιά του κοινωνικού ερευνητή και εκπαιδευτικού- η προσέγγιση των απόψεων και αντιλήψεις των παιδιών για τις δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων, δίνοντας το λόγο στα ίδια τα παιδιά, 3) την αντιμετώπιση ζητημάτων πρακτικού χαρακτήρα, όπως η εξασφάλιση της συμμετοχής, η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, η συμμόρφωση με το πρόγραμμα ώστε να μην διαταράσσεται η λειτουργία της τάξης και η διαχείριση ζητημάτων λόγω απρόβλεπτων παραγόντων (π.χ. ιώσεις, απουσίες παιδιών), διαδικασίες που με την πρόθυμη βοήθεια των εκπαιδευτικών των τάξεων ξεπεράστηκαν, και 4) προκλήσεις κατά την εκπόνηση του προγράμματος αναγνώσεων με τα νήπια, καθώς η ηλικία των νηπίων, τα ειδικά γνωστικά, γλωσσικά, ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά τους και η εμπειρία τους ως αρχάριοι αναγνώστες απαιτούσαν ιδιαίτερη συγκέντρωση κατά τη διεξαγωγή των αναγνώσεων, ευελιξία στη διατύπωση των ερωτήσεων και μεγάλη παρατηρητικότητα στην ανταπόκριση, λεκτική ή μη λεκτική, κατά τις αναγνώσεις.

Περιορισμοί της έρευνας

Οι βασικοί περιορισμοί αφορούν κυρίως στο μέγεθος του δείγματος. Στην ανάλυση των βιβλίων η επιλογή μιας μεγαλύτερης γκάμας υλικού, η οποία θα περιελάμβανε περισσότερα και όχι μόνο τα βραβευμένα βιβλία ή θα εστίαζε σε βιβλία που αφορούν σε συγκεκριμένες θεματικές, θα μπορούσε να αποτυπώσει σε μεγαλύτερο βάθος τη σκιαγράφηση του ΚΣΠ των χαρακτήρων ως προς όλους τους τομείς δεξιοτήτων. Στην παρούσα έρευνα δόθηκε έμφαση στα στοιχεία εκείνα που αποτυπώνουν το συνολικό

ΚΣΠ του κάθε λογοτεχνικού ήρωα. Θα ήταν χρήσιμη η ταξινόμηση των βιβλίων σε επιμέρους ενότητες, ανάλογα με τον τομέα δεξιοτήτων στον οποίο δίνεται έμφαση, ώστε να μελετηθεί περισσότερο σε βάθος η αποτύπωση καθενός από τους τομείς δεξιοτήτων (ενδοπροσωπική και διαπροσωπική διάσταση, ικανότητα προσαρμογής, διαχείριση άγχους, γενική διάθεση), δηλαδή η εστίαση να επεκταθεί και στους επιμέρους τομείς δεξιοτήτων και όχι συνολικά στο ΚΣΠ του χαρακτήρα.

Στο επίπεδο των δημιουργών, οι συνεντεύξεις θα μπορούσαν να επεκταθούν στο σύνολο των δημιουργών των οποίων τα βιβλία μελετήθηκαν για την ανάλυση του ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων, ώστε, αφενός μεν το δείγμα να είναι μεγαλύτερο, αφετέρου οι επιπλέον συνεντεύξεις να εμπλουτίσουν και να φωτίσουν στοιχεία του ΚΣΝ των ηρώων όλων των βιβλίων από τη σκοπιά των δημιουργών τους.

Όσον αφορά στην έρευνα με τα παιδιά, ο συγκεκριμένος χρόνος στο σχολικό περιβάλλον που emπίπτει στους περιορισμούς που τίθενται από το πλαίσιο δεοντολογίας καθόρισε το μέγεθος του δείγματος των συμμετεχόντων, το οποίο ήταν περιορισμένο. Η ερευνητική διαδικασία, θα ήταν πιο ολοκληρωμένη, εάν είχαν ληφθεί υπόψη ατομικά χαρακτηριστικά των νηπίων, τα οποία πιθανόν να δυσκόλεψαν τη διαδικασία, όπως η κατανόηση της ελληνικής γλώσσας, ειδικά ατομικά χαρακτηριστικά και δυσκολίες που επέδρασαν στην ερμηνεία των νηπίων κατά την ανάγνωση. Τέλος, το πλαίσιο της ανάγνωσης, θα μπορούσε να οργανωθεί καλύτερα ώστε να εξασφαλιστεί η μέγιστη δυνατή συγκέντρωση των νηπίων που συμμετείχαν στις αναγνώσεις .

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Μελλοντικές έρευνες πάνω στο πεδίο της ΚΣΝ και του εικονογραφημένου βιβλίου θα μπορούσαν να μελετήσουν σε μεγαλύτερη έκταση την πρόσληψη και ερμηνεία των παιδιών αναφορικά με τις δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων, είτε εφαρμόζοντας αναγνώσεις σε μεγαλύτερο εύρος δείγματος (αριθμητικά), είτε επεκτείνοντας την έρευνα σε περισσότερες ηλικιακές ομάδες παιδιών, μικρότερα και μεγαλύτερα, ώστε να διερευνηθεί η πρόσληψη και ερμηνεία του ΚΣΠ σε συνάρτηση και με την ηλικία. Μια μεγαλύτερου εύρους έρευνα πεδίου, αριθμητικά και ηλικιακά, μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις – αναγνώσεις με τα παιδιά, θα μπορούσε στο μέλλον να αποτυπώσει σε βάθος στοιχεία για τον τρόπο που τα παιδιά προσλαμβάνουν και ερμηνεύουν το ΚΣΠ των ηρώων. Ο συνδυασμός ποιοτικών και

ποσοτικών μεθόδων έρευνας θα μπορούσε να διευρύνει το ερευνητικό πεδίο στο μέλλον.

Παράλληλα, ένα πρόγραμμα αναγνώσεων μεγαλύτερης διάρκειας θα μπορούσε να συμπεριλάβει ως πηγή πληροφοριών και τους γονείς των νηπίων, διερευνώντας την επίδραση της εστίασης σε κοινωνικά-συναισθηματικά ζητήματα μέσω της ανάγνωσης ,σε βάθος χρόνου, για την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Επιπλέον, ο σχεδιασμός στο μέλλον ενός προγράμματος που θα αξιοποιεί τα εικονογραφημένα βιβλία και θα εμπλέξει ενεργά παιδιά, γονείς και εκπαιδευτικούς, σε επίπεδο τάξης, σχολείου και οικογενειακού περιβάλλοντος, ακολουθώντας ένα διευρυμένο σχήμα συμμετεχόντων και συστηματικά μοντέλα κοινωνικής-συναισθηματικής μάθησης⁸², θα μπορούσε να διευρύνει σε μεγαλύτερο βάθος την έρευνα για τη σχέση ΚΣΝ και παιδικής λογοτεχνίας και να αναδείξει «τις ποικίλες δυνατότητες των εικονοβιβλίων» (Sipe, 2014, σ. 388).

Ολοκληρώνοντας την έρευνα, πιστεύουμε πως αναδείχτηκε η γοητεία της επικοινωνίας του εικονογραφημένου βιβλίου, η οποία πηγάζει από την απλότητα και συγχρόνως την πολυπλοκότητα των εκφραστικών του μέσων, την επικοινωνία λέξεων και εικόνων που συνδιαλέγονται με ποικίλους τρόπους. Όπως σημείωσαν οι Nodelman και Reimer «η απόλαυση των εικονοβιβλίων δεν είναι μόνο οι ιστορίες που αφηγούνται αλλά το παιχνίδι της ανακάλυψης του ποιές είναι αυτές οι ιστορίες» (1992, σ. 298).

Ευελπιστούμε πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα φανούν χρήσιμα σε ερευνητές, δημιουργούς, εκπαιδευτικούς και θα συμβάλλουν στη μελέτη της σχέσης κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης και εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου, στη σύνδεση της θεωρητικής προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων με την έρευνα στην πράξη και στην ευρύτερη αξιοποίηση του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου για την ανάπτυξη του κοινωνικού-συναισθηματικού εγγραμματισμού και της κοινωνικής-συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

⁸² Το πλαίσιο εφαρμογής την Κοινωνικής-Συναισθηματικής Μάθησης περιγράφεται στο κυκλικό σχήμα της CASEL, που είναι διαθέσιμο στο <https://casel.org/sel-framework/>.

Βιβλιογραφία -Πηγές

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Αλεξανδράτου, Β. (2014). *Η συναισθηματική νοημοσύνη σε σχέση με το κλίμα της τάξης και τη σχολική επίδοση των παιδιών* (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην Προσχολική και Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ανδρουτσοπούλου, Α. (1997). Η επιλογή των σύγχρονων ιστοριών για παιδιά ως βελονοθεραπευτικών μέσων: σκεπτικό και εφαρμογές. *Διαδρομές στην παιδική και νεανική Λογοτεχνία*, 49, 12-17.
- Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη μελέτη της Λογοτεχνίας και των Βιβλίων για Παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (επιμ. Κ. Ζαφειρόπουλος, μτφρ. Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2011).
- Barthes, R. (2007). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (επιμ. Λ. Ρινόπουλος, μτφρ. Γ. Σπανός). Αθήνα: Εκδόσεις Πλέθρον. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1988).
- Γιαννικοπούλου, Α. (2001). Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Η αναγνωσιμότητα των εικόνων. Στο Μ. Τζαφεροπούλου (επιμ.), *Η συγγραφή και η εικονογράφηση - Τόμος Α* (σ. 249-273). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης & Κύκλος Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στην προσχολική εκπαίδευση. Φιλαναγνωστικές δράσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Γιαννικοπούλου, Α., & Παπαδοπούλου, Μ. (2004). Η εικόνα του γραπτού μηνύματος σε κείμενα που διαβάζουν τα παιδιά: Παραδείγματα από βιβλία, εφημερίδες, κόμικς, περιβάλλοντα γραπτό λόγο (σ. 81-96). Στο Π. Τσελέπη-Παπούλια & Ε. Τάφα (επιμ.), *Γλώσσα και Γραμματισμός στη Νέα Χιλιετία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. (1995). Εισαγωγή. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη* (σ. 13-22). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

- Christensen, L. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική έρευνα* (επιμ. Μ.Ντάβου, μτφρ. Α. Γιαννακουλόπουλος & Ν. Παπασταύρου). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1975).
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών. Τόμος Β' - Γνωστική και Ψυχοκοινωνική Ανάπτυξη κατά τη Νηπιακή και Μέση Παιδική Ηλικία*. (επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, μτφρ. Μ. Σόλμαν). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδάνος. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1989).
- Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση - Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας* (επιμ. Χ. Τσορμπατζούδης, μτφρ. Ν. Καβουράτου). Αθήνα: Εκδοτικός Όμιλος ΙΩΝ. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2015).
- Δαβίδ – Σπανοπούλου, Α. (2016). *Ερωτηματολόγιο Συναισθηματικής Νοημοσύνης Bar-On για παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίαυλος.
- Δερματά, Κ. (2015). *Οπτικός Πολιτισμός και Παιδί: Εικονογραφημένα Βιβλία Βραχείας Φόρμας. Η περίπτωση της σειράς «Χωρίς σωσίβιο»* (Διπλωματική εργασία). Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Ανακτήθηκε από: <https://rb.gy/t0usxk>.
- Erikson, E. (1990). *Παιδική ηλικία και κοινωνία*. (μτφρ. Μ. Κουτρομπάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1975).
- Ζώτου, Ε. (2015). *Εγγραμματισμός στην παιδική ηλικία: πρακτικές ανάγνωσης και γραφής στην οικογένεια και στο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.
- Θάνου, Α. (2009). *Το ψάρι που προσπαθεί - Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το «EQ» είναι πιο σημαντικό από το «IQ»*. (επιμ. Ι. Νέστορος & Χ. Ξενάκη, μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1995).
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη – Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*. (επιμ. Ι. Νέστορος & Χ. Ξενάκη, μτφρ. Α. Παπασταύρου). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1995).
- Goleman, D. (2012). *Κοινωνική νοημοσύνη* (μτφρ. Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2006).

- Goleman, D., Vuyatzis, R., & Mckee, A. (2014). *Ο νέος ηγέτης* (μτφρ. Χ. Ξενάκη & Μπ. Κουμπάρη). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2002).
- Goleman, D., & Senge, P. (2015). *Τριπλή εστίαση - Μια εκπαιδευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση*. (επιμ. Δ. Ιορδάνογλου & Χ. Ξενάκη, μτφρ. Ν. Γάσπαρης). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. (Το πρωτότυπο εκδόθηκε το 2015).
- Gottman, J. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών*. (επιμ. Χ. Χατζηχρήστου, μτφρ. Χ. Ξενάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1997).
- Ιορδάνογλου, Δ. (2008). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού στις σύγχρονες οργανώσεις. Νέες τάσεις και πρακτικές*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.
- Ιορδάνογλου, Δ., Τσακαρέστου, Μ., Τσενέ, Α., Λέανδρος, Ν., & Ιωαννίδης, Κ. (2016). *Ηγέτες του μέλλοντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.
- Καλογήρου, Τζ. (2003). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης (Τόμος Β)*. Αθήνα: Εκδ. Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Καφέτσιος, Κ. (2011). *Ψυχολογία του Συναισθήματος. Διαπροσωπικές, βιωματικές και γνωστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κοντολέων, Μ. (2015, Ιούνιος). Έχει σχέση ο σεβασμός με την οικολογική συνείδηση;. *Think Free Opinion Magazine* (Διαθέσιμο online στο <https://bit.ly/3jl8jios/>).
- Κουράκη, Χ. (2008). *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Τα μυθοπλαστικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969-1995)*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Κουράκη, Χ., Κουρμούση, Ν., & Σαλαγιάννη, Μ. (2016). *Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το πρόγραμμα «Βήματα για τη ζωή». Πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς πρωτοσχολικής ηλικίας (4-8 ετών)*. Αθήνα: Ο.Μ.Ε.Ρ.. (Διαθέσιμο στο <https://www.omep.gr/e-books-eyliko.html>).
- Κουρμούση, Ν. (2013). *Βήματα για τη ζωή – Πρόγραμμα ατομικών και κοινωνικών δεξιοτήτων για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Σόκολη.

- Κουτσοβάνου, Ε. (1994). *Η θεωρία του Piaget και παιδαγωγικές εφαρμογές στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Οδυσσέας.
- Lightfoot, C., Cole, M. & Cole, S.R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. (επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, μτφρ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2011).
- Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Ν. Κυριαζή, μτφρ. Ε. Δημητριάδου). Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2002).
- Μισαηλίδη, Π. (2003). *Η θεωρία των παιδιών για το νου*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω.
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες*. (επιμ. Τ. Τσιλιμένη, μτφρ. Π. Πανάου). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1988).
- Ξηρογιάννη, Α. (2015, Φεβρουάριος). Αγγελική Δαρλάση «Το Παλιόπαιδο». *Διάστιχο* (Διαθέσιμο online στο <https://diastixo.gr/kritikes/paidika/3518-to-paliopaido>).
- Οικονομίδου, Α. (2006). Η ενηλικίωση του βλέμματος: το παιδί αναγνώστης μεταξύ εικόνας και κειμένου. Στο Τζ. Καλογήρου (επιμ.), *Το εικονογραφημένο βιβλίο δεν είναι μόνο για μικρά παιδιά* (σ. 17-39). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. Μέρος 1^ο και 2^ο (Διαθέσιμα στο <https://rb.gy/xfj3pm> και στο <https://rb.gy/factxw>).
- Παπαδοπούλου, Σ. (2004). *Η συναισθηματική γλώσσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθείτω – Γ. Δαρδανός.
- Παπαντωνάκης, Γ. Δ. (2009). *Θεωρίες λογοτεχνίας και ερμηνευτικές προσεγγίσεις κειμένων για παιδιά και νέους*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (χ.χ.). *Εξελικτική Ψυχολογία. Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, Τόμος 1 - Προγεννητική και βρεφική ηλικία*. Αθήνα: χ.ε.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (χ.χ.). *Εξελικτική Ψυχολογία. Ψυχολογική θεώρηση της πορείας της ζωής από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση, Τόμος 2 - Προσχολική ηλικία*. Αθήνα: χ.ε.
- Πατέρα, Α., & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού - Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Θεσ/νικη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1995). *Όπως και στ' αηδόνια... Για την παιδική λογοτεχνία χωρίς ψευδαισθήσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη. Θεωρητικά Μοντέλα, Τρόποι Μέτρησης και Εφαρμογές στην Εκπαίδευση και στην Έρευνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Πλωμαρίτου, Β. (2012). *Πρόγραμμα Ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Plummer, D. M. (2009). *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά*. (επιμ. Β. Νίκα, μτφρ. Ε. Καλισκάμη). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2008).
- Plummer, D. M. (2009). *Παιχνίδια διαχείρισης του θυμού για παιδιά*. (επιμ. Β. Νίκα, μτφρ. Σ. Τρουμπέτα). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2007).
- Ρειμόν-Ριβιέ, Μ. (1989). *Η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού*. (μτφρ. Μ. Ντεκάστρο). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1965).
- Rogers, V. (2014). *Παιχνίδια συναισθηματικής αγωγής για παιδιά*. (επιμ. Β. Νίκα, μτφρ. Ε. Καλισκάμη). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 20011).
- Σκαρπέλος, Γ. (2019). *Τα αβέβαια σημεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Spink, J. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. (μτφρ. Κ. Ντελόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Σταματοπούλου, Μ. (2018). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης, του άγχους και του θυμού στην υγεία και στη σχετιζόμενη με την υγεία ποιότητα ζωής των εφήβων μαθητών. Συγκριτική μελέτη στα γυμνάσια και στα γενικά λύκεια της περιφέρειας Πελοποννήσου και της περιφέρειας Αττικής* (Διδακτορική διατριβή). Σπάρτη: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Τάφα, Ε. (2001). *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (1998). *Εγώ και Εσύ γινόμαστε Εμείς-Πρόγραμμα Ελέγχου των συγκρούσεων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τριλίβα, Σ., & Chimienti, G. (2002). *Ανακάλυψη, Αυτογνωσία, Αυτοκυριαρχία, Αυτοεκτίμηση: κοινωνική και συναισθηματική επιδεξιότητα. Ένα εγχειρίδιο τεχνικών*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

- Τσέλεπου, Μ. (2012). *Σχέση αντιλαμβανόμενης συναισθηματικής νοημοσύνης με την αυτοεκτίμηση - αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση μαθητών δημοτικού σχολείου* (Διπλωματική εργασία). Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Verma, G., & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές* (επιμ. Ι. Α. Παπασταμάτης, μτφρ. Α. Ε. Γρίβα). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθείτω – Γιώργος Δαρδανός. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1999).
- Weare, K., & Gray, G. (2000). *Η Προαγωγή της Ψυχικής και Συναισθηματικής Υγείας στο Σχολείο. Εγχειρίδιο για Εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Wolf, M. (2009). *Ο Προυστ και το καλαμάρι* (επιμ. Π. Καπένης, μτφρ. Β. Δωδώνη-Δασκαλάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 2007).
- Χατζησαββίδης, Σ., & Γαζάνη, Ε., (2005). Πολυτροπικός και μονοτροπικός\εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σειμογλου (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί* (σ. 27-35). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Cannot Design.
- Χατζηηρήστου, Σ. & αλ. (2009). Παρεμβατικά Προγράμματα στη σχολική κοινότητα: Η εμπειρία του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών. Στο Δ. Ντινόπουλος (επιμ.), *Σχολική Ψυχολογία: Εφαρμογές στο Σχολικό Περιβάλλον* (σ. 283-306). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1991).
- Ψαράκη, Β. (1995). Σχέση εικόνας και κειμένου. Η γλώσσα της εικόνας. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.) *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη* (σ. 129-234). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Alsaker, F., & Nagelle, C. (2008). Bullying in kindergarten and prevention. In D. Pepler & W. Craig (eds.), *Understanding and addressing bullying: An international perspective* (p. 230-252). IN: Bloomington.
- Alsaker, F., & Gutzwiller - Helfenfinger, E. (2010). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims and bullies in Kindergarten. In S. R.

- Jimerson, S. M. Swear & D. L. Espelage (eds.), *Handbook of Bullying in Schools: An international perspective* (p. 87-100). New York & London: Routledge.
- Antonakis, J., Ashkanasy, N. M., & Dasborough, M. T. (2009). Does leadership need emotional intelligence? *The Leadership Quarterly*, 20(2), 247-261.
- Arizpe, E., & Styles, M. (2003). *Children Reading Pictures: Interpreting visual texts*. New York: Routledge.
- Bar-On, R. (1992). *The Development of an Operational Concept of Psychological Well-being*. Unpublished manuscript. Tel Aviv: Reuven Bar-On.
- Bar-On, R. (1997). *Emotional Quotient Inventory (EQ-I): User's Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and psychometric properties. In G. Geher (ed.), *Measurement emotional intelligence: Common ground and controversy* (p. 115-145). NY: Nova Science Publishers.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18, 13-25.
- Bar-On, R., & Parker, L. D. A. (2000). *Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (Bar-On EQ-i :YV): Technical manual*. Toronto, Canada: Multi-Health Systems.
- Blair, R.J. (2005). Responding to the emotions of others: Dissociating forms of empathy through the study of typical and psychiatric populations. *Consciousness and Cognition*, 14 (4), 698 -718.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal Care and Mental Health*. Geneva: World Health Organization.
- Brechet, C., Baldy, R., & Delphine Picard, D. (2009). How does Sam feel?: Children's labelling and drawing of basic emotions. *British Journal of Developmental Psychology*, 27, 587-606.
- Brink, T. T., Urton, K., Held, D., Kirilina, E., Hofmann, M., & Klann-Delius, G. (2011). The role of orbitofrontal cortex in processing empathy stories in 4-to 8-year-old children. *Frontiers in Psychology*, 2, 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2011.00080.
- Carvalho, J. & Azevedo, F. (2005). El traje nuevo del rey. *Bookbird*, 43 (4), 5-13.

- Camras, L. A., & Allison, K. (1985). Children's understanding of emotional facial expressions and verbal labels. *Journal of Nonverbal Behavior*, 9, 84–94.
- Chatman, S. (1978). *Story and Discourse. Narrative Structure in Fiction and Films*. NY: Cornell University Press.
- Cope, B., & Kalantzi, M. (2000). Designs for social futures. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.), *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (p. 201- 232). London: Routledge.
- Daly, N. (2020). Kittens, Blankets and Seaweed: Developing Empathy in Relation to Language Learning via Children's Picturebooks, *Children's Literature in Education*. <https://doi.org/10.1007/s10583-020-09400-1>.
- Darwin, C. (1965). *The expression of the emotions in man and animals*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dermata, K. (2019). My BEST friends, the books: Discussing with preschoolers about picture book characters' social-emotional skills. *Journal of Research in Innovative Teaching & Learning*, 12 (2), 151-163.
- Dermata, K. (2020). Social-emotional intelligence and picture books: Visual modality as a challenging stimulus for discussion with preschoolers. In D. M. Baylen (Ed.), *Crossing boundaries and disciplines: The book of selected readings 2019* (pp. 9-23). International Visual Literacy Association. ISBN:978-0-945829-13-3.
- Dermata, K., & Skarpelos, Y. (2017). What the words do not say: SFS for children under the light of social semiotic theory case study: 'Horis sosivio'. *Journal of Visual Literacy*, 36(3-4), 202-221. doi:10.1080/1051144X.2017.1399761.
- Denham, S. A., & Couchoud, E. A. (1990). Young preschoolers' ability to identify emotions in equivocal situations. *Child Study Journal*, 20, 153–169.
- Doherty, Th. (1983). *Reading (Absent) Character: Towards a Theory of Characterization in Fiction*. Oxford: Clarendon.
- Eisenberg, N., Spinrad, T. L., & Sadovsky, A. (2006). Empathy- related responding in children. In M. Killen & G. Smetana (eds.), *Handbook of moral development* (p. 517-549). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & T. Power (eds.), *The handbook of cognition and emotion* (p. 45–60). Sussex, UK: Wiley.

- Ekman, P. (2016). *Emblematic Slips. The meaning of our movements and gestures*. Retrieved from <https://www.paulekman.com/blog/emblematic-slips/>.
- Flavell, J. H. (2004). Theory of mind development: Retrospect and prospect. *Merril Palmer Quarterly*, 50(3), 274–290.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Garner, P. W., & Tameka, T. S. (2018). Young children’s picture-books as a forum for the socialization of emotion. *Journal of Early Childhood Research*, 16(3), 291-304.
- Gallese, V., & Wojciehowski, H. (2011). How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology. *California Italian Studies*, 2 (1). Retrieved from <https://escholarship.org/uc/item/3jg726c2>.
- Grolnik, W. S., McMenamy, J. M., & Kurowski, C.O. (1999). Emotional self-regulation in infancy and toddlerhood. In L. Balter & C.S. Tamis-Lemonda (eds.), *Child psychology: a handbook of contemporary issues* (p. 3-25). Philadelphia: Psychology Press & Taylor Francis.
- Gross, J. J. & Tompson, R. A. (2007). Emotional regulation: conceptual foundations. In L. L. Gross (ed.), *Handbook of emotion regulation* (p. 3-24). New York: Guilford Press.
- Gnepp, J. (1983). Children’s social sensitivity: Inferring emotions from conflicting cues. *Developmental Psychology*, 19, 805–814.
- Gosselin, P., & Simard, J. (1999). Children’s knowledge of facial expressions of emotions: Distinguishing fear and surprise. *Journal of Genetic Psychology*, 160, 181–193.
- Gosselin, P., & Larocque, C. (2000). Facial morphology and children’s categorization of facial expressions of emotions: A comparison between Asian and Caucasian faces. *Journal of Genetic Psychology*, 161, 346–358.
- Halle, T., & Darling-Churchill, K.E. (2016). Reviews of measures of social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 45, 8-18.
- Harré, R. (1986). *The social construction of emotions*. New York: Blackwell.
- Harris, P. L. (1989). *Children and emotion: The development of psychological understanding*. Cambridge, MA, US: Basil Blackwell.

- Harrigan, J. A. (1984). The effect of task order on children's identification of facial expressions. *Motivation and Emotion*, 8, 157–169.
- Heyman, G. D., & Gelman, S. A. (1998). Young children use motive information to make trait inferences. *Developmental Psychology*, 34, 310–321.
- Hoffman, M. (2008). Empathy and Prosocial Behavior. In M. Lewis, J. M. Haviland – Jones & L. Feldman Barrett (eds.), *Handbook of emotions*, (p. 440-455), New York & London: The Guilford Press.
- Hogan, P. (2003a). *Cognitive Science, Literature and the Arts. A guide for Humanists*. New York: Routledge.
- Hogan, P. (2003b). *The mind and Its stories: Narrative Universals and Human Emotions*. Cambridge: CUP.
- Hogan, P. (2011). *What literature teaches us about emotions*. London: Cambridge University Press.
- Izard, C. E. (1971). *The face of emotion*. New York: Appleton Century Crofts.
- Izard, C. E. (1994). Innate and universal facial expressions: Evidence from developmental and cross-cultural research. *Psychological Bulletin*, 2, 288–299.
- Iser, W. (1978). *The Act of Reading: A Theory of Aesthetic Response*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jacobs, A.M. (2015). Neurocognitive poetics: methods and models for investigating the neuronal and cognitive-affective bases of literature reception. *Frontiers of Human Neuroscience*, 9, 1-22. doi: 10.3389/fnhum.2015.00186.
- Jolley, R. P. (2010). *Children and pictures: Drawing and understanding*. United Kingdom: John Wiley & Sons.
- Jolley, R. P., & Thomas, G. V. (1994). The development of sensitivity to metaphorical expression of moods in abstract art. *Educational Psychology*, 14, 437–450.
- Kachorsky, D., Moses, L., Serafini, F., & Hoelting, M. (2017). Meaning Making With Picturebooks: Young Children Use Semiotic Resources. *Literacy Research And Instruction*, 56 (3), 231-249. doi: 10.1080/193880071.2017.1304595.
- Keen, S. (2007). *Empathy and the novel*. Oxford: OUP.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves theory of mind. *Science*, 342, 377–380. doi: 10.1126/science.1239918.

- Kochanska, G. & Aksan, N. (2006). Children's conscience and self – regulation. *Journal of Personality*. 74(6), 1587-1617.
- Kochanska, G., Askan, N., Penny, S. J., & Doobay, A.F. (2007). Early positive emotionality as a heterogeneous trait: Implications for children's self regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*. 93(6), 1054-1066.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.
- Kress, G. (2000). Design and transformation. In B. Cope & M. Kalantzis (eds.) *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (p. 149-157). London: Routledge.
- Kümmerling-Meibauer, B. (2014). What Goes On in Strangers' Minds? How Reading Children's Books Affects Emotional Development. *Narrative Works: Issues, Investigations, & Interventions*, 4(2), 64-85.
- Leland, C., Lewison, M., & Harste, J. (2017). *Teaching Children's Literature: It's Critical!*. USA & Canada: Routledge.
- Lewis, D. (2001). *Reading Contemporary Picturebooks. Picturing Text*. USA & Canada: Routledge.
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: putting talk to work*. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Lukens, R. (1999). *A Critical Handbook of Children's Literature* (6th edition). USA: Addison-Wesley Educational Publishers Inc.
- Markham, R., & Adams, K. (1992). The effect of type of task on children's identification of facial expressions. *Journal of Nonverbal Behavior*, 16, 21–39.
- Mayers, J.D. & Salovey, P. (1993). The intelligence of Emotional Intelligence. *Intelligence*, 17, 433- 442.
- Mayer, J.D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (pp. 3–31), New York: Basic Books.
- Mayers, J.D. Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). MSCEIT User's Manual. Toronto, Ontario: Multi –Health Systems Inc.
- Mayers, J.D. Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional Intelligence: Theory, Findings and Implications. *Psychological Inquiry*, 15, 197-215.
- Mayers, J.D. Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits?. *American Psychologist*, 63, 503-517.

- Misailidi, P., & Bonoti, F. (2008). Emotion in children's art: do young children understand the emotions expressed in other children's drawings?. *Journal of Early Childhood Research*, 6(2), 189-200.
- Mitchell, M. (1994). *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago & IL: University of Chicago Press.
- Montgomery, P., & Maunders, K. (2015). The effectiveness of creative bibliotherapy for internalizing, externalizing, and prosocial behaviors in children: A systematic review. *Children and Youth Services Review*, 55, 37–47.
- Nikolajeva, M. (2003). *The rhetoric of character in children's literature*. USA: Scarecrow Press.
- Nikolajeva, M. (2012). Reading Other People's Minds Through Word and Image. *Children's Literature in Education*, 43, 273–291.
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy. *The Reading Teacher*, 67(4), 249-25.
- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for Learning. Cognitive approaches to children's literature*. Amsterdam: John Benjamin's Publishing Company.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2000). The Dynamics of Picture book Communication, *Children's Literature in Education*, 31, 4, 225-239.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How Picturebooks Work*. London & NY: Routledge.
- Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. USA: University of Georgia Press.
- Nodelman, P. (2008). *The hidden adult: Defining children's literature*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- Nodelman, P., & Reimer, M. (2003). *The pleasure of Children's Literature* (3rd edition). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Pantaleo, S. (2017). Critical thinking and young children's exploration of picturebook artwork. *Language and Education*, 31(2), 252-168. doi: 10.1080/09500782.2016.1242599.
- Petrides K.V., & Furnham A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29, 313-320.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 425–448.

- Poulou, M.S. (2015). Emotional and behavioral difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24(2), 225-236.
- Purcell, J. (2018a). I know what you think that i feel...: Theory of mind, empathy and picture books. In N, Dali, & L. Limbrick (eds.), *Children's Literature in a Multiliterate World* (p.76-94). London: UCL Institute of Education Press.
- Purcell, J. (2018b). "Seeing the Light": A Cognitive Approach to the Metaphorical in Picture Books. *Children's Literature in Education*, 49, 356-375.
- Rimon-Kenan, S. (1983). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London: Methuen.
- Reichenbach, L., & Masters, J. C. (1983). Children's use of expressive and contextual cues in judgements of emotion. *Child Development*, 54, 993-1004.
- Roche, M. (2015). *Developing Children's Critical Thinking through Picturebooks*. London & NY: Routledge.
- Roche, M. (2020). Critical Thinking and Book Talk: An approach to developing critical thinking abilities in the early years. *Future Edge*, 1, 13-33.
- Rose, G. (2001). *Visual Methodologies: An Introduction to the Interpretation of Visual Materials*. London: SAGE Publications Ltd.
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory the Literary Work*. Carbondale and Edwardsville: Southern Illinois UP.
- Russell, J. A. (1990). The preschooler's understanding of the causes and consequences of emotion. *Child Development*, 61, 1872-1881.
- Russell, D. H., & Shrodes, C. (1950). Contributions of research in bibliotherapy to the language-arts program. I. *The School Review*, 58(6), 335-342.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002a). A Label Superiority Effect in children's categorization of facial expressions. *Social Development*, 11, 30-52.
- Russell, J. A., & Widen, S. C. (2002b). Words versus faces in evoking children's knowledge of the causes of emotions. *International Journal of Behavioral Development*, 26, 97-103.
- Schmetkamp, S., & Vendrell Ferran, Í. (2020). Introduction: Empathy, fiction, and imagination. *Topoi*, 39, 743-749. doi.org/10.1007/s11245-019-09664-3.
- Sharp, P. (2012). *Nurturing Emotional Literacy. A Practical Guide for Teachers, Parents and those in Caring Professions*. London & NY: Routledge.
- Sheehan, K. & Ryan, J. (2017). *Growing a Growth Mindset. Unlocking Character Strengths Through Children's Literature*. USA: Rowman & Littlefield.

- Sipe, L. R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships. *Children's literature in education*, 29(2), 97-108.
- Sipe, L.R. (2014). Young children's visual meaning in response to picturebooks. In G. Flood, S.B. Heath, & D. Lapp (eds.) *Handbook of Research on Teaching Literacy Through The Communicative And Visual Arts – Vol 2* (p. 382-389). NY: Routledge.
- Spielberger, C. (ed.) (2004). *Encyclopedia of Applied Psychology*. USA: Academic Press.
- Sroufe, L.A. (1995). *Emotional developments. The organization of emotional life in the early years*. UK: Cambridge University Press.
- Stafford, T. (2011). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom*. USA & Canada: Routledge.
- Steiner, C. (2003). *Emotional Literacy-Intelligence with the heart*. USA: Personhood Press.
- Steiner, C., & Perry, P. (1999). *Achieving Emotional Literacy*. USA: Bloomsbury Publishing Plc.
- Stockwell, P. (2002). *Cognitive Poetics: An introduction*. London: Routledge.
- Surbey, P. D. (1979). *Preschool children's understanding of emotional states in terms of causes and consequences*. Unpublished master's thesis, University of Minnesota.
- Székely, E., Tiemeier, H., Arends, L. R., Jaddoe, V. W. V., Hofman, A., Verhulst, F. C., & Herba, C. M. (2011). Recognition of facial expressions of emotions by 3-year-olds. *Emotion*, 11(2), 425–435. doi.org/10.1037/a0022587.
- Thorndike, E.L. (1920). Intelligence and its use. *Harper's Magazine*, 140, 227-235.
- Vermeule, B. (2010). *Why do we care about literary characters?*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Widen, S. C., & Russell, J. A. (2003). A closer look at preschoolers' freely produced labels for facial expressions. *Developmental Psychology*, 39, 114–128.
- Widen, S., Russell, J. (2004). The relative power of an emotion's facial expression, label, and behavioral consequence to evoke preschoolers' knowledge of its cause. *Cognitive Development*, 19, 111–125.
- Wiggers, M., & Van Lieshout, C. F. M. (1985). Development of recognition of emotions: Children's reliance on situational and facial expressive cues. *Developmental Psychology*, 21, 338–349.

- Wolf, S.A. (2004). *Interpreting literature with children*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Yannicopoulou, A. (2004). Visual aspects of written texts: preschoolers view comics. *Educational Studies in Language and Literature*, 4(2), 169-181.
- Yates, T., Ostrosky, M. M., Cheatham, G. A., Fetting, A., Shaffer, L., & Santos, R. M. (2008). *Research synthesis on screening and assessing social-emotional competence*. The Center on the Social Emotional Foundations of Early Learning. (Retrieved from <http://www.tkcalifornia.org/resource-library/resources/files/csefel-assessing-social-emotional-competence.pdf>).
- Zipes, J. (2005). *The Norton Anthology of Children's Literature: The traditions in English*. NY: W. W. Norton and Company, Inc.
- Zunshine, L., (2006). *Why we read fiction: theory of mind and the novel*. USA: The Ohio State University Press.

Ιστοσελίδες

- Πληροφορίες για τα κρατικά βραβεία παιδικής λογοτεχνίας του ΥΠ.ΠΟ.Α.: <https://www.culture.gov.gr/el/Information/SitePages/view.aspx?nID=2957>. (πρόσβαση στις 30/12/2020).
- Πληροφορίες για τα βραβεία του Ελληνικού Τμήματος της IBBY: <http://www.greekibby.gr/products5.php?wh=1&lang=1&the1id=44&theid=44&open1=44&open2=19>. (πρόσβαση στις 25/11/2020).
- Πληροφορίες για τα βραβεία του ηλεκτρονικού περιοδικού ο Αναγνώστης: <https://www.oanagnostis.gr>. (πρόσβαση στις 22/12/2019).
- Πληροφορίες για την έρευνα σχετικά με την ελληνική εκδοτική βιβλιοπαραγωγή: <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=308> (πρόσβαση στις 10/11/2020).
- Πληροφορίες σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη: <http://www.eiskillsgroup.com/contact-about-us/> <http://www.eiskillsgroup.com>. (πρόσβαση στις 3/10/2017).
- Πληροφορίες σχετικά με τη Συναισθηματική Νοημοσύνη και τα εργαλεία μέτρησης του μοντέλο των Petrides & al. (2006). <https://psychometriclab.com/translations-of-teique/>. (πρόσβαση στις 7/12/2019).

Πληροφορίες για την Κοινωνική Συναισθηματική Μάθηση (CASEL): <https://casel.org/what-is-sel/>. (πρόσβαση στις 20/8/2020). (Πρόσβαση στις 30/3/2019).

Πληροφορίες για την καμπάνια Ημέρα Ενσυναίσθησης (EmpathyLab): <https://www.empathylab.uk/>. (πρόσβαση στις 5/6/2019).

Πληροφορίες για την Πρώιμη Κοινωνική και Συναισθηματική Μάθηση <http://csefel.vanderbilt.edu/>. (πρόσβαση στις 30/3/2019).

Πληροφορίες για την Συναισθηματική Νοημοσύνη στο εργασιακό περιβάλλον: <http://www.eiconsortium.org/index.html> (πρόσβαση στις 11/1/2021).

Πληροφορίες για την Κοινωνική – Συναισθηματική Νοημοσύνη και το Μοντέλο του Bar-on: <https://www.reuvenbaron.org/wp/the-bar-on-model/the-ei-conceptual-aspect/> (πρόσβαση στις 12/10/2019).

Πληροφορίες για τον Οπτικό Εγγραμματισμό (Visual Literacy): <https://ivla.org/about-us/visual-literacy-defined> (πρόσβαση στις 20/5/2018).

Πληροφορίες για κριτική βιβλίων που μελετήθηκαν στο site Elniplex: <https://www.elniple.com>. (πρόσβαση στις 20/7/2020).

Πληροφορίες για κριτική βιβλίων που μελετήθηκαν στο site Διάστιχο: <https://diastixo.gr/kritikes> (πρόσβαση στις 20/7/2020).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα AI's Pals: <http://wingspanworks.com>. (πρόσβαση στις 20/7/20219).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα HighScope Educational Approach for Preschoolers: highscope.org. (πρόσβαση στις 20/7/20219).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα I Can Solve Problem: <https://www.researchpress.com/books/590/icps-i-can-problem-solve>. (πρόσβαση στις 20/7/20219).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα The Incredible Years Series: <http://www.incredibleyears.com/>. (πρόσβαση στις 20/7/20219).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα Peace Works - Peacemaking Skills for Little Kids: <http://store.peaceeducation.org>. (πρόσβαση στις 20/7/20219).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα PATHS: <https://www.channing-bete.com/prevention-programs/paths/paths.html>. (πρόσβαση στις 20/7/20219).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα Tools of the Mind: <https://toolsofthemind.org>. (πρόσβαση στις 20/7/20219).

Πληροφορίες για το πρόγραμμα 4Rs: <http://www.morningsidecenter.org/node/36>.
(πρόσβαση στις 20/7/20219).

Παράρτημα

Παράρτημα Ι - Βιβλία που μελετήθηκαν

Πίνακας 1. Πίνακας βραβευμένων βιβλίων που μελετήθηκαν						
Τίτλος	Έτος έκδοσης	Κατηγορία βραβείου	Φορέας βράβευσης	Εκδότης	Συγγραφέας	Εικονογράφος
Ανάποδα	2014	Βραχείας φόρμας «Πηνελόπη Μαξίμου»	IBBY	Εκδόσεις Ίκαρος	Θοδωρής Παπαϊωάννου	Τρίς Σαμαρτζή
ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΟ	2014	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	IBBY	Εκδόσεις Πατάκη	Αγγελική Δαρλάση	Τρίς Σαμαρτζή
ΠΟΛΥΞΕΝΗ	2014	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	IBBY	Εκδόσεις Παπαδόπουλος	Στέλλα Μιχαηλίδου	Πέρσα Ζαχαριά
Το δικό τους ταξίδι	2014	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	Αναγνώστης	Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο	Αργυρώ Πιπίνη	Μαριλένα Μελησσηνού
Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΥΕΙ	2014	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	ΥΠ.ΠΟ.Α.	Εκδόσεις Παπαδόπουλος	Άγγελος Αγγέλου και Έμη Σίνη	Σοφία Τουλιάτου
Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΤΑΤΩΨ φοβάται;	2015	Βιβλίο γνώσεων «Βίτω Αγγελοπούλου»	IBBY	Εκδόσεις Πατάκη	Βαγγέλης Ηλιόπουλος	Κωνσταντίνα Καπανίδου
Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο	2015	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	IBBY και ΥΠ.ΠΟ.Α.	Εκδόσεις Διάπλαση	Σωτήρης Τριβιζάς	Τρίς Σαμαρτζή
Ο Κόρακας, ο Βόρακας και η Σονάτα της Φανής	2015	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	Αναγνώστης	Εκδόσεις Πατάκη	Γεωργία Γαλανοπούλου	Βαγγέλης Παυλίδης
ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου	2016	Βραχείας φόρμας «Πηνελόπη Μαξίμου»	IBBY	Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης	Βαγγέλης Ηλιόπουλος	Κάτια Βαρβάκη
Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...	2016	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	IBBY	Εκδόσεις Πατάκη	Αργυρώ Πιπίνη	Τρίς Σαμαρτζή
Μελάκ, μόνος	2016	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	Αναγνώστης και ΥΠ.ΠΟ.Α.	Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο	Αργυρώ Πιπίνη	Αχιλλέας Ραζής
Τα κίτρινα καπέλα	2017	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	IBBY	Εκδόσεις Πατάκη	Κέλλυ Ματαθία-Κόβο	Κέλλυ Ματαθία-Κόβο
Η βάρκα που τη λένε μνήμη	2017	Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο	ΥΠ.ΠΟ.Α.	Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης	Βαγγέλης Ηλιόπουλος	Ντανιέλα Σταματιάδη

Πρωτογενείς βιβλιογραφικές αναφορές

- Αγγέλου, Α. & Σίνη Έ. (2014). *Πώς να κάνετε έναν ΕΛΕΦΑΝΤΑ να ΧΟΡΕΨΕΙ* (εικονογράφηση Σ. Τουλιάτου). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Γαλανοπούλου, Γ. (2015). *Ο Βόρακας, ο Κόρακας και η Σονάτα της Φανής* (εικονογράφηση Β. Παυλίδης). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Δαρλάση, Α. (2014). *ΤΟ ΠΑΛΙΟΠΑΙΔΙΟ* (εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ηλιόπουλος, Β. (2015). *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ φοβάται;* (εικονογράφηση Κ. Καπανίδου). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Ηλιόπουλος, Β. (2016). *ΜΕΓΑΛΩΝΩ τη γιαγιά μου* (εικονογράφηση Κ. Βαρβάκη). Αθήνα: Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης.
- Ηλιόπουλος, Β. (2017). *Η βάρκα που τη λένε μνήμη* (εικονογράφηση Ντ. Σταματιάδη). Αθήνα: Εκδόσεις Παιδική Νομική Βιβλιοθήκη της Νομικής Βιβλιοθήκης.
- Ματαθία-Κόβο, Κ. (2017). *Τα κίτρινα καπέλα* (εικονογράφηση Κ. Ματαθία-Κόβο). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Μιχαηλίδου, Στ. (2014). *ΠΟΛΥΞΕΝΗ* (εικονογράφηση Π. Ζαχαριά). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Παπαϊωάννου, Θ. (2014). *Ανάποδα* (εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή). Αθήνα: Εκδόσεις Ίκαρος.
- Πιπίνη, Α. (2014). *Το δικό τους ταξίδι* (εικονογράφηση Μ. Μελησσινού). Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Πιπίνη, Α. (2016). *Μελάκ, μόνος* (εικονογράφηση Α. Ραζής). Αθήνα: Εκδόσεις Καλειδοσκόπιο.
- Πιπίνη, Α. (2016). *Καλοκαίρι, φθινόπωρο, χειμώνας, άνοιξη, καλοκαίρι...* (εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Τριβιζάς, Σ. (2015). *Ο μαγικός κόσμος του Φεδερίκο. Ένα παραμύθι βασισμένο στον Λόρκα* (εικονογράφηση Ι. Σαμαρτζή). Αθήνα: Εκδόσεις Διάπλαση.

Παράρτημα II - Οδηγοί Συνέντευξης

Οδηγός Συζήτησης για Συγγραφείς Κοινωνική - Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΝ) και Εικονογραφημένο Βιβλίο

Μάιος 2019

Ερευνητικοί στόχοι:

- Καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων (συγγραφέων) αναφορικά με τη σχέση ΚΣΝ και Παιδικής Λογοτεχνίας.
- Κατανόηση των χαρακτηριστικών στοιχείων της τέχνης της συγγραφής που συνθέτουν τον προφίλ του λογοτεχνικού χαρακτήρα και πως αυτά συμβάλλουν στην απόδοση κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των λογοτεχνικών ηρώων.

Ειδικότερα εξετάζονται:

- Τα στοιχεία του λεκτικού κειμένου που επιλέγουν οι δημιουργοί (συγγραφείς) για να αποδώσουν δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων και γιατί.
- Με ποιους τρόπους στοιχεία και από τις δυο τέχνες (λέξεις και εικόνες) συνδυάζονται για να αποδώσουν το ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων στα εικονογραφημένα βιβλία.

I) Ερωτήσεις εισαγωγικές

Επεξήγηση της διαδικασίας της προσωπικής συνέντευξης:

- Θέμα της Έρευνας
- Περιγραφή και εξήγηση της διαδικασίας της συζήτησης:
 - ✓ Ηχογράφηση /Συναίνεση εγγραφής και χρήσης
 - ✓ Προστασία προσωπικών πληροφοριών
 - ✓ Δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις
 - ✓ Σύσταση καθαρής / δυνατής ομιλίας
- Όνομα / Ιδιότητα / Σπουδές / Επάγγελμα
- Χρόνια που ασκεί την Τέχνη του
- Αριθμός παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων που έχει εικονογραφήσει

II) Κοινωνική – Συναισθηματική Νοημοσύνη

- ✓ Έχετε ακούσει ή είσατε εξοικειωμένος/η με τους όρους «Κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη»;
- ✓ Εάν ναι, με ποιους τρόπους έχετε έρθει σε επαφή με τις έννοιες αυτές;
- ✓ Έχετε λάβει κάποιου είδους εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την «Κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη»; Π.χ. μαθήματα, σεμινάρια προσωπικής ανάπτυξης, κ.ά.
- ✓ Γνωρίζετε-κάποιες δεξιότητες ή τομείς δεξιοτήτων που είναι σημαντικοί για την έννοια της ΚΣΝ ;

III) Κοινωνική - Συναισθηματική Νοημοσύνη και Παιδική Λογοτεχνία

- ✓ Πιστεύετε πως η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣΝ ; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;

- ✓ Ποιες δεξιότητες ΚΣΝ πιστεύετε ότι αναπτύσσονται στους αναγνώστες μέσω της ανάγνωσης παιδικής λογοτεχνίας;
- ✓ Θεωρείτε πως τα εικονογραφημένα βιβλία επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣΝ στα παιδιά από ότι τα μη εικονογραφημένα;

IV) Σχέση Κειμένου και Κοινωνικής - Συναισθηματικής Νοημοσύνης

- ✓ Θεωρείτε πως ένας λογοτεχνικός χαρακτήρας αποτελεί περισσότερο μια κατασκευή μέσω των λέξεων και των εικόνων (σημειωτική προσέγγιση) ή εμφανίζει κάποιες αναλογίες με τον πραγματικό κόσμο (μιμητική προσέγγιση) ή φέρει κάποια στοιχεία της ψυχοσύνθεσης του δημιουργού του (ψυχαναλυτική προσέγγιση);
- ✓ Πως δημιουργείτε μέσω των λέξεων έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα; Ποια είναι η αφετηρία σας;
- ✓ Από ποιους παράγοντες εξαρτώνται οι δεξιότητες που θα δώσετε στον ήρωά σας;
- ✓ Επηρεάζει η μικρή έκταση κειμένου που έχουν τα εικονογραφημένα βιβλία στην απόδοση του ΚΣΠτου λογοτεχνικού χαρακτήρα και των δεξιοτήτων του μέσω των λέξεων;

V) Σχέση λεκτικού και οπτικού κειμένου

- ✓ Πώς επηρεάζει η ύπαρξη εικονογράφησης το κείμενο στο επίπεδο της απόδοσης των δεξιοτήτων ΚΝΣ;
- ✓ Χρησιμοποιείτε λέξεις που εκφράζουν άμεσα συναισθήματα (χαρούμενος, φοβισμένος, κ.ά.) για να δημιουργήσετε την εικόνα του ήρωα;
- ✓ Χρησιμοποιείτε λέξεις που εκφράζουν δεξιότητες του λογοτεχνικού χαρακτήρα (ατρόμητος, κοινωνικός, κ.ά.) για να δημιουργήσετε το προφίλ του ήρωα;
- ✓ Περιγράφετε σωματικές αντιδράσεις ή εκφράσεις του προσώπου για να αποδώσετε τα συναισθήματα των ηρώων;
- ✓ Τι είδους λεκτικά σχήματα χρησιμοποιείτε για να αποδώσετε δεξιότητες ΚΝΣ;

VI) Το ΚΣΝ του κεντρικού λογοτεχνικού χαρακτήρα στο βιβλίο που μελετάμε

- ✓ Ποιές θεωρείτε πως είναι οι βασικές δεξιότητες ΚΣΝ του λογοτεχνικού χαρακτήρα στο βιβλίο αυτό;
- ✓ Ποια στοιχεία του λεκτικού κειμένου αποκαλύπτουν τις δεξιότητες αυτές;

Οδηγός Συζήτησης για Εικονογράφους Κοινωνική - Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΚΣΝ) και Εικονογραφημένο Βιβλίο

Μάιος 2019

Ερευνητικοί στόχοι:

- Καταγραφή των απόψεων των ερωτώμενων (εικονογράφων) αναφορικά με τη σχέση ΚΣΝ και Παιδικής Λογοτεχνίας.
- Κατανόηση των χαρακτηριστικών στοιχείων της τέχνης της εικονογράφησης που συνθέτουν τον προφίλ του λογοτεχνικού χαρακτήρα και πως αυτά συμβάλλουν στην απόδοση κοινωνικών και συναισθηματικών χαρακτηριστικών των λογοτεχνικών ηρώων.

Ειδικότερα εξετάζονται:

- Τα στοιχεία του οπτικού κειμένου που επιλέγουν οι δημιουργοί (εικονογράφοι) για να αποδώσουν δεξιότητες ΚΣΝ των λογοτεχνικών χαρακτήρων και γιατί.
- Με ποιους τρόπους στοιχεία και από τις δυο τέχνες (λέξεις και εικόνες) συνδυάζονται για να αποδώσουν το ΚΣΠ των λογοτεχνικών χαρακτήρων στα εικονογραφημένα βιβλία.

I) Ερωτήσεις εισαγωγικές

Επεξήγηση της διαδικασίας της προσωπικής συνέντευξης:

- Θέμα της Έρευνας
- Περιγραφή και εξήγηση της διαδικασίας της συζήτησης:
 - ✓ Ηχογράφηση /Συναίνεση εγγραφής και χρήσης
 - ✓ Προστασία προσωπικών πληροφοριών
 - ✓ Δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις
 - ✓ Σύσταση καθαρής / δυνατής ομιλίας
- Όνομα / Ιδιότητα / Σπουδές / Επάγγελμα
- Χρόνια που ασκεί την Τέχνη του
- Αριθμός παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων που έχει εικονογραφήσει

II) Κοινωνική – Συναισθηματική Νοημοσύνη

- ✓ Έχετε ακούσει ή είσατε εξοικειωμένος/η με τους όρους «Κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη»;
- ✓ Εάν ναι, με ποιους τρόπους έχετε έρθει σε επαφή με τις έννοιες αυτές;
- ✓ Έχετε λάβει κάποιου είδος εκπαίδευσης σε θέματα που αφορούν την «Κοινωνική και συναισθηματική νοημοσύνη»; Π.χ. μαθήματα, σεμινάρια προσωπικής ανάπτυξης, κ.ά.
- ✓ Γνωρίζετε-κάποιες δεξιότητες ή τομείς δεξιοτήτων που είναι σημαντικοί για την έννοια της ΚΣΝ ;

III) Κοινωνική - Συναισθηματική Νοημοσύνη και Παιδική Λογοτεχνία

- ✓ Πιστεύετε πως η Παιδική Λογοτεχνία επιδρά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣΝ ; Εάν ναι, με ποιον τρόπο;
- ✓ Ποιες δεξιότητες ΚΣΝ πιστεύετε ότι αναπτύσσονται στους αναγνώστες μέσω της ανάγνωσης παιδικής λογοτεχνίας;

- ✓ Θεωρείτε πως τα εικονογραφημένα βιβλία επιδρούν με διαφορετικό τρόπο στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ΚΣΝ στα παιδιά από ότι τα μη εικονογραφημένα;

IV) Σχέση Εικόνας και Κοινωνικής - Συναισθηματικής Νοημοσύνης

- ✓ Θεωρείτε πως ένας λογοτεχνικός χαρακτήρας αποτελεί περισσότερο μια κατασκευή μέσω των λέξεων και των εικόνων (σημειωτική προσέγγιση) ή εμφανίζει κάποιες αναλογίες με τον πραγματικό κόσμο (μιμητική προσέγγιση) ή φέρει κάποια στοιχεία της ψυχοσύνθεσης του δημιουργού του (ψυχαναλυτική προσέγγιση);
- ✓ Πως δημιουργείτε οπτικά έναν λογοτεχνικό χαρακτήρα; Ποια είναι η αφετηρία σας;
- ✓ Από ποιους παράγοντες εξαρτώνται οι δεξιότητες που θα δώσετε στον ήρωά σας; π.χ. το θέμα της ιστορίας, οι αναφορές του λεκτικού κειμένου, κ.ά.
- ✓ Επηρεάζει η μικρή έκταση κειμένου που έχουν τα εικονογραφημένα βιβλία στην απόδοση του οπτικού προφίλ του λογοτεχνικού χαρακτήρα και των δεξιοτήτων του;

V) Σχέση λεκτικού και οπτικού κειμένου

- ✓ Πώς επηρεάζει το κείμενο την εικονογράφιση στο επίπεδο της απόδοσης των δεξιοτήτων ΚΝΣ;
- ✓ Λαμβάνετε υπόψη τις λέξεις που εκφράζουν άμεσα συναισθήματα (χαρούμενος, φοβισμένος, κ.ά.) για να δημιουργήσετε την εικόνα του ήρωα;
- ✓ Λαμβάνετε υπόψη λέξεις που εκφράζουν δεξιότητες του λογοτεχνικού χαρακτήρα (ατρόμητος, κοινωνικός, κ.ά.) για να δημιουργήσετε την εικόνα του ήρωα;
- ✓ Επιλέγετε στο οπτικό κείμενο να απεικονίζετε σωματικές αντιδράσεις ή εκφράσεις του προσώπου για να αποδώσετε τα συναισθήματα των ηρώων, ακόμα και όταν το λεκτικό κείμενο δεν αναφέρεται ρητά σε αυτά;

VI) Το ΚΣΝ του κεντρικού λογοτεχνικού χαρακτήρα στο βιβλίο που μελετάμε

- ✓ Ποιές θεωρείτε πως είναι οι βασικές δεξιότητες ΚΣΝ του λογοτεχνικού χαρακτήρα στο βιβλίο αυτό;
- ✓ Ποια στοιχεία του οπτικού κειμένου αποκαλύπτουν τις δεξιότητες αυτές;

Παράρτημα III

Ερωτηματολόγιο για τον εκπαιδευτικό στο πλαίσιο έρευνας για εκπόνηση διδακτορικής διατριβής με θέμα «Συναισθηματική νοημοσύνη και εικονογραφημένο βιβλίο»

Ενότητα πρώτη: Γενικά στοιχεία του πληθυσμού της τάξης

Στόχος των ερωτήσεων είναι να εξαχθούν τα γενικά δημογραφικά στοιχεία του πληθυσμού της τάξης αριθμητικά

- Πόσα παιδιά αριθμεί η τάξη: (αριθμητικά)
- Πόσα από τα παιδιά της τάξης είναι νήπια Α' πόσα Β' ηλικίας;
..... Νήπια Α' ηλικίας Νήπια Β' ηλικίας

Τι ποσοστό από τον πληθυσμό της τάξης δέχτηκε να λάβει μέρος στην έρευνα:
Από ταπαιδιά (αριθμητικά) της τάξης εγγράφως δέχτηκαν να λάβουν μέρος τα(θα συμπληρωθεί αριθμητικά μετά τις δηλώσεις συμμετοχής των γονέων).

Ποιές είναι οι ηλικίες των παιδιών της τάξης:
Από(το μεγαλύτερο παιδί) έως (το μικρότερο παιδί)

Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών της τάξης είναι:.....(αριθμητικά)

Ενότητα Δεύτερη: Λογοτεχνία και Νηπιαγωγείο

Στόχος των ερωτήσεων είναι να διαπιστωθεί η επαφή των παιδιών με την παιδική λογοτεχνία στον χώρο του σχολείου και η προηγούμενη επαφή των παιδιών με τις συγκεκριμένες ιστορίες που θα αξιοποιηθούν για τις ανάγκες του προγράμματος

- Υπάρχει στην τάξη βιβλιοθήκη:NAIOXI
- Εάν ναι, λειτουργεί συστηματικά ως δανειστική:NAIOXI
- Υπάρχει στη βιβλιοθήκη της τάξης κάποιος ή κάποιοι από τους 5 τίτλους των βιβλίων που αξιοποιούνται στο πρόγραμμα; NAIOXI
- Εάν ναι, ποιος/ποιοι τίτλοι είναι αυτοί:

-
-

Έχετε δουλέψει κατά τη διάρκεια αυτής της χρονιάς με αυτή την ομάδα παιδιών συστηματικά με κάποιο από αυτά τα βιβλία και τα παιδιά είναι εξοικειωμένα σε κάποιο βαθμό με το περιεχόμενο της ιστορίας;

.....Ναι OXI

Εάν ναι, γράψτε τον/ους τίτλο/ους:

-
-

Σας ευχαριστώ πολύ!

Παράρτημα IV

Σχέδιο ενημερωτικής επιστολής προς τους γονείς

Αθήνα,

Αγαπητοί γονείς,

Με αυτή την επιστολή θα ήθελα να σας ενημερώσω για το ερευνητικό πρόγραμμα το οποίο θα πραγματοποιηθεί στο νηπιαγωγείο σας. Πρόκειται για μια ερευνητική εργασία στα πλαίσια της διδακτορικής μου διατριβής με θέμα «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εικονογραφημένο Βιβλίο». Η δική σας συμμετοχή στην επιτυχία της έρευνας.

Όλες οι απαραίτητες πληροφορίες αναφέρονται αναλυτικά στην επιστολή και το έντυπο ενυπόγραφης συγκατάθεσης που επισυνάπτεται. Ελπίζοντας στην δική σας συνεργασία σας ευχαριστώ θερμά.

Για περισσότερες πληροφορίες μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου στο γραφείο του νηπιαγωγείου, τις ώρες και ημέρες που θα καθοριστούν σε συνεργασία με το σχολείο.

Ευχαριστώ για την συνεργασία

Κατερίνα Δερματά

Εκπαιδευτικός ΠΕ Νηπιαγωγών, Μα στην Πολιτιστική Διαχείριση

Υποψήφια Διδάκτορας Παντείου Πανεπιστημίου

Υπεύθυνη Δήλωση γονέα ή κηδεμόνα για τη συμμετοχή του παιδιού στην έρευνα

Δηλώνω υπεύθυνα ότι ενημερώθηκα σχετικά με τη διεξαγωγή της έρευνας και αποδέχομαι τη συμμετοχή του παιδιού μου στην έρευνα «Συναισθηματική Νοημοσύνη και Εικονογραφημένο Βιβλίο». Το παιδί μου διατηρεί το δικαίωμα να αποσυρθεί από τη διαδικασία της έρευνας σε οποιαδήποτε στάδιο της διεξαγωγής της.

Αθήνα,.....

Παράρτημα V

Διερευνητικές και αναπτυξιακές δραστηριότητες από τον/ην εκπαιδευτικό της τάξης

Διερευνητική / εισαγωγική δραστηριότητα: *Πιστεύω στον εαυτό μου – Διεκδικώ.*

Στόχος: η ανίχνευση των αντιλήψεων των παιδιών για την έννοια της εμπιστοσύνης, και ειδικότερα για την έννοια της εμπιστοσύνης στον εαυτό.

Ερώτηση: Γνωρίζετε τι σημαίνει η πρόταση *Πιστεύω στον εαυτό μου*;

- Δεν ξέρω (Τα περισσότερα παιδιά έδωσαν αυτή την απάντηση).
- Είναι όταν εμπιστεύομαι κάποιον.
- Ότι πιστεύω τον εαυτό μου.
- Εμπιστεύομαι τους άλλους, τους φίλους μου, στη μαμά, στον μπαμπά μου και τον αδελφό μου.

Η έννοια της εμπιστοσύνης ήταν οικεία σε κάποιο βαθμό στα νήπια, αλλά αφορούσε την εμπιστοσύνη του ατόμου προς άλλα πρόσωπα, κυρίως του οικογενειακού περιβάλλοντος, και όχι την έννοια της αυτοπεποίθησης, δηλαδή την ενδοπροσωπική διάσταση της ΚΣΝ. Πριν την ανάγνωση δόθηκε η επεξήγηση από τη νηπιαγωγό πως η φράση «Πιστεύω στον εαυτό μου» σημαίνει πως «Πιστεύω ότι μπορώ να τα καταφέρω σε μια δυσκολία ή σε ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζω».

Αναπτυξιακή δραστηριότητα / δραστηριότητα επέκτασης: *Τα δυνατά μου σημεία!*⁸³

Στόχος: να σκεφτούν και να εκφράσουν οι συμμετέχοντες τα δικά τους δυνατά σημεία. Τόνωση αισθήματος αυταξίας και αποτελεσματικότητας.

Σε χαρτί Α4, κάθε παιδί ζωγράφισε το δικό του δυνατό σημείο και, εφόσον το επιθυμούσε, το παρουσίασε στην ομάδα. Ενδεικτικά αναφέρονται:

- Έχω δυνατά πόδια και τρέχω πολύ γρήγορα.

⁸³ Τα δυνατά και τα αδύνατά μου σημεία αποτελεί μια αρκετά διαδεδομένη δραστηριότητα σε προγράμματα προσωπικής ενδυνάμωσης και θετικής ψυχολογίας. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε το πλάνο αξιολόγησης 360 μοιρών στο πρόγραμμα *Ηγέτες του μέλλοντος* (Ιορδάνογλου κ.ά., 2016, σελ. 68-69), από το οποίο υιοθετήσαμε τη δραστηριότητα. Επίσης στο πρόγραμμα βιβλιοθεραπευτικής προσέγγισης της γλώσσας (Παπαδοπούλου, 2004, σελ. 126) και σε συγγράμματα με παιγνιώδεις δράσεις όπως το βιβλίο *Παιχνίδια αυτοεκτίμησης για παιδιά* (Plummer, 2007/2009, σελ. 95).

- Είμαι καλός/ή στο να ζωγραφίζω και να κάνω γραμμές χωρίς χάρακα.
- Είμαι καλός/ή στο να φτιάχνω χειροτεχνίες.
- Είμαι καλός/ή να χορεύω και να τραγουδάω.

Διακρίνεται η αναφορά σε δεξιότητες που αφορούν στη σωματική διάσταση, όπως και ο ήρωας της ιστορίας, σε δεξιότητες λεπτής κινητικότητας, αλλά και σε δραστηριότητες έκφρασης και δημιουργίας, δηλαδή δραστηριότητες που αφορούν στα ενδιαφέροντα του κάθε παιδιού.

Διερευνητική / εισαγωγική δραστηριότητα: *Μπαίνω στη θέση σου!*

Στόχος: να μπουν στη θέση του άλλου, να δουν με τα μάτια του άλλου, από μια διαφορετική οπτική γωνία.

Δυο παιδιά στέκονται σε ζευγάρι, πλάτη με πλάτη. Όταν δίνει το σήμα η νηπιαγωγός το ένα παιδί περιγράφει τι βλέπει. Έπειτα, το δεύτερο παιδί του ζευγαριού περιγράφει τι βλέπει. Στη συνέχεια περιστρέφονται κατά 180°, ώστε κάθε παιδί να βρεθεί στη αρχική θέση του συμπαίκτη του. Περιγράφουν ξανά τι βλέπουν από τη νέα θέση τους. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να εκφράσουν τις απόψεις τους τι σημαίνει η φράση «Μπαίνω στη θέση σου».

Ερώτηση: Όταν παίζαμε το παιχνίδι, βλέπατε τα ίδια πράγματα ή διαφορετικά πράγματα;

- Τα ίδια.
- Διαφορετικά, εγώ από εδώ και ο άλλος από εκεί.
- Διαφορετικά. Αλλά μετά γυρίσαμε και βλέπαμε τα ίδια.

Ερώτηση: Μήπως ξέρετε τι σημαίνει «Μπαίνω στη θέση σου»;

- Ότι αλλάζουμε θέση.
- Ότι δεν αφήνω τον άλλο να καθίσει στην θέση μου. Είναι δική μου.

Η διερευνητική δραστηριότητα έδειξε πως τα νήπια δεν είναι εξοικειωμένα με τη μεταφορική σημασία της φράσης «Μπαίνω στη θέση σου», ένα λεκτικό σχήμα που ενσωματώνει την ουσία της δεξιότητας της ενσυναίσθησης. Η σημασία για τα νήπια επικεντρώθηκε στην κυριολεκτική σημασία της φράσης. Ο/η εκπαιδευτικός της τάξης έδωσε τη διευκρίνιση πως «Μπαίνω στη θέση σου σημαίνει προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθεις εσύ».

Αναπτυξιακή δραστηριότητα / δραστηριότητα επέκτασης: *Ο Αληθινός ΤΡΙΚΕΡΑΤΩΨ*

φοβάται;

Στόχος: να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες δεξιότητες ενσυναίσθησης, λαμβάνοντας τη θέση του άλλου, μέσα από τη χρήση της κούκλας. Να αναγνωρίζουν και να εκφράζουν τα συναισθήματα διαφορετικών ηρώων και να τα συνδέουν με γεγονότα της ιστορίας αλλά και με τις δικές του σκέψεις.

Με ερέθισμα την τελευταία φράση του κειμένου «Εσύ, φοβήθηκες;» η ομάδα συζήτησε με την κούκλα δεινόσαυρο για τα συναισθήματά του. Κάθε παιδί μπήκε στη θέση του δεινόσαυρου, ζωντάνεψε την κούκλα και εξέφρασε τις δικές σκέψεις και συναισθήματα για την ιστορία του Πάρη.

Ερώτηση: Κύριε Τρικεράτοπα, εσείς φοβηθήκατε όταν πήγατε στο σχολείο μαζί με τον Πάρη;

- Ναι. Αλλά μετά δε φοβόμουν. Επειδή με τον φίλο μου μαζί τα καταφέρνω.
- Φοβάμαι όταν κάποιος με κοροϊδεύει. Ήμωνα λίγο θυμωμένος με τον Αχιλλέα, γιατί έλεγε κακά λόγια. Όμως του είπα να γίνουμε φίλοι. Και μετά ήμουν χαρούμενος/η.
- Όχι, δεν φοβήθηκα γιατί ήμωνα χαρούμενος. Γιατί με αγαπούσαν όλοι. Έγινα φίλος με όλους.
- Όχι, δεν φοβήθηκα. Επειδή μπορώ να το πω στην κυρία. Ο Πάρης δεν είχε φίλους. Για αυτό έγινα φίλος του και παίζαμε μαζί.
- Ποτέ δε φοβάμαι. Γιατί έχω φίλους και με προστατεύουν.
- Δε φοβάμαι επειδή έχω κέρατα και προστατεύομαι.

Οι απαντήσεις των παιδιών στη δραστηριότητα επέκτασης ανέδειξαν τις παρακάτω πτυχές της ΚΣΝ, όπως τις σκέφτονται τα παιδιά προσχολικής ηλικίας:

- Πολλά παιδιά ανέδειξαν το ζήτημα της φιλίας και της ανάπτυξης θετικών, υποστηρικτικών διαπροσωπικών σχέσεων σε σημαντικό παράγοντα προστασίας για το παιδί στο σχολικό περιβάλλον, όπως και στην ιστορία. Η ύπαρξη φιλικών σχέσεων φαίνεται πως λειτουργεί θετικά στην ψυχολογία του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον και το βοηθάει στο να ξεπεράσει τους φόβους του ή να αντιμετωπίσει ενδεχόμενους κινδύνους. Μετά την ανάγνωση λιγότερα παιδιά αναφέρθηκαν στα σωματικά χαρακτηριστικά και την οντολογική υπόσταση του λογοτεχνικού χαρακτήρα

(δεινόσαυρος, δόντια, νύχια, κέρατα), ως βασικό λόγο για την μη ύπαρξη του συναισθήματος του φόβου.

Διερευνητική / εισαγωγική δραστηριότητα: *Τι είναι πρόβλημα!*

Στόχος: να αναγνωρίσουν τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά, να ανταλλάξουν πληροφορίες, να αντιληφθούν πως το πρόβλημα του ενός μπορεί να αποτελεί πρόβλημα που αντιμετωπίζουν και οι άλλοι.

Ερώτηση: Τι σημαίνει Έχω ένα πρόβλημα;

- Ότι μπορεί κάποιος να μην έχει φαγητό και αυτό είναι ένα πρόβλημα.
- Μπορεί να πέσουν αυτοί μέσα στη θάλασσα.
- Όταν έχω ένα πρόβλημα νιώθω χάλια. Άσχημα. Φωνάζω βοήθεια.
- Κάποιος έρχεται να με χτυπήσει / ότι κάποιος με χτυπάει / ότι με χτυπάνε στην αυλή.

Από τις απαντήσεις των παιδιών διαπιστώθηκε πως η έννοια του προβλήματος είναι γνώριμη στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και συνδέεται με την αντιμετώπιση κάποιας δύσκολης κατάστασης, την έλλειψη, τη σωματική απειλή, κ.ά. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επιτυχώς παρέθεσαν παραδείγματα προβλημάτων διαφορετικού είδους.

Αναπτυξιακή δραστηριότητα / δραστηριότητα επέκτασης: *Πώς θα λύσουμε το πρόβλημα;*

Στόχος: η ανάπτυξη διαλόγου και επιχειρημάτων για τις πιθανές λύσεις σε ένα πρόβλημα (brainstorming) και η συνεργασία μέσα από παιχνίδια παιχνιδιών ρόλων.

Αυτοσχέδια καπέλα με τις φιγούρες των ηρώων ή οι φιγούρες των ηρώων τοποθετούνται στο κέντρο της ομάδας. Η νηπιαγωγός έδειξε στα παιδιά την εικόνα, όπου οι τρεις ήρωες καταστρώνουν ένα σχέδιο. Τα παιδιά σε τριάδες επέλεξαν όποιο καπέλο επιθυμούσαν και επιχειρηματολόγησαν μέσα από ένα σύντομο αυτοσχεδιασμό πως θα έλυναν εκείνοι το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η οικογένεια Μπε. Από τους διαλόγους που ανέπτυξαν τα νήπια κατά τη δραστηριότητα επέκτασης διαπιστώθηκε ότι:

- Η αποτύπωση του χάρτη στην εικόνα του βιβλίου έδωσε το ερέθισμα για συζήτηση σχετικά με το πού θα μπορούσαν να πάνε και κατά πόσο αυτό ήταν εύκολο να επιτευχθεί.
- Εκφράστηκαν απόψεις και προτάθηκαν λύσεις πέρα από όσα αναφέρθηκαν στην ιστορία.
- Συζητήθηκαν πιθανές δυσκολίες ή εμπόδια στην εφαρμογή κάποιας πρότασης.
- Το στοιχείο της ομαδικής προσπάθειας και την υποστήριξης από φίλου, όπως και στην ιστορία, αναφέρθηκε ως σημαντικός παράγοντας για την επιτυχή επίλυση ενός προβλήματος.

Παρατίθεται ένας χαρακτηριστικός διάλογος τριών παιδιών σχετικά με την επίλυση του προβλήματος των ηρώων:

- Μπορούμε να σκαρφαλώσουμε στα κάγκελα.
- Εγώ δεν ξέρω να σκαρφαλώνω.
- Το αρνί μπορεί να σκίσει τη γούνα του.
- Αν πατήσουμε πάνω στα κάγκελα, μπορούμε να σκαρφαλώσουμε και δε θα πάθουμε τίποτα. Εσείς τι λέτε;
- Μπορεί να έρθουν τώρα τα άγρια θηρία.
- Το σχέδιο μου είναι να σκαρφαλώναμε αλλά μπορεί να χτυπήσουμε.
- Αν ξεγελούσαμε τα τρομερά θηρία να τους παίρναμε τα κλειδιά;
- Να δούμε άμα υπάρχει πίσω έξοδος.
- Αν ενωθούμε μπορούμε να λύσουμε τα προβλήματα.
- Μπορεί τα πρόβατα να μπούνε το ένα πάνω στο άλλο και να φύγει ένα ένα.
- Ναι αλλά έτσι θα φύγουμε μόνο εμείς. Τα πρόβατα θα μείνουνε στη σκάλα.
- Να φύγουμε όλοι.
- Να γράψουμε ένα γράμμα στον λαγό γρήγορα ότι κινδυνεύουμε.

Διερευνητική / εισαγωγική δραστηριότητα: <i>Μόνος!</i>
--

Στόχος: Η αντίληψη των αντιλήψεων των παιδιών για τη συναισθηματική έκφραση που έχουν οι λέξεις, και ειδικότερα η λέξη *μόνος*.

Η νηπιαγωγός διάβασε τον τίτλο του βιβλίου *Μελάκ, μόνος* στην ομάδα και διερεύνησε μέσα από συζήτηση τις σκέψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το συναίσθημα που εκφράζει ο τίτλος.

Ερώτηση: Τι σημαίνει η λέξη *μόνος*;

- Όταν πηγαίνεις *μόνος* σου σχολείο γιατί είσαι *μεγάλος*.
- Νιώθει *άσχημα* γιατί όταν είμαστε *μόνοι* μας δεν έχουμε κάποιον να μιλήσουμε. Ούτε κάποιον να παίζουμε.
- Μπορεί να σημαίνει ότι είναι *μόνος* του στη θάλασσα, είναι φτωχός και δεν έχει φαγητό. Νιώθει *χάλια*.
- Μπορεί να νιώθει *μοναξιά*.

Ερώτηση: Ξέρει κανείς τι σημαίνει *άγχος*;

- Μπορεί κάποιος να περπατάει στον δρόμο *μόνος* του και να μη βρίσκει του γονείς του και να είναι *αγχωμένος*.
- Νιώθει ότι είναι *άρρωστος*.
- Κι εγώ *αγχώνομαι*. Νιώθω ότι θέλω να τα κάνω όλα γρήγορα.
- *Άγχος* σημαίνει πως ανησυχούμε.

Διαπιστώθηκε μια διττή και εκ διαμέτρου αντίθετη ερμηνεία από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας της λέξης *μόνος*. Σχετίστηκε:

- *Με την έννοια της μοναξιάς* και συνδέθηκε με αρνητικά συναισθήματα (φόβος, άγχος, λύπη). Τα παιδιά έκαναν προβλέψεις σχετικά με τους λόγους που το αγόρι μπορεί να νιώθει *μόνο* του, στηριζόμενα στα στοιχεία της εικόνας του εξωφύλλου.
- *Με την έννοια της ικανότητας επίτευξης κάποιου στόχου* και συνδέθηκε με το αίσθημα της αυτοεκτίμησης. Σε αυτή την ερμηνεία η λέξη *μόνος* σημαίνει ότι κάποιος είναι *ικανός* να καταφέρει πράγματα χωρίς βοήθεια, κυρίως επειδή είναι *μεγάλος* σε ηλικία.

Αναπτυξιακή δραστηριότητα / δραστηριότητα επέκτασης: *Δείξε μου τι νιώθεις!*

Στόχος: να ερμηνεύουν τα συναισθήματα ηρώων σε παραμύθια και να τα εκφράζουν μέσα από εκφράσεις προσώπου σε εικόνες ή λέξεις. Να επικοινωνούν τα συναισθήματά τους μέσα από στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Η νηπιαγωγός έδειξε μερικές εικόνες του βιβλίου. Οι συμμετέχοντες εξέφρασαν με το πρόσωπο και το σώμα τους τι νιώθουν οι πρωταγωνιστές (π.χ. ο

Μελάκ κουλουριασμένος, πολλοί άνθρωποι μέσα σε βάρκα, τα παιδιά στο σχολείο). Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν θετικά στο παιχνίδι της έκφρασης με στοιχεία μη λεκτικής επικοινωνίας και κατάφεραν να διαβάσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη γλώσσα του σώματος των αναπαριστώμενων ηρώων μέσα από τις εικόνες του βιβλίου.

Διερευνητική / εισαγωγική δραστηριότητα: *Ευτυχία και αισιοδοξία!*

Στόχος: η ανίχνευση των αντιλήψεων των παιδιών για τις έννοιες ευτυχία και αισιοδοξία.

Ερώτηση: Τι σημαίνει ευτυχία; Τι σημαίνει αισιοδοξία;

- Ευτυχία είναι να είμαστε χαρούμενοι / Όταν περνάμε καλά.
- Ευτυχία είναι όταν είμαστε καλά με την οικογένειά μας και τους φίλους μας.

Από τις απαντήσεις διαπιστώθηκε πως η λέξη και η έννοια *ευτυχία* ήταν οικεία στα παιδιά και συνδέθηκε με θετικά συναισθήματα και καταστάσεις (π.χ. οικογένεια, φίλοι). Η λέξη *αισιοδοξία* δεν ήταν οικεία στα παιδιά και χρειάστηκε η εκπαιδευτικός της τάξης να δώσει την εξήγηση πως «αισιοδοξία είναι όταν πιστεύω πως μπορώ να τα καταφέρω παρά τις δυσκολίες που έχω να αντιμετωπίσω».

Αναπτυξιακή δραστηριότητα / δραστηριότητα επέκτασης: *Είμαι ευτυχισμένος όταν...*

Στόχος: να διατυπώνουν τα συναισθήματά τους και να επιχειρηματολογούν για αυτά.

Η νηπιαγωγός δείχνει τους δυο πρωταγωνιστές της ιστορίας, σαν κούκλες μαρότ με ζωγραφική και γλωσσοπίεστρα. Τα παιδιά σε ζευγάρια αναπαριστούν τη συζήτηση των ηρώων για το πότε νιώθουν ευτυχισμένοι.

Νιώθω ευτυχισμένος/η όταν...

- Όταν πάω βόλτα με τον /ην φίλο/η μου.
- Όταν είμαι με τον μπαμπά μου, τη μαμά μου και τα αδέρφια μου.
- Όταν πηγαίνω σχολείο και παίζω με τους φίλους μου.
- Όταν είμαι με τη Μελανή.

Από τις απαντήσεις των παιδιών διαπιστώθηκε πως τα νήπια είχαν κατανοήσει την έννοια της ευτυχίας και μπορούσαν να αναφερθούν σε καταστάσεις που τα ίδια ένιωθαν ευτυχισμένα με ευκολία, συνδέοντας την κυρίως με θετικές διαπροσωπικές

σχέσεις με φίλους και με το οικογενειακό περιβάλλον. Αναφέρθηκαν άλλοτε σε προσωπικές τους ευτυχισμένες στιγμές ως πρόσωπα και άλλοτε απάντησαν σαν να ήταν στη θέση του ήρωα της ιστορίας.