

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Θέμα πτυχιακής εργασίας:


Λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με θέμα το φόβο και η σχεδιαστική απόδοση του φόβου από παιδιά προσχολικής εκπαίδευσης.

**Α΄ Επόπτρια: Τασούλα Τσιλιμένη
Επίκουρος Καθηγήτρια**

**Β΄ Επόπτρια: Φάννυ Μπονώτη
Επίκουρος Καθηγήτρια**

**Τρισεύγενη Σαϊπά
Α.Ε.Μ.: 0206065**

Βόλος 2010



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 8488/1
Ημερ. Εισ.: 15-06-2010
Δωρεά: Συγγραφέα
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΠΕ
2010
ΣΑΪ

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ...

Αρωγοί σε αυτήν μου την προσπάθεια ήταν η κα. Τσιλιμένη και η κα. Μπονώτη, τις οποίες ευχαριστώ βαθύτατα για τη συνεργασία και τη δουλειά που κάναμε όλο αυτό το διάστημα.

Ευχαριστώ τις διευθύντριες του 3^{ου} και του 2^{ου} Νηπιαγωγείου Βόλου, Μαίρη Πλιακώνη και Άρτεμις Παπαδιανέλου, οι οποίες με δέχτηκαν στις τάξεις τους για την πραγματοποίηση της έρευνας μου.

Και τέλος ευχαριστώ πολύ τους ανθρώπους που με στήριξαν, με βοήθησαν και ήταν κοντά μου ακόμη και νοερά και τις φίλες μου Μαβίδου Νατάσα, Τσακαλικά Βίβιαν και Χύτα Κλεοπάτρα που αυτόν τον καιρό βρίσκονταν δίπλα μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική προσέγγιση

Εισαγωγή.....σελ. 5

Κεφάλαιο πρώτο: *Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Γενικά*

- 1.1 Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο.....σελ. 7
- 1.2 Η συμβολή του βιβλίου στην ανάπτυξη και
την καλλιέργεια του παιδιού.....σελ. 11
- 1.3 Παιδικό βιβλίο και εκπαίδευση.....σελ. 17
- 1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη σχέση που
θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο.....σελ. 22
- 1.5 Τα είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας.....σελ. 26
- 1.6 Η εικονογράφηση στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία.....σελ. 34
- 1.7 Γενικά η θεματολογία του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου.....σελ. 42
- 1.8 Λογοτεχνικά βιβλία με θέμα το φόβο.....σελ. 44

Κεφάλαιο δεύτερο: *Το συναίσθημα του φόβου στα παιδιά*

- 2.1 Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.....σελ. 47
- 2.2 Τι είναι φόβος.....σελ. 54
- 2.3 Η ανάπτυξη του συναισθήματος του φόβου.....σελ. 56
- 2.4 Η συμπτωματολογία των παιδικών φόβων.....σελ. 58
- 2.5 Η διερεύνηση των φόβων του παιδιού.....σελ. 59
- 2.6 Οι νυχτερινοί φόβοι του παιδιού.....σελ. 64
- 2.7 Αιτίες δημιουργίας του φόβου.....σελ. 67

Κεφάλαιο τρίτο: Τρόποι αντιμετώπισης του φόβου

3.1 Τρόποι αντιμετώπισης του φόβου.....σελ.	70
3.2 Προτεινόμενες δραστηριότητες ρύθμισης και αντιμετώπισης του φόβου.....σελ.	77
3.3 Η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας στην αντιμέτωπιση των φόβων στο παιδί.....σελ.	81

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ερευνητικό μέρος

Κεφάλαιο πρώτο: Μέθοδος

1.1 Σκοπός της έρευνας.....σελ.	88
1.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....σελ.	90
1.3 Το δείγμα της έρευνας.....σελ.	91
1.4 Ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο.....σελ.	91
1.5 Διαδικασία.....σελ.	93

Κεφάλαιο δεύτερο: Αποτελέσματα

2.1 Γενικά αποτελέσματα.....σελ.	96
2.2 Αριθμός νηπίων που ζωγράφισαν σκηνές φόβου.....σελ.	97
2.3 Σχεδιαστική αναπαράσταση σκηνών φόβου.....σελ.	100
2.4 Απαντήσεις των νηπίων για το συναίσθημα του ήρωα.....σελ.	105
2.5 Το συναίσθημα του φόβου στα παιδιά.....σελ.	107

Κεφάλαιο τρίτο: Συμπεράσματα

3.1 Η σχεδιαστική αναπαράσταση των σκηνών φόβου.....σελ. 111

3.2 Η αναγνώριση του συναισθήματος του φόβου.....σελ. 114

3.3 Το συναίσθημα του φόβου στα παιδιά.....σελ. 115

3.4 Περιορισμοί της έρευνας.....σελ. 116

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....σελ. 117

Βιβλιογραφία.....σελ. 119

Παράρτημα Ι.....σελ. 122

Παράρτημα ΙΙ.....σελ. 127

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

Θεωρητική προσέγγιση

Εισαγωγή

Στις μέρες μας το παιδικό βιβλίο μελετάται από επιστήμονες διαφορετικών κλάδων και ειδικοτήτων και αυτό γιατί, το παιδικό βιβλίο προσεγγίζει και καλύπτει ένα ευρύ φάσμα μελέτης και ενδιαφέροντος. Η παρούσα έρευνα, στόχο έχει να μελετήσει το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο από μια γενικότερη σκοπιά, διαπιστώνοντας την καθοριστική σημασία που έχει στη ζωή και την ανάπτυξη του παιδιού.

Στην παρούσα εργασία σε ένα πρώτο επίπεδο ορίζουμε την παιδική λογοτεχνία και συζητάμε για τη συμβολή της στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Εντοπίζουμε το ρόλο της στην εκπαίδευση και προσπαθούμε να εισχωρήσουμε στο ρόλο που ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει ώστε το παιδί να αποκτήσει μια σχέση αγάπης με το βιβλίο. Στη συνέχεια αναλύουμε τα είδη του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου και παραθέτουμε τη σπουδαιότητα και τη σημασία της εικονογράφησης όπως αυτή έχει καταγραφεί από τους ειδικούς. Τέλος, αναφέρουμε τη θεματολογία του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου και επικεντρωνόμαστε σε ένα από τα θέματά του, που είναι το συναίσθημα του φόβου και καταγράφουμε λογοτεχνικά βιβλία με το θέμα αυτό.

Στη συνέχεια, σε ένα δεύτερο επίπεδο, μελετάμε την συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και την ανάπτυξη του συναισθήματος του φόβου στη ζωή του και ορίζουμε τι είναι ο φόβος. Έπειτα, αναφέρουμε την συμπτωματολογία που παρουσιάζει ο φόβος και τους φόβους που τα παιδιά παρουσιάζουν στη διάρκεια της ανάπτυξής τους. Καταγράφουμε τις αιτίες δημιουργίας των φόβων και επικεντρωνόμαστε στους νυχτερινούς φόβους του παιδιού. Τέλος, προσπαθούμε να βρούμε τρόπους και δραστηριότητες να αντιμετωπίσουμε το συναίσθημα του φόβου και καταλήγουμε ότι ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας είναι καθοριστικός, γιατί ενδυναμώνει το παιδί και το βοηθά να βρει τρόπους αντιμετώπισης των φόβων του ή να μιμηθεί τους τρόπους συμπεριφοράς των ηρώων.

Έπειτα από τη θεωρητική προσέγγιση της λογοτεχνία και του συναισθήματος του φόβου, ακολουθεί μια έρευνα που στόχο είχε τη διερεύνηση των φόβων, παιδιών ηλικίας 5-6 ετών, αλλά και την απεικόνιση σκηνών φόβου στα σχέδιά τους, έπειτα από την ανάγνωση δύο μικρών ιστοριών με θέμα τους νυχτερινούς φόβους των παιδιών.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:

Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο: Γενικά

1.1 Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο

Από τη δεκαετία του 1970 παρατηρείται μια μεγάλη αύξηση στην παραγωγή βιβλίων για παιδιά. Οι λογοτέχνες ασχολούνται επαγγελματικά με τη συγγραφή παιδικών βιβλίων, η εικονογράφηση γίνεται από ειδικούς, ζωγράφους και τα βιβλία γίνονται πιο προσιτά, οικεία και ελκυστικά για τα παιδιά. Έρευνες έχουν δείξει ότι η άνθιση του βιοτικού επιπέδου στις δυτικές χώρες, η αύξηση περιβαλλοντικών προβλημάτων, τα επιστημονικά επιτεύγματα του ανθρώπου οδήγησαν στην ανάγκη ευαισθητοποίησης των παιδιών σε θέματα περιβάλλοντος (ανθρωπογενούς και φυσικού), επιστήμης, διαστήματος κ.α. Η εκπαίδευση και η γενικότερη παιδεία είναι το μέσο που θα βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει αξίες, αρχές και στόχους για τη ζωή.

Λίγα χρόνια πριν ο όρος για την παιδική λογοτεχνία δεν είχε ξεκάθαρο περιεχόμενο γιατί υπήρχαν πολλές μεταξύ τους αντιφατικές απόψεις. Κάποιοι πίστευαν ότι με τον όρο λογοτεχνικό παιδικό βιβλίο, εννοείται το βιβλίο το οποίο είναι γραμμένο από παιδιά και απευθύνεται σε αυτά. Η αλήθεια είναι ότι κατά καιρούς υπήρξαν αξιόλογα δημιουργήματα του Τέλλου Άγρα, του Ναπολέον Λαπαθιώτη, της Μανίνας Ηλιού και του Victor Hugo οι οποίοι σε μικρή ηλικία έγραψαν το πρώτο τους παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, αλλά τα παραδείγματα αυτά αποτελούν την εξαίρεση (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988).

Κάποιοι άλλοι ισχυρίζονται ότι το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο, όχι μόνο γράφεται από παιδιά αλλά έχει ως ήρωές του μόνο παιδιά γιατί έτσι το παιδί ταυτίζεται με τον χαρακτήρα της ιστορίας και γνωρίζει καινούργιες εμπειρίες μέσα από αυτόν. Το παιδί θέλει να γνωρίσει και τον κόσμο των μεγάλων που το περιβάλλει, να ξεπεράσει τις σωματικές και ψυχικές του αδυναμίες, γνωρίζοντας τον τρόπο που εκείνοι ενεργούν σε ανάλογες περιπτώσεις. Στη συνέχεια παραθέτουμε απόψεις ειδικών για τον ορισμό του παιδικού βιβλίου.

Η παιδική λογοτεχνία «είναι ο σύνολος χώρος μέσα στον οποίο συνυπάρχουν και λειτουργούν όλα εκείνα τα άρτια λογοτεχνικά έργα που απευθύνονται, άμεσα ή έμμεσα, στις αισθητικές απαιτήσεις και τα ενδιαφέροντα της νηπιακής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας και που ανταποκρίνονται στο αντιληπτικό, γλωσσικό και συναισθηματικό τους επίπεδο» (Δελώνης, 1989, στο Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001², σελ. 18-19).

Ο Αναγνωστόπουλος (1984, στο Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001², σελ. 19) γράφει «Με τον όρο παιδική λογοτεχνία εννοούμε κυρίως τα αισθητικώς δικαιωμένα λογοτεχνήματα των ωρίμων που απευθύνονται στο παιδί» και ο Μ. Στασινόπουλος (χ/χ, στο Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³) θεωρεί ότι η παιδική λογοτεχνία είναι η «πύλη εισόδου του νέου ανθρώπου στο χώρο της Λογοτεχνίας και της τέχνης γενικότερα...».

Η Παιδική λογοτεχνία είναι ένα ισάξιο και απαιτητικό είδος της λογοτεχνίας. Η ίδια πιστεύει ότι καλό θα ήταν να έχουμε υπόψη μας τα εξής: 1) Η παιδική λογοτεχνία δεν απαρτίζεται από έργα παιδιών. Τα λογοτεχνήματα είναι έργα μεγάλων, ενηλίκων. 2) Τα λογοτεχνήματα αυτά, μπορεί να έχουν συντεθεί εξ αρχής για παιδικό κοινό, μπορεί όμως να έχουν γίνει «παιδικά» εκ των υστέρων. 3) Η λογοτεχνία για παιδιά περιλαμβάνει έργα που είναι είτε προφορικά είτε γραπτά. Τα προφορικά λογοτεχνήματα δημιουργούνται για να μεταδίδονται κυρίως με την προφορική και προσωπική επικοινωνία. Τα γραπτά λογοτεχνικά έργα συνιστούν το Παιδικό Λογοτεχνικό Βιβλίο. 4) Η παιδική Λογοτεχνία εκφράζεται με λόγο έμμετρο ή πεζό (Βαλάση, 2001).

Στο βιβλίο της Βαλάση σημειώθηκε ότι «το παιδικό βιβλίο είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη και πολύμορφη σύνθεση. Είναι γραμμένο από μεγάλους, αλλά διαβάζεται από μικρούς. Είναι υλικό αντικείμενο, με περιεχόμενο πνευματικό και συχνά περιέχει τέχνη – λογοτεχνία – αλλά και συνοδεύεται από τέχνη, ζωγραφική... Έρχεται από τον κόσμο της φαντασίας και μας πηγαίνει σε άλλους ορίζοντες χαρούμενης φαντασίας, ή στις σοφές πολιτείες της γνώσης. Το παιδικό βιβλίο λοιπόν, δεν είναι πάντα λογοτεχνικό, είναι δυνατόν να περιέχει λογοτεχνία, δηλαδή παραμύθια, ποιήματα,

μυθιστορήματα, θεατρικά έργα, αλλά μπορεί να περιέχει πληροφορίες, γνώσεις, προτάσεις για δραστηριότητες και κατασκευές, ακόμη και να μην περιέχει καθόλου λόγια, αλλά μονάχα εικόνες. Ο όρος παιδικό βιβλίο δηλώνει βιβλία για νήπια, για παιδιά πρωτοσχολικής ηλικίας, προεφήβους και εφήβους, δηλαδή για παιδιά στις διάφορες φάσεις της ανάπτυξής τους» (Βαλάση, 2001, σελ. 18).

Η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου (1987) αναφέρει ότι το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο είναι «το αισθητικά δικαιωμένο κείμενο, που γράφεται από μεγάλους και απευθύνεται σε παιδιά, και που πρωταρχικός του σκοπός είναι να τα φέρει σε επαφή με το αισθητικό φαινόμενο της τέχνης και ειδικότερα της λογοτεχνίας. Το περιεχόμενό του μπορεί να αναφέρεται σε πραγματικές ή φανταστικές καταστάσεις, σε θέματα που απασχολούν άμεσα το παιδί ή σε θέματα του ευρύτερου κοινωνικού χώρου, ιστορικά ακόμη και προβλήματα της σύγχρονης κοινωνίας, όσα μπορεί βέβαια το παιδί να κατανοήσει. Πέρα όμως από τη συμβολή του στην αισθητική καλλιέργεια, συντελεί και στη γενικότερη αγωγή του παιδιού ως άνθρωπο» (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1987, σελ. 12).

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο διήλθε πολλά στάδια. Οι Αναγνωστόπουλος και Δελώνης (1988) ισχυρίζονται ότι ο χαρακτήρας των πρώτων λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά ήταν καθαρά διδακτικός. Στόχος των λογοτεχνών ήταν η ηθική, θρησκευτική και εθνική διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Σιγά-σιγά αυτός ο διδακτισμός υποχώρησε και την θέση του έδωσε στο ήθος και το ύφος της παιδικής λογοτεχνίας. Μεγάλοι εκφραστές του ήθους υπήρξαν ο Ξενόπουλος και η Π. Δέλτα. Το ύφος τους ήταν απαλλαγμένο από μεγαλοστομίες, αλλά τα λόγια που χρησιμοποιούσαν ήταν στητά, λαμπερά και εκφραστικά. Μετά το 1917 επικρατεί η τάση για αισθητική καλλιέργεια του παιδιού, η οποία εκφράζεται από το Δελμούζο και τον Παπαντωνίου. Και τέλος το στοιχείο του ρεαλισμού είναι αυτό που επικρατεί τα τελευταία χρόνια στα παιδικά αναγνώσματα. Η Αγγλίδα συγγραφέας Nina Bauden τονίζει την αναγκαιότητα του συναισθηματικού ρεαλισμού στα παιδικά βιβλία. Ισχυρίζεται ότι ο ρεαλισμός είναι απαραίτητος όπως είναι η φαντασία και η ποίηση, με τα οποία

τα παιδιά βοηθούνται να κατανοήσουν την πραγματικότητα και να αποκτήσουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988).

Ο Αναγνωστόπουλος (2006) στο βιβλίο του *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας* αναφέρει ότι από το 1970 υπάρχουν διαφοροποιήσεις στα υφολογικά στοιχεία και στη γραφή των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων. Ένα από τα στοιχεία αυτά είναι ο ρεαλισμός, δηλαδή η αληθινή απεικόνιση της ζωής. Σε πολλά παιδικά βιβλία υπάρχει το στοιχείο του προβληματισμού το οποίο φαίνεται σα νέου τύπου διδακτισμός. Η φαντασία είναι το τρίτο στοιχείο που υπάρχει στα παιδικά αναγνώσματα, η οποία συνυπάρχει με το ρεαλισμό κυρίως στα σύγχρονα παραμύθια, στην ποίηση και στα επιστημονικής φαντασίας αφηγήματα. Ο ανιμισμός είναι ένα στοιχείο που λατρεύει το παιδί και το επιζητά. Η αλόγιστη χρήση του όμως πολλές φορές μπορεί να βλάψει την αξία του αναγνώσματος. Και τέλος, ο συμβολισμός και το χιούμορ είναι τα στοιχεία εκείνα τα οποία συνδυάζουν το παράλογο και το φανταστικό με την πραγματικότητα.

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία συνήθως είναι κοινή με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά. αποφεύγονται τα πολλά λογοτεχνικά στοιχεία, γίνεται κατάχρηση των σημείων στίξης, λείπουν οι λεπτομερείς περιγραφές και τέλος, η αφήγηση είναι γοργή και κινητική (Αναγνωστόπουλος, 2006).

Οι Παπανικολάου και Τσιλιμένη (2001³) αναφέρουν ότι στόχοι του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου είναι 1) να πλατύνουν τις εμπειρίες και τις ιδέες των παιδιών, 2) να πλουτίσουν το συναισθηματικό τους κόσμο, 3) να καλλιεργήσουν τη φαντασία και την κρίση τους, 4) να διαμορφώσουν το χαρακτήρα τους, 5) να λύσουν τυχόν ψυχολογικά προβλήματα, 6) να κοινωνικοποιηθούν, 7) να αναπτύξουν τη γλώσσα, 8) να αποκτήσουν γνώσεις, 9) να γνωρίσουν τα προβλήματα της ανθρωπότητας, 10) να καλλιεργήσουν το αισθητικό τους κριτήριο και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στην ομορφιά και τη γοητεία της τέχνης και 11) να ψυχαγωγηθούν (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³).

1.2 Η συμβολή του βιβλίου στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια του παιδιού

Πολλοί πιστεύουν ότι η γνώση, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη επέρχεται από τα βιβλία γνώσεων, τις εγκυκλοπαίδειες και γενικότερα από την επιστημονική γνώση. Ωστόσο, υπάρχουν άνθρωποι που υιοθετούν την άποψη ότι το παιδί είναι ένα εξελισσόμενο άτομο, το οποίο συνεχώς δέχεται ερεθίσματα από τον εξωτερικό κόσμο, τα οποία είναι απαραίτητα, για τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και τα οποία θα το οδηγήσουν στην ωριμότητα. Κατά τον Μίκαελ Έντε (1987, στο Δελώνη, 1991, σελ. 21) για να οδηγηθεί το παιδί στην ωριμότητα θα πρέπει να πετύχουμε την «ένωση πνεύματος, καρδιάς και αισθήσεων» και ένας καλός τρόπος για να επιτευχθεί η ένωση αυτή είναι το διάβασμα λογοτεχνικών βιβλίων από μικρή ηλικία. Ο Γκράχαμ Γκρην (χ/χ, στο Δελώνη, 1991, σελ. 21) είχε πει ότι «η επίδραση που ασκεί το διάβασμα κατά την παιδική ηλικία, είναι βαθύτατη. Το μέλλον βρίσκεται σε μεγάλο βαθμό στα ράφια των βιβλιοθηκών»!

Η συμβολή του βιβλίου στην ανάπτυξη του παιδιού είναι διατυπωμένη από πολλούς επιστήμονες, οι οποίοι συμφωνούν ότι το βιβλίο συμβάλει στη γνωστική, γλωσσική, συναισθηματική και αισθητική ανάπτυξη του παιδιού. Ωστόσο, οι όροι αυτοί αλλάζουν ως προς το όνομα από επιστήμονα σε επιστήμονα, χωρίς όμως να αλλάζει και η σημασία τους.

Σύμφωνα με τον Αντώνη Δελώνη (1991) η συμβολή του λογοτεχνικού βιβλίου στην ανάπτυξη και την καλλιέργεια του παιδιού είναι μεγάλη για λόγους: α) ψυχολογικούς, β) παιδαγωγικούς, γ) κοινωνικούς και δ) αισθητικούς.

Με την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων το παιδί «πλαταίνει τον κύκλο των ιδεών του» και καλλιεργεί το συναισθηματικό του κόσμο. Καλλιεργεί τη φαντασία του, την κρίση του και τη βούλησή του, βασικές λειτουργίες για τη μετέπειτα εξέλιξή του. Επιπρόσθετα, διαμορφώνει το χαρακτήρα του παιδιού, μέσα από ψυχολογικές διεργασίες όπως η ταύτιση και η μίμηση. Και τέλος, το μικρό παιδί αποκτά μια «κτητική σχέση» με το βιβλίο, αλλά και με τους ήρωες

των βιβλίων, πράγμα που συμβάλλει στην εξομάλυνση των τυχόν ψυχολογικών προβλημάτων που εκείνο έχει και έτσι αναπτύσσεται συνολικά ο ψυχισμός του παιδιού (Δελώνης, 1991, σελ. 22).

Ως προς τους παιδαγωγικούς στόχους, το λογοτεχνικό βιβλίο βελτιώνει την προφορική και γραπτή έκφραση του παιδιού. Το μικρό παιδί μπορεί να έχει το ίδιο την ικανότητα να διαβάζει αλλά συγχρόνως βιώνει τη γλώσσα μέσα από το άκουσμα του παραμυθιού. Ο Αντώνης Δελώνης πιστεύει ότι διαβάζοντας βιβλία το παιδί έχει την ευκαιρία να έρθει σε επαφή με ένα διευρυμένο και ευρύτερο λεξιλόγιο διευρύνοντας με αυτόν τον τρόπο την προφορική του έκφραση. Μέσα από το βιβλίο το παιδί κάνει κτήμα του ένα μεγάλο φάσμα γνώσεων και αξιών μέσω των οποίων σχηματίζει μια άποψη για τον κόσμο που ζει. Έχει επίσης την ευκαιρία να ενταχθούν μέσα στην ομάδα και να μεταφέρει στη ζωή του αυτά που έχει διαβάσει (Δελώνης, 1991).

Σύμφωνα με τον David Saffer (1989, στην Norton, 2007, σελ. 34) η κοινωνικοποίηση είναι «μια διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τη συμπεριφορά που θεωρούνται σημαντικές από την υπόλοιπη κοινωνία». Μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία το παιδί μαθαίνει ορισμένους τρόπους συμπεριφοράς, οι οποίοι είναι αποδεκτοί από την κοινωνία, γινόμενο έτσι και το ίδιο μέλος της. Με το διάβασμα ενός λογοτεχνικού βιβλίου, το παιδί περνά από το ατομικό στο συλλογικό εγώ, βιώνοντας τη ζωή των ηρώων, βιώνοντας τις μεγάλες κοινωνικές αξίες. Γνωρίζει τα προβλήματα που υπάρχουν στην κοινωνία στην οποία ζει μέσα από τους ήρωες και βρίσκει τρόπους για να τα αντιμετωπίσει ή να τα προσπεράσει (Δελώνης, 1991).

Οι αισθητικοί λόγοι είναι και οι τελευταίοι οι οποίοι βοηθούν το παιδί να βελτιώσει το αισθητικό του κριτήριο. Δηλαδή το βιβλίο βοηθά να μάθει να αναγνωρίζει το «ωραίο» σε όποια μορφή τέχνης και να συμφιλιώνεται μαζί του, προσπαθώντας να φτιάξει τον κόσμο του καλύτερο (Δελώνης, 1991).

Όλα τα φυσιολογικά παιδιά περνούν από τα ίδια γλωσσικά στάδια, παρατηρείται δηλαδή μια ομοιότητα στην πορεία και τη σειρά μάθησης της φωνολογίας και της σύνταξης της μητρικής γλώσσας, ωστόσο, σημειώνονται

διαφορές στο ρυθμό και το βαθμό με τον οποίο κατακτώνται ή αποκτώνται τα διάφορα στοιχεία της γλώσσας. Για αυτό θεωρεί ότι τα παιδικά βιβλία μπορούν να αξιοποιηθούν από τους ενήλικες ως απαραίτητα βοηθητικά εργαλεία προκειμένου να επιτευχθεί ο τελικός στόχος που είναι η ανάπτυξη της γλωσσικής αλλά και της επικοινωνιακής ικανότητας του παιδιού στη νηπιακή και πρώτη σχολική ηλικία (Καρπόζηλου, 1994).

Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η τακτική ανάγνωση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, διευκολύνει τη μετάβαση από το ένα γλωσσικό στάδιο στο επόμενο, σε μια περίοδο που ο ρυθμός της γλωσσικής ανάπτυξης είναι εντυπωσιακά γοργός. Για να συμβεί αυτό η συμμετοχή του ενηλίκου δε θα πρέπει να περιορίζεται στην υπόδειξη των κατάλληλων βιβλίων και στη απλή εκφώνηση των περιεχομένων τους αλλά να εκτείνεται στη από κοινού ανάγνωση, στην πρόκληση συνομιλιών και συζητήσεων και στην προτροπή για άλλες δραστηριότητες που σχετίζονται με το χρησιμοποιούμενο βιβλίο.

Μερικές από τις δραστηριότητες που θα βοηθήσουν το παιδί να αναπτυχθεί γλωσσικά είναι η δραματοποίηση του περιεχομένου, η αναδιήγηση της ιστορίας, ο αυτοσχεδιασμός πάνω σε κάποια στοιχεία του κειμένου κ.α. Στόχος των δραστηριοτήτων αυτών είναι να προσφέρει ερεθίσματα, να ενθαρρύνει και να ενισχύσει τις προσπάθειες του παιδιού καθώς και να του παρέχει ευκαιρίες για να δοκιμάσει και να επιβεβαιώσει τις ανακαλύψεις του.

Επιπρόσθετα, έρευνες έχουν δείξει ότι η πρόωμη «έκθεση» και επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία συμβάλλει στις μεταγενέστερες επιδόσεις του στον τομέα της γλώσσας και κατ' επέκταση στις ακαδημαϊκές του επιδόσεις. Η Carol Chomsky (1972, στην Καρπόζηλου, 1994, σελ. 50) εξετάζοντας τη γλωσσική ικανότητα παιδιών ηλικίας 5-10 ετών, «έδειξε ότι υπήρχε ένας υψηλός θετικός συσχετισμός ανάμεσα στα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης και στην προηγούμενη επαφή των παιδιών με λογοτεχνικά βιβλία, στη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας». Επίσης, η ομάδα του Gordon Wells (1986, στην Καρπόζηλου, 1994, σελ. 51), «έδειξε ότι η συχνότητα με την οποία τα παιδιά άκουγαν κάποιον μεγάλο να τους διαβάζει ιστορίες, προδίκαζε σε μεγάλο βαθμό την μετέπειτα επίδοσή τους στο σχολείο». Και ο Steven Herb (1997.

στη Norton, 2007, σελ. 7) αναφερόμενος σε παιδιά σχολικής ηλικίας είπε ότι «οι πρώτες αναγνωστικές εμπειρίες των παιδιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με την επιτυχία τους στο να μπορούν να διαβάσουν στο σχολείο».

Αυτό που πρέπει να τονιστεί, είναι ότι ανεξάρτητα από το είδος των έργων που επιλέγονται, αυτό που έχει πρωταρχική σημασία είναι να παρέχουμε στο παιδί κείμενα με αναπτυγμένες συντακτικές δομές, πλούσιο λεξιλόγιο και διαφορετικές χρήσεις της γλώσσας, διότι αυτά λειτουργούν ως μια βάση δεδομένων από την οποία το παιδί αντλεί και γενικεύει τους κανόνες της γλώσσας (Καρπόζηλου, 1994).

Το παιδικό βιβλίο συντελεί σε έναν ακόμη τομέα της ανάπτυξης του παιδιού στη γνωστική ανάπτυξη, όπως επισημαίνει η Μάρθα Καρπόζηλου (1994). Κατά τον David Shaffer (χ/χ, στην Norton, 2007, σελ. 11), ειδικό επιστήμονα της παιδικής ανάπτυξης, η γνωστική ανάπτυξη «αναφέρεται στις αλλαγές που συμβαίνουν στις πνευματικές ικανότητες των παιδιών κατά τη διάρκεια της ζωής τους».

Οι ικανότητες που μπορούν να εξασκηθούν μέσω των παιδικών βιβλίων αφορούν κυρίως στους τομείς της παρατήρησης, της σύγκρισης, της ταξινόμησης ή της κατηγοριοποίησης, της οργάνωσης, της σύμπτυξης-περίληψης, της υπόθεσης, της εφαρμογής και της κριτικής (Καρπόζηλου, 1994). Όλες αυτές οι προαναφερόμενες ικανότητες είναι ζωτικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, συντελούν σε μια επιτυχημένη σχολική και μετασχολική ζωή. Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο μέσα από την εικονογράφηση, τις διασκευές παραμυθιών, το ιστορικό μυθιστόρημα, βοηθούν το παιδί να αναπτύξει την παρατήρησή του, την ικανότητά του για σύγκριση, την ικανότητα ταξινόμησης, οργάνωσης, εφαρμογής και κυρίως την ικανότητα της κριτικής σκέψης. Με το να επιλέγει το ίδιο το παιδί τα βιβλία του, θέτοντας κάποια κριτήρια ή αξιολογώντας την καταλληλότητα ή την αξία των βιβλίων αναπτύσσει τις κριτικές του ικανότητες (Norton, 2007).

Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο συντελεί στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού. Τα παιδικά αναγνώσματα μπορούν να συνεισφέρουν στη συναισθηματική ανάπτυξη ποικιλοτρόπως, παρέχοντας

πρωταρχικά στο παιδί την ευκαιρία να αντιληφθεί ότι αισθήματα όπως ο φόβος, η αρνητική στάση απέναντι στους γονείς και στα αδέρφια είναι φυσιολογικές και κοινές αντιδράσεις οι οποίες βιώνονται και από τους συνομηλίκους του. Επίσης, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να παρακολουθήσει μια προσωπική του εμπειρία, μέσα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, δίνοντας του εναλλακτικές λύσεις σε προβλήματα που το απασχολούν. Και αυτό γιατί οι πράξεις και οι αντιδράσεις των λογοτεχνικών χαρακτήρων δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς που υποβοηθούν το παιδί να αντιμετωπίσει δυσκολίες και προβλήματα.

Ακόμη, δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αποδεχτεί ότι ένα άτομο μπορεί να έχει πολλά και αντιφατικά συναισθήματα απέναντι στο ίδιο πρόσωπο ή σε μια κατάσταση. Το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να ξεπεράσει δύσκολες καταστάσεις όπως ένα διαζύγιο, ένα θάνατο, μια μετακόμιση, μέσα από γεγονότα που το παιδί δυσκολεύεται να τα χειριστεί ή αισθάνεται τρομερά ενοχοποιημένα για αυτά. Πέρα όμως από την κατανόηση και αποδοχή των δικών του συναισθημάτων μέσα από τα λογοτεχνικά έργα, το παιδί έχει επίσης την ευκαιρία να κατανοήσει και τα συναισθήματα των άλλων, αποκτώντας έτσι την ικανότητα της ενσυναίσθησης.

Μέσα από τις ιστορίες το παιδί μπορεί να ενισχύσει την αυτοπεποίθησή του ταυτιζόμενο με του ήρωες που αγωνίζονται και τελικά νικούν είτε τους ίδιους τους φόβους είτε το κακό, όχι με το μέγεθος τους, αλλά με την εξυπνάδα, τη λογική, την πειθαρχία και την καλοσύνη τους. Το θεμελιακό μήνυμα που μεταδίδει το λαϊκό παραμύθι είναι ότι ο αγώνας ενάντια στις τεράστιες και ενίοτε άδικες δυσκολίες της ζωής είναι αναπόφευκτος και ότι ο ήρωας δεν παραιτείται αλλά τις αντιμετωπίζει, υπερπηδώντας όλα τα εμπόδια για να αναδυθεί στο τέλος νικητής (Καρπόζηλου, 1994).

Ο Τζων Σπίνκ (1990) αναφέρει ότι η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων συμβάλλει στη φυσική, διανοητική, γλωσσική, συγκινησιακή, προσωπική, ηθική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού. Ισχυρίστηκε ότι ο διαχωρισμός αυτών των ειδών ανάπτυξης είναι δύσκολος και πολλές φορές οι έννοιες αυτές ταυτίζονται μεταξύ τους. Τα λογοτεχνικά βιβλία συμβάλλουν στη φυσική

ανάπτυξη του παιδιού γιατί από πολύ μικρή ηλικία ακούει από τους γονείς του ταχταρίσματα, νανουρίσματα τα οποία το μυούν στον έμμετρο λόγο. Μέσα από τα βιβλία το παιδί μιμείται τις δράσεις και τις αντιδράσεις του ήρωα μαθαίνοντας να περιποιείται το σώμα του και να προσέχει την υγιεινή του, καθώς ωθείται να ασχοληθεί με τον αθλητισμό, τη μουσική, τη ζωγραφική και άλλες ασχολίες παρόμοιες με αυτές του ήρωα (Σπίνκ, 1990).

Ακούγοντας ένα λογοτεχνικό βιβλίο ή διαβάζοντας το, το παιδί αποκτά μια στοχαστική σκέψη με την οποία δημιουργεί φανταστικές καταστάσεις τις ιστορίας που διάβασε όπως «τι θα γινόταν αν...», εξασκώντας με αυτόν τον τρόπο τη φαντασία και τη σκέψη του (Σπίνκ, 1990). Η Καρπόζηλου και ο Δελώνης, όπως είδαμε παραπάνω, αναφέρουν τη γλωσσική ανάπτυξη ως εμπλουτισμό του λεξιλογίου του παιδιού, αντίθετα ο Σπίνκ ισχυρίζεται ότι η ανάπτυξη της γλώσσας «σηματοδοτεί τη βελτίωση της σκέψης και ως επακόλουθο αυτού είναι η βαθύτερη και ουσιαστικότερη εξερεύνηση του κόσμου» (Σπίνκ, 1990, σελ. 63).

Μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία το παιδί αποκτά εμπειρίες για τη ζωή, οι οποίες είναι μέχρι τώρα άγνωστες σε αυτό και αυτό επιτυγχάνεται με το να γνωρίσει καταστάσεις τις οποίες βιώνει ο ήρωας της ιστορίας. Τα λογοτεχνικά βιβλία βοηθούν το παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του, σε θέματα ηθικής, πολιτιστικής, θρησκευτικής, εθνικής και σεξουαλικής ταυτότητας (Σπίνκ, 1990). Τα θέματα αυτά πολλές φορές γίνονται αιτία συγκρούσεων τόσο με τους γονείς και φίλους όσο και με τον ίδιο του τον εαυτό. Το βιβλίο γίνεται στήριγμα, μιμητής και καθοδηγητής του παιδιού ειδικά όταν ο ήρωας έχει περάσει από παρόμοιες καταστάσεις.

Ο Αναγνωστόπουλος (1997) αναφέρει για την παιδαγωγική και αισθητική αξία του παραμυθιού ειδικότερα. Γενικά το παραμύθι ως μορφωτικό αγαθό υπηρετεί πολλούς σκοπούς. Αρχικά, «βοηθά στην καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, με την επαναδιήγηση, το διάλογο και τις απορίες που προκαλεί στο παιδί. Ακόμη, προσφέρει αισθητική απόλαυση, χαρά και συγκίνηση για τις περιπέτειες του ήρωα και τους μαγευτικούς τόπους που ο ήρωας ταξιδεύει. Αναπτύσσει τη φαντασία και το συναίσθημα, το διπολικό άξονα κάθε

καλλιτεχνικής δημιουργίας. Από την άποψη αυτή μπορεί να θεωρηθεί ως αβίαστη εισαγωγή στο κόσμο της τέχνης.

Παράλληλα, εισάγει τα παιδιά στον κόσμο της ηθικής συνείδησης, προβάλλοντας την επιδοκμασία του καλού και ταυτόχρονα την τιμωρία του κακού. Παρέχει βασικά στοιχεία του πνευματικού μας πολιτισμού και συνεπώς μινεί τα παιδιά σε πρωταρχικές πηγές γνώσης και στοχασμού. Επίσης, συμβάλλει στη δημιουργία σταθερών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά και στο γύρω φυσικό περιβάλλον με την πλούσια αναφορά του στον κόσμο των πουλιών, των ζώων του δάσους, των δέντρων κ.α. Και τέλος, δημιουργεί αισιοδοξία και πίστη στη ζωή, το αντίδοτο δηλαδή στη σκληρή πραγματικότητα» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σελ. 89).

Η λογοτεχνία και ειδικότερα η παιδική λογοτεχνία κινητοποιεί τη φαντασία και αναπτύσσει την ευαισθησία του παιδιού. Μέσω των μηνυμάτων που παρέχει, προτείνει ιδανικά, αξίες, πρότυπα δράσης και συμπεριφοράς. Ασκεύ το παιδί στην αυτοσυγκέντρωση, που είναι μια πολύτιμη μορφή πνευματικής πειθαρχίας. Καλλιεργεί το ενδιαφέρον για τα ζητήματα της κοινωνικής ζωής και προκαλεί τον αναγνώστη να στοχαστεί πάνω σε αυτά. Επίσης, το εξώφυλλο του βιβλίου σε συνδυασμό με την εικονογράφηση λειτουργεί ως καλλιτεχνική παιδεία με αποτέλεσμα να βοηθά το παιδί να αναπτύξει αισθητικά κριτήρια. Και τέλος, η χαρά μέσα από το βιβλίο οδηγεί στην αναγνωστική «συνήθεια» και τη φιλιαναγνωσία που μπορεί να αποτελέσει λύση και καταφύγιο του παιδιού σε συνθήκες μοναξιάς, θλίψης και αποτελεσματικό όπλο για την κατάκτηση της γνώσης, της δυνατότητας στοχασμού και κριτικής σκέψης.

1.3 Παιδικό βιβλίο και εκπαίδευση

Η άνοδος που πραγματοποιήθηκε στην παραγωγή λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά το 1970, έκανε επιτακτική την ανάγκη ενασχόλησης των συγγραφέων, των εικονογράφων και άλλων ειδικών, με την παιδική

λογοτεχνία. Το 1981 η παιδική λογοτεχνία εντάχθηκε στις Ακαδημίες νηπιαγωγών ως αυτόνομο μάθημα και το 1986 στα πανεπιστημιακά παιδαγωγικά τμήματα των νηπιαγωγών και των δασκάλων, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να έχουν μια καλή γνώση για την αξία, την εξέλιξη και την ανάπτυξη των ειδών της λογοτεχνίας. Τα τελευταία χρόνια η παιδική λογοτεχνία γίνεται όλο και περισσότερο χώρος έρευνας και μελέτης από τους ερευνητές, εκπονούνται διδακτορικές διατριβές, προκηρύσσονται πανεπιστημιακές θέσεις και όλο και περισσότερα περιοδικά ασχολούνται με την παιδική λογοτεχνία (Τσιλιμένη, 2003).

Από τη δεκαετία του 1970 ο θεσμός της προσχολικής εκπαίδευσης αναβαθμίζεται με αποτέλεσμα όλο και περισσότερα νήπια να φοιτούν στο νηπιαγωγείο αλλά και οι προσλήψεις των νηπιαγωγών να είναι αυξημένες. Σε αυτό συνέβαλαν οι σύγχρονες παιδαγωγικές και ψυχολογικές μελέτες οι οποίες έκριναν απαραίτητη τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και την ύπαρξη της παιδικής λογοτεχνίας απαραίτητη για τη γενικότερη ανάπτυξη του.

Το 1971 ο B.S. Bloom (1971, στην Τσιλιμένη, 2003, σελ. 23) «δημοσιοποιεί τα αποτελέσματα της ερευνάς του, στην οποία φαίνεται η σημασία της προσχολικής ηλικίας για τη διαδικασία της μάθησης, την κοινωνικοποίηση και της γενικότερης εξέλιξης του ατόμου». Με αυτόν τον τρόπο γίνεται κατανοητή η σημαντικότητα τόσο της οικογένειας όσο και της ένταξης του παιδιού στο χώρο του σχολείου. Σε αυτήν την καθοριστική για το παιδί ηλικία, έπειτα από έρευνες, αποδείχτηκε η αναγκαιότητα της πρώιμης επαφής του παιδιού με το βιβλίο.

Το λογοτεχνικό βιβλίο αποτελεί ιδανικό μέσο για την επίτευξη βασικών στόχων που αφορούν την ανάπτυξη του παιδιού, όπως στον κοινωνικό συναισθηματικό τομέα, στον αισθητικό και το νοητικό τομέα. «Η καλλιέργεια της γλώσσας, οι αξίες της ζωής, η ηθική ανάπτυξη και η αυτονομία, η προσέγγιση της τέχνης και της φύσης, η διερεύνηση της πραγματικότητας, ο εμπλουτισμός των εμπειριών από το φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, η μύηση των νηπίων, είναι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος τους οποίους καλύπτει το λογοτεχνικό βιβλίο» (Τσιλιμένη, 2003, σελ. 24).

Για τη επίτευξη αυτών των στόχων, πρέπει να χρησιμοποιούμε στο νηπιαγωγείο όλα τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα της προσχολικής ηλικίας: το παραμύθι, τους μύθους, το ποίημα, το θέατρο και τις μικρές ιστορίες. Το νηπιαγωγείο πρέπει να χρησιμοποιεί με τον καλύτερο τρόπο τα μέσα που διαθέτει για να μυήσει τα παιδιά στη λογοτεχνία. Κι αυτό γιατί ψυχολόγοι και παιδαγωγοί υποστηρίζουν πως η νηπιακή ηλικία είναι η επιδεκτικότερη στην τέχνη. Λόγω της ραγδαίας νοηματικής και συναισθηματικής εξέλιξης που παρουσιάζει το νήπιο, η νηπιακή ηλικία θεωρείται ιδιαίτερα πρόσφορη για τη μύηση του σε αξίες (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³).

Αν και η αξία του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου γενικά άργησε να γίνει αποδεκτή, στο νηπιαγωγείο ωστόσο η παρουσία του ήταν έντονη ήδη από το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του 1929. Μια ιστορική αναδρομή για την πορεία που έχει ακολουθήσει η λογοτεχνία στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου, ίσως μας βοηθήσει να καταλάβουμε και το ρόλο που παίζει σήμερα το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο στην εκπαίδευση.

Ο αρχικός σκοπός του νηπιαγωγείου έτσι όπως καθορίστηκε το 1929, ήταν να βοηθήσει στη σωματική και πνευματική εξέλιξη των νηπίων και να τα προετοιμάσει για το Δημοτικό σχολείο. Ο νόμος αυτός τροποποιήθηκε το 1962 και το αναλυτικό πρόγραμμα είχε ως σκοπό τα παιδιά να χρησιμοποιούν με ευχέρεια και άνεση την ελληνική γλώσσα. Το αναλυτικό πρόγραμμα του 1962 θεωρούσε ως καταλληλότερο μέσο για την εξάσκηση στη μητρική γλώσσα το παραμύθι και ειδικότερα τους μύθους του Αισώπου, τα απλά παραμύθια του ελληνικού λαού και έτσι, αποκλείονταν τα έντεχνα, ελληνικά ή μεταφρασμένα παραμύθια (Αναγνωστόπουλος, 1997).

Η λειτουργία της παιδικής λογοτεχνίας μέχρι τη δημιουργία του αναλυτικού προγράμματος του 1989, γίνονταν με ένα μηχανιστικό τρόπο και δε στηρίζονταν στη βαθύτερη ανάγκη τους για τα γράμματα και την τέχνη. Οι εκπαιδευτικοί δεν είχαν σωστή εκπαίδευση για την αισθητική αγωγή και θεωρούσαν ότι η λογοτεχνία είναι ένα ακόμη μάθημα το οποίο διδάσκεται. Και τέλος, ο εκπαιδευτικός δημιουργούσε μια τάση απόθησης του βιβλίου από το

παιδί, γιατί είχε δημιουργήσει μια «εργασιακή» σχέση ανάμεσα στο μαθητή και το βιβλίο, αλλά και η εκτενής ανάλυση της λογοτεχνίας έκανε να χαθεί η μαγεία της (Αναγνωστόπουλος & Δελώνης, 1988).

Το προτελευταίο αναλυτικό πρόγραμμα του 1989 εντάσσει τη λογοτεχνία στην «Αγωγή και αισθητική ανάπτυξη του νηπίου» όπου είναι τα εικαστικά, το θέατρο και η μουσική. Στα δύο προηγούμενα προγράμματα κύριος σκοπός του λογοτεχνικού βιβλίου, ιδίως με το παραμύθι και την ποίηση, ήταν η καλλιέργεια της γλώσσας. Σε αυτό το αναλυτικό πρόγραμμα η παιδική λογοτεχνία εντάσσεται στην «Αισθητική αγωγή» και γίνεται λόγος για «Μύηση στον έντεχνο λόγο». Πρωταρχικός σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας θεωρείται η ψυχαγωγία και η αισθητική καλλιέργεια του παιδιού (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³). Τα λογοτεχνικά βιβλία που υπήρχαν στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τον Αναγνωστόπουλο και το Δελώνη (1997) ήταν: 1) Ελληνικά λαϊκά παραμύθια και παραμύθια άλλων χωρών, καθώς και κλασικά παραμύθια. 2) Μύθοι. 3) Ποιήματα δημοτικά και έντεχνα. 4) Μικρές ιστορίες. 5) Σύγχρονα παραμύθια

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών το οποίο ισχύει από το 2003, εντάσσει τη λογοτεχνία στο γνωστικό αντικείμενο: *Παιδί και γλώσσα: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας*. Κύριος στόχος αυτού του αναλυτικού προγράμματος είναι η καλύτερη προετοιμασία του παιδιού, για την ευκολότερη ένταξή του σε μια κοινωνία γραπτής επικοινωνίας. Βλέπουμε ότι η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας δε γίνεται μόνο για αισθητικούς και ψυχαγωγικούς λόγους αλλά τείνει προς την παιδαγωγική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι στόχοι αυτού του αναλυτικού προγράμματος για τη γλώσσα, αναφέρονται σε τρεις τομείς: στην προφορική επικοινωνία, την ανάγνωση και τη γραφή. Ένας από τους στόχους για την προφορική επικοινωνία είναι να ενθαρρυνθεί το παιδί να διηγηθεί μια ιστορία, ένα παραμύθι προσπαθώντας να τηρήσει τη διαδοχική σειρά των γεγονότων. Επίσης, παροτρύνεται το παιδί να συσχετίσει μια λογοτεχνική ιστορία που άκουσε, με τη δική του ζωή και τις εμπειρίες του. Ή ακόμη και να συνθέσει τη δική του ιστορία όπως εκείνο

μπορεί και επιθυμεί. Το παιδί ενθαρρύνεται να εμπλουτίσει και να βελτιώσει τον προφορικό του λόγο. Για την επίτευξη αυτού του στόχου, μέσα από την παιδική λογοτεχνία, εθίζεται το παιδί να απομνημονεύει και να απαγγέλει ποιήματα ή συνηθίζοντας να αναπαράγει λεκτικά σχήματα όπως «*ήταν μια φορά και έναν καιρό...*».

Το αναλυτικό πρόγραμμα που αναφέρεται στην ανάγνωση, στοχεύει στην αναγνώριση από το παιδί των βασικών εκδοχών του γραπτού λόγου με βάση τα εξωτερικά-τυπογραφικά χαρακτηριστικά και το περιεχόμενο του. Το παιδί θα πρέπει να έρθει σε επαφή με εικονογραφημένα βιβλία στα οποία εικόνα και κείμενο συμπλέκονται για να μεταφέρουν ένα μήνυμα. Ακόμη, τα παιδιά βλέποντας τη νηπιαγωγό να διαβάζει κάποιο λογοτεχνικό βιβλίο υιοθετούν τις βασικές συμβάσεις ανάγνωσης του αλφαριθμητικού συστήματος γραφής.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού βιβλίου, το παιδί θα πρέπει να ενθαρρύνεται να παρεμβαίνει κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Επιπρόσθετα, το παιδί θα πρέπει να βοηθηθεί ώστε να διακρίνει τα διαλογικά από τα μη διαλογικά μέρη. Το νήπιο με το νέο αναλυτικό πρόγραμμα ενθαρρύνεται να χρησιμοποιεί τη βιβλιοθήκη της τάξης, επιλέγοντας το βιβλίο που εκείνο επιθυμεί, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα του ή το θέμα που το βιβλίο διαπραγματεύεται. Μέσα από τα λογοτεχνικά βιβλία το παιδί προσπαθεί να εντοπίσει στο εξώφυλλο του βιβλίου τον τίτλο, το συγγραφέα και άλλα στοιχεία του βιβλίου αλλά και να μπορεί να αναγνωρίσει τις θέσεις αυτών των στοιχείων και σε άλλα βιβλία. Τέλος, ως προς τη γραπτή έκφραση, στόχος είναι το παιδί να κατανοήσει τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και πηγή ευχαρίστησης και απόλαυσης. Για την επίτευξη αυτού του στόχου το παιδί ενθαρρύνεται να υπαγορεύσει στη νηπιαγωγό τα δικά του κείμενα, τα οποία εκείνη με τη σειρά της τα καταγράφει (Δ.Ε.Π.Σ.Σ, για το νηπιαγωγείο, 2003).

1.4 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού για τη σχέση που θα αναπτυχθεί ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο

Η συμβολή του βιβλίου στη ζωή του παιδιού είναι μεγάλη. Το βιβλίο συμβάλλει στη γλωσσική, κοινωνική, αισθητική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού αλλά και η πρόωπη επαφή του παιδιού με το παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο επιδρά στη μεταγενέστερη σχέση που θα υπάρξει ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά διαμορφώνουν τη στάση τους απέναντι στο βιβλίο από πολύ μικρή ηλικία και η σχέση αυτή επηρεάζεται και καθορίζεται από τις πρώτες εμπειρίες που έχει με αυτό. Συμπερασματικά η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι μεγάλη στη διαμόρφωση, την καλλιέργεια και την ανάπτυξη μιας σωστής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο. Το παιδί που από το νηπιαγωγείο έχει γνωρίσει τις απολαύσεις και τις δυνατότητες που προσφέρει ένα βιβλίο, στην πορεία της ζωής του γίνεται ένας συνειδητός πολίτης.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν ώστε το παιδί να αποκτήσει μια σχέση αγάπης με το βιβλίο είναι ποικίλοι. Πρώτος και πιο σημαντικός είναι η οικογένεια. Το παιδί μιμείται τους γονείς που διαβάζουν και κατανοεί από νωρίς τη σημασία του βιβλίου. Ο Gremminger (χ/χ, στον Αναγνωστόπουλο & Δελώνη, 1988) αναφέρει ότι παιδί που μεγαλώνει σε αναγνωστικό περιβάλλον συνηθίζει στο βιβλίο πριν ακόμη μάθει το ίδιο να διαβάζει. Μετά την οικογένεια είναι το σχολείο, το οποίο συμβάλλει στη διαμόρφωση της αναγνωστικής συμπεριφοράς του παιδιού. Άλλοι παράγοντες είναι τα βιβλιοπωλεία, οι δανειστικές βιβλιοθήκες, τα μέσα επικοινωνίας και τέλος οι εκθέσεις βιβλίων.

Ο εκπαιδευτικός έχοντας ως στόχο το παιδί να δημιουργήσει μια σχέση με το βιβλίο, θα πρέπει ο ίδιος να δημιουργήσει ένα ευνοϊκό κλίμα μέσα στην τάξη του, για να αποκτήσει το παιδί σε ένα πρώτο επίπεδο, μια θετική στάση απέναντι στο βιβλίο και σε ένα δεύτερο επίπεδο να αποκτήσει μια κριτική στάση απέναντι σε αυτό. Για να επιτευχθεί αυτό, πρωταρχικά θα πρέπει ο ίδιος

ο εκπαιδευτικός να αγαπά το βιβλίο και να έχει εκπαιδευτεί σε θέματα λογοτεχνίας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν διδαχτεί μαθήματα λογοτεχνίας για να είναι γνώστες του αντικειμένου. Για αυτό και η παιδική λογοτεχνία υπάρχει ως αυτόνομο μάθημα στα Ακαδημίες νηπιαγωγών από το 1981.

Οι τρόποι με τους οποίους τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή με τα λογοτεχνικά βιβλία στο χώρο του νηπιαγωγείου είναι δύο. Πρώτον, «μέσα από την ίδια τη νηπιαγωγό και δεύτερον μέσα από τη βιβλιοθήκη της τάξης» (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001², σελ. 24).

Η νηπιαγωγός θα πρέπει να παρακολουθεί σεμινάρια με θέμα την παιδική λογοτεχνία και να ενημερώνεται από περιοδικά και κριτικές που γίνονται για τα παιδικά βιβλία. Τα βιβλία τα οποία θα επιλέγει θα πρέπει να είναι από αξιόλογους πεζογράφους και ποιητές, μυώντας έτσι τα παιδιά σε ένα καλό παραμύθι ή ποίημα. Τα βιβλία τα οποία θα διαβάσει ή θα αφηγείται στο παιδί θα πρέπει να είναι από όλα τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας και να ανταποκρίνονται στην πνευματική ηλικία, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³). Με αυτόν τον τρόπο το παιδί θα γνωρίσει τα διαφορετικά είδη λογοτεχνικών βιβλίων που υπάρχουν και θα μπορέσει να δημιουργήσει προτιμήσεις σε ένα συγκεκριμένο είδος.

Η ομαλή σύνδεση του βιβλίου με το παιδί μπορεί να γίνει με δύο τρόπους με κάποιες πρακτικές της νηπιαγωγού στο χώρο του νηπιαγωγείου και με την κατάλληλη πληροφόρηση και ενημέρωση των γονιών. Η συνεργασία ανάμεσα στη νηπιαγωγό και τους γονείς είναι καθοριστικής σημασίας γιατί η νηπιαγωγός μπορεί να συστήσει βιβλία, να ενημερώσει για τις πρακτικές που εκείνη χρησιμοποιεί αλλά και να προτείνει τρόπους ανάγνωσης στους γονείς (Δελώνης, 1991).

Κάποιες από τις πρακτικές οι οποίες προδιαθέτουν θετικά το παιδί μέσα στην τάξη είναι η δημιουργία βιβλιοθήκης. Η γωνιά της βιβλιοθήκης θα πρέπει να περιέχει πολλά διαφορετικά είδη λογοτεχνικών βιβλίων τα οποία το παιδί θα μπορεί να επιλέγει ανάλογα με το θέμα, την εικονογράφηση, το μέγεθος κ.α. Ο χώρος της βιβλιοθήκης θα πρέπει να είναι ένας αισθητικά όμορφος

χώρος, διακοσμημένος από το παιδί, στον οποίο το παιδί θα χαλαρώνει ή θα εργάζεται με σκοπό τη διαπεραίωση κάποιας δραστηριότητας. Τα βιβλία που θα πρέπει να φιλοξενούνται στη βιβλιοθήκη του σχολείου, αρχικά θα πρέπει να είναι βιβλία με εικόνες, γιατί αυτά είναι που ελκύουν το ενδιαφέρον και την προσοχή του παιδιού, αλλά σε περιορισμένο αριθμό, για να αποφευχθεί η πιθανότητα το παιδί να κουραστεί ή ακόμη και να αποπροσανατολιστεί. Η ανανέωση της βιβλιοθήκης θα πρέπει να είναι απαραίτητη ανά τακτά χρονικά διαστήματα, για να μην βαριέται το παιδί. Σιγά-σιγά η νηπιαγωγός θα εμπλουτίζει τη βιβλιοθήκη και με άλλα είδη βιβλίων, μέχρι η βιβλιοθήκη να αποκτήσει όλα τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας. Η βιβλιοθήκη της τάξης θα μπορεί να λειτουργεί και ως δανειστική βιβλιοθήκη από το παιδί της τάξης, το οποίο είτε θα φέρνει από το σπίτι του κάποιο βιβλίο, για να το δανείσει σε κάποιο συμμαθητή του, είτε θα παίρνει από τη βιβλιοθήκη του σχολείου κάποιο, το οποίο θα το διαβάσει σπίτι του με τη βοήθεια των γονιών του (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³).

Ακόμη, η ανάγνωση ή και η αφήγηση ενός λογοτεχνικού βιβλίου από τη νηπιαγωγό θα πρέπει να γίνεται με αγάπη και γνώση, για να μπορέσει να μυήσει το παιδί στην τεχνική της καλής αφήγησης. Στην ανυπομονησία των παιδιών για την ανάγνωση ή την αφήγηση ενός παραμυθιού ή μιας μικρής ιστορίας από τη νηπιαγωγό, συμβάλλει και η διαμόρφωση της γωνίας της αφήγησης. Μέσα στην τάξη η νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά θα πρέπει να διαμορφώσουν έναν χώρο μέσα στον οποίο θα γίνονται οι δραστηριότητες της λογοτεχνίας και στον οποίο το παιδί θα μπορεί να διαβάσει μόνα του ή με τους συμμαθητές του το βιβλίο που εκείνο επιθυμεί. Η γωνιά αυτή θα διέπεται από κανόνες και θα είναι διαμορφωμένη με τέτοιο τρόπο (μαξιλάρια, κουρτίνες, κρεμαστές φιγούρες) ώστε να βοηθά το παιδί να «ταξιδεύει» στο άκουσμα της ιστορίας. Με τη γωνιά αυτή δημιουργείται μια αίγλη για την ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων είτε από τη νηπιαγωγό είτε και από τα παιδιά.

Η νηπιαγωγός διαβάζοντας στα παιδιά ένα βιβλίο, έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιήσει μετααφηγηματικές δραστηριότητες, οι οποίες βοηθούν το

παιδί να κατανοήσει καλύτερα το κείμενο και να συνδέσει την ιστορία που άκουσε με την πραγματική ζωή (Δελώνης, 1991).

Ενδεικτικά η νηπιαγωγός θα μπορούσε να παρακινήσει το παιδί να δραματοποιήσει την ιστορία που άκουσε, παίρνοντας ρόλους, φτιάχνοντας κοστούμια και σκηνικά, φτιάχνοντας τη δική του θεατρική παράσταση. Επίσης θα μπορούσαν να φτιάξει τους ήρωες της ιστορίας σε γαντόκουκλες και να παίξει κουκλοθέατρο.

Ακόμη, μετά το διάβασμα της ιστορίας το παιδί, θα μπορούσαν να ζωγραφίσει την ιστορία, δημιουργώντας την εικονογράφηση της ή να ζωγραφίσει το εξώφυλλο του βιβλίου. Μια σπουδαία δραστηριότητα είναι και η δημιουργία του δικού του βιβλίου. Το παιδί φτιάχνει μόνο του την ιστορία, η νηπιαγωγός την καταγράφει και με τη μέθοδο του κολλάζ, δημιουργεί τις εικόνες του βιβλίου. Το βιβλίο αυτό θα μπορούσε να μπει στη βιβλιοθήκη της τάξης μαζί με τα υπόλοιπα βιβλία. Οι δραστηριότητες αυτές όσο απλές και αν φαίνονται χαροποιούν το παιδί και το προδιαθέτουν θετικά απέναντι στο βιβλίο.

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ενισχύσει στο παιδί το αίσθημα αγάπης για το βιβλίο αλλά και να το κάνει κριτικό απέναντι σε αυτό, θα μπορούσε να ορίσει μια μέρα της εβδομάδας κατά την οποία κάποιο παιδί να παρουσίαζαν στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης, το αγαπημένο τους βιβλίο αλλά συγχρόνως να αιτιολογούσε τους λόγους που το επέλεξαν. Το παιδί με τον τρόπο αυτόν αποκτά και αναπτύσσει τα δικά του κριτήρια επιλογής και προτίμησης για το βιβλίο.

Η επαφή του παιδιού με τον ίδιο το δημιουργό του βιβλίου, θα δημιουργούσε στην τάξη μια μαγευτική ατμόσφαιρα. Για αυτό η νηπιαγωγός θα μπορούσε να καλέσει στην τάξη κάποιον συγγραφέα παιδικών βιβλίων, στον οποίο το παιδί θα μπορούσε να του κάνει κάποιες ερωτήσεις για το έργο του και να του πάρει μια συνέντευξη. Η επαφή του παιδιού με τον ίδιο το δημιουργό του βιβλίου, θα βοηθούσε τα παιδιά μέσα από τη συζήτηση να καταλάβουν τη σημαντικότητα του βιβλίου.

Η νηπιαγωγός επίσης, μαζί με τα παιδιά θα μπορούσαν να πραγματοποιήσουν κάποιες επισκέψεις, σε κάποια καλά βιβλιοπωλεία, στα οποία τα παιδιά θα είχαν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν τον τρόπο λειτουργίας τους. Θα μπορούσαν επίσης, να επιλέξουν ένα βιβλίο το οποίο θα αγόραζαν όλοι μαζί , εμπλουτίζοντας έτσι τη βιβλιοθήκη της τάξης τους (Δελώνης, 1991).

Γίνεται φανερό ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού να μνήσει τα παιδιά στο καλό βιβλίο είναι δύσκολος, γιατί τα ίδια τα παιδιά μεταφέρουν κάποιες γνώσεις ήδη από το σπίτι τους. Με αγάπη, όρεξη, δουλειά, ενημέρωση και θέληση ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία μιας υγιούς και σταθερής σχέσης ανάμεσα στο παιδί και στο βιβλίο.

1.5 Τα είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας

Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας την αξία της παιδικής λογοτεχνίας θα πρέπει να χρησιμοποιούν πολλά διαφορετικά είδη της παιδικής λογοτεχνίας μέσα στην τάξη τους. Για την ολόπλευρη ανάπτυξη ενός παιδιού και την ευαισθητοποίησή του απέναντι στην παιδική λογοτεχνία, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να οικειοποιούν στα παιδιά όλα τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας. Κατά την Παπανικολάου και Τσιλιμένη (2001²) τα είδη της παιδικής λογοτεχνίας είναι: 1) Το λαϊκό και έντεχνο παραμύθι, 2) οι μικρές ιστορίες, 3) το διήγημα/μυθιστόρημα, 4) η ποίηση, 5) οι μύθοι και 6) το θέατρο.

1. Λαϊκό και έντεχνο παραμύθι

Το λαϊκό και έντεχνο παραμύθι είναι ίσως το πιο αγαπημένο λογοτεχνικό είδος για μικρούς και μεγάλους. Ανάμεσα στο λαϊκό και το έντεχνο παραμύθι υπάρχουν κάποιες διαφορές αλλά και ομοιότητες οι οποίες θα αναφερθούν παρακάτω. Το λαϊκό παραμύθι χρησιμοποιούνταν κυρίως από τους

παραμυθάδες του κάθε τόπου, οι οποίοι το αφηγούνταν μπροστά σε κοινό κάθε ηλικίας και το είχαν διδαχθεί ακούγοντας το και οι ίδιοι από παλαιότερους παραμυθάδες. Το λαϊκό παραμύθι είναι μια φανταστική διήγηση, με στοιχεία εξώκοσμα ή πραγματικά που στόχο έχει τη ψυχαγωγία των ακροατών. Ο Αναγνωστόπουλος (1997) αναφέρει ότι το λαϊκό παραμύθι είναι ένα φανταστικό δημιούργημα που δεν υπόκειται σε κανόνες, στη λογική αλλά κινείται στη σφαίρα του παραλόγου.

Τα συνήθη θέματα του λαϊκού παραμυθιού είναι οι γοργόνες, οι νεράιδες, οι δράκοι, οι βασίλισσες, τα μαγικά αντικείμενα, οι μεταμορφώσεις είτε των ανθρώπων είτε των ζώων και οι περίεργες τοποθεσίες. Τα υφολογικά στοιχεία του λαϊκού παραμυθιού όπως τα αναφέρει ο Αναγνωστόπουλος είναι αυτά που το κάνουν να ξεχωρίζει, μερικά από αυτά είναι: «η ηχογλώσσα, η μιμική, ο διάλογος, η υπερβολή, η ελευθεροστομία, η χρήση αριθμών, η γνωμική διάθεση, η αλληγορία, η μεταφορά, η λιτότητα, το χιούμορ, η κορύφωση, το αιφνίδιο, οι επαναλήψεις, οι παρεκβάσεις» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σελ. 29-42).

Η γλώσσα που χρησιμοποιείται στα λαϊκά παραμύθια όπως αναφέρει ο Λουκάτος (1983, στον Αναγνωστόπουλο, 1997, σελ. 30) είναι «εικονική στις περιγραφές, απλή και λιτή στην έκφραση, έχει αφηγηματική δύναμη, χρησιμοποιεί ενεστωτική και παρατακτική σύνταξη και μικρές περιόδους. Περικλείει θαυμαστή αφέλεια και ειλικρίνεια. Χρησιμοποιεί λέξεις λόγιες και παροιμιακές».

Τα παραμύθια χωρίζονται σε κατηγορίες. Στα μαγικά ή εξωτικά παραμύθια, που αναφέρονται σε μάγισσες, δράκους, γίγαντες, έχουν δηλαδή έντονο το μαγικό στοιχείο. Στα διηγηματικά ή κοσμικά παραμύθια, που διαπραγματεύονται θέματα από την πραγματική ζωή και κινούνται στις ανθρώπινες κοινωνίες. Τα θρησκευτικά που αποπνέονται από τους βίους αγίων και τα ευτράπελα ή σατιρικά που αναφέρονται στα παθήματα αθώων ανθρώπων ή στα ξεγελάσματα δράκων (Κανατσούλη, 2002). Ο Αναγνωστόπουλος ακολουθεί την παραπάνω διάκριση στα παραμύθια αλλά

προσθέτει, τα παραμύθια που αναφέρονται σε ζώα, τα λαϊκότροπα, τα μεταφρασμένα ή τα διασκευασμένα.

Λέγοντας έντεχνο παραμύθι, εννοούμε το επώνυμο παραμύθι, γραμμένο από λογοτέχνες και το οποίο διαφέρει από το λαϊκό (Αναγνωστόπουλος, 1997). Οι κύριες τάσεις του σύγχρονου παραμυθιού είναι: 1) «Αποφεύγεται ο έντονα μαγικός κόσμος των λαϊκών παραμυθιών. 2) Αποφεύγονται οι αγριότητες και οι θηριωδίες. 3) Η θεματολογία του έντεχνου παραμυθιού έχει αλλάξει, έχει στραφεί σε πιο σύγχρονα θέματα όπως είναι το διάστημα και το περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται πιο λειτουργικό, δραστικό και ρεαλιστικό, αφού ασχολείται με πιο σύγχρονα θέματα. 4) Ως συνέπεια του παραπάνω είναι και η ύπαρξη άλλων ηρώων. 5) Έχει απλό ύφος και δομή, χωρίς πολλά επεισόδια. 6) Η έκταση του σύγχρονου παραμυθιού, συγκριτικά με τα παραδοσιακά είναι πιο σύντομη. 7) Το «έντεχνο» προορίζεται για ανάγνωση, ενώ το λαϊκό κατά κανόνα για προφορική αφήγηση. 8) Τα έντεχνα παραμύθια δεν μπορούν να υποστούν κάποια επεξεργασία, γιατί το κείμενο είναι ήδη γραμμένο, σε αντίθεση με τα λαϊκά που υφίστανται αισθητική και νοηματική επεξεργασία. 9) Αναφέρεται κυρίως σε παιδιά γιατί ο τόνος του είναι περισσότερο παιδικός. 10) Ωστόσο έχει διατηρηθεί η αξία της δικαίωσης του καλού, η πίστη και η αισιοδοξία για τη ζωή. 11) Αποφεύγονται οι ταξικοί διαχωρισμοί» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σελ. 90-91).

Τέλος, στα έντεχνα ή αλλιώς σύγχρονα παραμύθια, αποφεύγεται ο διδακτισμός και τη θέση του παίρνει η έμμεση καθοδήγηση που γίνεται «ανεπαίσθητα, ελεύθερα και αβίαστα» (Αναγνωστόπουλος, 2006, σελ. 94).

1. Μικρές ιστορίες

Ένα ακόμη πολύ αγαπητό είδος της παιδικής λογοτεχνίας, από τα παιδιά είναι οι μικρές ιστορίες, οι οποίες εμφανίζονται δυναμικά τη δεκαετία του 1970. Μικρή ιστορία είναι μια «περιορισμένου μήκους αφήγηση, με απλή πλοκή, λιτότητα ύφους και γλώσσας, που απεικονίζει καθημερινές ρεαλιστικές

σκηνές της ζωής του παιδιού και των ενηλίκων, καθώς και πολιτισμικές πανανθρώπινες αξίες. Σκοπό έχει τη ψυχαγωγία, την πληροφόρηση και την ενημέρωση των μικρών παιδιών πάνω σε ηθικά, κοινωνικά και πολιτισμικά θέματα, την καλλιέργεια της φιλιανγνωσίας και την εισαγωγή των μικρών αναγνωστών στο χώρο της λογοτεχνίας» (Τσιλιμένη, 2003, σελ. 43).

Κάποια από τα χαρακτηριστικά των μικρών ιστοριών είναι η έκταση ή αλλιώς η συντομία, που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί ακροατή να έχει μια αδιάσπαστη ακρόαση του κειμένου (Τσιλιμένη, 2003). Γνωρίζουμε ότι το παιδί του νηπιαγωγείου δε μπορεί να μείνει ακίνητο για πολύ ώρα όπως και η προσοχή του στο κείμενο δε μπορεί να διατηρηθεί πάνω από 15 με 20 λεπτά, για αυτό η διάρκεια των μικρών ιστοριών είναι περιορισμένη και η έκτασή του συνήθως κυμαίνεται από 1 έως 5 σελίδες.

Η γλώσσα είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό των μικρών ιστοριών γιατί είναι απλή, λιτή και εικονοπλαστική όπως αναφέρει η Τασούλα Τσιλιμένη (2003). Οι προτάσεις είναι μικρές και η παρουσία του διαλόγου είναι έντονη. Στις μικρές ιστορίες χρησιμοποιείται το πρώτο πρόσωπο και κυρίως σε ευθύ λόγο, λείπουν τα πολλά επίθετα, οι μεταφορές και γενικότερα τα σύνθετα γλωσσικά σχήματα. Το παιδί έχοντας περιορισμένες γλωσσικές γνώσεις και λεξιλόγιο, βοηθάτε από τη λειτουργία της γλώσσας των μικρών ιστοριών, η οποία χαρακτηρίζεται από λιτότητα έκφρασης.

Η θεματολογία των μικρών ιστοριών είναι ποικίλη καθώς «καλλιεργούν διαχρονικές αξίες όπως η ειρήνη, η φιλία, ο σεβασμός, η φροντίδα της φύσης κ.α. Οι μικρές ιστορίες αναπαριστούν τον κόσμο των παιδιών, δείχνοντας τους προβληματισμούς, τις συνθήκες ζωής που τα ίδια τα παιδιά παρουσιάζουν στις ζωές τους» (Τσιλιμένη, 2003, σελ. 45-47).

Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι ο ρεαλισμός όσο αφορά το χρόνο και το χώρο. Σε αντίθεση με τα παραμύθια, ο χώρος και ο χρόνος που διαδραματίζονται τα γεγονότα είναι συγκεκριμένος. «Ο χρόνος είναι το παρόν και ο χώρος είναι οτιδήποτε οικείο και άμεσο στο περιβάλλον του παιδιού. Οι ήρωες που συμμετέχουν στις ιστορίες αυτές είναι άνθρωποι. ζώα και άψυχα αντικείμενα και παιχνίδια» (Τσιλιμένη, 2003, σελ. 47-51).

Οι μικρές ιστορίες αν και είναι σύντομες έχουν συγκεκριμένη δομή που ακολουθείται από την αρχή, τη μέση και το τέλος. Η εστίαση των μικρών ιστοριών είναι συνήθως σε ένα συγκεκριμένο γεγονός για να είναι ευκολότερη η εστίαση της προσοχής του παιδιού σε αυτό. Το τέλος των μικρών ιστοριών είναι αναμενόμενο και θετικό, τονώνοντας το αίσθημα ασφάλειας και σιγουριάς στο παιδί. Όπως και στα παραμύθια έτσι και εδώ η χρήση της εικονογράφησης έχει καταλυτικό χαρακτήρα. Η εικονογράφηση στις μικρές ιστορίες έχει έναν έντονο ρεαλισμό ο οποίος είναι απαραίτητος όχι μόνο για αισθητικούς λόγους αλλά και για παιδαγωγικούς (Τσιλιμένη, 2003). Οι εικονογράφηση στις μικρές ιστορίες είναι δοσμένη με τέτοιο τρόπο ώστε να θέτει σε λειτουργία τη φαντασία και την αισθητική του παιδιού. Στο τέλος της δεκαετίας του '80 η εικονογράφηση στις μικρές ιστορίες διεκδικούσε την ίδια έκταση με το κείμενο. Η τεχνική που επικρατεί στις εικονογραφημένες μικρές ιστορίες είναι η ζωγραφική, ωστόσο υπάρχουν και ιστορίες με την τεχνική του κολλάζ, με φωτογραφίες και κάποια είναι εικονογραφημένα από παιδιά.

Τέλος, οι μικρές ιστορίες κατηγοριοποιούνται ως προς τη μορφή και τη θεματική. Σχετικά με τη μορφή χωρίζονται σε: α) «Έμμετρες μικρές ιστορίες, β) μικρές ιστορίες σε πεζό λόγο και γ) μεικτές μικρές ιστορίες

Ως προς τη θεματική, οι μικρές ιστορίες της εικοσαετίας του 1970-1990 χωρίζονται: 1) μικρές ιστορίες με κοινωνικό περιεχόμενο, 2) με πραγματογνωστικό περιεχόμενο, 3) με ψυχαγωγικό περιεχόμενο, 4) με οικολογικό περιεχόμενο, 5) Περιπέτειες, 6) με εορταστικό, θρησκευτικό περιεχόμενο και 7) ταξιδιωτικές μικρές ιστορίες» (Τσιλιμένη, 2003, σελ. 59-71).

3. Διήγημα- μυθιστόρημα

Το διήγημα είναι μια «σύντομη ιστορία, πραγματική ή φανταστική, με αρχή, μέση και τέλος, που το υλικό της συγκεντρώνεται αξονικά γύρω από ένα εξαιρετικό γεγονός (δραματικό ή κωμικό), κατά την εξέλιξη του οποίου σημειώνεται κάποια σύγκρουση ή εσωτερική διαπάλη, με σχετικά σύντομη

διαδικασία και πλοκή, κορυφώνεται, σύντομα επίσης η έντασή του και οδηγείται γρήγορα στη λύση του» (Σακελλαρίου, 1996, σελ. 31).

Η πορεία και η εξέλιξη του παιδικού διηγήματος, είναι σύντομη, απλή και αναπτύσσεται γύρω από ένα συγκεκριμένο γεγονός. Στο σύγχρονο διήγημα προέχει η σοβαρότητα, ο προβληματισμός, η αναφορά σε ιστορικά γεγονότα και οι γιορτές. Στόχος του διηγήματος είναι τα μηνύματα που θέλει να δώσει στους αναγνώστες του, για αυτό και η προσοχή των λογοτεχνών πέφτει προς αυτήν την κατεύθυνση και όχι τόσο το ύφος, την τεχνική και τη γλώσσα.

Οι πρωταγωνιστές των σύγχρονων παιδικών διηγημάτων είναι τα παιδιά και οι έφηβοι, οι οποίοι προσπαθούν να ανακαλύψουν τις θεμελιώδεις αξίες της ζωής, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και την πατρίδα τους. Ακόμη, μέσα από τα διηγήματα οι ήρωες παρουσιάζονται να έχουν τόσο ελαττώματα όσο και προτερήματα, οι οποίοι προσπαθούν να δείξουν τον ηρωισμό και την ωριμότητά τους, την ειλικρίνεια που τους διακρίνει και τον ανθρωπισμό τους. Τα διηγήματα είναι «παιδοκεντρικά» γιατί οι ήρωές του είναι κυρίως παιδιά (Αναγνωστόπουλος, 2006).

Κάποια από τα χαρακτηριστικά του σύγχρονου διηγήματος είναι «η ειλικρίνεια που το διακατέχει απέναντι στο παιδί και στη ζωή. Επίσης, το χιουμοριστικό στοιχείο παραλείπεται, γιατί κυριαρχεί η σοβαρότητα, μέσα από την οποία προβληματίζει το παιδί και το ωθεί στην ωρίμανσή του» (Αναγνωστόπουλος, 2006, σελ. 108-109). Τα διηγήματα μπορούμε να τα εντάξουμε σε τρεις κατηγορίες: 1) τα κοινωνικά διηγήματα., 2) τα θαλασσινά διηγήματα και 3) τα διηγήματα κατοχής (Αναγνωστόπουλος, 2006).

Το διήγημα και το μυθιστόρημα απευθύνονται σε μεγαλύτερα παιδιά, κυρίως από 10 ετών και άνω. Το διήγημα είναι μια σύντομη ιστορία, φανταστική, δηλαδή επινοημένη από το συγγραφέα έστω κι αν προέρχεται από την πραγματικότητα. Το μυθιστόρημα είναι μια καινούργια ιστορία βγαλμένη από τη φαντασία του συγγραφέα και όχι αντιγραμμένη από την προσωπική του ζωή. Τα κύρια χαρακτηριστικά του μυθιστορήματος είναι η μεγάλη έκτασή του, η απλή και κατανοητή γλώσσα του, η ευχαρίστηση και η ανακούφιση που προσφέρει μέσα από τις σελίδες του. Το μυθιστόρημα είναι μια μεγάλη ιστορία

με μεγάλη έκταση, στην οποία ο συγγραφέας έχει τη δυνατότητα να αναφερθεί σε πολλά γεγονότα και να διαπλάσει τους ήρωές του. Υπάρχει μια ποικιλία χαρακτήρων σε αφθονία επεισοδίων, με δαιδαλώδη πλοκή (Σακελλαρίου, 1996). Το βασικότερο στοιχείο του μυθιστορήματος είναι η πλοκή με την οποία διατηρείται το ενδιαφέρον του αναγνώστη.

Το ύφος του σύγχρονου μυθιστορήματος είναι απλό και ειλικρινές. Αποφεύγεται ο διδακτισμός και οι υπερβολές, αλλά ενισχύεται ο ηθικός ρεαλισμός. Ήρωες μπορεί να είναι τόσο παιδιά όσο και άνθρωποι από διάφορες ηλικίες. Ο χώρος που εξελίσσονται οι ιστορίες είναι κυρίως στην «ενδοχώρα», χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν διαδραματίζονται γεγονότα και σε άλλες χώρες του κόσμου. Αρχικά, τα είδη του μυθιστορήματος ήταν δύο το «αριστοκρατικό που αναφέρονταν κυρίως στα ηρωικά κατορθώματα και το λαϊκό που μιλούσε για τον έρωτα και τις ζωές των ανθρώπων» (Αναγνωστόπουλος, 2006). Με το πέρασμα όμως του χρόνου τα είδη του μυθιστορήματος διευρύνθηκαν στα εξής: 1) «το ιστορικό, 2) το ηθογραφικό, 3) το κοινωνικό-πολιτικό, 4) το επιστημονικής φαντασίας και 5) το περιπετειώδες» (Κανατσούλη, 2002, σελ. 170).

2. Ποίηση

Σύμφωνα με τον Mathew Arnold (χ/χ, στο Παπανικολάου και Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 70) η ποίηση είναι «η πιο τέλεια γλώσσα του ανθρώπου, με την οποία γίνεται ικανός να εκφράσει την αλήθεια». Ο Samuel Johnson (χ/χ, στο Παπανικολάου και Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 70) ισχυρίζεται ότι η ποίηση είναι η «τέχνη που ενώνει την ευχαρίστηση με την αλήθεια, καλώντας τη φαντασία σε βοήθεια της λογικής».

Αν και η παραγωγή ποιημάτων είναι μικρή παρατηρείται μια τάση για απομάκρυνση από την παραδοσιακή γραφή. Αποφεύγεται η ομοιοκαταληξία και διευρύνεται η φαντασία με μια μοναδική λεκτική πανδαισία. Η ποίηση είναι συνυφασμένη με την παιδική ηλικία, για αυτό είναι απλή και αρκετά σύντομη. Διακρίνεται από γρηγοράδα, ζωνρότητα και ευθυμία. Η γλώσσα που

χρησιμοποιείται στα παιδικά ποιήματα μετά το 1970 είναι η «δημοτική. διαθέτει πλούσιο λεξιλόγιο και χρησιμοποιεί την αλληγορία, τη μεταφορά και την προσωποποίηση. Το ύφος της είναι ειλικρινές κάνοντας την πιο άμεση και προσιτή» (Αναγνωστόπουλος, 2006, σελ. 164).

Τα παιδιά από τη φύση τους είναι ευαίσθητα και ευσυγκίνητα, έλκονται ιδιαίτερα από την ποίηση. Η Mary Jane Anderson (χ/χ, στο Παπανικολάου και Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 70) λέει πως στα μικρά παιδιά αρέσουν «οι στίχοι δίχως λογική αλλά με ρυθμό και μουσικότητα. Χωρίς αυτό να σημαίνει ότι τα παιδικά ποιήματα πρέπει να είναι απλά και παιδαριώδη». Ο Pierre Emmanuel και ο George Jean (χ/χ, στο Παπανικολάου και Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 70) ισχυρίζονται πως «οι στίχοι που είναι σωστά διαλεγμένοι, χωρίς παιδισμό και μετριότητα, επιτρέπουν στα παιδιά να γευτούν τη γοητεία της αληθινής ποίησης». Μέσα από την ποίηση το παιδί γίνεται περισσότερο αισιόδοξο, ευαίσθητο, χαίρεται τη ζωή και του καλλιεργείται ο αισθητικός του κόσμος.

5. Μύθος

Μύθος είναι αυτό «όπου το πραγματικό και το φανταστικό συγχέονται σε τέτοιο βαθμό, ώστε να είναι δύσκολος ο διαχωρισμός τους» (Δελώνης, 1988, στο Παπανικολάου και Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 63). Ο Γιώργος Ιωάννου (1982, στο Παπανικολάου και Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 63) χαρακτηρίζει τους μύθους σαν «σύντομες και σχεδόν χωρίς πλοκή, αλληγορικές, συνήθως, ιστορίες με ολοφάνερο διδακτικό χαρακτήρα». Σύμφωνα με τον R. T. Lenaghan (1976, στη Norton, 2007, σελ.261) οι μύθοι διακρίνονται από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: «Δεν έχουν συμβεί στην πραγματικότητα, αποτελούν τρόπο διασκέδασης, είναι ποιητική με στοιχεία αλληγορικά και διπλής πολλές φορές σημασίας και τέλος διδάσκουν το ήθος συνήθως χρησιμοποιώντας τα ζώα».

Στην Αγγλία του 15^{ου} αιώνα οι μύθοι ήταν ανάμεσα στα πρώτα κείμενα που δημοσίευσε ο William Caxton στο τυπογραφείο του. Ο Lenaghan (1976, στη Norton, 2007) αποδίδει τη δημοτικότητά τους στο γεγονός ότι οι μύθοι χρησιμοποιούνταν τόσο για να διδάξουν όσο και να διασκεδάσουν. Οι μύθοι

αρχικά κατασκευάστηκαν για τους ενήλικες, για αυτό το λόγο είναι δύσκολο να χρησιμοποιηθούν από παιδιά μικρής ηλικίας. Ωστόσο, υπάρχουν προσπάθειες προσαρμογής τους και για παιδιά νηπιαγωγείου. Οι μύθοι που χρησιμοποιούνται στο Νηπιαγωγείο είναι κυρίως του Αισώπου και προσφέρουν πολλές δυνατότητες δραματοποίησης. Τους μύθους των ζώων τους βρίσκει κανείς σε όλους τους λαούς, χρόνια πριν. Οι ήρωές τους είναι ζώα γνωστά στο παιδί και έτσι οι μύθοι γίνονται πιο οικείοι σε αυτό (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³). «Έχουν διδακτικό περιεχόμενο και διαφέρουν από το παραμύθι ως προς την έκταση και το σκοπό. Ακόμη είναι πολύ σύντομοι» (Αναγνωστόπουλος, 1997, σελ.63).

Και ο Αναγνωστόπουλος (1987, στο Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001², σελ. 63) λέει ότι «Με τη λέξη μύθος συνήθως εννοούμε τις παραδόσεις των αρχαίων για θεούς και ήρωες, αλλά κατά τη νεοελληνική αντίληψη μύθοι είναι οι παροιμιώδεις διηγήσεις που σκοπό έχουν να παραδειγματίσουν ή να διδάξουν».

1.6 Η εικονογράφηση στα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία

Τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας έχουν ως σημαντικότερο κριτήριο για την επιλογή λογοτεχνικών βιβλίων, την εικονογράφηση. Τα παιδιά αυτής της ηλικίας αγαπούν και προτιμούν τα εικονογραφημένα βιβλία, και αυτό ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στερούνται της αναγνωστικής ικανότητας. Οι Παπανικολάου και Τσιλιμένη στο βιβλίο τους *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο* διαπιστώνουν ότι το μικρό παιδί έλκεται περισσότερο από την εικόνα παρά από το λόγο, εξαιτίας του χρώματος που διεγείρει τη φαντασία του. Κάποιοι ισχυρίζονται όπως οι ψυχολόγοι Samuels και Nodelma (1988, στην Τσιλιμένη, 2007, σελ. 85) ότι «η παρουσία εικόνων στα παιδικά βιβλία μπορεί να λειτουργήσει και ως ανασταλτικός παράγοντας για τα παιδιά». Από

την άλλη πλευρά η Λότη Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου πιστεύει ότι «μια εικόνα που είναι ένα μικρό έργο τέχνης, σίγουρα δε μπορεί να βλάψει το παιδί. Αρκεί η ποιότητα της εικόνας να είναι υψηλή και η ποιότητα της εικονογράφησης να συνάδει με ένα καλού επιπέδου κείμενο» (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 1987, σελ. 42).

Μια ιστορική αναδρομή για την εικονογράφηση ίσως να είναι απαραίτητη για να κατανοήσουμε τη σημασία και την αξία που έχει σήμερα στο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο. Η εκδοτική έξαρση στη δεκαετία του 1970 συνοδεύτηκε και από μια ποιοτική άνοδο στην εικονογράφηση σε συνδυασμό με επιστημονικές έρευνες που επισήμαιναν την αναγκαιότητά της. Την περίοδο 1850-1940 η εικονογράφηση είναι κυρίως ασπρόμαυρη με μόνο τα εξώφυλλα των βιβλίων να είναι έγχρωμα και ίσως κάποιες φορές εικονογραφημένα. Μετά το 1945 εμφανίζεται προοδευτικά η έγχρωμη εικονογράφηση και αυτό γιατί σημειώνεται πρόοδος στα μέσα εκτύπωσης. Κατά την περίοδο 1930-1960 μεγάλα ονόματα της ζωγραφικής και της χαρακτηριστικής εικονογραφούν βιβλία για παιδιά με αποτέλεσμα όλο και περισσότεροι επαγγελματίες να ασχολούνται με την παραγωγή εικονογραφημένων βιβλίων. Από το 1975 σημειώνεται η τάση κάποιοι εικονογράφοι να εξοικειώνονται στην εικονογράφηση παιδικών βιβλίων με μεγάλη επιτυχία και να αναζητούν νέες μορφές εικονογράφησης (Δελώνης, 1991). Οι τεχνικές εικονογράφησης όπως παρουσιάζονται από την Τσιλιμένη (2007, σελ. 24), είναι «η τεχνική του κολλάζ, των διασταυρούμενων γραμμών, η χρήση της ακουαρέλας, της τέμπερας, του υδροχρώματος». Αλλά και η εικονογράφηση μέσω υπολογιστή. Ο Δελώνης (1991, σελ. 160) προσθέτει και κάποιες άλλες τεχνικές εικονογράφησης όπως είναι η «ζωγραφική, το γκροτέσκο, κάποια βιβλία έχουν φωτογραφίες, ενώ κάποια άλλα είναι εικονογραφημένα από τα ίδια τα παιδιά». Η εικονογράφηση είχε ανοδική πορεία μέσα στα χρόνια και τώρα πλέον αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής λογοτεχνίας, ιδιαίτερα για τα παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Η εικονογράφηση στα παιδικά βιβλία δεν έχει πάντα τον ίδιο ρόλο και έκταση. Ο Μπενέκος (1990, στον Κιτσαρά, 1993, σελ. 20) διακρίνει τρεις κατηγορίες στο εικονογραφημένο βιβλίο. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσει τα

βιβλία με εικόνες, όπου «η εικόνα παίζει δευτερεύοντα ρόλο ή είναι άσχετη με το κείμενο. Στη δεύτερη κατηγορία τοποθετεί τις εικονογραφημένες ιστορίες, όπου ο λόγος και η εικόνα αποκτούν ισοτιμία, όχι ποσοτική αλλά ποιοτική και λειτουργική. Και η τρίτη κατηγορία στην οποία κατατάσσει το εικονογραφημένο βιβλίο, του οποίου το περιεχόμενο εκφράζεται με εικόνες». Χαρακτηριστικό των βιβλίων της τρίτης κατηγορίας είναι ότι απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Τι είναι όμως εικονογραφημένο βιβλίο;

Μέχρι το 19^ο αιώνα η έννοια εικονογραφημένο βιβλίο χρησιμοποιούνταν αδιάκριτα για όλα τα βιβλία, στα οποία περιέχονταν εικόνες. Ο Maier (χ/χ, στον Κιτσαρά, 1993) θεμελίωσε τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εικονογραφημένου βιβλίου. Πρώτον, στο εικονογραφημένο βιβλίο υπάρχει απόλυτη κυριαρχία της εικόνας σε σχέση με το κείμενο και δεύτερον, υπάρχει συγκεκριμένος κύκλος αναγνωστών στον οποίο απευθύνεται. Με βάση τα δύο αυτά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εικονογραφημένου βιβλίου οι Kuenemann και Mueller (1975, στον Κιτσαρά, 1993, σελ. 21) έδωσαν το ορισμό του. «Εικονογραφημένο βιβλίο είναι το βιβλίο το οποίο είναι σχεδιασμένο για παιδιά από 2 μέχρι 8 ετών με αναρίθμητες εικονογραφήσεις και λίγο ή καθόλου κείμενο».

Στα εικονογραφημένα βιβλία εντάσσονται και εκείνα τα παιδικά βιβλία, στα οποία η εικονογράφηση και το κείμενο έχουν ισότιμη σχέση. Δε μπορούν όμως να ενταχθούν στα εικονογραφημένα βιβλία, τα βιβλία στα οποία οι εικόνες τους είτε συνοδεύουν το κείμενο είτε λειτουργούν διακοσμητικά, ως πόλος έλξης για τους μικρούς αναγνώστες. Τα βιβλία αυτά ανήκουν στα βιβλία με εικόνες.

Ο Παρμενίδης (1986, στον Κιτσαρά, 1993, σελ. 22) στο περιοδικό *Διαδρομές* το είχε αναφέρει ότι εικονογραφημένο βιβλίο είναι αυτό το οποίο μπορεί να διαβάζεται και χωρίς το κείμενό του καθώς η εικόνα είτε περιγραφική είτε ερμηνευτική είναι του κειμένου, είναι το ίδιο αυτόνομη με το κείμενο. Η Τσιλιμένη (2007, σελ. 18) στο βιβλίο της *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο* καταλήγει ότι το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο «απευθύνεται σε

παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας και ότι η εικονογράφηση σε συνεργασία με το κείμενο ενισχύει το κείμενο, ενισχύει δηλαδή την αφηγηματική ροή της ιστορίας.»

Η Lanes (1981, στον Σπίνκ, 1990, σελ. 102-105) μελετώντας τον εικονογράφο Maurice Sendak παρατήρησε τρία είδη εικονογράφησης. Αρχικά μίλησε για την «ερμηνευτική εικονογράφηση, η οποία επεκτείνει το κείμενο και του προσφέρει ένα νέο εννοιολογικό πλούτο». Έπειτα μίλησε για την «αφηγηματική εικονογράφηση η οποία απλά αντανακλά το κείμενο και την χαρακτηρίζει ως «ξεπερασμένη» και τέλος παρατήρησε τη γραφική εικονογράφηση ή οποία λειτουργεί ως διακόσμηση του βιβλίου». Ο ίδιος ο εικονογράφος Maurice Sendak αναφέρει «Ποτέ δεν πρέπει να εικονογραφείς ότι έχει ήδη γραφτεί. Πρέπει να βρίσκεις μέσα στο κείμενο το μέρος που θα κάνεις τις εικόνες σου να δουλέψουν. Μετά αφήνεις τις λέξεις να κάνουν τη δική τους δουλειά όπως μπορούν καλύτερα».

Ο Τζων Σπίνκ (1990) αναφέρει ότι οι εικόνες μπορούν να ενισχύσουν μια ιστορία δίνοντας περισσότερες πληροφορίες ή μπορούν να δώσουν τις ίδιες πληροφορίες με το κείμενο, δίνοντας στον αναγνώστη τη δυνατότητα να κατανοήσει καλύτερα το κείμενο. Τέλος, μπορούν να συμβάλλουν ώστε ο αναγνώστης να απολαύσει την εικονογράφηση και να αποκτήσει πλούσιες οπτικές εμπειρίες.

Η Τσιλιμένη (2007, σελ. 23) εξετάζοντας τη σχέση εικόνας και κειμένου, διαπίστωσε ότι «η εικόνα και το κείμενο συνδέονται συμμετρικά». Η εικόνα ενισχύει το νόημα του κειμένου, δίνοντας κάποιες φορές κάποιες λεπτομέρειες, βοηθώντας έτσι τον αναγνώστη να κατανοήσει το κείμενο. Από την άλλη μεριά η εικόνα μπορεί να «αποσαφηνίσει το κείμενο». Η εικόνα δίνει λεπτομέρειες, οι οποίες δεν μπορούν να δοθούν από τις λέξεις του κειμένου και πολλές φορές προσφέρουν περισσότερες πληροφορίες και λεπτομέρειες από αυτό. Στις μέρες μας η «εικονογράφηση απομακρύνεται από το διακοσμητικό-συνοδευτικό, αποκλειστικά ερμηνευτικό, ρόλο σε σχέση με το κείμενο».

Πολλοί προσπάθησαν να κατατάξουν τα εικονογραφημένα βιβλία σε κατηγορίες, ωστόσο οι ειδικοί δε συμφώνησαν στην ιεράρχηση των

αξιολογικών κριτηρίων. Παρόλα αυτά κάποιοι ερευνητές προτίμησαν τη διάκριση των εικονογραφημένων βιβλίων με βάση την ηλικία των παιδιών, άλλοι με τα τυπικά χαρακτηριστικά και άλλοι με βάση τα κριτήρια περιεχομένου. Η Τσίλιμνη (2007, σελ. 18) πιστεύει ότι το στοιχείο εκείνο που διαφοροποιεί τα είδη του εικονογραφημένου βιβλίου είναι «αφενός το ποσοστό που κατέχει η εικονογράφηση σε σχέση με το κείμενο και αφετέρου το περιεχόμενο του κειμένου».

Ο Franz και Meier (1978, στον Κιτσαρά, 1993) επιχείρησαν να διακρίνουν το εικονογραφημένο βιβλίο, σε τρεις κατηγορίες ανάλογα με την ηλικία των παιδιών στα οποία απευθύνεται. Πρώτον, τα εικονογραφημένα βιβλία με τις πιο απλές εικόνες για παιδιά ηλικίας 1-3 ετών. Πρόκειται για βιβλία χωρίς κείμενο, στα οποία υπάρχουν μόνο εικόνες. Οι εικόνες αυτές παριστάνουν αντικείμενα από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού, χωρίς να αποκλείεται το φανταστικό στοιχείο. Στόχος του είναι να βοηθήσει το παιδί να μάθει, να καταλάβει και να μιλήσει.

Δεύτερον, είναι τα εικονογραφημένα βιβλία με σκηνές για παιδιά 3-4 ετών. Σκηνές οι οποίες και αυτές είναι απλές και προέρχονται από το περιβάλλον του παιδιού και στόχο έχουν να διευρύνουν το οπτικό πεδίο του παιδιού. Και τέλος, είναι τα εικονογραφημένα βιβλία με ιστορίες για παιδιά 5-6 ετών. Το βασικό χαρακτηριστικό αυτής της κατηγορίας είναι η υπερίσχυση παραστάσεων δράσης. Το φανταστικό υποχωρεί ενώ το πραγματικό στοιχείο κυριαρχεί, για αυτό οι φανταστικές ιστορίες αντικαθίστανται από πραγματικά γεγονότα όπως ιστορίες από το περιβάλλον (Κιτσαράς, 1993).

Στη συνέχεια ο Maier, κατηγοριοποίησε τα εικονογραφημένα βιβλία με βάση τα τυπικά κριτήρια αλλά και με βάση τα κριτήρια περιεχομένου σε πέντε ομάδες. 1) Τα στοιχειώδη εικονογραφημένα βιβλία, τα οποία απευθύνονται σε μικρά παιδιά. Το περιεχόμενό τους είναι απλό, συγκεκριμένο και παριστάνουν το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. 2) Εικονογραφημένα βιβλία με σκηνές, οι οποίες παροτρύνουν για διήγηση και απευθύνονται σε πιο εξασκημένα παιδιά. 3) Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει τα εικονογραφημένα βιβλία με σκηνές εξελισσόμενες σε ιστορίες που εξιτάρουν την παιδική φαντασία και απαιτούν

«υψηλό μέτρο πνευματικής δημιουργίας». 4) Τα πατριδογνωστικά εικονογραφημένα βιβλία, με διάφορο περιεχόμενο από τον κόσμο της επιστήμης, της τέχνης, και του πολιτισμού. Απευθύνεται σε παιδιά 4-8 ετών και στόχο έχουν την παροχή γνώσεων. 5) Τα εικονογραφημένα βιβλία με φωτογραφίες (Κιτσαράς, 1993, σελ. 35).

Στο βιβλίο της Norton (2007) αναφέρονται τα χαρακτηριστικά εκείνα που υπάρχουν στις εικονογραφημένες ιστορίες και τις κάνουν αξέχαστες για τους αναγνώστες αλλά και ξεχωριστές. Ένα από τα χαρακτηριστικά αυτά είναι η αυθεντικότητα και η φαντασία με τις οποίες ψυχαγωγούνται τα παιδιά και τα βοηθούν να επεκτείνουν τη δική τους φαντασία. Ακόμη, η πλοκή στις εικονογραφημένες ιστορίες είναι απλή, ξεκάθαρη και σύντομη. Κάποιες φορές περιέχει και δευτερεύοντες χαρακτήρες, επιτρέποντας με αυτόν τον τρόπο στα παιδιά να συμμετάσχουν στην ιστορία με μια πιο ενεργή συμμετοχή. Οι ήρωες στις εικονογραφημένες ιστορίες μπορεί να είναι άνθρωποι μεταμφιεσμένοι σε ζώα, ζώα τα οποία μιλούν και έχουν ανθρώπινα συναισθήματα, προσωποποιημένα αντικείμενα και άνθρωποι σε ρεαλιστικές καταστάσεις. Ακόμη, για να απέλθει η παραπάνω κατάσταση οι χαρακτήρες, τα θέματα και τα σκηνικά που επιλέγονται στις εικονογραφημένες ιστορίες είναι οικεία, γνώριμα και αγαπητά στα παιδιά. Ένα τελευταίο χαρακτηριστικό των εικονογραφημένων ιστοριών είναι το χιούμορ, το οποίο κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών. Τα λογοπαίγνια, οι λέξεις χωρίς κάποιο συγκεκριμένο νόημα, η έκπληξη, το αναπάντεχο και η υπερβολή είναι τα στοιχεία εκείνα που κάνουν το στοιχείο του χιούμορ να υπάρχει στις ιστορίες.

Πολλοί ισχυρίζονται ότι η αξία της εικονογράφησης έγκειται στην αισθητική ανάπτυξη και καλλιέργεια του παιδιού ωστόσο η αξία της εικονογράφησης δε βρίσκεται μόνο στην αισθητική καλλιέργεια των παιδιών αλλά έχει παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική σημασία. Το εικονογραφημένο βιβλίο συμβάλει στη γενικότερη ανάπτυξη του παιδιού και κυρίως στη γλωσσική και γνωστική του ανάπτυξη (Τσιλιμένη, 2007). Μέσα από τις εικόνες του βιβλίου το παιδί καλλιεργεί της ικανότητές του για ταξινόμηση, παρατήρηση, οργάνωση, σύγκριση και κριτικής σκέψης. Ο

Κιτσαράς (1993) αναφέρει ότι το εικονογραφημένο βιβλίο εκτός από ευχαρίστηση που προσφέρει στα παιδιά αφυπνίζει το ενδιαφέρον των παιδιών και συμβάλλει στη συλλογή εμπειριών από τη μεριά του παιδιού.

Το χρώμα που υπάρχει στις εικόνες «προκαλεί συναισθήματα στο παιδί, εμπλουτίζει τη φαντασία του, το ευαισθητοποιεί απέναντι στην τέχνη και εμπλουτίζει την έκφρασή του (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 31). Εμπλουτίζει τις γνώσεις του και εισάγει το παιδί σε μονοπάτια καλλιτεχνικής δημιουργίας, που το παρακινούν σε δικές του ανάλογες δραστηριότητες. Εκλεπτύνουν το νου του παιδιού και καλλιεργούν την καλαισθησία του. Διευρύνονται οι γνώσεις του, αφού ακούγοντας μια άγνωστη λέξη από το κείμενο, μπορεί να τη μάθει μέσα από τη συνοδευτική εικόνα. Οι εικόνες αποτελούν την πρωταρχική ανάγνωση για τα παιδιά, γιατί «διαβάζουν» το βιβλίο μέσα από τις εικόνες του. Η εικόνα είναι ένας «κώδικας αναγνώρισης του περιεχόμενου» ή αλλιώς η εικόνα λειτουργεί σα «μια γλώσσα μέσα στη γλώσσα» (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 31).

Ο Μαγουλιώτης στο περιοδικό Διαδρομές (1988, στο Παπανικολάου και Τσιλιμένη, 2001³, σελ. 31) με τίτλο *Η εικονογράφηση και το παραμύθι* είχε αναφέρει ότι «οι εικόνες παρουσιάζουν τα πράγματα όταν αυτά είναι απόντα και μπορούν να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια σε αυτά. Οι εικόνες εξάλλου έχουν ένα δικό τους κώδικα επικοινωνίας και μάλιστα διεθνή, έχουν μια δική τους γλώσσα, μέσα από την οποία το παιδί αρχίζει να ερευνά με περισσότερη ακρίβεια».

Παράλληλα, οι εικόνες οξύνουν την παρατηρητικότητα, διευρύνουν τις γνώσεις για τον κόσμο που περιβάλλει το παιδί. Παρακινούν τα παιδιά να εκφραστούν με το δικό τους τρόπο, να παίξουν, να σκεφτούν, να γελάσουν και να επινοήσουν. Η εικόνα μπορεί να προειδοποιήσει, να ενημερώσει, να προετοιμάσει και να αφυπνίσει συνειδήσεις. Ακόμη, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού προβάλλοντας του κοινωνικές και πολιτισμικές αξίες. Οι εικονογραφημένες ιστορίες εισάγουν το παιδί στους αποδεκτούς τρόπους συμπεριφοράς και το οδηγούν όχι μόνο να κατανοήσει τη δική του συμπεριφορά αλλά και να γνωρίσει τις κοινωνικές σχέσεις, τα προβλήματα, να

συγκρίνει και τέλος να διαφοροποιήσει τις αποδεκτές ή μη συμπεριφορές. Το εικονογραφημένο βιβλίο προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να εκτονωθούν και να εκδηλώσουν κρυφές σκέψεις τους, μιλώντας για αυτές, με αφορμή τις εικόνες του βιβλίου. Μέσα από το εικονογραφημένο βιβλίο το παιδί ταυτίζεται με τους ήρωες τις ιστορίας και μιμείται δικές τους συμπεριφορές (Κιτσαράς, 1993).

Στόχος των εικονογραφημένων λογοτεχνικών βιβλίων είναι η επίτευξη όλων των παραπάνω και για να μπορέσουμε να έχουμε αυτά τα αποτελέσματα αρχικά, θα πρέπει η εικόνα να είναι ένα πραγματικό έργο τέχνης συνδυασμένη με παιδαγωγικές αξίες. Σύμφωνα με τον Λαμπρινίδη (1987, στο Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 2001³) η εικόνα θα πρέπει να δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αντιλαμβάνεται το μήνυμά της, γιατί με αυτόν τον τρόπο το παιδί αναπτύσσει την προσωπικότητά του. Ακόμη η εικόνα θα πρέπει να «αναδημιουργεί» και όχι να αντιγράφει το γραπτό λόγο. Και τέλος, η δράση και η κίνηση θα πρέπει να είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της εικόνας.

Σύμφωνα με την Patricia Cianciolo (1997, στην Norton, 2007) το παιδί αντιλαμβάνεται και αξιολογεί τις εικόνες ενός βιβλίου ανάλογα με την ηλικία και το στάδιο της γνωστικής του ανάπτυξης, τη συναισθηματική του ωριμότητα, τη συχνότητα με την οποία κοιτάζει τις εικόνες του βιβλίου και τέλος με τον τρόπο που ο ενήλικας έχει προετοιμάσει το παιδί για αυτήν του την εμπειρία. Και η Τσιλιμένη αναφέρει ότι η επιλογή εικονογραφημένων βιβλίων θα πρέπει να είναι ανάλογη με τη διανοητική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού.

Οι Norton και Norton (1999, στην Norton, 2007) έκαναν μια λίστα δραστηριοτήτων σύμφωνα με την οποία το εικονογραφημένο βιβλίο θα προσφέρει στο παιδί μια θετική εμπειρία αλλά συγχρόνως, θα το βοηθήσει στην ανάπτυξή του. Καταρχήν διαβάζουμε την ιστορία στα παιδιά βλέποντας και τις εικόνες του βιβλίου. Με αφορμή την ιστορία, ζητάμε από τα παιδιά να φανταστούν μια παρόμοια ιστορία με πρωταγωνιστή τον εαυτό τους και να την αφηγηθούν μέσα στην τάξη. Ακόμη, μπορούμε να δραματοποιήσουμε την ιστορία αλλά και να ζωγραφίσουμε τους ήρωες της ή να τους κατασκευάσουμε

με διάφορα υλικά. Ακόμη μπορούμε να κατασκευάσουμε τις κούκλες των ηρώων και να παίζουν τα παιδιά την ιστορία στο κουκλοθέατρο. Μια ακόμη προτεινόμενη δραστηριότητα είναι η δημιουργία δικών μας εικόνων και εξωφύλλου του βιβλίου. Ο κάθε εκπαιδευτικός και γονιός μπορεί να διαμορφώσει και να εμπλουτίσει αυτές τις δραστηριότητες ανάλογα με το ενδιαφέρον των παιδιών της τάξης του.

1.7 Γενικά η θεματολογία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων:

Μέχρι και το 1970 η θεματολογία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων εστιάζονταν σε θέματα όπως είναι η πίστη στη θρησκεία, η δημιουργία οικογένειας και η ιστορία της πατρίδας. Με το πέρασμα όμως του χρόνου οι θεσμοί της οικογένειας, της θρησκείας και της πατρίδας άρχισαν να αλλάζουν. Οι ανακατατάξεις στην κοινωνία όπως η ύπαρξη μονογονεϊκών οικογενειών ή η διαμονή στη χώρα ανθρώπων με άλλη θρησκεία, κουλτούρα και πολιτισμό, έκαναν την παιδική λογοτεχνία να στρέψει την προσοχή της και προς αυτές τις κατευθύνσεις.

Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της τεχνολογίας, η ανακάλυψη του διαστήματος, η φυσική καταστροφή, ο υπέρ-καταναλωτισμός, η παγκοσμιοποίηση, η μετανάστευση είναι θέματα που απασχολούν τους λογοτέχνες τα τελευταία χρόνια. Βλέπουμε ότι η θεματολογία των παιδικών βιβλίων συνεχώς αλλάζει από εποχή σε εποχή γιατί η ίδια μας η κοινωνία προχωρά με γοργούς ρυθμούς.

Τα θέματα των παιδικών βιβλίων κατά τη δεκαετία του 1940 έως το 1970, ήταν από την ιστορία, την πατρίδα, τη φύση, την οικογενειακή ζωή και τη θρησκεία, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Η ίδρυση όμως της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς (1958), του Κύκλου Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (1969), η πτώση της Δικτατορίας (1974) και οι κοινωνικές ανακατατάξεις στην κοινωνία συμβάλλουν στην ανανέωση αυτών των θεμάτων. Οι συγγραφείς την περίοδο αυτή αντιμετωπίζουν το παιδί ως ισότιμο μέλος της κοινωνίας και

επιλέγουν θέματα της πραγματικότητας, βασισμένα σε καταστάσεις που δεν είναι πάντα παιδικές αλλά επηρεάζουν τη ζωή του παιδιού όπως είναι για παράδειγμα το διαζύγιο (Δελώνης, 2001).

Η σύγχρονη θεματολογία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων από το 1970 και μετά εστιάζεται στα εξής θέματα: 1) στον κοινωνικό προβληματισμό, όπως είναι τα ναρκωτικά, το διαζύγιο, η μετανάστευση, ο ρατσισμός, η αστυφιλία, η αναπηρία, η ειρήνη, ο πόλεμος, η βία, η εγκληματικότητα, η φιλία κ.α. 2) Στα συναισθήματα που οι παραπάνω καταστάσεις προκαλούν στο παιδί όπως είναι ο φόβος, η ζήλεια, ο θυμός, η χαρά, η λύπη κ.α. 3) Στην οικολογία και στην προστασία του περιβάλλοντος. 4) Στην ανάπτυξη της τεχνολογία και στην κατάκτηση του διαστήματος. 5) Στην ιστορία και 6) στα παραμύθια με νεράιδες, βασιλόπουλα, ποντίκια και μαγικά στοιχεία (Αναγνωστόπουλος, 2006).

Παράλληλα, βλέπουμε ότι η θεματολογία του παιδικού λογοτεχνικού βιβλίου διευρύνεται και σε πιο περίπλοκα θέματα όπως είναι η σεξουαλική ενημέρωση των παιδιών, ο θάνατος, η υιοθεσία, θέματα που θεωρούνταν ταμπού για την κοινωνία μας. Η σύγχρονη θεματολογία της παιδικής λογοτεχνίας απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από εθνότητα, θρησκεία και χρώμα. Στόχο έχει να ψυχαγωγήσει το παιδί, να καλλιεργήσει αξίες, να το ενημερώσει, να το προβληματίσει, να του δείξει τρόπους να αντιμετωπίσει τυχόν προβλήματα του αλλά και να του δώσει πρότυπα για μίμηση ή και για αποφυγή.

Οι παραπάνω στόχοι επιτυγχάνονται ιδιαίτερα με τις εικονογραφημένες μικρές ιστορίες, οι οποίες απευθύνονται σε παιδιά μικρής ηλικίας. «Μέσα από τις αρετές, τις επιτυχίες, τα παθήματα των ηρώων διαφαίνεται η πρόθεση των συγγραφέων για μύηση των παιδιών στον κόσμο των ενηλίκων, για τη λύση των προβλημάτων και των φόβων τους» (Τσιλιμένη, 2003, σελ. 65).

Όπως προαναφέρθηκε οι μικρές ιστορίες αναφέρονται στον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Κάνοντας μια έρευνα αγοράς διαπίστωσα ότι τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση σε ότι αφορά τη θεματολογία, στο συναίσθημα του φόβου, το οποίο απασχολεί το παιδί και κατά συνέπεια και

τους συγγραφείς. Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά τίτλους με βιβλία αυτής της θεματικής.

1.8 Λογοτεχνικά βιβλία με θέμα το φόβο

Ελληνικά:

Βακάλη-Συρογιαννοπούλου Φηλομήλα. (χ/χ). *Σαπερλιμπό, το δειλό λιοντάρι*. Εικονογράφηση, Βακάλη-Συρογιαννοπούλου Φηλομήλα. Αθήνα: Ντουντούμη.
Βαλαβάνη Ελένη. (1990). *Σου το είπα! Δεν υπάρχουν άνθρωποι!* Εικονογράφηση, Αρούχ Αλμπέρτος. Αθήνα: Γνώση.

Γιαννίκου Κατερίνα. (1997). *Δε φοβάμαι το σκοτάδι. Η ιστορία της μέρας και της νύχτας*. Εικονογράφηση, Γιαννίκου Κατερίνα. Αθήνα: Μοντέρνοι καιροί.

Γιαννίκου Κατερίνα. (1990). *Δε φοβάμαι το σκοτάδι/Δε φοβάμαι το νερό/Δε φοβάμαι τον οδοντίατρο/Δε φοβάμαι το νοσοκομείο*. Εικονογράφηση, Γιαννίκου Κατερίνα. Αθήνα: Μοντέρνοι καιροί.

Διβάνη Λένα. (2006). *Τα όνειρα της Νίνας*. Εικονογράφηση, Μαρία Καραγιάννη. Αθήνα: Καστανιώτης.

Ιακώβου Άννα. (2001). *Ο ατρόμητος Αβέρωφ*. Εικονογράφηση, Κατερίνα Παϊσίου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Παράσχου Σοφία. (2001). *Δεν υπάρχουν δράκοι σου λέω*. Εικονογράφηση, Σώλου, Τέτη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρώσση- Ζαΐρη Ρένα. (2001). *Ο Πάκι δε φοβάται το σκοτάδι*. Εικονογράφηση, Λήδα Βαρβαρούση. Αθήνα: Μίνωας.

Ρώσση- Ζαΐρή Ρένα. (2000). *Το αρκουδάκι που φοβόταν τους σεισμούς*. Εικονογράφηση, Λήδα Βαρβαρούση. Αθήνα: Μίνωας.

Ρώσση- Ζαΐρή Ρένα. (2000). *Το αρκουδάκι που φοβόταν το σκοτάδι*. Εικονογράφηση, Λήδα Βαρβαρούση. Αθήνα: Μίνωας.

Τριβιζάς Ευγένιος. (2000). *Οι σαράντα εφιάλτες*. Εικονογράφηση, Ελευθερίου Βαγγέλης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιλιμένη Τασούλα. (2008). *Ο κύριος Μπου*. Εικονογράφηση, Παρίση Διατσέντα. Αθήνα: Δίπτυχο.

Σε μετάφραση:

Alcantara Ricardo. (1998). *Ο Γουστάβος και οι φόβοι*. Εικονογράφηση, Gusti. Αθήνα: Πατάκη.

Αντι Έλις. (2007). *Ένα φοβιτσιάρικο σκυλάκι*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Brian Moses. (2006). *Φοβάμαι*. Εικονογράφηση, Gordon Mike. Μετάφραση, Λαμπρινίδου Ευγενία. Αθήνα: Modern times.

Γκαντζλ Φρεντερίκ. (χ/χ). *Εγώ, δε φοβάμαι*. Μετάφραση, Πόλυ Βασιλάκη. Αθήνα: Κάστορ.

Diana Hendry – Chapman Jane. (2009). *Να έρθω στο κρεβάτι σου;* Αθήνα: Modern Times.

Doinet Mimy. (2001). *Ποιός φοβάται το νερό;* Εικονογράφηση, Delvaux Nancy. Αθήνα: Ψυχογιός.

Dunbar Joyce. (2008). *Το τέρας που έτρωγε Σκοτάδια*. Εικονογράφηση, Liao Jimmy. Μετάφραση, Δημητρούκα Αγαθή. Αθήνα: Πατάκη.

Hoestlandt Jo. (2001). *Μπλε φόβος στα γκρίζα ποντίκια*. Εικονογράφηση, Ceccareli Serge. Μετάφραση, Κορομηλά Έφη. Αθήνα: Νεφέλη.

Inkiow Dimiter. (1990). *Η αδερφή μου η Κλάρα και ο φύλακας άγγελός της*. Εικονογράφηση, Goller Fritz. Μετάφραση, Ρένα Καρθαίου. Αθήνα: Πατάκη.

Inkiow Dimiter. (1990). *Η αδερφή μου η Κλάρα και τα φαντάσματα*. Εικονογράφηση, Goller Fritz. Μετάφραση, Ρένα Καρθαίου. Αθήνα: Πατάκη.

Leemans Philippe. (2001). *Ποιος φοβάται το σκοτάδι;* Εικονογράφηση, Tromme Anne. Αθήνα: Ψυχογιός.

Luciano Saracino. (2006). *Τα ημερολόγια των τεράτων*. Εικονογράφηση, Bernatene Poly. Μετάφραση, Αγγελίδου Μαρίου. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

- Marjane Satrapi. (2007). *Τα τέρατα δεν αγαπούν το φεγγάρι*. Εικονογράφηση, Satrapi Marjane. Μετάφραση, Νενοπούλου-Δρόσου Τώνια. Αθήνα: Επόμενος σταθμός.
- Perera Hilda. (2001). *Μουμού ο ατρόμητος*. Εικονογράφηση, Robles Luis Sanchez. Μετάφραση, Βασιλάκου Αγγελική. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Puttock Simon & Russell Julian. (χ/χ). *Νυχτερινός φόβος*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Roddie Shen. (2006). *Βοήθεια μαμά φοβάμαι*. Εικονογράφηση, Cony Frances. Μετάφραση, Σακελαρίου Αναστασία. Αθήνα: Σαββάλας.
- Rory Tyger. (2007). *Τι κρύβει το σκοτάδι*; Αθήνα: Modern Times.
- Spelman Cornelia Maude. (2009). *Όταν φοβάμαι*. Εικονογράφηση, Parkinson Kathy. Μετάφραση, Κύρδη Καλλιόπη. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Tharlet Eve. (2005). *Η Νάνσυ δε φοβάται πια*. Εικονογράφηση, Tharlet Eve. Μετάφραση, Μανδηλαράς Φίλιππος. Αθήνα: Πατάκη.
- Uli Geissler. (2009). *Όποιος το φόβο ξεπερνά, πράγματα κάνει θαυμαστά*. Εικονογράφηση, Jakobs Gunther. Μετάφραση, Γεωργούλα Ευαγγελία. Αθήνα: Αερόστατο.
- Velhtuijs Max. (1997). *Ο βάτραχος φοβάται*. Μετάφραση, Κοντολέων Μάνος. Αθήνα: Πατάκη.
- Waddell Martin. (1999). *Γιατί δεν κοιμάσαι αρκουδάκι μου*; Εικονογράφηση, Firth Barbara. Μετάφραση, Ρώσση-Ζαΐρη Ρένα. Αθήνα: Ρώσση.
- Λαϊκό παραμύθι. Διασκευή: Ε. Χοσέ. (1993). *Ο Γιάννης που δεν ήξερε το φόβο*. Εικονογράφηση, Χ. Λαβαρέλο. Απόδοση στα ελληνικά, Ειρήνη Μάρρα. Αθήνα: Κέδρος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:

Το συναίσθημα του φόβου στα παιδιά

2.1 Η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

Έρευνες για τη θέση, την αξία και τη σημασία του συναισθήματος στη ζωή μας, πραγματοποιούνταν εδώ και χρόνια και αυτό γιατί, τα συναισθήματα παίζουν σημαντικό ρόλο στην ισοροπημένη ζωή του ανθρώπου. Οι ερευνητές που μελετούσαν τα συναισθήματα σε παιδιά, προσπαθούσαν να καταλάβουν σε ποια ηλικία αυτά εκδηλώνονται αλλά και αν τα παιδιά βιώνουν τα ίδια συναισθήματα με αυτά των ενηλίκων. Αυτά είναι κάποια από τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούμε, ας ξεκινήσουμε όμως με το τι ορίζεται ως συναίσθημα.

Οι άνθρωποι καθημερινά διακατέχονται από πολλά και διαφορετικά μεταξύ τους συναισθήματα τόσο αρνητικά όσο και θετικά όπως είναι ο φόβος, η χαρά, ο θυμός, η αγδία, η λύπη κ.α χωρίς όμως να μπορούν να ορίσουν τι είναι αυτά. Συναισθήματα είναι εσωτερικές υποκειμενικές καταστάσεις που αλλάζουν συνεχώς, συνοδευμένα από σωματικές αλλαγές και αλλαγές στις εκφράσεις του προσώπου. Ειδικότερα τα συναισθήματα είναι «πολύπλοκα οργανωμένες εσωτερικές ψυχολογικές και φυσιολογικές καταστάσεις που αποτελούνται από τέσσερα επιμέρους στοιχεία: την υποκειμενική εμπειρία του συναισθήματος, τις σωματικές αλλαγές και τις εκφράσεις του προσώπου και τέλος, γνωστικές ερμηνείες των καταστάσεων που σχετίζονται με το συναίσθημα» (Βοσνιάδου, 2001, σελ. 276).

Έπειτα από χρόνια ερευνών (Robinson, 2004) οι επιστήμονες κατέληξαν ότι τα συναισθήματα των παιδιών διακρίνονται σε δύο κατηγορίες τα πρωτογενή συναισθήματα και τα δευτερογενή ή σύνθετα συναισθήματα. Τα βασικά ή πρωτογενή συναισθήματα που παρουσιάζονται στη βρεφική ηλικία διακρίνονται στα θετικά και στα αρνητικά. Από τη γέννηση του το παιδί εκδηλώνει μια σειρά συναισθημάτων, τα οποία κάνει φανερά ήδη από το πρώτο του κλάμα. Τα συναισθήματα αυτά είναι το ενδιαφέρον, η λύπη, η

αηδία (σε πικρές γεύσεις) και η ικανοποίηση. Όταν το βρέφος είναι ανάμεσα στους 2,5 με 6 μήνες τα συναισθήματά του εμπλουτίζονται αφού κάνουν την εμφάνισή τους ο θυμός, η λύπη, η έκπληξη και ο φόβος. Αν και το βρέφος χαμογελά από τις πρώτες μέρες της ζωής του κατά τη διάρκεια του ύπνου REM, οι επιστήμονες ισχυρίζονται ότι το χαμόγελο μετά τους δύο με τρεις μήνες θεωρείται ένδειξη χαράς (Oatley και Jenkins, 2004), γιατί «ένα συναίσθημα δεν είναι απλά μια έκφραση προσώπου, αλλά μια έκφραση εντός του κατάλληλου πλαισίου» (Oatley και Jenkins, 2004, σελ. 281).

Το παιδί όταν βρίσκεται στους τρεις με τέσσερις μήνες ανταποκρίνεται με γέλιο στις ίδιες καταστάσεις που κάνουν και έναν ενήλικα χαρούμενο, όπως είναι η φροντίδα, το παιχνίδι, η άνεση κ.α. Οι Lewis, Alessandri και Sullivan (1990, στον Oatley και Jenkins, 2004) έδειξαν ότι τα βρέφη χαμογελούν όταν αποκτούν δεξιότητες. Τοποθέτησαν βρέφη δύο, τεσσάρων, έξι και οχτώ μηνών σε ειδικά παιδικά καρεκλάκια και τοποθέτησαν στο χέρι τους μια κλωστή, η οποία κουνιόταν κάθε φορά που τα παιδιά κουνούσαν το χέρι τους. Με το κούνημα του χεριού ακούγονταν μουσική, έτσι τα νήπια κουνώντας το χέρι τους η μουσική ξεκινούσε. Τα βρέφη αυτά έδειξαν μεγαλύτερη ικανοποίηση και χαμόγελα από τα βρέφη που άκουγαν μουσική ανεξάρτητα από τις κινήσεις τους. Μια λειτουργία του χαμόγελου του παιδιού είναι η πρόκληση χαράς και ενδιαφέροντος από τους ενήλικες. Σε έρευνα των Huebner και Izard (1988, στο Oatley και Jenkins, 2004) οι μητέρες δήλωσαν ότι παίζουν και ασχολούνται με το παιδί τους με μεγαλύτερη χαρά όταν βλέπουν και εκείνο να χαμογελά.

Οι ενδείξεις για τα αρνητικά συναισθήματα στη βρεφική ηλικία είναι αντιφατικές. Ορισμένοι ερευνητές όπως οι Oster, Hegley και Nagel (1992) υποστήριξαν ότι οι αρνητικές εκφράσεις των βρεφών δείχνουν ένα γενικό αίσθημα απόγνωσης, ενώ άλλοι ερευνητές όπως οι Izard και Malatesta (1987) ισχυρίζονται ότι οι εκφράσεις φόβου, θυμού και θλίψης εντοπίζονται από τους πρώτους μήνες ζωής του βρέφους. Το συναίσθημα του θυμού εμφανίζεται στον τέταρτο μήνα ζωής του παιδιού και ο φόβος εκδηλώνεται κατά τον έκτο με έβδομο μήνα (Oatley και Jenkins, 2004).

Κατά το δεύτερο χρόνο της ζωής του παιδιού παρουσιάζονται πιο σύνθετα συναισθήματα τα οποία χαρακτηρίζονται και ως δευτερογενή. Τα συναισθήματα αυτά είναι η αμηχανία, η δειλία, η ντροπή, η ενοχή και η υπερηφάνεια. Ο Lewis (1989, στον Oatley και Jenkins, 2004) ισχυρίστηκε ότι τα συναισθήματα «αυτοσυνείδησης» όπως είναι η αμηχανία και η συστολή, θα εμφανιστούν όταν το παιδί θα μπορέσει να αναγνωρίσει τον εαυτό του (σε καθρέφτη ή φωτογραφία). Τα συναισθήματα αυτοαξιολόγησης, όπως η ντροπή, η ενοχή και η υπερηφάνεια απαιτούν τη γνώση των κοινωνικών κανόνων από το παιδί για να μπορέσει να καταλάβει τι πρέπει και τι δεν πρέπει να κάνει.

Σε μια έρευνα των Scarr και Salapatek (1970, στον Oatley και Jenkins, 2004) σε παιδιά ηλικίας δύο μηνών έως δύο ετών, βρέθηκε ότι τα συναισθήματα μεταβάλλονται ανάλογα με την ηλικία αλλά και το είδος του αντικειμένου που προκαλεί τη συγκίνηση. Οι ερευνητές παρουσίασαν στα παιδιά ξένα πρόσωπα, έναν οπτικό κρημνό, ένα φασουλή που πεταγόταν από ένα κουτί, δυνατούς θορύβους, κάποιον που φορούσε μάσκα και ένα κινούμενο παιχνίδι σε μορφή σκύλου. Ελάχιστα από τα μικρότερα παιδιά έδειχναν να αντιδρούν με φόβο σε κάποιο από αυτά τα ερεθίσματα. Αντίθετα, από τους επτά μήνες έως τα δύο χρόνια τα παιδιά έδειχναν να αποφεύγουν φοβισμένα τον οπτικό κρημνό, τους ξένους και τη μάσκα. Ο φόβος για τους δυνατούς θορύβους, τις ξαφνικές κινήσεις και τα άγνωστα παιχνίδια, ξεκινούσε γύρω στους επτά μήνες, κορυφώνονταν στο τέλος του πρώτου χρόνου και μετά η έντασή του μειώνονταν. «Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τρομάζουν κυρίως από φανταστικά θέματα: τέρατα, φαντάσματα, εφιάλτες. Στα πρώτα σχολικά χρόνια κυριαρχούν οι φόβοι για σωματικό τραυματισμό και φυσικό κίνδυνο (Bauer, 1976). Στα εφηβικά χρόνια ξεκινούν οι κοινωνικές φοβίες» (Oatley και Jenkins, 2004, σελ. 287).

Η Carol Izard (1994, στο Oatley και Jenkins, 2004) έδειξε σε φοιτητές εκφράσεις παιδιών ενός μέχρι εννιά μηνών που είχε φωτογραφίσει και τις οποίες προκαλούσε με την εμφάνιση ενός ξένου, την απομάκρυνση ενός παιχνιδιού κ.α. Οι φοιτητές κατάφεραν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα των

παιδιών σε μεγάλο ποσοστό, γεγονός που δείχνει ότι τα συναισθήματα μπορούν να αναγνωριστούν γιατί οι εκφράσεις που συνοδεύουν τα συναισθήματα είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους. Αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η έκφραση των συναισθημάτων μας είναι έμφυτη και όχι μια μιμούμενη και μαθημένη συμπεριφορά. Ο Paul Ekman (1969, στον Oatley και Jenkins, 2004) σε επίσκεψη του σε μια φυλή της Νέας Γουινέας, τους Φορ, οι οποίοι ήταν απομονωμένοι από άλλους λαούς, τους έδειξε φωτογραφίες παιδιών και ενηλίκων του δυτικού πολιτισμού, στις οποίες απεικονίζονταν τα συναισθήματά τους. Οι Φορ κατάφεραν να αναγνωρίσουν τα συναισθήματα που έβλεπαν, αποκωδικοποιώντας τις εκφράσεις των προσώπων.

Σε έρευνα των Malatesa και Haviland (1982, στον Oatley και Jenkins, 2004), η οποία επιχείρησε να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο τα συναισθήματα των βρεφών ταυτίζονται ή διαφοροποιούνται από αυτά των ενηλίκων, ζητήθηκε από εξήντα μητέρες να παίζουν για έξι λεπτά με τα 3-6 μηνών παιδιά τους. Αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι εκδηλώθηκε ένα μεγάλο φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων από τα βρέφη, ενώ οι μητέρες παρουσίαζαν μεγαλύτερη ομοιομορφία στα συναισθήματα τους, εκφράσεις εκ των οποίων οι περισσότερες ήταν θετικές. Την ίδια έρευνα πραγματοποίησαν και το 1989 σε παιδιά ηλικίας δύο ετών. Τα αποτελέσματά τους υποστηρίζουν ότι όσο το παιδί μεγαλώνει, η αλλαγή των συναισθημάτων του είναι λιγότερο συχνή και τα συναισθήματα του είναι περισσότερο θετικά. Σύμφωνα με το Malatesa αυτό δείχνει ότι το παιδί προσπαθεί να αποκρύψει τα αρνητικά του συναισθήματα.

Το παιδί ήδη από τα τρία του χρόνια μπορεί να αποκρύψει κάποια συναισθήματά του όπως έδειξε μια έρευνα του Lewis (1989). Ο ερευνητής άφηγε τα παιδιά μόνα τους μέσα σε ένα δωμάτιο, όπου υπήρχε και ένα εντυπωσιακό παιχνίδι και αυτός παρακολουθούσε τις αντιδράσεις τους από ένα μονόδρομο καθρέφτη. Ο ερευνητής είχε ζητήσει από τα παιδιά να μην παίζουν με αυτό το παιχνίδι και επιστρέφοντας τα ρωτούσε αν έπαιζαν με αυτό. Ακόμη και τα παιδιά που δεν μπόρεσαν να αντισταθούν και έπαιζαν μαζί του είπαν ότι

δεν το είχαν κάνει. Τα παιδιά αυτά που έλεγαν ψέματα είχαν μεγαλύτερη έκκριση σάλιου, σημάδια ενοχής ή ντροπής ή είχαν νευρικά χαμόγελα.

Το παιδί λοιπόν, μαθαίνει να αποκρύπτει τα συναισθήματά του λόγω δύο κοινωνικών κανόνων, των προκοινωνικών και των αυτό-προστατευτικών. Σύμφωνα με τους προκοινωνικούς κανόνες, το παιδί αποκρύπτει τα πραγματικά του συναισθήματα για να μην πληγώσει τα συναισθήματα κάποιου άλλου. Ενώ σύμφωνα με τους αυτό-προστατευτικούς κανόνες, το παιδί αποκρύπτει τα συναισθήματά του για να προστατεύσει την αξιοπρέπειά του και για να αποφύγει αρνητικές συνέπειες (Αργυρακούλη, 2007, σελ. 31).

Αν και το παιδί φαίνεται να έχει την ικανότητα να αποκρύπτει τα συναισθήματά του μόλις από τα τρία του χρόνια, η έρευνα του Harris (1986) υποστήριξε ότι η απόκρυψη των συναισθημάτων παρουσιάζει διαφοροποίηση με την ηλικία. Στην έρευνα αυτή αφηγήθηκαν ιστορίες σε παιδιά διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, στις οποίες οι ήρωες συμμετείχαν είτε σε ευχάριστα είτε σε δυσάρεστα γεγονότα, ωστόσο έπρεπε να αποκρύψουν αυτό που αισθάνονταν. Τα εξάχρονα και τα δεκάχρονα παιδιά καταλάβαιναν ποιο ήταν το πραγματικό συναίσθημα του ήρωα παρά την απόκρυψή του, αλλά και τους λόγους για τους οποίους απέκρυπτε το συναίσθημά του. Αντίθετα τα τριχρονα και τα τετράχρονα παιδιά καταλάβαιναν πως πραγματικά αισθανόταν ο ήρωας, αλλά δυσκολεύονταν να απαντήσουν στο πώς έδειχνε το πρόσωπό του.

Μια άλλη ικανότητα που το παιδί φαίνεται να έχει ήδη από την ηλικία των τριών είναι η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα του ανθρώπου να καταλαβαίνει τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του άλλου. Ο Hoffman (1984) έχει περιγράψει τέσσερα στάδια ανάπτυξης της ενσυναίσθησης, «τα οποία εξαρτώνται από την ικανότητα του παιδιού να διαχωρίσει τον εαυτό του από τους άλλους. Η οικουμενική ενσυναίσθηση, σημαίνει ότι τα συναισθήματα δυσφορίας ενός παιδιού, ενεργοποιούνται από τα συναισθήματα δυσφορίας ενός άλλου ατόμου, μέσω της μεταδοτικότητας ή της μίμησης. Η εγωκεντρική ενσυναίσθηση, σημειώνεται όταν ένα παιδί ξέρει ότι ένα άλλο παιδί δυσφορεί, αλλά αντιδρά σα να δυσφορεί το ίδιο. Το τρίτο στάδιο, περιλαμβάνει την κατανόηση του παιδιού ότι τα συναισθήματα

κάποιου, μπορεί να είναι διαφορετικά από τα δικά του. Το τελικό στάδιο, περιλαμβάνει τη γνώση ότι διαφορετικές εμπειρίες, οδηγούν σε διαφορετικές αντιδράσεις» (Oatley & Jenkins, 2004, σελ. 298).

Ο τρόπος που το παιδί αντιλαμβάνεται τα συναισθήματα των άλλων επιχειρείται να ερμηνευτεί με τη θεωρία του νου. Με τον όρο θεωρία του νου εννοείται η ικανότητα που πρέπει να αποκτήσει το παιδί, ώστε να μπορεί να αναπαραστήσει στο μυαλό του τις νοητικές καταστάσεις, τα πιστεύω και τα συναισθήματα των άλλων (Βοσνιάδου, 2001).

Έρευνες έχουν δείξει ότι στα τρία με τέσσερα χρόνια τα παιδιά δίνουν εύστοχες αιτιολογίες για τα συναισθήματα άλλων ανθρώπων. Ο Harris (1989) διηγήθηκε σε παιδιά τριών έως έξι ετών μια ιστορία για μια ελεφαντίνα την Έλι, της οποίας της άρεσε μόνο το γάλα. Σε έναν περίπατό της, ένα σκανταλιάρικο πιθηκάκι αντικατέστησε το γάλα που βρίσκονταν μέσα σε μια κανάτα με ένα αναψυκτικό. Ο ερευνητής στη συνέχεια ρωτούσε τα παιδιά πως θα ένιωθε η Έλι, μόλις δοκίμαζε το αναψυκτικό. Τα τετράχρονα παιδιά, αν και στα ίδια άρεσε περισσότερο το αναψυκτικό, απάντησαν ότι η Έλι θα εκνευρίζονταν μόλις θα δοκίμαζε το αναψυκτικό. Αυτό δείχνει ότι μπόρεσαν να προβλέψουν το συναίσθημα της ελεφαντίνας με βάση τις επιθυμίες της. Τα μεγαλύτερα παιδιά ναι μεν είπαν ότι θα ήταν στεναχωρημένη ή εκνευρισμένη, αλλά στήριξαν την απάντησή τους στο γεγονός ότι η Έλι θα αντιδρούσε με αυτόν τον τρόπο λόγω της λανθασμένης πεποίθησης που είχε για το περιεχόμενο της κανάτας (Oatley & Jenkins, 2004).

Μέσα από τη μελέτη αυτή ο Harris (1989, στο Oatley & Jenkins, 2004) υποστήριξε ότι το εξάχρονο παιδί μπορεί να έχει μια «φαντασιακή κατανόηση» των συναισθημάτων του άλλου, η οποία δεν στηρίζεται μόνο στις προσωπικές του αναμνήσεις σχετικά με το πώς το ίδιο αισθάνθηκε σε αντίστοιχες καταστάσεις, αλλά και στην ικανότητά του να φαντάζεται πως θα αισθανθεί το άλλο πρόσωπο μπαίνοντας στη θέση του (ενσυναίσθηση). Η ικανότητα της ενσυναίσθησης μπορεί να υπάρχει και σε παιδιά τριών ετών, ωστόσο όσο αυξάνεται η ηλικία τόσο περισσότερο το παιδί μπορεί να κατανοήσει τα συναισθήματα των άλλων.

Στην ηλικία των πέντε ετών το παιδί επικεντρώνεται στα βασικά συναισθήματα της χαράς, της λύπης και του θυμού. Αντίθετα, η ικανότητα κατανόησης σύνθετων συναισθημάτων, έρχεται στην ηλικία των επτά ετών περίπου, όταν το παιδί μπορεί να αντιληφθεί και να περιγράψει πιο σύνθετα συναισθήματα όπως είναι ο ζήλεια, η ενοχή, η ευγνωμοσύνη, με όχι όμως διακριτές εκφράσεις του προσώπου. Το παιδί ηλικίας 10 και 14 μπορεί να περιγράψει συναισθήματα, όπως η ανακούφιση και η απογοήτευση (Harris, 1987).

Τέλος, το παιδί φαίνεται ότι μπορεί να ρυθμίζει τα συναισθήματά του, έως ένα βαθμό, από πολύ μικρή ηλικία, πιπλώνοντας το δάχτυλό του ή την κουβέρτα του. Στην ηλικία των 2 έως 6 ετών το παιδί συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις μεθόδους εμπλουτίζοντας τις με τη συνειδητή αποφυγή φορτισμένων καταστάσεων, όπως το κλείσιμο των αυτιών με τα χέρια, με τη στροφή του κεφαλιού σε άλλη κατεύθυνση και το κλείσιμο των ματιών. Σε ηλικία τριών ετών η κόρη των Michael Cole και Sheila Cole (2001), επειδή φοβόταν ένα παραμύθι, χρησιμοποίησε μια τεχνική για να ρυθμίσει τα συναισθήματά της. Έσπρωξε το παραμύθι πίσω – πίσω στη βιβλιοθήκη για να μην μπορεί η ίδια να το φτάσει αλλά και για να μη το βλέπει.

Οι Bridges και Grolnik (1995, στο Cole & Cole, 2001) τοποθέτησαν παιδιά 3-4,5 ετών σε ένα δωμάτιο μαζί με ένα ελκυστικό παιχνίδι και τους ζητούσαν να μην παίξουν με αυτό. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν μια τεχνική την οποία οι ερευνητές ονόμασαν «ενεργό απασχόληση». Τα παιδιά μπόρεσαν να ελέγξουν τον εαυτό τους και να αποπροσανατολίσουν τον εαυτό τους από το παιχνίδι-πειρασμό και να εστιάσουν την προσοχή τους σε άλλα παιχνίδια. Η στρατηγική αυτή δε χρησιμοποιείται από παιδιά μικρότερα των δύο ετών, ωστόσο, μεταξύ των 2,5 και 5 ετών το παιδί είναι σε θέση να απομακρύνει τον εαυτό του από τον «πειρασμό» (Cole & Cole, 2001).

Συμπερασματικά, γίνεται κατανοητό ότι το παιδί από πολύ μικρή ηλικία, διακατέχεται με τα ίδια συναισθήματα με αυτά των ενηλίκων, εκφράζει τα συναισθήματά του στον περίγυρο του, αλλά και βρίσκει τρόπους να τα

«τιθασεύει». Όσο το παιδί μεγαλώνει τόσο τα συναισθήματα του εμπλουτίζονται με πιο σύνθετα και γίνεται ευκολότερη η κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων.

2.2. Τι είναι φόβος

Ο φόβος είναι ένα αρνητικό συναίσθημα που βιώνει κανείς όταν βρίσκεσαι μπροστά σε κίνδυνο. Είναι μια φυσιολογική αντίδραση του ατόμου σε γεγονότα που απειλούν την προσωπική του ασφάλεια. Ο φόβος οδηγεί τον οργανισμό σε δράση ενεργοποιώντας τους ομοιοστατικούς του μηχανισμούς για να αποφύγει τον κίνδυνο ή κάποια απειλή. Το συναίσθημα του φόβου ενεργοποιεί το ένστικτο της αυτοσυντήρησης και λειτουργεί ως μηχανισμός άμυνας. Ο φόβος είναι μια διαδικασία απαραίτητη, που δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να προστατέψει τον εαυτό του σε μια δύσκολη και επικίνδυνη για αυτόν στιγμή. Ο Κάρολος Δαρβίνος υποστήριζε ότι ο φόβος είναι μια απάντηση στις απειλές που δεχόμαστε από το περιβάλλον μας και τα συμπτώματα που προκαλεί ο φόβος εξασφαλίζουν την ανθρώπινη επιβίωση (Cross, 1991).

Σε καταστάσεις φόβου το παιδί βιώνει μια ποικιλία από σωματικά συμπτώματα όπως «είναι η ταχυκαρδία, η ρίγη και η τρεμούλα, οι στοματικές διαταραχές, η ξηρότητα του στόματος και η εφίδρωση των χεριών» (Herbert, 1989, σελ. 165). Ακόμη μπορεί να παρουσιάσει ζάλη, αδυναμία, λιποθυμία και μυϊκές συσπάσεις. Τα διαγνωστικά χαρακτηριστικά που αφορούν τη νυχτερινή συμπτωματολογία του φόβου είναι το άγχος, το στρες, οι εφιάλτες, ο τρόμος, η διαταραχή του ύπνου, η υπνοβασία και η ενούρηση.

Υπάρχει μια διάκριση ανάμεσα στο φυσιολογικό και στο φανταστικό φόβο. Ο φυσιολογικός φόβος παρουσιάζεται έπειτα από πραγματικά γεγονότα και αίτια ενώ ο φανταστικός φόβος στηρίζεται στη μεγιστοποίηση κάποιων κινδύνων.

Η ύπαρξη του συναισθήματος του φόβου όταν δεν υπάρχει πραγματική αιτία και κίνδυνος ονομάζεται φοβία. «Η φοβία είναι ένας είδος φόβου που είναι πολύ έντονος συγκριτικά με το μέγεθος της απειλής. Η εστίαση της φοβίας είναι συνήθως συγκεκριμένη όπως ο φόβος για τα ύψη, της πτήσης, αν και η πηγή δεν είναι απαραίτητα άμεση στο θύμα» (Robinson et al., 2004, σελ. 21).

Ο Herbert (1989) αναφέρει ότι ο μηχανισμός της εγρήγορσης ή αλλιώς διέγερσης του ατόμου που ενεργοποιείται με το συναίσθημα του φόβου βρίσκεται κάτω από τον έλεγχο του αυτόνομου νευρικού συστήματος. Το αυτόνομο νευρικό σύστημα συμβάλλει στη διατήρηση της ισορροπίας του εσωτερικού περιβάλλοντος μέσω της λειτουργίας των αδένων, των αιμοφόρων αγγείων, των απαλών μυών και των μυών της καρδιάς. Το σύστημα αυτό όπως και ο εγκέφαλος έχει μεγάλη σημασία στον καθορισμό του βαθμού εγρήγορσης του ατόμου και ιδιαίτερα της «θυμικής-συναισθηματικής του κατάστασης. Το αυτόνομο νευρικό σύστημα αποτελείται από δύο μέρη, ανταγωνιζόμενα το ένα το άλλο, το συμπαθητικό και το παρασυμπαθητικό σύστημα. Το συμπαθητικό σύστημα συμβάλλει στην προσαρμογή του σώματος σε περιπτώσεις κινδύνου, ενώ το παρασυμπαθητικό ρυθμίζει τη φυσιολογική λειτουργία των οργάνων του σώματος» (Herbert, 1989, σελ. 166).

Όταν φοβόμαστε το σύστημα το οποίο επικρατεί είναι το συμπαθητικό καθώς η αδρεναλίνη (ορμόνη που εκκρίνεται από τα επινεφρίδια) απελευθερώνεται στον οργανισμό και βασικές λειτουργίες του οργανισμού αλλάζουν. Παρατηρείται διαστολή της ίριδας των ματιών, άρση των βλεφάρων, αύξηση των παλμών της καρδιάς, μείωση της ποσότητας του αίματος στα εσωτερικά όργανα και διοχέτευση περισσότερης ποσότητας αίματος στα άκρα και τους μύες, αναστολή της πέψης κ.α. Με αυτόν τον τρόπο ορισμένες λειτουργίες επιταχύνονται ενώ άλλες αναστέλλονται. Ο Walter Cannon (1932, στο Herbert, 1989) ονόμασε όλες αυτές τις διαδικασίες που ακολουθεί το σώμα «λειτουργίες εγρήγορσης», οι οποίες αφυπνίζονται σε καταστάσεις κινδύνου. Όταν όμως οι λειτουργίες αυτές συνεχίζουν να

υπάρχουν, χωρίς την ύπαρξη κάποιου αντικειμενικού κινδύνου ή φόβου τότε οι αντιδράσεις αυτές ονομάζονται κρίσεις άγχους.

2.3 Η ανάπτυξη του συναισθήματος του φόβου

Η παιδική ηλικία είναι μια θετική περίοδος της ζωής γεμάτη υποσχέσεις, ελπίδες και όνειρα. Μπορεί όμως να είναι περίοδος άγχους και φόβου καθώς οι απαιτήσεις της σύγχρονης ζωής και ενός κόσμου που αλλάζει συνεχώς, γίνονται μέρος της ζωής του παιδιού.

Μελέτες έδειξαν (Herbert, 1989) ότι το συναίσθημα του φόβου μπορεί να προκληθεί ακόμη και σε βρέφη, προκαλώντας ένα δυνατό θόρυβο ή δημιουργώντας τους την εντύπωση της απώλειας στήριξης. Ωστόσο, μετά τον 6^ο μήνα το συναίσθημα του φόβου εμφανίζεται στη ζωή του παιδιού. Μέχρι τον 6^ο ή τον 7^ο μήνα το βρέφος δεν αντιδρά στην παρουσία των ξένων προσώπων, ενώ από τον 7^ο μήνα και μετά αλλάζει τη συμπεριφορά του απέναντι σε αυτούς, γιατί έχει μάθει να αναγνωρίζει τα οικεία πρόσωπα όπως είναι οι γονείς του. Ακόμη το παιδί σε αυτήν την ηλικία είναι πιθανόν να συνδέει το φόβο για τον αποχωρισμό της μητέρας του, με το φόβο της ύπαρξης ξένων προσώπων ή το φόβο της απόρριψης από αυτήν.

Στη νηπιακή ηλικία το συναίσθημα του φόβου αρχίζει να υπάρχει με το συναίσθημα της ανησυχίας και της ανασφάλειας απέναντι στο άγνωστο ή στις καινούργιες καταστάσεις που υφίστανται στη ζωή του παιδιού, τις οποίες το ίδιο δεν μπορεί να αντιμετωπίσει. Τέτοιοι φόβοι, όπως αναφέρεται από το Herbert (1989) είναι οι φόβοι για το σκοτάδι, τα ζώα, τους θορύβους, τα καιρικά φαινόμενα, το γιατρό και τα ξένα πρόσωπα. Ακόμη στην ηλικία αυτή τα παιδιά μπορεί να φοβούνται δυσάρεστες καταστάσεις που μέχρι τώρα έχουν βιώσει όπως η επαφή με ένα άγριο σκύλο.

Καθώς το παιδί μεγαλώνει οι φόβοι του που προκαλούνται από απτά γεγονότα και αντικείμενα γίνονται πιο απροσδιόριστοι και φανταστικοί και έτσι παρατηρείται μια αύξηση για το μυστηριώδες, το σκοτάδι, το να μείνει

μόνος του, τα ύψη, την αποτυχία και τη γελοιοποίηση. Μετά την ηλικία των επτά οι φόβοι αυτοί μειώνονται αισθητά και στα δέκα σχεδόν εξαφανίζονται. Μετά την ηλικία των δέκα χρόνων οι φόβοι γίνονται πιο ρεαλιστικοί και αναφέρονται σε θέματα κυρίως της κοινωνικής ζωής, όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, η σχολική ή η επαγγελματική αποτυχία και ο θάνατος. Κατά την εφηβεία οι φόβοι είναι άμεσοι και προσωπικοί και σχετίζονται κυρίως με τις σχέσεις με το άλλο φύλο, την κοινωνική αποδοχή και την επιτυχία (Rotter & Robinson, 1987).

Οι παιδικοί φόβοι έρχονται στη ζωή του παιδιού σταδιακά και για διαφορετικά αντικείμενα κάθε φορά. Μεγαλώνοντας το παιδί ξεπερνά τους φόβους του και βρίσκει τρόπους για να τους αντιμετωπίσει. «Οι περισσότεροι φόβοι είναι παροδικοί και τις περισσότερες φορές απλώς ταραάζουν και αναστατώνουν, ενώ δεν εμποδίζουν καθόλου την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού» (Herbert, 1989:169). Στον παρακάτω πίνακα παρατίθενται οι φόβοι που τυχόν μπορεί ένα παιδί να αναπτύξει, ανάλογα με την ηλικία στην οποία βρίσκεται, και ο οποίος αναδημοσιεύεται από το Robinson (2004).

Πίνακας 1: Οι φόβοι των παιδιών ανά ηλικία

ΗΛΙΚΙΑ	ΦΟΒΟΙ
0-6 μήνες	Απώλεια στήριξης, δυνατοί θόρυβοι, απότομη κίνηση
7-12 μήνες	Ξένοι, απότομη εμφάνιση από μεγάλα αντικείμενα, δυνατοί θόρυβοι
1 χρόνο	Χωρισμός από γονείς, ξένοι, τραυματισμοί, τουαλέτα
2 χρόνια	Μεγάλα ζώα, σκοτεινά δωμάτια, μεγάλα αντικείμενα και μηχανές, δυνατοί θόρυβοι, απότομες αλλαγές στο προσωπικό περιβάλλον
3 χρόνια	Σκοτεινά δωμάτια, μάσκες, μεγάλα ζώα, φίδια, χωρισμός από γονείς
4 χρόνια	Σκοτεινά δωμάτια, νυχτερινοί ήχοι, μάσκες, μεγάλα ζώα, φίδια, χωρισμός από γονείς
5 χρόνια	Άγρια ζώα, σωματικές βλάβες, σκοτάδι, κακοί άνθρωποι, αποχωρισμός από τους γονείς
6 χρόνια	Φαντάσματα, τέρατα, μάγισσες, σκοτάδι, καταιγίδες, μοναξιά, μπουμπουνητά και κεραυνοί

7 χρόνια	Σκοτάδι, τέρατα, καταιγίδες, να χαθούν, απαγωγείς, μοναξιά, τρομακτικά όνειρα
8 χρόνια	Σκοτάδι, ανθρώπους (απαγωγείς, κλέφτες, κακοποιοί), όπλα, μοναξιά, ζώα
9 χρόνια	Σκοτάδι, το να χαθούν, κακά όνειρα, σωματικές βλάβες, μοναξιά
10 χρόνια	Σκοτάδι, άνθρωποι, κακά όνειρα, τιμωρία, ξένοι
11 χρόνια	Σκοτάδι, μοναξιά, κακά όνειρα, το να τραυματιστούν από κάποιον, το να είναι άρρωστοι, τεστ, βαθμοί
12 χρόνια	Σκοτάδι, τιμωρία, μοναξιά, να πληγωθούν ή να τα πάρουν μακριά, τεστ, βαθμοί
13 χρόνια	Έγκλημα, να πληγωθούν ή να απαχθούν, μοναξιά, πόλεμος, κακοί βαθμοί, τεστ, τιμωρία
14 χρόνια +	Αποτυχία στο σχολείο, προσωπικές σχέσεις, πόλεμος, τεστ, ερωτικά θέματα (εγκυμοσύνη, AIDS), μοναξιά, οικογενειακά θέματα

2.4 Η συμπτωματολογία των παιδικών φόβων

Αν και ο φόβος είναι συνηθισμένος στην παιδική ηλικία, οι αντιδράσεις των παιδιών σε αυτόν ποικίλουν. Αρχικά, το παιδί μπορεί να αντιδράσει με κλάμα και ξεφωνητά. Στη συνέχεια μπορεί να εκδηλώσει αντιδράσεις απόκρυψης, κρύβοντας το πρόσωπό του. Ακόμη μπορεί να παρουσιάσει σωματικά συμπτώματα και να εκδηλώσει τάσεις φυγής. Σύμφωνα με τους Gordon και King (2002) το παιδί μπορεί να καλέσει κάποιο γονιό στο δωμάτιό του ή να προσπαθήσει από μόνο του να κοιμηθεί και να ελέγξει το φόβο του προσκολλώμενο σε κάποιο άψυχο αντικείμενο.

Τα σημάδια ή τα συμπτώματα του φόβου που εμφανίζονται στο παιδί είναι στοιχεία που μπορούν να χρησιμοποιήσουν οι γονείς και δάσκαλοι προκειμένου να εκτιμήσουν την ικανότητα του παιδιού να αντιμετωπίζει είτε το φόβο του ή μια γενικά ανησυχία. Κάποια από αυτά τα σημάδια είναι εμφανή ενώ κάποια άλλα καλύπτονται και απαιτούν κάποια διερεύνηση. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τα συμπτώματα του φόβου στο παιδί για να μπορούν τα βοηθήσουν, πριν φτάσουν στο σημείο της κρίσης.

Για να προσδιοριστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους φόβους των παιδιών, ζητήθηκε από μια ομάδα εκπαιδευτικών να αναγνωρίσουν τα εξωτερικά χαρακτηριστικά του φόβου στους μαθητές τους (Williams, 1989, στο Robinson, et al., 2004). Οι απαντήσεις κατέδειξαν έναν μεγάλο αριθμό ενδείξεων που κατηγοριοποιούνται σε επτά κατηγορίες: 1) **«Σωματικές ενδείξεις.** Αρρώστια πραγματική ή φανταστική, πονοκέφαλοι ή στομαχόπονοι, συχνή ενούρηση, κούραση, χάσιμο βάρους, πόνοι και ιδρώμα. 2) **Συναισθηματικές αντιδράσεις.** Κλάμα, ευαισθησία, τραύλισμα, αντιδράσεις πειράγματος των μαλλιών, ξαφνικές αλλαγές της έκφρασης και γενική αναταραχή. 3) **Ενδείξεις στο σχολείο (εργασίες).** Φτώχη παρουσία στη δουλειά, ονειροπόληση, συχνή απουσία, έλλειψη οργανωτικότητας, αντιγραφή, ύπνος στην τάξη, υπερκινητικότητα και έλλειψη συγκέντρωσης. 4) **Νευρικές ενδείξεις.** Τικ- σπασμωδικές κινήσεις, δάγκωμα νυχιών, ανοιγόκλειμα ματιών, πείραγμα μαλλιών και ρούφηγμα δακτύλων. 5) **Κακή συμπεριφορά και επιθετικότητα.** Βία, σπάσιμο μολυβιών, χάσιμο ψυχραιμίας, χτυπήματα, κακή γλώσσα, ζωγραφιές βίαιων πραγμάτων, ανεξέλεγκτη οργή και κλέψιμο. 6) **Διάσπαση προσοχής.** Ανώριμη συμπεριφορά, επιζητά επιβεβαίωση, απαίτηση προσοχής, δημιουργία παράξενων δικών του ιστοριών, συνεχείς ερωτήσεις, ψεύτικοι τραυματισμοί και προσκόλληση στο δάσκαλο. 7) **Αυτοκαταστροφικές τάσεις.** Απειλές για αυτοκτονίες, απόπειρες αυτοκτονίας, αδιαφορία για το τι συμβαίνει, εξάρτηση από το αλκοόλ και τα ναρκωτικά και αυτοάρνηση».

2.5 Η διερεύνηση των φόβων του παιδιού

Η διερεύνηση των φόβων του παιδιού άρχισε εδώ και αρκετά χρόνια (Jersild, 1932, στο Bauer, 1976) και συνεχίζεται μέχρι και σήμερα. Ο Angelino (1956, στο Bauer, 1976) ζήτησε από παιδιά ηλικίας 9-12 ετών να καταγράψουν σε ένα χαρτί τους φόβους που πιστεύουν ότι η δική τους ηλικιακή ομάδα έχει. Ο Mauer (1965, στο Bauer, 1976) κατέγραφε τις πλήρεις απαντήσεις που τα

παιδιά ηλικίας 5-6 ετών έδιναν στην ερώτηση «Ποια είναι τα πράγματα που φοβάσαι;». Και ο Croake (1967, στο Bauer, 1976) ανέπτυξε ένα ημερολόγιο σχετικά με τους φόβους και η ομάδα που συμμετείχε ήταν έφηβοι.

Ο Bruner (1964, στον Gordon & King, 2002) ισχυρίστηκε ότι η αφηρημένη λεκτική αναπαράσταση είναι ένας επαρκής τρόπος έκφρασης των συναισθημάτων από το παιδί σχολικής ηλικίας και τον έφηβο. Ωστόσο, η εικονική αναπαράσταση (σχέδιο) των φόβων βοήθη περισσότερο το παιδί προσχολικής ηλικίας να εκφράσει και να μιλήσει για τα συναισθήματά του.

Ο Robinson (2004) ζήτησε από τους εκπαιδευτικούς ενός σχολείου να αναφέρουν τους φόβους που πιστεύουν ότι οι μαθητές τους έχουν. Οι δεκαπέντε πιο συνηθισμένοι φόβοι που αναφέρθηκαν από την ομάδα των εκπαιδευτικών είναι: 1) η αλλαγή σχολείου, 2) η αποτυχία στο σχολείο, 3) το να είναι μόνα, 4) οι οικογενειακές συγκρούσεις, 5) η τιμωρία, 6) ο θάνατος, 7) το σκοτάδι, 8) η σχολική εργασία στο σπίτι, 9) οι ξένοι, 10) τα τέρατα, 11) τα φαντάσματα, 12) η απώλεια, 13) το να μην είναι αποδεκτά, 14) ο πυρηνικός πόλεμος, 15) οι κλέφτες (Robinson, et al., 2004).

Ο Robinson (2004) πραγματοποίησε μια έρευνα για να ανιχνεύσει τις ιδέες των ίδιων των παιδιών για τους φόβους χρησιμοποιώντας συνεντεύξεις. Στη μελέτη συμμετείχαν παιδιά 4-14 ετών και ανέφεραν ως πιο συνηθισμένους τους εξής φόβους: 1) το σκοτάδι, 2) τα φαντάσματα, 3) την απομόνωση, 4) τους εφιάλτες, 5) την τιμωρία, 6) τα τέρατα, 7) άλλους ανθρώπους γενικά, 8) συγκεκριμένους ανθρώπους (κλέφτες), 9) το να χαθούν και 10) τους δασκάλους (Robinson, et al., 2004).

Προκειμένου να κατανοήσουμε τους φόβους του παιδιού είναι σημαντικό να καταλάβουμε της οποιασδήποτε διαφορές παρουσιάζουν οι φόβοι μεταξύ συγκεκριμένων πληθυσμών όπως η εθνότητα, το φύλο και η ηλικία. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τους Dong, Yang και Ollendick το 1994 (στο Robinson et al. 2004) για τους φόβους των παιδιών σε πέντε χώρες ανέδειξε ότι υπάρχει διαφορά στους φόβους και στην ιεράρχησή τους από τα παιδιά αυτών των χωρών.

Πίνακας 2: Οι φόβοι των παιδιών σε διάφορες χώρες του κόσμου
(Robinson, et al., 2004, σελ. 24)

Αμερική	Εκουαδόρ	Λιμπερία	Αυστραλία	Κίνα
Σκοτάδι	Δάσκαλοι	Φαντάσματα	Θάνατος κάποιου	Να μη μπορούν να αναπνεύσουν
Φαντάσματα	Άνθρωποι	Εφιάλτες	Προσωπικός θάνατος	Σεισμοί
Ληστές	Κλέφτες	Τέρατα	Να μη μπορούν να αναπνεύσουν	Ηλεκτροπληξία
Τέρατα	Ζώα	Φίδια	Να απειληθώ με όπλο	Αρκούδες και λύκους
Απαγωγείς	Σκοτάδι	Όπλα	Ναρκωτικά	Αποτυχία σε τεστ
Απομόνωση	Το να ξεχαστούν	Σκυλιά	Απαγωγή	Οικογενειακοί καβγάδες
Άνθρωποι	Έντομα	Αϊ- Βασίλη	Πυρηνικός πόλεμος	Τραυματισμός από αυτοκίνητο
Τιμωρία	Απομόνωση	Λιοντάρια	Τραυματισμός από αυτοκίνητο	Χαμηλοί βαθμοί
Το να χαθούν	Παράξενοι θόρυβοι	Έντομα	Καρχαρίες	Να καούν
Παράξενοι θόρυβοι	Αρρώστια	Αυτοκίνητα		Καρχαρίες

Παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς δε φοβούνται τα ίδια πράγματα ούτε τα ταξινομούν με την ίδια σειρά. Διαφορετικά περιβάλλοντα συμβάλλουν σε διαφορετικές απόψεις για το τι πρέπει ή δεν πρέπει να είναι τρομακτικό. Για παράδειγμα το παιδί που ζει στην πόλη μπορεί να μη φοβάται τα ζώα ή το παιδί που ζει στην επαρχία να μην τρομάζει με την κυκλοφοριακή κίνηση. Ο πίνακας 2 καταδεικνύει τις διαφορές ανάμεσα στους φόβους των παιδιών, οι οποίες μπορούν να αποδοθούν σε συγκεκριμένες συνθήκες. Για παράδειγμα σε μια παρόμοια έρευνα, ένα οχτάχρονο αγόρι από τη Νιγηρία είχε αναφέρει ότι αυτό που φοβάται είναι τα φαντάσματα των προγόνων του και το Χάρμπιτον έναν καυτό, ξηρό άνεμο της ερήμου Σαχάρα. Ο πρώτος φόβος του παιδιού είναι συνδεδεμένος με τα πιστεύω του πολιτισμού του και ο δεύτερος με τη γεωγραφική θέση της χώρας του (King, 1995).

Ο Owen (1998, στο Nicholson, 2003) σε έρευνα του σε ισπανόφωνους και αγγλόφωνους μαθητές ηλικίας 7-9 ετών, διαπίστωσε ότι ο φόβος του

κινδύνου, της σωματικής βλάβης και του θανάτου είναι ο πιο συχνός φόβος των παιδιών. Ο ίδιος ανέφερε ότι ανεξάρτητα από το φύλο, την εθνότητα και την κοινωνικο-οικονομική κατάσταση ο φόβος του θανάτου και του προσωπικού κινδύνου δεσπόζουν σε αυτήν την ηλικία.

Ένα ακόμη θέμα που απασχολεί τους ερευνητές είναι οι διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ των δύο φύλων. Κάποιες μελέτες (Craske, 1997) δείχνουν ότι τα κορίτσια φοβούνται περισσότερο από τα αγόρια και ότι διαφέρει και το αντικείμενο φόβου. Αντίθετα, οι Svensson και Oest (2000, στο Robinson, 2004) δε βρήκαν καμία συγκεκριμένη διαφορά στα επίπεδα φόβου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην έρευνα που πραγματοποίησαν στη Σουηδία.

Έρευνες επίσης έχουν πραγματοποιηθεί για τη διερεύνηση πιθανών διαφορών ανάμεσα σε χαρισματικά και φυσιολογικά παιδιά και σε παιδιά με νοητική καθυστέρηση. Ο Plonk (1999) βρήκε ότι δεν υπάρχουν ευδιάκριτες διαφορές ανάμεσα στους φόβους των χαρισματικών παιδιών και των φυσιολογικών παιδιών. Επιπλέον, οι Ramirez και Kratochwill (1997, στο Robinson, 2004) βρήκαν ελάχιστες διαφορές στους φόβους παιδιών με ή χωρίς νοητική καθυστέρηση, αλλά παρατήρησαν ορισμένες διαφορές στο επίπεδο των φόβων. Συμπέραναν ότι υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες παρά διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Μια μελέτη που πραγματοποιήθηκε στη Βόρεια Καλιφόρνια από τον Bauer (1976) με παιδιά ηλικίας 5, 7 και 11 ετών είχε ως στόχο να εξετάσει τις αναπτυξιακές αλλαγές που παρατηρούνται στην παρουσίαση συγκεκριμένων φόβων. Τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα συναισθήματά τους προφορικά και να σχεδιάσουν τους φόβους τους σε σχέδια κατά τη διάρκεια ατομικών συνεντεύξεων

Τα είδη του φόβου που αναφέρθηκαν και από τις τρεις ηλικιακές ομάδες κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν: 1) ο φόβος για τις σωματικές βλάβες και το φυσικό κίνδυνο, 2) ο φόβος των τεράτων και των φαντασμάτων, 3) ο φόβος για τα ζώα, 4) οι νυχτερινοί φόβοι και 5) ο φόβος για τα τρομακτικά όνειρα (Bauer, 1976).

Το παιδί ηλικίας 5 ετών, φαίνεται να φοβάται περισσότερο τα τέρατα και τα φαντάσματα, τα τρομακτικά όνειρα, τους νυχτερινούς φόβους, τα ζώα και σε πολύ μικρότερο ποσοστό τις σωματικές βλάβες και τους φυσικούς κινδύνους. Τα παιδιά ηλικίας 7 ετών απάντησαν ότι αυτό που τα τρομάζει περισσότερο είναι τα τρομακτικά όνειρα, οι νυχτερινοί φόβοι, οι σωματικές βλάβες και τα φαντάσματα και λιγότερο τα ζώα. Και τέλος, το παιδί 11 ετών φοβάται περισσότερο τις σωματικές βλάβες και τους φυσικούς κινδύνους και λιγότερο τα τρομακτικά όνειρα, τα ζώα και τα φαντάσματα.

Τα μεγαλύτερα παιδιά φαίνεται να αντιλαμβάνονται καλύτερα τον πραγματικό φόβο για αυτό και τρομάζουν λιγότερο με τα φανταστικά πράγματα. Όσο αυξάνεται η ηλικία οι φανταστικοί φόβοι, τα όνειρα και οι νυχτερινοί φόβοι μειώνονται, ενώ αντίθετα αυξάνεται η συχνότητα των ρεαλιστικών φόβων που αφορούν τη σωματική βλάβη και το σωματικό κίνδυνο. Στις απαντήσεις των μικρότερων παιδιών δεν αναφέρθηκε το θέμα του θανάτου, αντίθετα τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρθηκαν στο φόβο που έχουν μη χάσουν κάποιο πρόσωπο που αγαπάνε. Αυτό δείχνει ότι η συναισθηματική ανάπτυξη των μεγαλύτερων παιδιών τα κάνει να ξεπερνούν τα στοιχεία του ανιμισμού και του εγωκεντρισμού, η οποία αρχίζει στην ηλικία των 7 ή 8 ετών σύμφωνα με τον Piaget.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα αυτή στις μικρότερες ηλικίες όπου δεν φαίνεται να υπάρχει διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα, ενώ αντίθετα, στα παιδιά ηλικίας 11 ετών υπάρχει. Τα αγόρια σε ποσοστό 90% απάντησαν ότι δεν έχουν νυχτερινούς φόβους και τα κορίτσια έδωσαν την ίδια απάντηση σε ποσοστό 30%. Κατά τον Bauer (1976) η διαφορά αυτή ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια μπορεί να εξηγείται με βάση τις κοινωνικές προσδοκίες που τα αγόρια έχουν για τον εαυτό τους αλλά και στην προσπάθειά τους να ανταποκριθούν στις προσδοκίες στις προσδοκίες του αρσενικού προσώπου.

Σε μια άλλη έρευνα στην Ολλανδία ο Muris (2001, στον Gordon & King, 2002), διερεύνησε τους φόβους παιδιών ηλικίας 5, 8 και 11 ετών. Ισχυρίστηκε ότι οι νυχτερινοί φόβοι ήταν αυτοί που παρουσιάζονται πιο συχνά

και στις τρεις ηλικιακές ομάδες. Ακολουθούσε ο φόβος των εισβολέων, ο φόβος των φανταστικών πλασμάτων, τα τρομακτικά όνειρα, οι περιβαλλοντικές αλλαγές (σκοτάδι, καταιγίδες), ο φόβος για τα ζώα και τέλος οι τρομακτικές σκέψεις (θάνατος γονέα). Και στη μελέτη αυτή οι φόβοι των ονείρων και των φανταστικών πραγμάτων βρέθηκε να μειώνονται με την ηλικία ενώ οι φόβοι για σωματικές βλάβες και τρομακτικές σκέψεις να αυξάνονται.

Επιπλέον, έρευνες έχουν δείξει ότι οι φόβοι του παιδιού διατηρούνται για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα τόσο ως προς τον αριθμό όσο και ως προς το είδος τους. Για παράδειγμα, οι Eme και Schmidt (1978) πραγματοποίησαν μια έρευνα, με την οποία ήθελαν να ενισχύσουν προηγούμενες μελέτες για τη σταθερότητα των φόβων στα φυσιολογικά παιδιά. Στην έρευνα αυτή συμμετείχαν 27 παιδιά των οποίων η μέση ηλικία ήταν 9 ετών. Η μέθοδος συλλογής στοιχείων ήταν οι μεμονωμένες συζητήσεις σε ένα ιδιωτικό δωμάτιο του σχολείου, στις οποίες καλούνταν τα παιδιά να μιλήσουν για τους φόβους τους. Η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και έπειτα από ένα χρόνο. Ο συνολικός αριθμός των φόβων που καταγράφηκε στην πρώτη συνέντευξη ήταν 129 και στη δεύτερη 121. Πράγμα που δείχνει ότι ο αριθμός των φόβων παρέμεινε σταθερός, επιβεβαιώνοντας έτσι και προηγούμενες έρευνες που τάσσονταν υπέρ αυτής της σταθερότητας.

Οι τρεις πιο κοινοί φόβοι που αναφέρθηκαν σε μεγάλο ποσοστό και στις δύο συνεντεύξεις είναι: 1) ο φόβος για τις σωματικές βλάβες (βλάβη εξαιτίας πτώσης, πόνος από τραυματισμό), 2) ο φόβος για ληστές, απαγωγείς ή το θάνατο και 3) ο φόβος για τα ζώα.

2.6 Οι νυχτερινοί φόβοι των παιδιών

Τα τελευταία χρόνια, πολλοί ερευνητές έχουν επιχειρήσει να διερευνήσουν τους φόβους και τις ανησυχίες του παιδιού και ιδιαίτερα τους νυχτερινούς φόβους (Gordon & King, 2002). Οι νυχτερινοί φόβοι αποτελούν

μια φυσιολογική κατάσταση για τα περισσότερα παιδιά. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό παιδιών μπορεί να αντιμετωπίσει σοβαρούς νυχτερινούς φόβους για μεγαλύτερη διάρκεια. Όπως και οι άλλοι φόβοι, οι νυχτερινοί φόβοι συνοδεύονται από κάποια συμπτωματολογία όπως είναι οι εφιάλτες, η διαταραχή του ύπνου, η υπνοβασία και η ενούρηση.

Το 11% των αγοριών και το 7% των κοριτσιών φοβούνται στο σκοτάδι. Ο διαταραγμένος ύπνος (ανησυχία, ξύπνημα τη νύχτα, ομιλία στον ύπνο) δεν αποτελεί ασυνήθιστο γεγονός τόσο στο κλινικό όσο και στο φυσιολογικό πληθυσμό των παιδιών. Οι νυχτερινοί φόβοι χαρακτηρίζονται από τους Gordon και King (2002) ως «ετερογενή κατηγορία φόβων» και περιλαμβάνουν ένα ευρύτερο φάσμα φόβων εκτός από τον απλό φόβο του σκοταδιού. Οι κατηγορίες του φόβου σχετίζονται: 1) με την προσωπική ασφάλεια (ο φόβος ενός διαρρήκτη ή ενός απαγωγέα), 2) με το διαχωρισμό ή την απώλεια των άλλων (θάνατος), 3) με φανταστικά πράγματα, 4) με κακά όνειρα και 5) το σκοτάδι.

Στις έρευνες που έχουν ήδη αναφερθεί του Bauer (1976) και του Muris (2001, στο Bauer, 1976), οι νυχτερινοί φόβοι κατέχουν τις πρώτες θέσεις στους φόβους των παιδιών. Τα αίτια δημιουργίας όμως, των νυχτερινών φόβων δεν έχουν διερευνηθεί διεξοδικά. Ωστόσο, κάποιοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι είμαστε βιολογικά φτιαγμένοι να φοβόμαστε για τα δυνητικά απειλητικά ερεθίσματα σε νεαρή ηλικία. Οι νυχτερινοί φόβοι είναι πιθανόν να οφείλονται στην αλληλεπίδραση βιολογικών, περιβαλλοντικών, γνωστικών και οικογενειακών παραγόντων. Ο Rachman (1977, στον Gordon & King, 2002) υποστήριξε ότι υπάρχουν τρεις διαφορετικοί τρόποι για την ανάπτυξη των νυχτερινών φόβων από τα παιδιά: 1) άμεση επαφή (για παράδειγμα αν το παιδί ήταν κλειδωμένο μέσα σε ένα ντουλάπι), 2) αντιπροσωπευτικά παραδείγματα (παρατηρώντας ένα άλλο παιδί που έχει νυχτερινούς φόβους) και 3) μέσω των πληροφοριών που δίνονται (για παράδειγμα οι γονείς προειδοποιούν τα παιδιά για τους κινδύνους που υπάρχουν-απαγωγείς).

Υπάρχει μια ποικιλία μεθόδων κλινικής εκτίμησης των νυχτερινών φόβων σε παιδιά όπως είναι οι συνεντεύξεις, οι αυτοαναφορές, η κατ' οίκον

παρατήρηση εκ μέρους των γονιών (Ollendick, 2001, στον Gordon & King, 2002). Ειδικότερα η συνέντευξη με τους γονείς μπορεί να βοηθήσει να προσδιοριστούν οι νυχτερινοί φόβοι των παιδιών, οι λόγοι δημιουργίας τους και η σοβαρότητά τους. Οι γονείς συμπληρώνουν καθημερινά έντυπα σχετικά με τους νυχτερινούς φόβους των παιδιών τους, με πληροφορίες για το χρόνο που χρειάζονται να εγκατασταθούν στο κρεβάτι τους, την απροθυμία τους για ύπνο, τον αριθμό των φόβων τους και την απουσία αγχώδους συμπεριφοράς. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τους ειδικούς να εξάγουν συμπεράσματά για τη σοβαρότητα ή μη αυτών των νυχτερινών φόβων.

Η συμπτωματολογία της κλινικής διαταραχής των νυχτερινών φόβων από τα παιδιά, όπως αναφέρθηκε από τους Gordon και King (2002) είναι: 1) η άρνηση να πάει για ύπνο ή άρνηση να κοιμηθεί έξω από το σπίτι και επαναλαμβανόμενοι εφιάλτες που αφορούν το θέμα του διαχωρισμού, 2) η αϋπνία ή υπνηλία, 3) η διάρκεια φόβου σε υπερβολικό ή αδικαιολόγητο βαθμό από την παρουσία ενός αντικειμένου ή μιας κατάστασης (π.χ ο φόβος για το σκοτάδι). 4) Το τραυματικό γεγονός μπορεί να είναι επαναλαμβανόμενο οδυνηρό όνειρο (όπου τα παιδιά δεν αναγνωρίζουν το περιεχόμενο), 5) το τραυματικό γεγονός μπορεί να είναι ένα συνεχές επαναλαμβανόμενο όνειρο, 6) υπερβολικό άγχος και ανησυχία που σχετίζεται με τις διαταραχές του ύπνου, 7) επαναληπτικές αφυπνίσεις από τρομακτικά όνειρα, που συνήθως περιλαμβάνουν απειλές για την επιβίωση, την ασφάλεια ή την αυτοεκτίμηση, 8) διαταραχές ύπνου που αρχίζουν με μια πανικόβλητη κραυγή, έντονο φόβο και ψυχοσωματικά συμπτώματα όπως ταχυκαρδία, γρήγορη αναπνοή, εφίδρωση και απάθεια στις προσπάθειες των άλλων, 9) υπνοβασία κατά την οποία το πρόσωπο του υπνοβάτη είναι σχεδόν αδιάφορο και μετά το γεγονός δε θυμάται χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υπάρχει διαταραχή της διανοητικής δραστηριότητας και 10) ενούρηση.

2.7 Αιτίες δημιουργίας των φόβων

Ένα αντικείμενο μπορεί να προκαλέσει φόβο σε ένα παιδί, ενώ για το ίδιο αντικείμενο ένα άλλο παιδί μπορεί να αδιαφορήσει. Ωστόσο, είναι γενικά αποδεκτό ότι όλα τα παιδιά θα παρουσιάσουν φόβους, και ενώ κάποιοι είναι παροδικοί στη φύση τους, οι φόβοι εμφανίζονται περίπου στην ίδια ηλικία για τα περισσότερα παιδιά. Για αυτό κάποιοι μελετητές υποστηρίζουν ότι υπάρχουν κοινές αιτίες δημιουργίας των φόβων στα παιδιά (Robinson et al., 2004).

Η αντιπαράθεση κληρονομικότητας και περιβάλλοντος ως αιτίες δημιουργίας των φόβων είναι ένα θέμα που απασχολεί τους μελετητές (Kagan, 1986, στο Robinson et al., 2004). Οι Stevenson-Hinde και Shouldice (1995, στο Robinson et al. 2004) πραγματοποίησαν μια έρευνα για να διερευνήσουν τις αιτίες δημιουργίας φόβων σε παιδιά ηλικίας έως 8 ετών. Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι το παιδί μπορεί να έχει κάποια κληρονομική προδιάθεση απέναντι στο φόβο, καθώς κάποια παιδιά φαίνονταν πολύ πιο επιρρεπή σε συμπεριφορές φόβου από τη γέννησή τους, σε αντίθεση με άλλα παιδιά. Διαπίστωσαν ότι στην ηλικία των οκτώ ετών κάποια παιδιά που ήταν περισσότερο «φοβητσιάρικα» όταν ήταν σε μικρότερη ηλικία, έγιναν λιγότερο και άλλα που φοβόντουσαν λιγότερο όταν ήταν σε μικρότερη ηλικία, κατά την ηλικία των οκτώ άρχισαν να φοβούνται περισσότερο. Αυτό μας δείχνει ότι ακόμη και αν υπάρχει κληρονομική προδιάθεση στο παιδί να αναπτύξει συναισθήματα φόβου, οι περιβαλλοντικοί παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη αυτών των φόβων.

Ο Martin Herbert (1989) πιστεύει ότι «η ανάπτυξη των φόβων επηρεάζεται από την ιδιοσυγκρασία και τις προσωπικές εμπειρίες του παιδιού αφενός αλλά αφετέρου και από τις περιβαλλοντικές συνθήκες μέσα στις οποίες εμφανίζονται τα φοβικά αντικείμενα» (Herbert, 2002, σελ. 169). Ακόμη πιστεύει ότι το έμβρυο μπορεί να επηρεαστεί αν η μητέρα κατά την κύησή της έχει έντονο άγχος.

Επιπρόσθετα, ο Herbert (1989) συνεχίζει και λέει ότι, ένα παιδί μπορεί να αναπτύξει συναισθήματα φόβου αν έρθει σε επαφή το ίδιο με φοβικές καταστάσεις (το δάγκωμα ενός σκύλου) και έτσι το παιδί θα νιώθει έντονο φόβο κάθε φορά που θα έρχεται αντιμέτωπο με το αντικείμενο φόβου. Ως μια άλλη αιτία δημιουργίας φόβου αναφέρεται στην περίπτωση που το παιδί ζει σε ένα αγχωτικό περιβάλλον, όπου οι γονείς μεταδίδουν εκούσια τα συναισθήματά τους σε αυτό. Αν η οικογένεια, γονείς και αδέρφια είναι ήρεμοι και γαλήνιοι, τόσο μετριάζεται η συναισθηματική φόρτιση στο παιδί.

Η μίμηση μπορεί και αυτή με τη σειρά της να προκαλέσει φόβο στο παιδί. Ένα παιδί βλέποντας κάποιο άλλο παιδί του περιβάλλοντός του να φοβάται συγκεκριμένες καταστάσεις, είναι πολύ πιθανό να αρχίζει να φοβάται και το ίδιο. Η Jones (1924, στο Herbert, 1989) υποστηρίζει ότι η κοινωνική μίμηση είναι η πιο συνηθισμένη αιτία δημιουργίας του φόβου. Σε πείραμά της η Jones, τοποθετούσε δύο βρέφη μαζί σε ένα πάρκο, εκ των οποίων το ένα δε φοβόταν τα κουνέλια ενώ το άλλο τα φοβόταν. Έπειτα, παρουσίασε στα παιδιά ένα κουνέλι. Το παιδί που πριν δε φοβόταν, μιμούμενο τις φοβικές αντιδράσεις του άλλου παιδιού άρχισε να φοβάται.

Ένα παιδί μπορεί να μάθει να φοβάται απλά ακούγοντας για τους φόβους των άλλων, και ιδιαίτερα τους φόβους των γονιών του. Για παράδειγμα αν μια μητέρα φοβάται το παιδί της να μη τραυματιστεί ή να μην απαχθεί, προσπαθεί να το προστατεύσει μιλώντας του για αυτούς τους κινδύνους. Ο τρόπος παρουσίασης αυτών των καταστάσεων και τα μέτρα πρόληψης που κάθε φορά παίρνονται μπορεί να επηρεάσει σοβαρά το παιδί. Για παράδειγμα, μια μητέρα φοβούμενη τον κίνδυνο της παρενόχλησης της κόρης της, της είχε μάθει να κλειδώνει όλες τις πόρτες του σπιτιού, να κρατά κλειστές τις κουρτίνες και να είναι πολύ προσεκτική στο δρόμο για το σχολείο. Το μικρό αυτό κορίτσι βρισκόταν σε μια καθημερινή ανησυχία και μετά από λίγο καιρό αρνούσαν να εγκαταλείψει την ασφάλεια του σπιτιού της (Herbert, 1989).

Η ανάπτυξη του φόβου για ένα ουδέτερο αντικείμενο μπορεί να προέλθει συνειρμικά αν αυτό συνδεθεί με ένα άλλο αντικείμενο φόβου. Αν για παράδειγμα, κάποιος φίλος ενός παιδιού έσπασε το πόδι του μια μέρα με πολύ

δυνατή βροχή είναι πιθανό, το παιδί να φοβάται συνειρμικά τη δυνατή βροχή εξαιτίας του γεγονότος που περιστατικού που έλαβε χώρα εκείνη τη στιγμή.

Τα τελευταία χρόνια αρκετά εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι τα video games συμβάλλουν στη δημιουργία φόβων στο παιδί. Έχει υποστηριχθεί ότι αυτός ο φόβος μπορεί να προέρχεται από τα αυξανόμενα επίπεδα βίας που υπάρχουν σε αυτά τα παιχνίδια. Ο ρεαλισμός και τα γραφικά της βίας που παρουσιάζονται σε αυτά τα παιχνίδια, προκαλούν φόβο και αυξάνουν τα επίπεδα του στρες στο παιδί. (Robinson et al., 2004)

Ο ψυχίατρος Norman Cameron (1963, στο Herbert, 1989) αναφέρει κάποιους από τους τρόπους που το παιδί μαθαίνει να φοβάται και να είναι αγχώδες. Οι γονείς συζητούν με το παιδί τους για τα προβλήματα που έχουν και έτσι το παιδί μαθαίνει από πολύ μικρή ηλικία για τις αντιξοότητες της ζωής (οικονομικά-συζυγικά προβλήματα). Το παιδί όμως δε διαθέτει την απαραίτητη ωριμότητα και ικανότητα να κατανοήσει αυτά τα προβλήματα και έτσι από πολύ μικρή ηλικία βυθίζεται στα βάρη της ζωής.

Η επιθυμία των γονιών, το παιδί τους να είναι «τέλειο» προκαλεί φόβο και άγχος στο παιδί. Πολλές φορές οι γονείς ζητούν από το παιδί τους να γίνεται όλο και καλύτερα χωρίς ποτέ να είναι ευχαριστημένα από τις προσπάθειες του. Ακόμη, οι γονείς θέτουν στόχους οι οποίοι είναι πολύ υψηλοί για το επίπεδο του παιδιού τους και έτσι εκείνο αποτυγχάνει. Η κατάσταση αυτή δημιουργεί ένα παιδί με χαμηλή αυτοεκτίμηση και το φόβο μήπως τους απογοητεύσει όλους.

Οι «υπερ-ανεκτικοί» γονείς, οι οποίοι δεν έχουν θέσει σαφή όρια, συνήθως έχουν αγχώδες παιδιά. Το παιδί χρειάζεται καθορισμένα όρια τα οποία θα πρέπει να τηρούνται. Η έλλειψη ορίων δημιουργεί αβεβαιότητα στο παιδί και ανασφάλεια για τον κόσμο που το περιβάλλει. Δεν μπορεί να καθορίσει τις προσδοκίες που ο κόσμος έχει για αυτό, με αποτέλεσμα να φοβάται και η αβεβαιότητά του συνεχώς να αυξάνεται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ:

Τρόποι αντιμετώπισης του φόβου

3.1 Τρόποι αντιμετώπισης του φόβου

Η αντιμετώπιση καταστάσεων άγχους από το παιδί θεωρείται ότι εντάσσεται στο φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης του, όπως και η ανάπτυξη του φόβου απέναντι σε τρομακτικά αντικείμενα. Παρόλα αυτά πολλά παιδιά αναπτύσσουν ανεπαρκείς ή ακατάλληλες στρατηγικές για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων. Οι ερευνητές συνδέουν αυτήν την ανικανότητα αντιμετώπισης αυτών των καταστάσεων, με τα κρούσματα της εφηβικής και προεφηβικής αυτοκτονίας, τη χρήση ουσιών, την εφηβική εγκυμοσύνη και τη σχολική αποτυχία. Μελέτες έχουν δείξει ότι ένα στα πέντε παιδιά υποφέρουν από το φόβο τους για τα σχολικά τεστ, ο οποίος εμποδίζει τη σχολική τους επιτυχία. Οι επιδράσεις του φόβου σε κάποιες περιπτώσεις μπορεί να είναι επικίνδυνες για το παιδί, για αυτό θα πρέπει να γνωρίζουμε τρόπους και στρατηγικές με τις οποίες θα αντιμετωπίσουμε τις επιδράσεις του φόβου στις ζωές των παιδιών (Robinson, 2004).

Σύμφωνα με τον Smith (1990, στο Nicholson, 2003), η γνώση των τεσσάρων βασικών μεταβλητών που σχετίζονται με το φόβο, όπως είναι ο ίδιος ο φόβος, η ένταση του φόβου, η διάρκειά του αλλά και το περιβάλλον ανάπτυξης του φόβου, οδηγεί σε μια καλύτερη κατανόηση του πώς το παιδί αντιμετωπίζει το φόβο. Όταν το παιδί αντιμετωπίζει το φόβο του χρησιμοποιεί είτε εμφανείς είτε συγκαλυμμένες στρατηγικές που βασίζονται σε έναν συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών πόρων.

Στις εμφανείς στρατηγικές, οι οποίες είναι παρατηρήσιμες, περιλαμβάνονται συμπεριφορές όπως η προσκόλληση, η ανάκληση, η απόσπαση προσοχής και η άμεση αντιπαράθεση. Οι συγκαλυμμένες στρατηγικές επιχειρούν να αξιολογήσουν εκ νέου το φόβο που προκαλεί η κατάσταση, να λύσουν το πρόβλημα και να ενισχύσουν την εμπιστοσύνη. Η

επιλογή αυτών των στρατηγικών εξαρτάται από τις αντιλήψεις του παιδιού για τους εξωτερικούς και εσωτερικούς του πόρους. Οι εξωτερικοί πόροι περιλαμβάνουν τους «συμμάχους» του παιδιού όπως είναι τα μέλη της οικογένειάς του, οι συμμαθητές, καθηγητές ή άλλοι ενήλικες ή ακόμη και άψυχα αντικείμενα όπως είναι τα αρκουδάκια. Οι εσωτερικοί πόροι του παιδιού αναφέρονται στη θετική εικόνα εαυτού, ένα αίσθημα ανεξαρτησίας, την ικανότητα να λύσει το πρόβλημα και μια αίσθηση ελέγχου πάνω σε κάποια πτυχή του φόβου (Nicholson, 2003).

Για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς και οι σύμβουλοι να βοηθήσουν το παιδί να αντιμετωπίζει επιτυχώς τους φόβους του θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν το «μοντέλο πρώιμης πρόληψης». Το πρόγραμμα αυτό αποτελείται από τρία επίπεδα, τα οποία περιλαμβάνουν μια εστίαση στους αναπτυσσόμενους φόβους του παιδιού, μια εστίαση στο παιδί με υψηλό ρίσκο ανάπτυξης αντιδράσεων φόβου και μια εστίαση σε εκείνο το παιδί που επιδεικνύει συγκεκριμένες διαταραχές στη συμπεριφορά του, που δικαιολογούν θεραπεία (Robinson et al., 2004).

Αρχικά, στο πρόγραμμα αυτό ενθαρρύνεται το παιδί να μιλήσει, οι γονείς να το ακούσουν και να το βοηθήσουν να αναπτύξει στρατηγικές για να νικήσει τους φόβους του. Αυτό που θα πρέπει να αποφευχθεί είναι η επιβολή πειθαρχίας με τη χρήση φόβου και η απόρριψη των φόβων του παιδιού ως αστείοι και ανούσιοι. Στόχος του προγράμματος αυτού είναι η ανάπτυξη της δύναμης του παιδιού και η δυνατότητα να αποκτήσει το ίδιο εμπειρίες επιτυχίας, μέσα από την ανάπτυξη του αισθήματος της αυτοεκτίμησης, του ελέγχου και της ασφάλειας.

Το παιδί που έχει αυτοπεποίθηση στην ικανότητά του να ελέγχει τις προκλήσεις της ζωής είναι λιγότερο ευάλωτο στο φόβο και έχει μια αίσθηση προσωπικής δύναμης. Η αντίληψη που έχει το παιδί για τη δύναμή του, επηρεάζει την απόφασή του να ξεπεράσει το αντικείμενο του φόβου του (Robinson et al., 2004). Η αίσθηση του παιδιού για τη δύναμή του σε σχέση με το περιβάλλον του και την ικανότητά του να προσδιορίσει το φόβο του είναι βασική για να μάθει το παιδί να αντιμετωπίζει το φόβο του. Η ρεαλιστική ή μη

εκτίμηση της δύναμης ενός παιδιού σε σχέση με το αντικείμενο φόβου μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική ή μη αντιμετώπιση του φόβου.

Η δύναμη που ένα παιδί έχει, είναι ένας συνδυασμός εσωτερικής και εξωτερικής δύναμης. Λέγοντας εξωτερική δύναμη εννοούνται οι συνδέσεις του παιδιού με τους γονείς, δασκάλους ή με όποιον το παιδί έχει κτίσει μια υποστηρικτική σχέση, οι οποίοι βοηθούν το παιδί να αντιμετωπίσει τους φόβους του. Σχετικά με την δύναμη του παιδιού υπάρχουν τρία βασικά συστατικά, η αυτοεκτίμηση, η ασφάλεια και ο έλεγχος (Robinson et al., 2004).

Το παιδί που αισθάνεται καλά με τον εαυτό του και βιώνει επιτυχία, έχει καλά αναπτυγμένη την αίσθηση της αυτοεκτίμησης. Βασισμένο στην ικανότητά του για επιτυχία, το παιδί αυτό στηρίζεται στις δυνάμεις του και προσπαθεί να εφαρμόσει νέες στρατηγικές για να ξεπεράσει τους φόβους του. Ένα παιδί με αναπτυγμένη την αίσθηση της αυτοεκτίμησης αποδέχεται τις προκλήσεις και τις θεωρεί ευκαιρίες για τη ζωή του. Για παράδειγμα, ένα παιδί με υψηλή την αίσθηση της αυτοεκτίμησης, σε περίπτωση αλλαγής σχολείου θα το θεωρούσε σαν ευκαιρία να γνωρίσει καινούργιους φίλους.

Δυνατό είναι και το παιδί που στις ζωές του υπάρχουν άνθρωποι που το νοιάζονται και το ενθαρρύνουν να αναπτύξει την αίσθηση της ασφάλειας (Robinson et al., 2004). Όταν το παιδί συνδέεται με αυτούς μπορεί να αναπτύξει υποστηρικτικές διαπροσωπικές σχέσεις που το βοηθούν να αντιμετωπίζει τους φόβους του. Ακόμη, το παιδί που έχει μεγαλώσει σε οικογένειες με όρια και που το ίδιο μπορεί να παίρνει, ως προς ένα βαθμό, αποφάσεις για τη ζωή του, μαθαίνει να αξιολογεί τις δυνάμεις και τις αδυναμίες του. Μαθαίνει να αντιμετωπίζει τις προκλήσεις και τα διλήμματα της ζωής και σε περιπτώσεις κινδύνου, συμπεριφέρεται με αυτοπεποίθηση ότι μπορεί να χειριστεί αυτήν την κατάσταση.

Ο εκπαιδευτικός γνωρίζοντας τη σπουδαιότητα τόσο της προσωπικής δύναμης όσο και της αυτοεκτίμησης, του ελέγχου και της ασφάλειας θα πρέπει να ενσωματώσει στο καθημερινό του ωρολόγιο πρόγραμμα, δραστηριότητες με στόχο την απόκτηση της αυτοεκτίμησης, του ελέγχου και της ασφάλειας από όλα τα παιδιά της τάξης.

Οι δυνατότητες εξερεύνησης και έκφρασης των φόβων από το παιδί είναι ένας ακόμη τρόπος ο οποίος βοηθά το παιδί να αντιμετωπίσει τους φόβους του. Όταν ένα παιδί εκφράζει και συζητά για το φόβο του, η έκφραση αυτή του παρέχει τη δυνατότητα να απελευθερώσει ένα μέρος της έντασης που του δημιουργεί ο φόβος του (Robinson et al., 2004).

Τα πρότυπα της κοινωνίας μας, πολλές φορές μας επιβάλλουν να μη φοβόμαστε και να επαινούμε αυτούς που είναι γενναίοι, για αυτό κάποιες φορές το παιδί είναι διστακτικό να ομολογήσει τους φόβους του. Αυτός ο «φόβος της παραδοχής του φόβου» μπορεί να αντιμετωπιστεί μέσα από τις ευκαιρίες και τις δραστηριότητες που παρέχονται στο παιδί να εκφράσει τους φόβους του χωρίς να σκέφτεται ότι κάποιος το «δικάζει». Η γνώση του φόβου που δε λέγεται και η παροχή ευκαιριών στο παιδί να εκφράσει τους φόβους του, μπορεί να μειώσει την πιθανότητα μιας τραυματικής εμπειρίας και να εμποδίσει την εμφάνιση πιο έντονων φόβων.

Κάποιες φορές η αμεσότητα ενός περιστατικού κρίσης ή η υπερβολική αντίδραση ενός συγκεκριμένου παιδιού σε έναν φόβο απαιτεί άμεση παρέμβαση (Robinson et al., 2004). Ο φόβος μπορεί να γίνει επικίνδυνος και να εμποδίσει τη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού. Οι δάσκαλοι θα πρέπει να ακούν το παιδί τους και να του παρέχουν ευκαιρίες έκφρασης των συναισθημάτων και των φόβων του, βοηθώντας έτσι το παιδί να καθορίσει τα επίπεδα ασφάλειας, ελέγχου και αυτοεκτίμησης.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς και τους σχολικούς συμβούλους είναι ένας ακόμη τρόπος με τον οποίο μπορεί να παρασχεθεί άμεση βοήθεια στο παιδί. Και αυτό γιατί ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να παρατηρεί τη συμπεριφορά του παιδιού η οποία μπορεί να χρίζει την ανάγκη παρέμβασης (Robinson et al., 2004).

Παιδί που έχει εκτεθεί σε τραυματικά γεγονότα ή ανησυχεί για τους φόβους που προσπαθεί να αντιμετωπίσει δεν προσλαμβάνει ακέραιη τη μάθηση. Για αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βρίσκει τρόπους και υλικό που θα παρουσιάσει στην τάξη, με τα οποία θα βοηθήσει το παιδί να ξεπεράσει τους φόβους του. Ένα πρόγραμμα αναπτυξιακής προσέγγισης είναι από τους

καλύτερους τρόπους που μπορείς να βοηθήσεις το μαθητή να ξεπεράσει τους φόβους του, αναπτύσσοντας συμπεριφορές αντιμετώπισης. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση λαμβάνει υπόψη τη φύση της παιδικής ανάπτυξης, τα θέματα με τα οποία πρέπει να ασχοληθεί και τις ικανότητες που χρειάζονται για συνεχή ανάπτυξη (Robinson et al., 2004).

Αρχικά θα πρέπει να ορίσουμε το σχολικό περιβάλλον ως τόπο αναγνώρισης των πηγών φόβου και να δημιουργήσουμε δραστηριότητες που θα βασίζονται στην αυτοεκτίμηση, την ασφάλεια και τον έλεγχο (Robinson et al., 2004). Οι δραστηριότητες που βοηθούν το μαθητή να μάθει περισσότερα για τα ενδιαφέροντά του και για τις προσωπικές του δυνάμεις μπορούν να παρέχουν αυτοπεποίθηση και αισθήματα αυτοεκτίμησης στο παιδί. Ακόμη, η ασφάλεια μπορεί να αυξηθεί με δραστηριότητες ανάπτυξης των ικανοτήτων επικοινωνίας και μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους ή ενηλίκους. Και τέλος, οι δραστηριότητες που δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να επιλύσει προβλήματα και να αναπτύξει στρατηγικές για τη λήψη αποφάσεων μπορούν να αυξήσουν την παιδική αίσθηση του ελέγχου στην αντιμετώπιση των φυσιολογικών απαιτήσεων του φόβου στο περιβάλλον τους.

Το συμβουλευτικό μοντέλο είναι ένας ακόμη τρόπος που χρησιμοποιείται στο σχολείο από εκπαιδευτικούς ή συμβούλους και στόχο έχει να βοηθήσει το παιδί που διακατέχεται από αισθήματα φόβου μέσα από το σχήμα τεσσάρων φάσεων που περιέχουν τις έννοιες της αυτοεκτίμησης, της ασφάλειας και του ελέγχου (Robinson et al., 2004).

Κατά την πρώτη φάση του συμβουλευτικού μοντέλου ο σύμβουλος προσπαθεί να δημιουργήσει μια θετική σχέση με το μαθητή, παρέχοντάς του κάθαρση, εξερευνώντας τον παιδικό του κόσμο και καθιστώντας την εξερεύνηση των φόβων του μαθητή σκοπό του προγράμματος. Στη δεύτερη φάση του μοντέλου ο σύμβουλος καθορίζει τη σχέση του φόβου με τα συναισθήματα του μαθητή και στοχεύει στην κατανόησή τους από το ίδιο το παιδί. Στο τρίτο μέρος ο σύμβουλος προσπαθεί να δημιουργήσει ένα πλάνο δράσης για να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει το αντικείμενο φόβου και να αυξήσει την αίσθηση της ασφάλειας, του ελέγχου και της αυτοεκτίμησης. Η

τέταρτη και η τελευταία φάση του μοντέλου προσπαθεί να κατανοήσει την επίδραση των συμβουλευτικών στρατηγικών στη μείωση του παιδικού φόβου και εκτιμά αν αυτές οι παρεμβάσεις πρέπει να επαναληφθούν ή όχι με εστίαση σε κάποιον άλλο φόβο (Robinson et al., 2004).

Οι Santacruz, Mendez & Senchez-Meca (2006) είχαν ασχοληθεί με την αντιμετώπιση του φόβου του σκοταδιού, θέλοντας να διερευνήσει το βαθμό στον οποίο η εφαρμογή ορισμένων μεθόδων μπορεί να μειώσουν τα αισθήματα φόβου στο παιδί. Στην ερευνά της συμμετείχαν 78 παιδιά τα οποία με τυχαία σειρά κατατάχθηκαν σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα κατά τη διάρκεια της νύχτας διάβαζε μαζί με έναν γονέα ένα βιβλίο το οποίο περιέγραφε έναν ήρωα δειλό στο σκοτάδι που προσπαθούσε και ήθελε να γίνει γενναίος. Οι οικογένεια αυτής της ομάδας μια φορά την εβδομάδα και για ένα μήνα, έπαιζαν ένα παιχνίδι που περιγράφονταν στο βιβλίο.

Τα παιδιά της δεύτερης ομάδας έπαιζαν παιχνίδια κατά τη διάρκεια των οποίων έπρεπε να υπομείνουν «δοκιμές στη γενναιότητα» και να μείνουν ήρεμα για ένα χρονικό διάστημα στο κρεβάτι τους. Στις περιπτώσεις που αισθάνονταν φόβο, μπορούσαν να παίρνουν έναν ρόλο και να μεταμορφώνονται σε έναν ήρωα που αγαπούσαν και θαύμαζαν. Οι γονείς αντάμειβαν τα παιδιά τους με χρήματα όταν τα κατάφερναν. Τα παιδιά της τρίτης ομάδας δεν υποβλήθηκαν σε κάποια μορφής παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά της δεύτερης ομάδας κατάφεραν να μειώσουν περισσότερο τους φόβους τους, σε σχέση με τα παιδιά της πρώτης ομάδας (Santacruz et al., 2006).

Οι Gordon και King (2002) πρότειναν ένα πρόγραμμα αντιμετώπισης των νυχτερινών φόβων από το παιδί που περιλαμβάνει: 1) Συστηματική ευαισθητοποίηση με εικόνες. Η διαδικασία αυτή έχει στόχο να προκαλέσει ένα θετικό συναίσθημα παρουσιάζοντας στα παιδιά εικόνες ηρώων από μια ιστορία. Μόλις η θετική αυτή συναισθηματική κατάσταση έχει παραχθεί τότε ο θεραπευτής σταδιακά εισαγάγει το φόβο με στόχο να βοηθήσει το παιδί να τον αντιμετωπίσει. 2) Πρόγραμμα χαλάρωσης. Σκοπός του προγράμματος αυτού είναι να μάθει στο παιδί τρόπους να αντισταθμίζει τα συναισθήματά του και να

ηρεμεί όταν αρχίζει να φοβάται. 3) Λυτό-διδασκαλία. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει οδηγίες ώστε τα παιδιά να εκφράσουν θετικές απόψεις για τον εαυτό τους όπως, «Είμαι γενναίος», «Μπορώ να βοηθήσω τον εαυτό μου στο σκοτάδι», οι οποίες θα πραγματοποιούνται με τη συνεργασία των γονιών τους κάθε φορά που θα αρχίζουν να φοβούνται. 4) Διαχείριση έκτακτων καταστάσεων. Μετά την αντιμετώπιση κάποιων καταστάσεων, το παιδί ανταμείβεται με συνέπεια από τους γονείς (Gordon & King, 2002).

Ο Arthur Jersild και οι συνεργάτες του (1935, στο Herbert, 1989) κατέγραψαν τις τεχνικές που χρησιμοποιούν οι γονείς και οι δάσκαλοι για να βοηθήσουν το παιδί να ξεπεράσει τους φόβους του. Ως πιο αποτελεσματικές θεωρούν τις μεθόδους που βοηθούν το παιδί να αναπτύξει δεξιότητες με τις οποίες να μπορεί να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τους φόβους του. Για παράδειγμα αν φοβάται το σκοτάδι, να έχει δίπλα του ένα φακό και να τον ανάβει όποτε φοβάται. Μια δεύτερη μέθοδος είναι να έρθει το παιδί σταδιακά σε επαφή και αλληλεπίδραση με το φοβικό αντικείμενο και μια τρίτη, να δοθούν ευκαιρίες στο παιδί να γνωρίσει βαθμιαία το φοβικό αντικείμενο, κάτω από συνθήκες στις οποίες το ίδιο το παιδί θα νιώθει απόλυτα ασφαλές.

Οι μέθοδοι που αποδείχτηκε ότι βοηθούν σε μικρότερο βαθμό το παιδί να ξεπεράσει τους φόβους του είναι, η διαβεβαίωση του παιδιού με λόγια ότι το φοβικό αντικείμενο δεν αποτελεί απειλή, η εξήγηση ότι το φοβικό αντικείμενο δεν είναι επικίνδυνο και η χρησιμοποίηση παραδειγμάτων θαρραλέας αντιμετώπισης του φοβικού αντικειμένου από άλλα παιδιά που δεν φοβούνται. Τέλος οι τεχνικές που δεν έχουν κανένα αποτέλεσμα για το παιδί είναι να αγνοούμε τους φόβους του, να αναγκάζουμε το παιδί με το ζόρι να έρθει σε επαφή με το φοβικό αντικείμενο, να απομακρύνουμε το φοβικό αντικείμενο και να χορηγούμε ηρεμιστικά στο παιδί (Herbert, 1989).

Διαπιστώθηκε επίσης ότι το παιδί μπορεί και μόνο του να αντιμετωπίσει τους φόβους του χρησιμοποιώντας κάποιες τεχνικές: 1) Όταν φέρνει στη σκέψη του τη βοήθεια που μπορεί να του παρέχει ένας ενήλικας ή με το να σκέφτεται κάτι ευχάριστο όπως τα αγαπημένα του παιχνίδια. 2) Συζητώντας με άλλους για τα πράγματα και τις καταστάσεις που του προκαλούν φόβο και 3)

συζητώντας με τον εαυτό του και προσπαθώντας να διαπιστώσουν πόσο πραγματικός ή παράλογος είναι ο κίνδυνος που νιώθει για τρομερά, ανύπαρκτα πλάσματα ή για φαντασιώσεις ή γεγονότα, για τα οποία νιώθει έντονους φόβους (Herbert, 1989).

3.2 Προτεινόμενες δραστηριότητες ρύθμισης και αντιμετώπισης του φόβου

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να αναπτύξουν κάποιες ιδέες για δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιήσουν με το παιδί για να το βοηθήσουν να αναπτύξει τις απαραίτητες γνώσεις και ικανότητες ώστε να μπορέσει το ίδιο να αντιμετωπίσει το φόβο του. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες δραστηριότητες που επιτυγχάνουν αυτόν τον σκοπό.

Στο βιβλίο της Αγγελικής Θάνου (2009) *«Το ψάρι που προσπαθεί»* περιγράφεται ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής το οποίο μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσα στην τάξη με αφορμή μια ιστορία. Αρχικά, το παιδί μιλά για τα συναισθήματα μέσα από κάρτες που απεικονίζουν τα βασικά συναισθήματα. Έπειτα περιγράφει αυτά τα συναισθήματα και τα μοιράζεται με τους συμμαθητές του, σε ανάλογες περιπτώσεις έκφανσης αυτών των συναισθημάτων. Παίρνει πόζες με συναισθήματα, μελετά φωτογραφίες όπου απεικονίζονται διάφορα συναισθήματα και μιλά για το πώς νιώθει. Ακόμη, μέσα από την αφήγηση της ιστορίας, το παιδί έρχεται αντιμέτωπο με έναν φόβο ενός παιδιού της ιστορίας και τις σωματικές αντιδράσεις αυτού του συναισθήματος. Στη συνέχεια δραματοποιεί τη σκηνή αλλά και τις αντιδράσεις φόβου (τρέμουν το στόμα, τα γόνατα, το στομάχι σφίγγεται, η καρδιά χτυπά δυνατά, κ.α).

Τέλος, το πρόγραμμα αυτό συνεχίζεται μέσα από δραστηριότητες που στόχο έχουν την ενδυνάμωση του παιδιού απέναντι σε κάποια συναισθήματα, τη συνειδητοποίηση της ικανότητάς του να ελέγχει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, να καταλάβει τη σύνδεση μεταξύ συναισθημάτων, πράξεων

και σκέψεων και να αποκτήσει δεξιότητες αντιμετώπισης των προβλημάτων του.

Στο βιβλίο του Paul Stallard (2006) «*Σκέφτομαι σωστά- Νιώθω καλά*», του οποίου την επιστημονική επιμέλεια έχει η Μαρία Ζαφειροπούλου, περιγράφονται κάποιες τεχνικές με τις οποίες το παιδί μπορεί να ρυθμίσει και να αντιμετωπίσει τους φόβους του. Αρχικά, το παιδί μπορεί να ζωγραφίσει μια σκάλα στην οποία σε κάθε σκαλοπάτι της να υπάρχει ζωγραφισμένο ή γραμμένο, ανάλογα με την ηλικία, κάποιο στάδιο του φόβου του. Αν για παράδειγμα ένα παιδί ακούει κάποιους θορύβους μες στη νύχτα ενώ βρίσκεται στο δωμάτιο του, θα μπορούσε να «τεμαχίσει» το φόβο του σε στάδια ανάλογα με το πόσο φοβάται κάθε φορά. Ένα πρώτο στάδιο, το οποίο μπορεί να είναι και το πιο εύκολο, είναι να ανάψει το φως του δωματίου του ή τον φακό που έχει μαζί του, το στάδιο αυτό θα τοποθετηθεί στο πρώτο σκαλί της σκάλας. Έπειτα στη μέση της σκάλας θα τοποθετήσει κάτι πιο δύσκολο όπως για παράδειγμα να σηκωθεί από το κρεβάτι του και στο τελευταίο σκαλί της σκάλας θα τοποθετήσει την εξερευνητική του δραστηριότητα κατά την οποία θα ψάξει να βρει από πού έρχεται ο ήχος.

Θα πρέπει το παιδί να βάζει στόχους και να τους ξεπερνά έναν- έναν και αφού τους κατακτά τότε να προχωρά στο επόμενο στάδιο, το οποίο είναι και πιο δύσκολο. Το παιδί θα πρέπει να ενθαρρύνει και να επιβραβεύει τον εαυτό του κάθε φορά που καταφέρνει να πετύχει τους στόχους του. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να συνειδητοποιήσει τι είναι αυτό ακριβώς που φοβάται αλλά θα βρει και τρόπους για να το αντιμετωπίσει.

Μια ακόμη δραστηριότητα, προτεινόμενη από τον Paul Stallard (2006), η οποία θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε περιπτώσεις που το παιδί φοβάται είναι η δημιουργία του «δωματίου της δύναμης». Ως δωμάτιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα κουτί στο οποίο το παιδί όταν φοβάται γράφει ή ζωγραφίζει σε ένα χαρτί τι είναι αυτό που το φοβίζει. Ακόμη το παιδί μπορεί να καταγράψει ποιος ή τι είναι αυτό που του προκαλεί φόβο. Στη συνέχεια τοποθετεί το χαρτί ή τη ζωγραφιά του σε αυτό το κουτί, το οποίο είναι «κλειδωμένο». Στο τέλος της εβδομάδας ανοίγει το κουτί και συζητάει με

κάποιον άνθρωπο που θεωρεί πολύ κοντινό του. Έτσι το παιδί, καταγράφοντας τις σκέψεις και τα συναισθήματά του τη στιγμή εμφάνισης του φόβου, νιώθει πιο ήρεμο.

Επιπρόσθετα, στο βιβλίο του Robinson et al. (2004) προτείνονται κάποιες δραστηριότητες συγκεκριμένου φόβου. Οι δραστηριότητες αυτές είναι σχεδιασμένες για περιπτώσεις παιδιών που αντιμετωπίζουν ένα συγκεκριμένο αντικείμενο φόβου το οποίο είναι συνηθισμένο για το επίπεδο ανάπτυξης του παιδιού. Για παράδειγμα ένας κοινός φόβος των παιδιών είναι ο φόβος για το σκοτάδι, για αυτό μια δραστηριότητα που απευθύνεται σε περιπτώσεις παιδιών που φοβούνται το σκοτάδι, είναι μια δραστηριότητα συγκεκριμένου φόβου.

Η δραστηριότητα απευθύνεται σε ολόκληρη την τάξη και ακολουθεί έπειτα από μια συζήτηση η οποία έχει προηγηθεί για τους ανθρώπους που δουλεύουν βράδυ, το πώς τα νυχτερινά ζώα προσαρμόζονται στο σκοτάδι και πώς τα φυτά επωφελούνται τη νύχτα. Έπειτα ακολουθεί η κύρια δραστηριότητα και στόχο έχει να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει το φόβο του σκοταδιού, εξερευνώντας τη φύση των σκιών, το φόβο που νιώθει και το πώς μπορεί να αντιμετωπίσει αυτούς τους φόβους.

Αρχικά, με έναν προτζέκτορα το παιδί θα πρέπει να πειραματιστεί δημιουργώντας σκιές με τα δάχτυλά του ή άλλα αντικείμενα προβάλλοντας τα σε έναν τοίχο και στη συνέχεια να αναζητήσει λύσεις για το πώς οι σκιές δημιουργούνται. Στη συνέχεια, σε ένα χαρτί καταγράφουμε τις λέξεις που χρησιμοποιεί το παιδί για να περιγράψει τις σκιές αλλά και το πώς αισθάνεται όταν βλέπει σκιές τη νύχτα. Έπειτα το παιδί πάνω σε μια κόλλα Α4 θα ζωγραφίσει μια σκιά και θα μιλήσει σε όλα τα παιδιά της τάξης για τη ζωγραφιά του. Στο τέλος συζητάμε με το παιδί για το τι κάνει όταν βλέπει μια σκιά τη νύχτα αλλά και τι θα πρέπει να κάνει την επόμενη φορά που θα δει μια σκιά τη νύχτα. Μετά το πέρας αυτής της δραστηριότητας το παιδί θεωρείται ότι θα είναι ικανό να εξηγήσει τη φυσική προέλευση των σκιών, να παίξει με αυτές αλλά και να προσδιορίσει τρόπους αντιμετώπισης των φόβων που σχετίζονται με τις σκιές (Robinson et al., 2004).

Εκτός από τις δραστηριότητες για συγκεκριμένους φόβους υπάρχουν και οι δραστηριότητες πρόληψης του φόβου, οι οποίες θα πρέπει να παρέχουν μια αίσθηση δύναμης στο παιδί. Το παιδί θα πρέπει να αισθάνεται δυνατό και ικανό να μπορεί να αντιμετωπίσει τα πιθανά αντικείμενα φόβου. Στις δραστηριότητες πρόληψης στόχος είναι η απόκτηση αυτοεκτίμησης, ασφάλειας και ελέγχου από τα παιδιά. Μόνο με αυτά τα τρία στοιχεία το παιδί θα νιώσει δυνατότερο από τους φόβους του (Rotter & Robinson, 1987).

Μια τέτοια δραστηριότητα μπορεί να είναι η αφήγηση ενός λογοτεχνικού βιβλίου με θέμα τους φόβους των παιδιών. Στο βιβλίο αυτό μπορεί να παρουσιάζεται ένας ήρωας ο οποίος θα είναι ικανός να αντιμετωπίσει το φόβο του. Στόχος της δραστηριότητας αυτής είναι να βοηθήσει το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι και άλλοι άνθρωποι μοιράζονται τους ίδιους φόβους και να το βοηθήσει να τους αντιμετωπίσει.

Αρχικά, ο εκπαιδευτικός διαβάζει την ιστορία στο παιδί και ζητά από αυτό να ακούσει τι φοβάται ο ήρωας αλλά και τι κάνει όταν φοβάται. Στη συνέχεια, συζητά με το παιδί για τους φόβους του ήρωα, στιγμές που το ίδιο το παιδί έχει βιώσει κάποιο παρόμοιο φόβο, για το πώς ένιωθε μέσα του, πως ο ήρωας αντιμετώπισε το φόβο του, τι κάνει το ίδιο για να αντιμετωπίσει το φόβο του αλλά και τι θα κάνει την επόμενη φορά που θα βιώσει κάποιο φόβο (Robinson et al., 2004).

Η συζήτηση της ιστορίας είναι το κρίσιμο τμήμα αυτής της δραστηριότητας. Παρέχει ευκαιρίες στο μαθητή να πει πως θα ένιωθε, τι θα σκέφτονταν και πώς θα ενεργούσε σε μια παρόμοια κατάσταση. Το παιδί μετά το πέρας της δραστηριότητας θεωρείται ότι θα είναι ικανό να προσδιορίσει και να αναγνωρίσει τους φόβους του αλλά και τρόπους αντιμετώπισής τους την επόμενη φορά που θα παρουσιαστούν.

3.3 Η χρήση της παιδικής λογοτεχνίας για την αντιμετώπιση των φόβων στο παιδί

Η παιδική λογοτεχνία συμβάλλει στη δημιουργία δεξιοτήτων για την αντιμετώπιση των φόβων από το παιδί. Είναι ένα ισχυρό εργαλείο με το οποίο το παιδί μπορεί να συνειδητοποιήσει τους εσωτερικούς (αυτό-ιδέα, αίσθημα ανεξαρτησίας και ελέγχου, ικανότητα επίλυσης του φόβου) και τους εξωτερικούς του πόρους (γονείς, φίλους). Οι Pardeck και Pardeck (1984, στο Nicholson, 2003) ισχυρίστηκαν ότι μέσα από τη βιβλιοθεραπεία το παιδί μπορεί να επωφεληθεί, γιατί με τη διαδικασία αυτή γνωρίζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ήρωα και τις απογοητεύσεις του, γεγονός που το οδηγεί σε μια συναισθηματική απελευθέρωση και κάθαρση. Ακόμη το παιδί αποκτά στρατηγικές επίλυσης των προβλημάτων του, μιμούμενο τις αντιδράσεις του ήρωα.

Ο Levine (1999, στο Nicholson, 2003) υποστηρίζει ότι η δύναμη της βιβλιοθεραπείας υπάρχει όταν οι ιστορίες αξιοποιούν τη φυσική δημιουργικότητα του παιδιού και όταν δίνουν τη δυνατότητα να ανασταλεί η πραγματικότητα. Κατά τη διαδικασία της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού βιβλίου λειτουργούν ταυτόχρονα δύο επίπεδα συνείδησης, το συνειδητό και το ασυνείδητο. Σε συνειδητό επίπεδο το παιδί, επικεντρώνεται στο περιεχόμενο της αφήγησης ενώ σε ασυνείδητο προσπαθεί να βρει ανάλογες εμπειρίες με αυτές του ήρωα. Έτσι, η ιστορία δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να εφαρμόσει αυτά που έμαθε από τους χαρακτήρες στη δική του ζωή.

Αν και απαιτείται περαιτέρω έρευνα για να αξιολογηθεί η αποτελεσματικότητα της λογοτεχνίας για θεραπευτικούς σκοπούς, πρόσφατες έρευνες δείχνουν ελπιδοφόρα αποτελέσματα (McArdle & Byrt, 2001, στο Nicholson, 2003). Σε δύο μελέτες (Hayes & Amer, 1999, Shechtam, 2000, στο Nicholson, 2003) χρησιμοποιήθηκαν λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία βοήθησαν παιδιά και εφήβους να νιώσουν πιο δυνατά και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης των δικών τους φόβων. Το δυναμικό της ενέργειας που έχουν οι ιστορίες διευκολύνουν τη συναισθηματική έκφραση και διδάσκουν δεξιότητες

για την αντιμετώπιση της έκτασης του φόβου. Ο Trousdale (1989, στο Nicholson, 2003) υποστήριξε ότι τα παιδιά της μελέτης, επικεντρώθηκαν περισσότερο στην επίλυση της φοβικής κατάστασης παρά στις τρομακτικές πτυχές της ιστορίας. Με άλλα λόγια, τα τρομακτικά βιβλία αιχμαλωτίζουν την προσοχή των παιδιών και παρέχουν αντιπροσωπευτικές ευκαιρίες για την εξερεύνηση των φόβων τους. Οι τρομακτικές ιστορίες που παρέχουν λύσεις για την απειλή, δημιουργούν εμπιστοσύνη και όχι φόβο στο παιδί.

Οι Gillespie και Connor (1995, στο Nicholson, 2003) ισχυρίστηκαν ότι για να είναι αποτελεσματική η παιδική λογοτεχνία θα πρέπει να έχει ελκυστική εικονογράφηση, ενδιαφέρουσα ιστορία, χρήσιμες πληροφορίες, χιούμορ, στοιχεία έκπληξης και ελκυστικούς και επαναλαμβανόμενους στίχους. Οι ιστορίες που περιλαμβάνουν χαρακτήρες ζώων επίσης μπορεί να είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικές με τα μικρότερα παιδιά, γιατί εξαλείφονται παράγοντες όπως η ηλικία, το φύλο, η εθνότητα και επιτρέπουν την αναγνώριση ενός ευρέος φάσματος κοινών στοιχείων με τα παιδιά. Τα άψυχα αντικείμενα επίσης προσφέρουν αυτά τα πλεονεκτήματα στα μικρότερα παιδιά, ενώ τα μεγαλύτερα παιδιά και οι έφηβοι φαίνεται να προτιμούν ανθρώπινα χαρακτηριστικά παρόμοια με τα δικά τους.

Σύμφωνα με τον Schrank (1982, στο Nicholson, 2003) άλλοι παράγοντες που πρέπει να λαμβάνονται ειδικά υπόψη κατά την επιλογή βιβλίων για παιδιά κάθε ηλικίας είναι: 1) Προβλήματα ή καταστάσεις να παρουσιάζουν ενδιαφέρον σε σχέση με το παιδί, 2) χαρακτήρες που αναπτύχθηκαν για να επιτευχθεί η επαρκής αναγνώριση, 3) το βάθος της ιστορίας να εμπλουτίζει το νόημα της ζωής, 4) η ιστορία να είναι κατάλληλη για το αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού, 5) τα επίπεδα ανάγνωσης να είναι κατάλληλα για την ηλικία του παιδιού, 6) οι ιστορίες να είναι καλογραμμένες, 7) να δίνει ευκαιρίες στους αναγνώστες προσφέροντας εναλλακτικές λύσεις σε καταστάσεις ή προβλήματα και οι ιστορίες να είναι απαλλαγμένες από φυλετικές και σεξιστικές προκαταλήψεις

Με βάση τις παραπάνω προτάσεις, γίνεται φανερό, ότι αυτό που θα πρέπει να προσεχθεί κατά τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας ως μέσον για τη

θεραπεία αντιμετώπισης των φόβων είναι το περιεχόμενο της ιστορίας και οι χαρακτήρες να απεικονίζουν τους φόβους με τους οποίους το παιδί μπορεί να ταυτιστεί. Οι φόβοι θα πρέπει να επιλύονται με επιτυχία και να είναι φανερή η αντιμετώπιση των φόβων όπως και οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί πόροι που χρησιμοποιούν οι ήρωες για την αντιμετώπισή τους. Μόνο με αυτόν τον τρόπο θα μπορεί και το ίδιο το παιδί να χρησιμοποιήσει τις ίδιες στρατηγικές για την αντιμετώπιση των δικών του φόβων.

Οι Pardeck και Markward (1995, στο Nicholson, 2003) προσέφεραν μια σειρά από δημιουργικές δραστηριότητες οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη βιβλιοθεραπεία για να βοηθήσουν το παιδί να ξεπεράσει τους φόβους του. Οι δραστηριότητες περιλαμβάνουν δραστηριότητες τέχνης, δραματοποίησης, ζωγραφικής, κουκλοθεάτρου. Ο Pardeck πρότεινε επίσης η αφήγηση του παραμυθιού να γίνεται δυνατά, να χρησιμοποιείται η τεχνική του κολλάζ και η επιστολή στον ήρωα του βιβλίου, προκειμένου το παιδί να συμμετάσχει σε ένα προσωπικό επίπεδο στην ιστορία.

Οι Disque και Langenbrunner (1996, στο Nicholson, 2003) χρησιμοποίησαν μια σειρά ερωτήσεων για να βοηθήσουν το παιδί να αποκτήσει μια πιο άμεση επαφή με τον ήρωα. Οι ερωτήσεις αυτές είναι: «Ποια είναι μερικά από τα πράγματα που σου άρεσαν περισσότερο στην ιστορία;», «Ποιος θα ήθελε να ζωγραφίσει την εικόνα του αγαπημένου του χαρακτήρα;», «Ποιος μπορεί να κάνει ένα θόρυβο σαν αυτό που έκανε ο ήρωας της ιστορίας;», «Αν μπορούσες να είσαι ένας της ιστορίας ποιος θα ήθελες να είσαι;» και «Τι είναι αυτό που θα θυμάστε περισσότερο σε αυτήν την ιστορία;».

Για να βοηθηθεί το παιδί να εντοπίσει τις στρατηγικές που χρησιμοποίησε ο ήρωας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να του κάνει τις εξής ερωτήσεις σύμφωνα με τους Disque και Langenbrunner (1996, στο Nicholson, 2003) «Τι έκαναν οι ήρωες για να λύσουν τα προβλήματά τους;», «Τι έμαθε ο ήρωας;», «Τι μας μαθαίνει ο ήρωας να κάνουμε;». Αφού έχουν συζητηθεί οι δράσεις των χαρακτήρων, στη συνέχεια μπορούν να γίνουν ερωτήσεις οι οποίες θα βοηθήσουν το παιδί να κάνει συνδέσεις με τα δικά του

συναισθήματα, τις σκέψεις του, τις δράσεις του, σε σχέση με αυτές των ηρώων. Οι Disque και Langenbrunner (1996) αναφέρουν τα εξής ερωτήματα: «Αισθάνεσαι εσύ ποτέ έτσι;», «Αν ήσουν εσύ ο ήρωας τι θα έκανες;», «Τι κάνεις όταν αισθάνεσαι έτσι;», «Θα ήθελες να λειτουργήσεις με αυτόν τον τρόπο όταν θα είσαι λυπημένος;».

Παρακάτω παρουσιάζονται κάποια βιβλία τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο νηπιαγωγείο, όπως παρουσιάζονται στο άρθρο με τίτλο: “*Helping children cope with fears: using children’s literature in classroom guidance*” του Janice I. Nicholson (2003). Τα λογοτεχνικά αυτά βιβλία παρουσιάζονται για να προτείνουν στους εκπαιδευτικούς τρόπους για τη χρήση τους.

Ένα από τα προτεινόμενα βιβλία είναι το *The Runaway Bunny* (Ο δραπέτης κούνελος) του Brown (1942). Το βιβλίο παρουσιάζει ένα λαγουδάκι που θέλει να φύγει από τη μητέρα του. Στο βιβλίο αυτό τίθεται το θέμα της αγάπης, της φροντίδας και της ασφάλειας που θα παραχθεί σε ένα παιδί ακόμη κι αν αυτό δεν έχει καλή συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός συζητά με το παιδί για τους λόγους που το λαγουδάκι ήθελε να φύγει μακριά από τη μαμά του και τους καταγράφει σε ένα χαρτί. Αυτή η άσκηση θα μπορούσε να οδηγήσει σε περαιτέρω συζήτηση σχετικά με τους τρόπους που ενήλικοι θα πρέπει να επιλύουν τις διαφορές τους με το παιδί, για να αποφευχθεί το ενδεχόμενο φυγής από το σπίτι.

Ένα ακόμη λογοτεχνικό βιβλίο είναι *The fall of Freddie the leaf, a story of life for all ages* (Η πτώση του φύλλου που το έλεγαν Φρέντυ) του Buscaglia (1982). Η ιστορία αυτή περιγράφει τις αλλαγές που υφίστανται ένα φύλλο κατά τη διάρκεια των τεσσάρων εποχών και τα περάσματα που υφίστανται τα άτομα από τη ζωή στο θάνατο. Με αφορμή την αφήγηση του παραμυθιού ξεκινά μια συζήτηση για την πορεία που ακολουθεί το φύλλο και στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει δυο κύκλους οι οποίοι σε κάποιο σημείο θα ενώνονται και θα μπαίνει ο ένας μέσα στον άλλο. Ο ένας θα είναι ο κύκλος του φύλλου και ο άλλος του ανθρώπου. Στο κενό του κάθε κύκλου θα γράφονται οι διαφορές που ανακαλύπτει το παιδί και στο σημείο της ένωσης θα

καταγράφονται οι ομοιότητες τους. Ο εκπαιδευτικός για να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει μια καλύτερη προοπτική αντιμετώπισης της απώλειας, θα εντοπίσει τα πρόσωπα που βρίσκονται στις ζωές του παιδιού και τα οποία μπορούν να του παρέχουν υποστήριξη.

Ένα άλλο λογοτεχνικό βιβλίο είναι *The Ghost-Eye Tree* (Το δέντρο που έμοιαζε με φάντασμα) του Martin Archambault (1985). Αυτή η ιστορία αναφέρεται στο φόβο ενός αγοριού για το σκοτάδι. Ο εκπαιδευτικός ζητά από το παιδί να αναγνωρίσει τα χαρακτηριστικά των ηρώων και να τα περιγράψει. Το παιδί μπορεί επίσης να ενθαρρυνθεί να απαριθμήσει τα στοιχεία της ιστορίας που προκάλεσαν φόβο στο αγόρι και ενδεχομένως στον εαυτό του.

Ένα λογοτεχνικό βιβλίο που περιγράφει τους φόβους ενός κοριτσιού είναι το *Thunder cake* (Τούρτα κεραυνός) του Polacco (1990). Στην ιστορία αυτή ένα κοριτσάκι φοβάται τις καταιγίδες και η γιαγιά της, της δίνει μια συνταγή η οποία μπορεί να τη βοηθήσει να υπερνικήσει τους φόβους της, γιατί δε θα σκέφτεται τους κεραυνούς αλλά τη συνταγή. Αυτή η ιστορία προτείνεται να διαβαστεί μια μέρα με έντονη βροχή, ενώ το παιδί είναι στο σχολείο. Έπειτα από την ανάγνωση της ιστορίας το παιδί θα ενθαρρυνθεί να μιλήσει για τους δικούς του φόβους ενώ ο εκπαιδευτικός τους καταγράφει σε ένα χαρτί. Ακόμη το παιδί προτείνει λύσεις για να αποσπάται η προσοχή του σε περιπτώσεις που φοβάται αλλά και να προσδιορίσει ένα άτομο με το οποίο νιώθει ασφάλεια. Τέλος το παιδί φτιάχνει το κέικ και το τρώει για να θυμάται τα γεγονότα της ιστορίας.

Και το τελευταίο λογοτεχνικό βιβλίο που προτείνεται είναι ο *Thornton the Worrier* (Ο Τόρντον που ανησυχεί) του Sharmat (1978). Στην ιστορία αυτή περιγράφεται η ζωή ενός κουνελιού που είχε πολλές ανησυχίες και έκανε τη ζωή του δυστυχισμένη, ώσπου συνάντησε ένα γέροντα ο οποίος δεν ανησυχούσε για τίποτα. Το παιδί ακούγοντας την ιστορία συγκρίνει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των δύο ηρώων. Στη συνέχεια ενθαρρύνεται να συζητήσει για τις δικές του ανησυχίες και να καταλήξει σε έναν κατάλογο με συγκεκριμένα μέτρα που θα μπορούσαν να αποτρέψουν την ανάγκη για ανησυχία.

Τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία είναι πλούσια σε χαρακτήρες οι οποίοι αντιμετωπίζουν τα ίδια διλήματα με το παιδί. Το παιδί αναγνωρίζει τον εαυτό του στους ήρωες της ιστορίας, ταυτίζεται με αυτούς και μιμείται τους τρόπους με τους οποίους αυτοί αντιμετωπίζουν τους φόβους τους. Όταν η παιδική λογοτεχνία συνδυάζεται και με άλλες δημιουργικές δραστηριότητες γίνεται ένα ισχυρό εργαλείο με το οποίο το παιδί μαθαίνει για τους φόβους του αλλά και τρόπους για να τους αντιμετωπίζει (Nicholson, 2003).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο πρώτο κεφάλαιο η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ψυχολογία του παιδιού είναι μεγάλη. Αφορμώμενη από την παραπάνω άποψη θέλησα να πραγματοποιήσω μια έρευνα κατά την οποία θα διαπίστωνα αν και κατά πόσο τα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία, που χρησιμοποίησα, θα επιδρούσαν στην ψυχολογία των παιδιών και θα τα ωθήσουν σε συγκεκριμένες κατευθύνσεις, όπως η ενσυναίσθηση του ήρωα ή η ταύτιση με αυτόν. Για να μπορέσω να ερευνήσω την παραπάνω άποψη πραγματοποίησα την έρευνα που ακολουθεί.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

Ερευνητικό μέρος

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ:

Μέθοδος

1.1 Σκοπός της έρευνας

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας είναι μεγάλη τόσο στην παιδαγωγική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού όσο και στη ψυχολογική και αισθητική του ανάπτυξη (Καρπόζηλου, 1994). Τα βιβλία βοηθούν το παιδί να ξεπεράσει τυχόν προβληματισμούς που έχει και να δει τη ζωή με μια θετική ματιά. Το παιδί αποκτά μια σχέση ταύτισης και μίμησης με το βιβλίο και οι ψυχολογικές αυτές διεργασίες ωθούν το ίδιο το παιδί στη διαμόρφωση του δικού του χαρακτήρα. Σύμφωνα με τους Pardeck και Pardeck (1984, στο Nicholson, 2003) η βιβλιοθεραπεία ωφελεί το παιδί, γιατί με τη διαδικασία αυτή γνωρίζει τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ήρωα και τις απογοητεύσεις του, γεγονός που το οδηγεί σε μια συναισθηματική απελευθέρωση και κάθαρση.

Τα θέματα που διαπραγματεύεται η παιδική λογοτεχνία είναι ποικίλα, ένα από αυτά είναι και τα συναισθήματα και συγκεκριμένα το συναίσθημα του φόβου. Ο φόβος είναι ένα συναίσθημα που υπάρχει στη ζωή των ανθρώπων ως μια φυσιολογική αντίδραση μπροστά σε μια απειλή. Ο φόβος εμφανίζεται στις ζωές μας από πολύ μικρή ηλικία και για διαφορετικούς λόγους. Ωστόσο όταν ο φόβος μας δε βασίζεται σε αντικειμενικούς κινδύνους τότε μιλάμε για φανταστικό φόβο, τον οποίο έχουν πολλά παιδιά και από τον οποίον υποφέρουν (Herbert, 1989).

Έπειτα από μια μικρή έρευνα καταγραφής βιβλίων με θέμα το φόβο, διαπιστώσαμε ότι στο εμπόριο κυκλοφορούν αρκετά βιβλία είτε με στοιχεία πραγματικών είτε φανταστικών φόβων του παιδιού, δύο από τα οποία χρησιμοποιήσαμε και στην παρούσα έρευνα.

Ο Trousdale (1989, στο Nicholson, 2003) υποστήριξε ότι το παιδί που έχει ακούσει ή έχει διαβάσει κάποιο βιβλίο με θέμα το φόβο, επικεντρώνεται

περισσότερο στην επίλυση της φοβικής κατάστασης παρά στις τρομακτικές πτυχές της ιστορίας. Τα βιβλία αιχμαλωτίζουν την προσοχή του και παρέχουν αντιπροσωπευτικές ευκαιρίες για την εξερεύνηση των φόβων του. Οι τρομακτικές ιστορίες που παρέχουν λύσεις για την απειλή, δημιουργούν εμπιστοσύνη και όχι φόβο στο παιδί.

Κάποιοι ερευνητές (Hayes & Amer, 1999. Shechtam, 2000 στο Nicholson, 2003) χρησιμοποίησαν λογοτεχνικά βιβλία, τα οποία βοήθησαν παιδιά και εφήβους να νιώσουν πιο δυνατά και να αναπτύξουν στρατηγικές αντιμετώπισης των δικών τους φόβων. Η επιρροή της ιστορίας είναι ικανή να «διδάξει» δεξιότητες στο παιδί και να διευκολύνει τη συναισθηματική του έκφραση, μέσα από τους ήρωές της, ώστε να αντιμετωπίσει την έκταση του φόβου. Αυτό που θα πρέπει να προσεχθεί κατά τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας ως μέσον για τη θεραπεία αντιμετώπισης των φόβων είναι το περιεχόμενο της ιστορίας και οι χαρακτήρες να απεικονίζουν φόβους με τους οποίους το παιδί μπορεί να ταυτιστεί. Οι φόβοι θα πρέπει να επιλύονται με επιτυχία και να είναι φανερή η αντιμετώπιση των φόβων όπως και οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί πόροι που χρησιμοποιούν οι ήρωες για την αντιμετώπισή τους. Με αφορμή τα παραπάνω, δημιουργήθηκε η επιθυμία υλοποίησης της παρούσας έρευνας

Σκοπός της έρευνας αυτής ήταν να διερευνήσουμε κατά πόσο τα λογοτεχνικά βιβλία που είχαμε επιλέξει, με θέμα το φόβο, θα επηρέαζαν τα παιδιά του Νηπιαγωγείου, κάνοντας και τα ίδια να αισθανθούν ή να κατανοήσουν το συναίσθημα του ήρωα της ιστορίας. Ειδικότερα, θελήσαμε να μελετήσουμε το βαθμό στον οποίο τα παιδιά θα απεικονίσουν στα σχέδιά τους σκηνές φόβου από την ιστορία που είχαν ακούσει αλλά και αν θα υπάρξουν διαφορές στη συχνότητα εμφάνισης τέτοιων σκηνών ανάμεσα στα δύο φύλα. Ένας ακόμη στόχος μας ήταν να δούμε αν τα παιδιά θα ταυτιστούν με τον ήρωα της ιστορίας αναγνωρίζοντας το συναίσθημά του και αν θα μιλήσουν και αυτά με τη σειρά τους για τυχόν φόβους τους και τις αντιδράσεις που έχουν απέναντι σε αυτόν.

1.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Με βάση τους σκοπούς της έρευνας, οι οποίοι αναφέρθηκαν παραπάνω, τα ερευνητικά μας ερωτήματα είναι:

1. Τα παιδιά απεικονίζουν στα σχέδιά τους σκηνές φόβου, από το παραμύθι που άκουσαν;
2. Υπάρχουν διάφορες ανάμεσα στα δύο φύλα, ως προς τη συχνότητα σχεδίασης σκηνών φόβου;

Σύμφωνα με τον Medawar (1972, στο Bell, 1997) οι υποθέσεις μιας έρευνας «είναι μια φανταστική σύλληψη μιας ιδέας σχετικά με το τι μπορεί να είναι αληθινό. Είναι ένας διάλογος μεταξύ του πιθανού και του πραγματικού, μεταξύ εικασίας και κριτικής, μεταξύ αυτού που μπορεί να είναι αλήθεια και αυτού που πραγματικά είναι» (Bell, 1997, σελ. 45-46). Ο Bell (1997) λέει ότι οι υποθέσεις είναι προτάσεις για τη σχέση ανάμεσα στις μεταβλητές αλλά ταυτόχρονα παρέχουν την ευκαιρία στον ερευνητή να αποφασίσει τον τρόπο με τον οποίο θα τις εξετάσει. Στην παρούσα έρευνα οι υποθέσεις είναι:

1. Τα παιδιά θα προτιμήσουν να απεικονίσουν στα σχέδιά τους σκηνές φόβου ή τους τρόπους που ακολούθησε ο ήρωας της ιστορίας για να αντιμετωπίσει τους φόβους του, από το παραμύθι που άκουσαν.
2. Αγόρια και κορίτσια θα ζωγραφίσουν με την ίδια συχνότητα σκηνές φόβου από το παραμύθι που άκουσαν.

1.3 Το Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν τα νήπια του 3^ο Κλασικού και Ολοήμερου Νηπιαγωγείου Βόλου και τα νήπια του 2^ο Κλασικού και Ολοήμερου

Νηπιαγωγείου Βόλου, ηλικίας από 5 έως 6 ετών. Στην πρώτη ιστορία τα νήπια που συμμετείχαν ήταν 50 εκ των οποίων τα 28 ήταν αγόρια και τα 22 κορίτσια και στη δεύτερη ιστορία τα νήπια συνολικά ήταν 46 εκ των οποίων τα 25 ήταν αγόρια και τα 21 κορίτσια.

Πίνακας 1: Κατανομή δείγματος ανά φύλο και ιστορία

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΙΣΤΟΡΙΩΝ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ
Α΄ Ιστορία: <i>Να έρθω στο κρεβάτι;</i>	28	22	50
Β΄ Ιστορία: <i>Τι κρύβει το σκοτάδι;</i>	25	21	46
Συνολικός αριθμός νηπίων	53	43	96

1.4 Το ερευνητικό μεθοδολογικό εργαλείο

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας και για να μπορέσουμε να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα κρίθηκε απαραίτητη η χρήση δύο μεθοδολογικών εργαλείων. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το σχέδιο και η συνέντευξη.

Σύμφωνα με τους Giordan και Vecchi (1990, στο Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001), το σχέδιο είναι ένα αποτελεσματικό εργαλείο ειδικότερα για το παιδί του Νηπιαγωγείου, γιατί αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς του. Συνιστά έναν ελκυστικό τρόπο συλλογής πληροφοριών, καθώς είναι ένας τρόπος έκφρασης του παιδιού που πολλές φορές είναι περισσότερο κατανοητός έναντι του λόγου του.

Ωστόσο, το σχέδιο, ως μεθοδολογικό εργαλείο ελλοχεύει κάποιους κινδύνους. Ο ερευνητής μπορεί να παρερμηνεύσει ή να μην κατανοήσει το

σχέδιο του παιδιού, εξαιτίας των περιορισμών που τίθενται στη σχεδιαστική απόδοση του. Ένας τρόπος για την άρση αυτών των κινδύνων είναι η συνέντευξη, η οποία πρέπει να πραγματοποιείται μετά από το σχέδιο (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Το δεύτερο λοιπόν, μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήσαμε, ήταν η συνέντευξη. Σύμφωνα με τους Cannell και Kahn (1968, στο Cohen & Manion, 1994, σελ. 374) η συνέντευξη έχει οριστεί ως «συζήτηση δύο ατόμων, που αρχίζει από τον συνεντευκτή, με ειδικό σκοπό την απόκτηση σχετικών με την έρευνα πληροφοριών και επικεντρώνεται από αυτόν σε περιεχόμενο καθορισμένο από τους στόχους της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία». Η άμεση αλληλεπίδραση του συνεντευκτή με τον ερωτώμενο, επιτρέπει μεγαλύτερη εμπάθунση και κατανόηση από τη μεριά του ερευνητή. Αυτό, παράλληλα εξαρτάται και από το είδος της συνέντευξης. Τα είδη της συνέντευξης είναι: η δομημένη συνέντευξη, η ημιδομημένη και η μη δομημένη ή ελεύθερη συνέντευξη (Ghiglione & Matalon, 1978, στο Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001).

Μέσω του σχεδίου το παιδί καλούνταν να αναπαραστήσει σκηνές των ιστοριών που είχε ακούσει, οι οποίες του άρεσαν και του είχαν κάνει εντύπωση. Έπειτα, χρησιμοποιήσαμε την ημιδομημένη συνέντευξη, όπου υπήρχαν 7 προκαθορισμένες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις, αρχικά ήταν διευκρινιστικές του σχεδίου του παιδιού, στη συνέχεια αναφέρονταν στα βιβλία που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα και στο τέλος γίνονταν περισσότερο προσωπικές. Ωστόσο, ανάλογα με τον ερωτώμενο οι σειρά των ερωτήσεων κάποιες φορές άλλαζε, κάποιες ερωτήσεις παραλείπονταν ή ακόμα προσθέτονταν και κάποιες άλλες.

Ο συνδυασμός σχεδίου και συνέντευξης, ήταν καθοριστικός για να μπορέσαμε να κωδικοποιήσουμε το σχέδιο του παιδιού και να κατανοήσουμε βαθύτερες σκέψεις του αλλά και συναισθήματα που τυχόν του δημιουργήθηκαν από την ανάγνωση των βιβλίων.

1.5 Διαδικασία

Πριν την υλοποίηση της έρευνάς μου, είχα ζητήσει την άδεια από τις νηπιαγωγούς του 3^{ου} Κλασικού και Ολοήμερου και του 2^{ου} Κλασικού και Ολοήμερου Νηπιαγωγείου Βόλου να πραγματοποιήσω την έρευνα μου στις τάξεις τους. Αφού αποδέχτηκαν την πρότασή μου, ενημέρωσα τις νηπιαγωγούς για την πορεία της έρευνάς μου και κανονίσαμε τις ημερομηνίες διεξαγωγής της. Η έρευνα διήρκησε τέσσερις ημέρες ξεκινώντας από τις 18/1/2010 και τελειώνοντας στις 22/1/2010.

Η έρευνα ξεκίνησε τη Δευτέρα 18/1/2010 στις 9:00 π.μ στο 3^ο Κλασικό Νηπιαγωγείο Βόλου, ενώ τα νήπια είχαν πραγματοποιήσει τις καθιερωμένες δραστηριότητες τους με τη νηπιαγωγό. Αφού προετοίμασα τα παιδιά με μια ανάλογη δραστηριότητα, τους ανακοίνωσα ότι θα τους διαβάσω ένα βιβλίο. Η πρώτη ιστορία που διάβασα στα παιδιά είχε τίτλο: «*Να έρθω στο κρεβάτι σου;*» της Diana Hendry και της Chapman Jane, (2009). Μετάφραση, Κυριακή Κίτσου, Αθήνα: Modern Times.

Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας αυτής είναι ένα ποντικάκι, το οποίο φοβάται να κοιμηθεί μόνο του, εξαιτίας κάποιων θορύβων. Οι ήχοι αυτοί προέρχονται από κάποια καιρικά φαινόμενα, όπως είναι ο αέρας, αλλά ο ποντικός τρομάζει και από γεγονότα που ο ίδιος δημιουργεί με την φαντασία του, όπως είναι τα φαντάσματα. Καθ' όλη τη διάρκεια της νύχτας και των φοβικών σκέψεων του ποντικού, ο μπαμπάς του προσπαθεί να του εξηγήσει την προέλευση των ήχων και να τον καθησυχάσει. Ο ποντικός όμως δεν μπορεί να κοιμηθεί μόνος του, αλλά επιζητά την πατρική αγκαλιά, η οποία ενώ αρχικά δεν έρχεται, στο τέλος ο μπαμπάς και ο ποντικός κοιμούνται μαζί.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης δεν έδειχνα τις εικόνες του βιβλίου στα παιδιά για να μην επηρεαστούν από αυτές. Αφού τελείωσα την ανάγνωση της ιστορίας ζήτησα από τα παιδιά να καθίσουν στα τραπέζια εργασίας με τρόπο ώστε να έχουν απόσταση μεταξύ τους για να αποφευχθεί η πιθανότητα επηρεασμού του ενός παιδιού από το άλλο. Στη συνέχεια μοίρασα στα παιδιά κόλλες Α4 και τους ζήτησα να ζωγραφίσουν ότι ήθελαν ή ότι τους έκανε

εντύπωση από την ιστορία που άκουσαν, με ξυλομπογιές οι οποίες βρίσκονταν ήδη πάνω στα τραπέζια εργασίας. Επίσης, ζήτησα από τα παιδιά να μην κοιτάνε τι ζωγραφίζει ο συμμαθητής τους, αλλά να είναι συγκεντρωμένοι στο σχέδιό τους, ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα αναπαραγωγής του ίδιου ακριβώς σχεδίου.

Κάθε παιδί που τελείωνε τη ζωγραφιά του έγραφε στο πίσω μέρος της κόλλας το όνομά του και την έδινε σε μένα. Όταν είχα μαζέψει όλα τα έργα των παιδιών μεταφέρθηκα σε μια άλλη αίθουσα του ειδικού σχολείου, που συστεγάζονταν στο ίδιο κτήριο, για να προχωρήσω στην ατομική συνέντευξη, την οποία μαγνητοφώνουσα. Οι ερωτήσεις που έκανα σε κάθε παιδί ξεχωριστά κάθε φορά ήταν:

- Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου;
- Τι είναι αυτό που έχεις ζωγραφίσει;
- Σου άρεσε η ιστορία; Γιατί;
- Πώς/τι νομίζεις ότι αισθανόταν ο ήρωας;
- Εσύ αισθάνεσαι/έχεις αισθανθεί φόβο;
- Τι είναι αυτό που σε φοβίζει;
- Τι κάνεις όταν φοβάσαι;

Η συνέντευξη πολλές φορές άλλαζε ανάλογα με την διάθεση του νηπίου να μιλήσει για το σχέδιό του και την ιστορία. Οι απομαγνητοφωνήσεις των συνεντεύξεων με τα παιδιά αλλά και τα σχέδια των παιδιών βρίσκονται στο παράρτημα της παρούσας έρευνας.

Η διαδικασία αυτή διήρκεσε 1 ώρα και 30 λεπτά περίπου συνολικά για την πρώτη τάξη. Την ίδια ημέρα εφάρμοσα την ίδια διαδικασία και στο 3^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Βόλου από τις 10:30 μέχρι τις 12:00 π.μ. Την Τρίτη 19/1/2010 πραγματοποίησα την ίδια έρευνα στο 2^ο Κλασικό και 2^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Βόλου, κρατώντας σταθερή τόσο τη διαδικασία της έρευνας όσο και το χρόνο διάρκειάς της.

Την Πέμπτη και την Παρασκευή, διάβασα στα παιδιά μια άλλη ιστορία με τίτλο: «*Τι κρύβει το σκοτάδι;*» του Rory Tyger (2007). Μετάφραση, Κυριακή Κίτσου, Αθήνα: Modern Times.

Ο πρωταγωνιστής της ιστορίας αυτής είναι ένα αρκουδάκι, ο Τόμι, ο οποίος ξυπνά μέσα στη νύχτα από έναν περίεργο θόρυβο. Μαζί του έχει τα αρκουδάκια του, με τα οποία ψάχνει για να ανακαλύψει από πού προέρχεται ο θόρυβος. Ο Τόμι, είναι θαρραλέος και δε φοβάται να αντιμετωπίσει τις καταστάσεις που του παρουσιάζονται, αλλά συγχρόνως προσπαθεί να δώσει λογικές εξηγήσεις, με τις οποίες καθησυχάζει τους φίλους του, τα αρκουδάκια.

Την Πέμπτη 21/1/2010 η έρευνα έλαβε χώρα στο 2^ο Κλασικό και 2^ο Ολοήμερο νηπιαγωγείο ενώ την Παρασκευή 22/1/2010 επισκέφτηκα το 3^ο Κλασικό και το 3^ο Ολοήμερο Νηπιαγωγείο Βόλου, για την ίδια διαδικασία.

Τα τέσσερα αυτά νηπιαγωγεία συστεγάζονται στον ίδιο χώρο, με αποτέλεσμα η πρόσβασή μου από Νηπιαγωγείο σε Νηπιαγωγείο να ήταν εύκολη. Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο νήπια ωστόσο, και στα τέσσερα αυτά Νηπιαγωγεία υπήρχαν τόσο νήπια όσο και προνήπια. Για αυτό τα προνήπια ακολούθησαν την πορεία της έρευνάς μου, δηλαδή άκουσαν την ιστορία που τους διάβασα, ζωγράφισαν μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά αλλά δεν απομαγνητοφωνήθηκαν οι συνομιλίες μας ούτε και τα έργα τους καταχωρήθηκαν στην έρευνα. Μετά το τέλος της όλης διαδικασίας έδειξα τις εικόνες του παραμυθιού στα παιδιά της κάθε τάξης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ:

Αποτελέσματα

2.1 Γενικά αποτελέσματα

Στην ενότητα αυτή θα αναφερθούν τα αποτελέσματα της έρευνας όπως προέκυψαν από τις απαντήσεις που έδιναν τα παιδιά στις ατομικές τους συνεντεύξεις και για τις δύο ιστορίες. Κατά τη διαδικασία της έρευνας τα νήπια δέχτηκαν επτά ερωτήσεις, οι οποίες έχουν αναφερθεί παραπάνω.

Στην πρώτη ερώτηση: «*Θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου;*» μόνο ένα νήπιο απάντησε «*Όχι*», δηλαδή το 1% του δείγματος. Στη συνέχεια όμως, όταν του είπα «*Πώς θα ξέρω όμως τι ζωγράφισες;*» τότε εκείνο άρχισε να μου περιγράφει το σχέδιό του.

Στην ερώτηση: «*Τι είναι αυτό που έχεις ζωγραφίσει;*» μόνο ένα νήπιο απάντησε «*Δε ξέρω*», ενώ τα υπόλοιπα περιέγραψαν τη ζωγραφιά τους.

Στην ερώτηση: «*Σου άρεσε η ιστορία;*» όλα τα νήπια απάντησαν «*Ναι*», δηλαδή το 100% του δείγματος. Στην ερώτηση: «*Γιατί σου άρεσε η ιστορία;*» οι απαντήσεις που επικράτησαν χωρίζονται σε τέσσερις κατηγορίες. Πρώτον, στα νήπια που είπαν ότι τους άρεσε η ιστορία γιατί ήταν ενδιαφέρουσα. Δεύτερον, στα νήπια που περιέγραψαν μια σκηνή της ιστορίας για να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, όπως: «*Γιατί πήγε να κλείσει τη βρύση*». Ένα ποσοστό νηπίων για να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, αναφέρθηκαν στους χαρακτήρες των ιστοριών: «*Γιατί υπήρχαν ποντικάκια*». Και τέλος, ένα μικρό ποσοστό νηπίων δεν αιτιολόγησαν το λόγο που τους άρεσε το παραμύθι.

Πίνακας 2: Ποσοστά εμφάνισης απαντήσεων στην ερώτηση:

Γιατί σου άρεσε η ιστορία;

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΠΟΣΟΣΤΑ
Λόγω της ιστορίας	35%
Περιγραφή μιας σκηνής	35%
Εξαιτίας των ηρώων	15%
Δε ξέρω	15%

2.2 Αριθμός νηπίων που ζωγράρισαν σκηνές φόβου

Τα νήπια που επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου για την πρώτη ιστορία «*Να έρθω στο κρεβάτι σου;*», είναι 27, δηλαδή το 54% του δείγματος. Αντίθετα, τα νήπια που δεν ζωγράρισαν σκηνές φόβου ή τους τρόπους που ο ήρωας επιλέγει να αντιμετωπίσει τους φόβους του είναι 23, δηλαδή το 46% των νηπίων.

Πίνακας 3: Ποσοστά εμφάνισης σκηνών φόβου

ΒΙΒΛΙΟ	ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ		ΔΕ ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ	
	f	%	f	%
<i>Να έρθω στο κρεβάτι σου;</i>	27	54%	23	46%

Από τα νήπια που ζωγράφισαν σκηνές φόβου, τα 15 ήταν αγόρια (54%) και τα 12 ήταν κορίτσια (55%). Από τα νήπια που δεν επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου, αγόρια ήταν 13 (46%) και 10 (45%) ήταν κορίτσια.

Πίνακας 4: Διαφορές εμφάνισης σκηνών φόβου ανάμεσα στα δύο φύλα

ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ	ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ		ΔΕ ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ	
		f	%	f	%
ΑΓΟΡΙΑ	28	15	54%	13	46%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	22	12	55%	10	45%

Για τη δεύτερη ιστορία «*Τι κρύβει το σκοτάδι;*», τα νήπια που επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου είναι 19, δηλαδή το 41% του συνολικού δείγματος, ενώ τα νήπια που δεν επέλεξαν σκηνές φόβου είναι 27, δηλαδή το 59%.

Πίνακας 5: Ποσοστά εμφάνισης σκηνών φόβου

ΒΙΒΛΙΟ	ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ		ΔΕ ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ	
	f	%	f	%
<i>Τι κρύβει το σκοτάδι;</i>	19	41%	27	59%

Για την ίδια ιστορία τα αγόρια που ζωγράρισαν σκηνές φόβου είναι 9 (36%) και τα κορίτσια είναι 10 (48%). Αντίθετα, τα αγόρια που επέλεξαν να ζωγραφίσουν κάτι άλλο είναι 16 (64%) και τα κορίτσια είναι 11 (52%).

Πίνακας 6: Διαφορές εμφάνισης σκηνών φόβου ανάμεσα στα δύο φύλα

ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ N	ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ		ΔΕ ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ	
		f	%	f	%
ΑΓΟΡΙΑ	25	9	36%	16	64%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	21	10	48%	11	52%

Συνολικά και για τις δύο ιστορίες το ποσοστό εμφάνισης σκηνών φόβου για τα αγόρια και τα κορίτσια ήταν παρόμοιο, με τα κορίτσια να εμφανίζουν ελαφρώς υψηλότερο ποσοστό. Συγκεκριμένα από τα 43 κορίτσια τα 22 (51%) ζωγράρισαν σκηνές στις οποίες υπήρχε το στοιχείο του φόβου, ενώ από τα 53 αγόρια, τα 24 (45%) ζωγράρισαν σκηνές φόβου.

Πίνακας 7: Διαφορές εμφάνισης σκηνών φόβου ανάμεσα στα δύο φύλα και για τις δύο ιστορίες

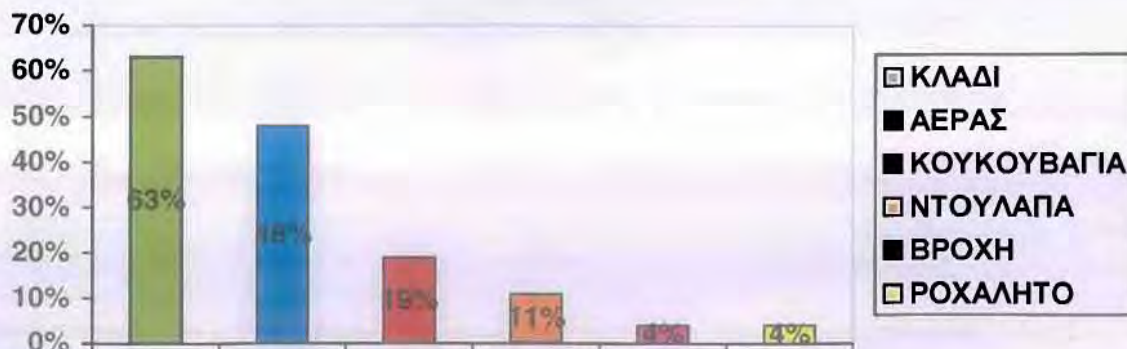
ΦΥΛΟ	ΑΡΙΘΜΟΣ N	ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ		ΔΕ ΖΩΓΡΑΦΙΣΑΝ	
		f	%	f	%
ΑΓΟΡΙΑ	53	24	45%	29	55%
ΚΟΡΙΤΣΙΑ	43	22	51%	21	49%

2.3 Σχεδιαστική αναπαράσταση σκηνών φόβου

Για την πρώτη ιστορία, «*Να έρθω στο κρεβάτι σου;*», 27 νήπια σχεδίασαν σκηνές της ιστορίας, στις οποίες ο ήρωας ήταν τρομαγμένος. Οι σκηνές που επιλέχθηκαν περισσότερο από τα παιδιά είναι το κλαδί που το φυσούσε ο αέρας και χτυπούσε στο παράθυρο του σπιτιού του ποντικού, το οποίο σχεδιάστηκε από το 63% του δείγματος, από 9 αγόρια (60%) και 8 κορίτσια (67%) και ο αέρας που φυσά έξω από το σπίτι, με ποσοστό 48%, ο οποίος σχεδιάστηκε από 8 αγόρια (53%) και 5 κορίτσια (42%). Τα στοιχεία του κλαδιού και του αέρα είναι αυτά που επικράτησαν περισσότερο στις επιλογές των νηπίων. Ακολουθεί η κουκουβάγια που κουκουβίζει μέσα στη νύχτα και τρομάζει τον ποντικό, με ποσοστό 19%, η οποία επελέγη από 3 αγόρια (20%) και 2 κορίτσια (17%).

Στη συνέχεια ακολουθεί σε ποσοστό 11% η απεικόνιση της ντουλάπας, στην οποία ο ήρωας της ιστορίας φαντάζεται ότι μέσα της υπάρχουν φαντάσματα. Τη σκηνή αυτή ζωγράρισαν 2 αγόρια (13%) και 1 κορίτσι (8%). Και τέλος, η βροχή που πέφτει και το ροχαλητό του μπαμπά ποντικού που τρομάζει το μικρό ποντικό, σχεδιάστηκαν από το 4% των νηπίων, όπου η βροχή σχεδιάστηκε μόνο από 1 κορίτσι (8%) και το ροχαλητό από 1 αγόρι (7%).

ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΣΚΗΝΩΝ ΦΟΒΟΥ



Γράφημα 1

Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη συχνότητα επιλογής των σκηνών είναι πολύ μικρές και άλλοτε προηγούνται τα αγόρια και άλλοτε τα κορίτσια. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των σκηνών φόβου ανά φύλο.

Πίνακας 8: Συχνότητα εμφάνισης των στοιχείων φόβου στα σχέδια αγοριών και κοριτσιών

ΣΤΟΙΧΕΙΑ	N	%	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
			N	%	N	%
Κλαδί	17	63%	9	60%	8	67%
Αέρας	13	48%	8	53%	5	42%
Κουκουβάγια	5	19%	3	20%	2	17%
Ντουλάπα	3	11%	2	13%	1	8%
Βροχή	1	4%	0	0%	1	8%
Ροχαλητό	1	4%	1	7%	0	0%

Σε ορισμένα σχέδια των νηπίων και σε ποσοστό 37%, υπάρχει συνδυασμός σκηνών φόβου. Δηλαδή, στα σχέδια κάποιων παιδιών παρουσιάζονται δύο και τρεις σκηνές φόβου (π.χ. το κλαδί που χτυπά στο παράθυρο και ο αέρας που το κουνάει), έναντι του 63%, που στα σχέδιά τους υπάρχει μόνο μια σκηνή (9 αγόρια και 8 κορίτσια). Οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα για ακόμη μια φορά είναι μικρές, ωστόσο παρατηρείται ένα μικρό προβάδισμα των αγοριών έναντι των κοριτσιών στο συνδυασμό σκηνών φόβου. Επτά νήπια επέλεξαν να ζωγραφίσουν δύο σκηνές φόβου, από τα οποία τα 4 είναι αγόρια και τα 3 κορίτσια. Και τρεις σκηνές φόβου στο ίδιο σχέδιο επέλεξαν να ζωγραφίσουν 3 νήπια, από τα οποία τα 2 είναι αγόρια και το 1 κορίτσι.

Πίνακας 9: Διαφορές στα δύο φύλα, στο συνδυασμό σκηνών φόβου

ΣΚΗΝΕΣ ΦΟΒΟΥ	N	%	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
			N	%	N	%
1 ΣΚΗΝΗ	17	63%	9	60%	8	67%
2 ΣΚΗΝΕΣ	7	26%	4	27%	3	25%
3 ΣΚΗΝΕΣ	3	11%	2	13%	1	8%

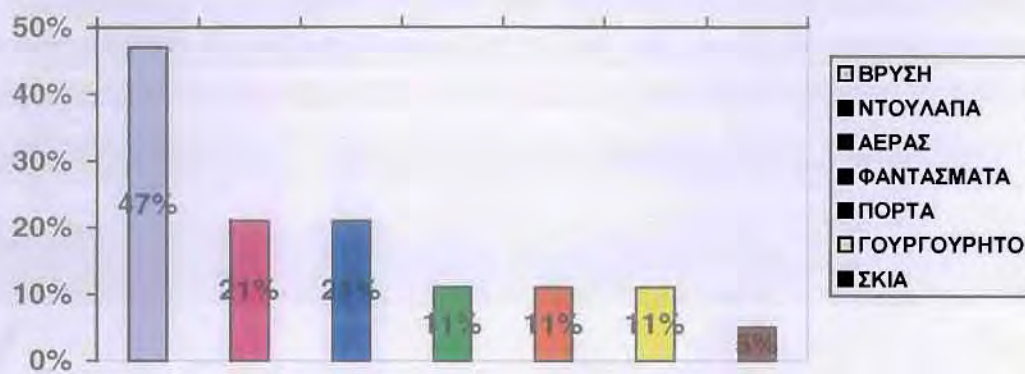
Από τα 23 νήπια που δε ζωγράρισαν σκηνές φόβου, οι σκηνές που επιλέχθηκαν να ζωγραφιστούν είναι άλλες σκηνές είτε του παραμυθιού στις οποίες δεν υπάρχει το στοιχείο του φόβου, είτε σκηνές εκτός του παραμυθιού. Με μεγαλύτερη συχνότητα εμφανίζεται ο ήρωας της ιστορίας, ο ποντικός (26%), ακολουθεί με την ίδια συχνότητα το σπίτι του ποντικού (26%). Ο μπαμπάς και ο ποντικός κατέχουν την τρίτη θέση στις προτιμήσεις των νηπίων (22%). Με μικρότερη συχνότητα εμφανίζεται το κρεβάτι του μπαμπά (17%) και τέλος υπάρχουν και νήπια που σχεδίασαν πράγματα εκτός της ιστορίας (9%).

Για την δεύτερη ιστορία «*Τι κρύβει το σκοτάδι;*», συνολικά 19 νήπια σχεδίασαν σκηνές όπου ελλοχεύει το στοιχείο του φόβου στην ιστορία ή τους τρόπους που ο ήρωας αντιμετωπίζει τους φόβους του. Οι σκηνές που επιλέχθηκαν από τα νήπια είναι ποικίλες. Αυτή που επικράτησε στις προτιμήσεις τους είναι η βρύση που στάζει μέσα στο μπάνιο (47%), την οποία προτίμησαν 4 αγόρια (44%) και 5 κορίτσια (50%). Ακολουθεί η ντουλάπα που χτυπούσε μέσα στο δωμάτιο (21%), η οποία σχεδιάστηκε από 3 αγόρια (33%) και 1 κορίτσι (10%). Και ο αέρας και η βροχή, τα οποία κουνούν τις κουρτίνες του σπιτιού και χτυπούν τα παράθυρα, είχαν την ίδια συχνότητα εμφάνισης με την ντουλάπα (21%) και τα σχεδίασαν 3 αγόρια (33%) και 1 κορίτσι (10%).

Με μικρότερη συχνότητα εμφάνισης είναι τα φαντάσματα που ο ήρωας σκέφτηκε ότι μπορεί να υπάρχουν στο σπίτι (11%) τα οποία σχεδιάστηκαν από

1 αγόρι (11%) και 1 κορίτσι (11%). Και η πόρτα του μπάνιου, όπου από πίσω υπάρχει ένας περίεργος θόρυβος τον οποίο ο ήρωας προσπαθεί να εξιχνιάσει, έχει τα ίδια ποσοστά με την πόρτα (11%) και την ίδια προτίμηση από τα δύο φύλα, δηλαδή 1 αγόρι (11%) και 1 κορίτσι (10%). Στην ίδια συχνότητα εμφάνισης είναι και το γουργουρητό της κοιλιάς του (11%) που στην αρχή δεν καταλαβαίνει από πού προέρχεται αυτός ο ήχος. Η σκηνή αυτή επιλέγεται να ζωγραφιστεί μόνο από 2 κορίτσια (20%). Και τελευταία έχουμε τη σκηνή όπου στον τοίχο του σπιτιού εμφανίζεται μια σκιά (5%) με την οποία ο φίλος του ήρωα τρομάζει, την οποία ζωγράφησε μόνο 1 κορίτσι.

ΠΟΣΟΣΤΑ ΕΜΦΑΝΙΣΗΣ ΣΚΗΝΩΝ ΦΟΒΟΥ



Γράφημα 2

Και σε αυτήν την ιστορία οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα είναι πολύ μικρές και φαίνεται άλλοτε τα αγόρια να υπερτερούν και άλλοτε τα κορίτσια ως προς τις σχεδιαστικές τους προτιμήσεις. Παρακάτω παρατίθενται οι σκηνές που επέλεξαν να ζωγραφίσουν τα αγόρια και τα κορίτσια.

Πίνακας 10: Συχνότητα εμφάνισης των στοιχείων φόβου στα σχέδια αγοριών και κοριτσιών

ΣΤΟΙΧΕΙΑ	N	%	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
			N	%	N	%
Βρύση	9	47%	4	44%	5	50%
Ντουλάπα	4	21%	3	33%	1	10%
Αέρας και βροχή	4	21%	3	33%	1	10%
Φαντάσματα	2	11%	1	11%	1	10%
Πόρτα μπάνιου	2	11%	1	11%	1	10%
Γουργουρητό	2	11%	0	0%	2	20%
Σκιά	1	5%	0	0%	1	10%

Σε ποσοστό 21% συνολικά, κάποια νήπια δεν επέλεξαν μόνο μια σκηνή φόβου, αλλά στα σχέδιά τους συνυπάρχουν δύο και τρεις σκηνές φόβου μαζί. Για ακόμη μια φορά, δεν υπάρχει έντονη διαφορά ανάμεσα στα δύο φύλα αλλά φαίνεται να συνδυάζουν τις σκηνές φόβου ισόποσα. Τρία παιδιά (16%) ζωγράφισαν δύο σκηνές φόβου (1 αγόρι, 2 κορίτσια). Μόνο ένα αγόρι ζωγράφισε τρεις σκηνές φόβου στο σχέδιά του. Παρακάτω παρουσιάζεται η συχνότητα εμφάνισης των συνδυαστικών σκηνών και η διαφορά στην επιλογή σχεδίασης αυτών των σκηνών από τα δύο φύλα.

Πίνακας 11: Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα, στο συνδυασμό σκηνών φόβου

ΣΚΗΝΕΣ ΦΟΒΟΥ	N	%	ΑΓΟΡΙΑ		ΚΟΡΙΤΣΙΑ	
			N	%	N	%
1 ΣΚΗΝΗ	15	79%	7	78%	8	80%
2 ΣΚΗΝΕΣ	3	16%	1	11%	2	20%
3 ΣΚΗΝΕΣ	1	5%	1	11%	0	0%

Από τα 46 νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα για την δεύτερη ιστορία, τα 27 δεν επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου, αλλά είτε ζωγράρισαν σκηνές του παραμυθιού στις οποίες δεν υπάρχει το στοιχείο του φόβου, είτε στοιχεία εκτός του παραμυθιού. Τα περισσότερα νήπια επικεντρώθηκαν στη σχεδίαση του κεντρικού ήρωα της ιστορίας του Τόμι (44%) και έπειτα ακολουθεί το σπίτι του (30%). Τα σχέδια όπου απεικονίζουν σκηνές μη σχετικές με την ιστορία είναι στην τρίτη θέση (15%) και με μικρότερο ποσοστό εμφανίζεται ο Τόμι με τα παιχνίδια του (11%).

2.4 Απαντήσεις των νηπίων για το συναίσθημα του ήρωα

Τα νήπια κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Πώς/Τι νομίζεις ότι ένιωθε ο ήρωας της ιστορίας;». Τα περισσότερα νήπια για την πρώτη ιστορία «Να έρθω στο κρεβάτι σου;» κατάφεραν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του ήρωα σε ποσοστό 54%. Ακολουθεί με μεγάλη διαφορά από το πρώτο, η ιδέα ότι ο ήρωας ένιωθε άσχημα ή χάλια με ποσοστό 18%. Ένα 14% των νηπίων δεν αναγνώρισε το συναίσθημα του ήρωα και απάντησε ότι είναι καλά. Με μικρότερα ποσοστά της τάξεως του 6% και του 2% ακολουθούν οι απαντήσεις ότι ο ήρωας νιώθει μοναξιά, ότι είναι κακός, ότι κρυώνει, ότι είναι θυμωμένος και τέλος ότι είναι κουρασμένος. Παρακάτω παρατίθενται σε πίνακα οι ιδέες των παιδιών για το συναίσθημα του ήρωα.

Πίνακας 12: Ιδέες νηπίων για το συναίσθημα του ήρωα

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	f	%
Φόβος/ Τρόμος	27	54%
Άσχημα/κακά/χάλια	9	18%
Καλά	7	14%
Μοναξιά	3	6%

Κακός	1	2%
Κρυώνει	1	2%
Θυμωμένα	1	2%
Κουρασμένα	1	2%

Για τη δεύτερη ιστορία «*Τι κρύβει το σκοτάδι;*», τα νήπια σε ποσοστό 46% απάντησαν ότι ο ήρωας νιώθει φόβο και ακολουθεί η απάντηση με 30% ότι νιώθει χάλια ή άσχημα. Με πολύ μικρότερο ποσοστό ακολουθεί η απάντηση ότι νιώθει καλά (9%) και ότι ο ήρωας νιώθει περίεργα (7%). Με ποσοστό 2% είναι οι απαντήσεις ότι ο ήρωας είναι αναστατωμένος, θυμωμένος, άρρωστος αλλά και η απάντηση ότι δεν ξέρουν πιο είναι το συναίσθημα του ήρωα. Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει, ομαδοποιημένες τις απαντήσεις των νηπίων.

Πίνακας 13: Ιδέες νηπίων για το συναίσθημα του ήρωα

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ	f	%
Φόβος	21	46%
Άσχημα/κακά/χάλια	14	30%
Καλά	4	9%
Περίεργα	3	7%
Αναστατωμένος	1	2%
Θυμωμένα	1	2%
Άρρωστος	1	2%
Δε ξέρω	1	2%

2.5 Το συναίσθημα του φόβου στα παιδιά

Στην ερώτηση «*Εσύ αισθάνεσαι φόβο;*» για την πρώτη ιστορία «*Να έρθω στο κρεβάτι σου;*», από τα 50 νήπια τα 22 (44%) απάντησαν «*Ναι*» εκ των οποίων τα 11 (39%) ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 11 (50%) κορίτσια.

Τα 28 νήπια (56%) στην ίδια ερώτηση απάντησαν «*Όχι*», όταν όμως ρωτούσα «*Ούτε όταν ήσουν μικρός/ μικρή φοβόσουν;*», τότε 7 νήπια απάντησαν «*Ναι*» (4 αγόρια και 3 κορίτσια). Τα υπόλοιπα 21 (42%) νήπια διατήρησαν την αρχική τους απάντηση εκ των οποίων τα 13 (46%) ήταν αγόρια και τα 8 (36%) κορίτσια. Συνολικά το 58% των νηπίων είπαν ότι φοβούνται, τα 15 ήταν αγόρια (54%) και 14 κορίτσια (64%).

Στην ίδια ερώτηση για την δεύτερη ιστορία «*Τι κρύβει το σκοτάδι;*», από τα 46 νήπια τα 20 (43%) απάντησαν «*Ναι*» εκ των οποίων τα 8 (32%) ήταν αγόρια και τα υπόλοιπα 12 (57%) κορίτσια.

Τα 26 νήπια (57%) στην ίδια ερώτηση απάντησαν «*Όχι*», όταν όμως ρωτούσα «*Ούτε όταν ήσουν μικρός/μικρή φοβόσουν;*», τότε 10 νήπια απάντησαν «*Ναι*» (5 αγόρια και 5 κορίτσια). Τα υπόλοιπα 16 νήπια (35%) διατήρησαν την αρχική τους απάντηση εκ των οποίων τα 12 (48%) ήταν αγόρια και τα 4 (19%) κορίτσια. Συνολικά το 65% των νηπίων είπαν ότι φοβούνται, τα 13 ήταν αγόρια (52%) και 17 κορίτσια (81%).

Πίνακας 14: Απαντήσεις των νηπίων για το συναίσθημα του φόβου στη ζωή τους

Για την 1 ^ο ιστορία	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	ΑΡΧΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ		ΤΕΛΙΚΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	
		N		N	%
	ΝΑΙ	22		29	58%
	ΟΧΙ	28		21	42%
Για την 2 ^ο					

ιστορία	ΝΑΙ	20	30	65%
	ΟΧΙ	26	16	35%

Στην ερώτηση «Τι είναι αυτό που σε φοβίζει;» συμμετείχαν και τα νήπια που στην αρχή είχαν πει ότι δε φοβούνται. Τα φαντάσματα, τα τέρατα, τα ζώα και οι μάγοι κατέχουν την πρώτη θέση με ποσοστό 34%. Με μικρότερο ποσοστό 17% ακολουθεί το σκοτάδι και στη ίδια θέση με 12% είναι οι αστραπές με τα μπουμπουνητά και τα όνειρα. με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν οι φόβοι για τους κλέφτες, 5% και ο φόβος μη τα τρομάξει κάποιος (π.χ. γονιός). Με μικρότερο ποσοστό της τάξης του 3% είναι τα έντομα, τα DVD και η απάντηση «Δε θυμάμαι». Και τέλος, με ποσοστό 2% είναι οι φόβοι για τον θόρυβο και τον αέρα. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφεται το είδος του φόβου των παιδιών σε σχέση με τη συχνότητα παρουσιάσής τους μετά και από τις δύο ιστορίες.

Πίνακας 16: Οι φόβοι των νηπίων

ΦΟΒΟΙ ΝΗΠΙΩΝ	ΜΕΤΑ ΤΗΝ 1 ^ο ΙΣΤΟΡΙΑ	ΜΕΤΑ ΤΗ 2 ^ο ΙΣΤΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΙΚΑ ΤΑ ΝΗΠΙΑ	%
Φαντάσματα/ τέρατα/ζώα/μάγους	9	11	20	34%
Σκοτάδι	5	6	11	17%
Αστραπές/ Μπουμπουνητά	5	2	7	12%
Όνειρα	3	4	7	12%
Κλέφτες	2	2	4	7%
Μη με τρομάξει κανείς	3	0	3	5%

Έντομα	1	1	2	3%
DVD	1	1	2	3%
Δε θυμάμαι	1	1	2	3%
Θόρυβο	0	1	1	2%
Αέρα	0	1	1	2%

Τα νήπια στην ερώτηση «*Τι κάνεις όταν φοβάσαι;*», σε μεγαλύτερο ποσοστό 28% ανέφεραν ότι επιζητούν τη συντροφιά και για αυτό πηγαίνουν είτε στους γονείς τους είτε στα αδέρφια τους. Σε ποσοστό 18% ακολουθεί η αντίδραση των νηπίων όταν φοβούνται να κλαίνε, να ουρλιάζουν και να τρέμουν. Άλλες αντιδράσεις τους είναι να κρύβονται κάτω από το κρεβάτι ή το σεντόνι τους (15%), προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να κρύψουν το πρόσωπό τους.

Στη συνέχεια σε ποσοστό 13% έχουμε τις απαντήσεις στις οποίες τα νήπια είτε δε θυμούνται τις δράσεις τους είτε δεν απαντούν. Σε ποσοστό 12% ομαδοποιήθηκαν οι δράσεις των νηπίων απέναντι στο φόβο στις οποίες προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους βάζοντας τον εαυτό τους σε θετικές καταστάσεις. Με μικρότερο ποσοστό ακολουθεί η αγκαλιά ή το παιχνίδι με κάποιο προσωπικό τους αντικείμενο. Και τέλος, με ποσοστά 4%, 3% και 2% ακολουθεί το άνοιγμα των ματιών και το κλείσιμο των αυτιών, έπειτα είναι η προσπάθεια των παιδιών να δουν καλά όνειρα και τέλος 1 παιδί απάντησε ότι πηγαίνει στο σαλόνι.

Πίνακας 17: Οι αντιδράσεις των νηπίων απέναντι στο φόβο

ΔΡΑΣΕΙΣ	1 ^ο ΙΣΤΟΡΙΑ	2 ^ο ΙΣΤΟΡΙΑ	ΣΥΝΟΛΟ ΝΗΠΙΩΝ	%
Πηγαίνω στη μαμά/μπαμπά/αδερφή	10	7	17	28%

Ουρλιάζω/τρέμω/κλαίω	6	5	11	18%
Κρύβομαι κάτω από το σεντόνι/κρεβάτι	6	3	9	15%
Δε θυμάμαι/δε ξέρω/δεν απάντησαν	1	7	8	13%
Γελάω/Ξαπλώνω μόνος μου/Ανάβω το φως/Κάνω ανασούλες/Έχω ένα σπαθί/Δεν κουνιέμαι	2	4	6	12%
Παίρνω αγκαλιά το αρκουδάκι μου/παίζω με αυτά	1	2	3	5%
Αφήνω ανοιχτά τα μάτια/Κλείνω τα αυτιά μου	1	1	2	4%
Προσπαθώ να δω καλά όνειρα	1	1	2	3%
Πηγαίνω στο σαλόνι	1	0	1	2%

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

3.1 Η σχεδιαστική αναπαράσταση των σκηνών φόβου

Στο σημείο αυτό θα γίνει μια προσπάθεια ανάλυσης των αποτελεσμάτων της έρευνας, τα οποία αναφέρθηκαν παραπάνω. Αρχικά, τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, πληρούσαν τις οδηγίες των Pardeck και Markword (1995, στο Nicholson, 2003), σύμφωνα με τις οποίες τα βιβλία που θέμα τους έχουν το φόβο, πρέπει να απεικονίζουν φόβους με τους οποίους το παιδί μπορεί να ταυτιστεί. Οι ήρωες της ιστορίας, όταν απευθύνεται σε παιδιά νηπιαγωγείου, θα πρέπει να είναι είτε ζώα είτε άψυχα αντικείμενα, τα οποία κάνουν την ιστορία περισσότερο ελκυστική και εξαλείφουν με αυτόν τον τρόπο παράγοντες όπως είναι η ηλικία, το φύλο κ.α. Ακόμη, οι ήρωες της ιστορίας πρέπει να επιλύουν με επιτυχία τους φόβους τους και θα πρέπει οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί πόροι των ηρώων, που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν τους φόβους τους, να είναι ευκόλως αναγνωρίσιμοι από τα παιδιά.

Το βασικό ερευνητικό ερώτημα της έρευνας αυτής ήταν αν τελικά τα παιδιά θα επιλέξουν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου στα σχέδιά τους, έπειτα από τις δύο ιστορίες που θα ακούσουν. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, για την πρώτη ιστορία «*Να έρθω στο κρεβάτι σου;*», περισσότερα από τα μισά νήπια επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου της ιστορίας, στις οποίες το συναίσθημα του φόβου ήταν κυρίαρχο για τον ήρωα.

Αντίθετα, στη δεύτερη ιστορία «*Τι κρύβει το σκοτάδι;*» τα παιδιά που επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου είναι λιγότερα από εκείνα που σχεδίασαν σκηνές της ιστορίας, στις οποίες όμως δεν υπάρχει το στοιχείο του φόβου. Η διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες είναι μεγάλη, αν λάβει κανείς υπόψη του ότι τα νήπια που δε σχεδίασαν σκηνές φόβου, είναι πάνω από τη μέση του δείγματος.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας ήταν ίδια και για τις δύο ιστορίες. Διαφορά ωστόσο υπάρχει ανάμεσα στα ποσοστά των παιδιών, των δύο ιστοριών, που επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου. Βλέπουμε ότι στην πρώτη ιστορία τα περισσότερα παιδιά επιλέγουν να ζωγραφίσουν σκηνές φόβου. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο ήρωας της ιστορίας δείχνει φανερά τον φόβο του για τα διάφορα γεγονότα που λαμβάνουν χώρα, όπως για παράδειγμα, το κλαδί ενός δέντρου που χτυπά στο παράθυρο του ποντικόσπιτου, το οποίο τρομάζει τόσο πολύ το μικρό ποντικό, και δεν του δίνει τη δυνατότητα για ένα ήρεμο νυχτερινό ύπνο.

Αντίθετα, ο ήρωας της δεύτερης ιστορίας, δε δείχνει τρομοκρατημένος με τα φοβιστικά αντικείμενα που του παρουσιάζονται. Αντίθετα, προσπαθεί να δει λογικά το τι μπορεί να σημαίνει για παράδειγμα, ο ήχος που ακούει, ψάχνοντας για τις αντίστοιχες αποδείξεις, οι οποίες θα επιβεβαιώσουν τις υποψίες του. Με αυτόν τον τρόπο ο ήρωας αυτής της ιστορίας παρουσιάζεται ως ένα γενναίο αρκουδάκι, το οποίο έχει αποκτήσει μηχανισμούς αντιμετώπισης των φόβων του. Και αυτό γιατί ενώ υπάρχουν φοβιστικά ερεθίσματα το ίδιο προσπαθεί να τα αντιμετωπίσει με την κατανόηση, τη ψυχραιμία και τη λογική. Σε αντίθεση με το μικρό ποντικό, της πρώτης ιστορίας, που ακούγοντας ένα ήχο φαντάζεται διάφορα πράγματα, όπως η παρουσία φαντασμάτων, γεγονός που τον κάνει ακόμη πιο πολύ ανήσυχο και για να ηρεμίσει ζητά τη βοήθεια του μπαμπά του.

Συνοψίζοντας, στην πρώτη ιστορία, παρουσιάζονται οι φόβοι των παιδιών και οι επιδράσεις τους στις ζωές τους, ενώ στη δεύτερη ιστορία ενώ υπάρχουν φοβιστικά γεγονότα, επέρχεται και οι αναίρεσή τους. Η αναίρεση λοιπόν και συγχρόνως η αιτιολόγηση αυτών των φόβων μπορεί να είναι ένας λόγος που τα νήπια δε ζωγράφισαν σκηνές φόβου σε μεγάλο βαθμό.

Ένα ακόμη ερευνητικό ερώτημα ήταν αν θα υπάρξουν διαφορές φύλου στην απεικόνιση σκηνών φόβου. Βρήκαμε ότι για την πρώτη ιστορία τα αγόρια και τα κορίτσια ζωγράφισαν σχεδόν στην ίδια συχνότητα σκηνές φόβου, με μια μόνο μικρή υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών. Αντίθετα, στη δεύτερη ιστορία η διαφορά αγοριών και κοριτσιών είναι αρκετά μεγάλη.

Περισσότερα κορίτσια ζωγράφισαν σκηνές φόβου σε σχέση με τα αγόρια. Φαίνεται ότι τα κορίτσια είναι αυτά που υπερέχουν στο σχεδιασμό σκηνών φόβου, αλλά τα αγόρια προηγούνται στο συνδυασμό σκηνών φόβου στα σχέδιά τους. Δηλαδή στη συνύπαρξη δύο και τριών σκηνών της ιστορίας όπου ενυπάρχει το συναίσθημα του φόβου ή τα φοβιστικά γεγονότα ή ακόμη και οι τρόποι αντιμετώπισης του φόβου από τον ήρωα.

Οι σκηνές φόβου που τα νήπια επέλεξαν να ζωγραφίσουν ήταν ποικίλες, με μικρές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα. Για την πρώτη ιστορία το κλαδί που χτυπά στο παράθυρο του σπιτιού του ποντικού είχε τα περισσότερα ποσοστά εμφάνισης και ακολουθείται από τον αέρα που φυσά και κάνει το μικρό ποντικό να νομίζει ότι κάποιος είναι έξω από το σπίτι τους. Με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν και οι υπόλοιπες σκηνές φόβου που τα νήπια έχουν επιλέξει να ζωγραφίσουν.

Βλέπουμε ότι τα νήπια επιλέγουν διάφορες σκηνές φόβου της ιστορίας. Ωστόσο αυτή που εμφανίζεται συχνότερα είναι η σκηνή αυτή που παρουσιάζεται πρώτη και στην ιστορία. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι προτιμήσεις των παιδιών «τείνουν να επικεντρωθούν στα άκρα», αφού επέλεξαν να ζωγραφίσουν την πρώτη σκηνή του παραμυθιού. Σύμφωνα και με μια έρευνα όπου τα παιδιά του δείγματός καλούνταν να εικονογραφήσουν ένα λαϊκό παραμύθι, παρατηρήθηκε η τάση επικέντρωσης τους στα πρώτα και στα τελευταία γεγονότα του παραμυθιού (Μπονώτη, 1999). Σύμφωνα, με τον Jung (1968, στην Μπονώτη, 1999) η επικέντρωση στα άκρα μπορεί να οφείλεται στους «γνωστικούς περιορισμούς της μνήμης» με τους οποίους οι πληροφορίες που τελικά κρατάμε να είναι οι πρώτες και οι τελευταίες.

Για τη δεύτερη ιστορία «*Τι κρύβει το σκοτάδι;*» η σκηνή φόβου που εμφανίστηκε περισσότερο είναι η σκηνή όπου η βρύση του μπάνιου τρέχει και ο θόρυβος της τρομάζει τον ήρωα. Έπειτα ακολουθεί η ντουλάπα στην οποία ο ήρωας νομίζει ότι υπάρχουν φαντάσματα. Στη συνέχεια με μικρότερα ποσοστά ακολουθούν και οι άλλες σκηνές. Σε αντίθεση με την πρώτη ιστορία τα παιδιά επέλεξαν να ζωγραφίσουν σκηνές οι οποίες είναι διάσπαρτες μέσα στην ιστορία και δεν επικεντρώθηκαν στην αρχή ή στο τέλος της ιστορίας.

3.2 Η αναγνώριση του συναισθήματος του φόβου

Μια από τις ερωτήσεις που τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν ήταν το πώς νομίζουν ότι αισθάνεται ο ήρωας της ιστορίας. Ένα μεγάλο ποσοστό νηπίων, μπόρεσε να αναγνωρίσει το συναίσθημα του ήρωα στην πρώτη ιστορία. Σε πολύ μικρότερο ποσοστό τα νήπια δεν ανέφεραν το συναίσθημα του φόβου αλλά κατάλαβαν ότι ο ήρωας δεν αισθανόταν καλά. Δηλαδή ανέφεραν ότι αισθάνεται χάλια, άσχημα και κακά. Ένα μικρό ποσοστό νηπίων δε μπόρεσε να αναγνωρίσει το συναίσθημα του ήρωα λέγοντας ότι νιώθει μοναξιά, κρύο και θυμό ενώ υπήρχαν και απαντήσεις ότι ήρωας ένιωθε καλά.

Στη δεύτερη ιστορία τα παιδιά αναγνώρισαν το συναίσθημα του ήρωα, λέγοντας ότι ο ήρωας φοβάται. Πολλά νήπια είπαν ότι ο ήρωας αισθανόταν άσχημα και χάλια, χωρίς όμως να κατονομάζουν το συναίσθημα του φόβου. Κάποια ανέφεραν ότι ο ήρωας αισθανόταν περίεργα, ήταν αναστατωμένος, θυμωμένος, άρρωστος, ενώ υπήρχαν και απαντήσεις ότι ο ήρωας αισθανόταν καλά.

Βλέπουμε ότι τα περισσότερα νήπια μπορούν να αναγνωρίσουν το συναίσθημα του ήρωα και στις δύο ιστορίες. Ωστόσο, στην πρώτη ιστορία, τα νήπια φαίνεται να κατανοούν και να συμπάσχουν περισσότερο με τους φόβους του ήρωα. Αντίθετα, στη δεύτερη ιστορία, αν και πολλά νήπια κατάλαβαν ότι ο ήρωας φοβόταν, κάποια από αυτά δεν κατανόησαν το πραγματικό του συναίσθημα. Αυτό φαίνεται από την απάντηση κάποιων νηπίων που είπαν ότι ο ήρωας νιώθει περίεργα. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο ήρωας της δεύτερης ιστορίας, αν και φοβάται, προσπαθεί να βρει απαντήσεις και λύσεις στους φόβους του, χρησιμοποιώντας τους εσωτερικούς (όπως τη δύναμη) και εξωτερικούς του πόρους (τα αρκουδάκια του), από όπου αντλεί και τη δύναμή του (Nicholson, 2003).

3.3 Το συναίσθημα του φόβου στα παιδιά

Πολύ συχνά τα νήπια ανέφεραν ότι αισθάνονται το συναίσθημα του φόβου είτε στην τωρινή τους ηλικία, είτε όταν ήταν πιο μικροί. Αυτό που τα νήπια ανέφεραν ότι φοβούνται περισσότερο, έπειτα και από τις δύο ιστορίες, είναι τα φαντάσματα, τα τέρατα και οι μάγοι. Στη δεύτερη θέση είναι το σκοτάδι και ακολουθούν οι αστραπές και τα μπουμπουνητά μαζί με τα όνειρα.

Το εύρημα επιβεβαιώνει τον Bauer (1976) που βρήκε ότι τα παιδιά της ηλικίας 4-6 ετών φοβούνται φανταστικά πράγματα όπως είναι τα φαντάσματα και τα τέρατα και στη συνέχεια είναι το σκοτάδι και τα όνειρα. Όπως έχει ήδη αναφερθεί και στο δεύτερο κεφάλαιο τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας φοβούνται περισσότερο φανταστικά πράγματα σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά που οι φόβοι τους εστιάζονται στο φυσικό κίνδυνο και τη σωματική βλάβη (Bauer, 1976). Από την άλλη μεριά ο Herbert (1989) ισχυρίζεται ότι οι φόβοι που υπάρχουν στα νήπια εκτός του σκοταδιού και των φανταστικών πραγμάτων είναι οι φόβοι για τα ζώα, τους θορύβους, τα καιρικά φαινόμενα, το γιατρό και τα ξένα πρόσωπα. Σε μικρότερα ποσοστά τα νήπια απαντούν ότι φοβούνται τον αέρα, τους θορύβους και τους κλέφτες, πράγμα που μπορεί να συμβαίνει λόγω του επηρεασμού τους από τις ιστορίες που άκουσαν, οι οποίες περιείχαν αυτά τα στοιχεία.

Τα νήπια ρωτήθηκαν τι κάνουν όταν φοβούνται έπειτα και από τις δύο ιστορίες και οι απαντήσεις τους ήταν ποικίλες. Η απάντηση που συγκέντρωσε τις περισσότερες αναφορές είναι ότι επιζητούν τους γονείς τους για να νιώσουν καλύτερα. Οι Gordon και King (2002) έχουν ισχυριστεί ότι το παιδί για να νιώσει καλύτερα είτε καλεί ένα γονιό στο δωμάτιό του είτε για να ελέγξει την ενέργεια του προσκολλάται σε ένα άψυχο αντικείμενο. Στην παρούσα έρευνα τα άψυχα αντικείμενα κατέχουν την πέμπτη θέση στις απαντήσεις των νηπίων.

Σε μικρότερο βαθμό απάντησαν ότι ουρλιάζουν, τρέμουν και κλαίνε αντιδράσεις σύμφωνα με τους μελετητές πολύ συνηθισμένες για αυτήν την ηλικία. Ακόμη, τα νήπια απάντησαν ότι κρύβονται κάτω από τα σεντόνια τους, με σκοπό να αποφύγουν ή να «ξεφύγουν» από το φόβο τους (Gordon & King,

2002). Επιπρόσθετα, τα νήπια απάντησαν ότι προσπαθούν να γελάσουν, να δουν καλά όνειρα, να κάνουν ανασούλες ή ακόμη και να ξαπλώσουν μόνα τους με σκοπό να νιώσουν καλύτερα. Τα παιδιά αυτά φαίνεται να προσπαθούν να βρουν ένα δικό τους μηχανισμό άμυνας απέναντι στους φόβους και τρόπους αντιμετώπισης τους με στόχο να νιώθουν καλύτερα και πιο ήρεμα. Το μεγαλύτερο ποσοστό αυτών των απαντήσεων δόθηκαν μετά από την ανάγνωση του δεύτερου βιβλίου «*Τι κρύβει το σκοτάδι;*» και αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο ήρωας αυτής της ιστορίας προσπαθούσε να βρει τρόπους να αντιμετωπίσει τους φόβους του και να ηρεμήσει τον εαυτό του.

3.4 Περιορισμοί της έρευνας

Ένας από τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας ήταν η διάρκειά της. Η παρουσία μου στις τάξεις των Νηπιαγωγείων, δυσχέραινε τις καθημερινές δραστηριότητες των νηπιαγωγών, για το λόγο αυτό περιορίσαμε τη διάρκειά της, στις 4 ημέρες έναντι των 8. Καθημερινά επισκεπτόμουν δύο τάξεις Νηπιαγωγείου, με αποτέλεσμα τα νήπια της δεύτερης τάξης να είναι κουρασμένα από τις προηγούμενες δραστηριότητές τους. Αν πραγματοποιούσα ξανά την παρούσα έρευνα, το δείγμα μου θα αποτελούνταν και από παιδιά του Δημοτικού. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσα να διερευνήσω τόσο τους φόβους των παιδιών όσο και την σχεδιαστική τους εξέλιξη.

Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Μέσα από την εργασία αυτή είδαμε την σπουδαιότητα της λογοτεχνίας στη ζωή των παιδιών. Ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας είναι καθοριστικός στην συναισθηματική, γλωσσική, αισθητική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Μέσα από την παιδική λογοτεχνία το παιδί βρίσκει σύμμαχους, οι οποίοι μπορούν να το βοηθήσουν να ξεπεράσει τυχόν προβλήματα τα οποία υπάρχουν στη ζωή του, να το συμβουλευτούν και να το προβληματίσουν.

Μια από τις δύσκολες στιγμές στη ζωή των παιδιών είναι και οι φόβοι τους. Όπως είδαμε οι φόβοι των παιδιών μπορεί να οφείλονται είτε σε αντικειμενικά φοβιστικά γεγονότα είτε σε φανταστικά. Και στις δύο όμως περιπτώσεις τα παιδιά μπορεί να υποφέρουν από αυτούς. Οι φόβοι μπορεί να δημιουργηθούν στα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία και να παραμείνουν στις ζωές των παιδιών, κάνοντας την καθημερινότητα τους δύσκολη. Η αντιμετώπιση των φόβων, όταν εκείνοι δεν υποχωρούν από μόνοι τους, είναι μια πολύπλοκη υπόθεση. Η παιδική λογοτεχνία όμως μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση αυτών των φόβων μέσα από την «ενδυνάμωση» των παιδιών (Nicholson, 2003).

Η παιδική λογοτεχνία προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να μιμηθούν χαρακτήρες ιστοριών οι οποίοι είναι γενναίοι, δυνατοί και σίγουροι για τον εαυτό τους. Οι ήρωες αυτοί αντιμετωπίζουν τους ίδιους φόβους με τα παιδιά και προτείνουν λύσεις για την αντιμετώπισή τους. Μέσα από αυτήν την ταύτιση τα παιδιά θα μπορέσουν να βρουν λύσεις και στους δικούς τους φόβους αλλά και να νιώσουν ότι αυτό που τα ίδια αισθάνονται, το αισθάνεται και κάποιος άλλος. Η παιδική λογοτεχνία έχει χρησιμοποιηθεί και από παιδοψυχολόγους για τον ίδιο σκοπό, αλλά και από εκπαιδευτικούς, συμβούλους και τους ίδιους τους γονείς και τα αποτελέσματα της θεραπείας ήταν θεαματικά (Nicholson, 2003).

Το σχολείο είναι ο χώρος που το παιδί περνά πολλές ώρες καθημερινά, από τον οποίο θα πρέπει να παίρνει όχι μόνο γνώσεις, αλλά και «εφόδια» για τη ζωή. Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εξερευνήσουν μαζί με

τους μαθητές τους, τυχόν φόβους τους από τους οποίους βασανίζονται αλλά και να προσπαθήσουν να βρουν τρόπους για να τους αντιμετωπίσουν. Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επιλέξει το σωστό βιβλίο το οποίο θα βοηθήσει το μαθητή με τους φόβους του. Τα κριτήρια επιλογής του βιβλίου θα πρέπει να είναι η ευχάριστη εικονογράφηση, οι ρεαλιστικοί φόβοι των ηρώων με τους οποίους το παιδί θα μπορεί να ταυτιστεί αλλά και η επιτυχής επίλυση των φόβων του. Όπως διαπιστώθηκε, υπάρχει ένας αριθμός προτεινόμενων λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα το φόβο, τα οποία θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στην τάξη.

Ακόμη, όπως αναφέρει ο Robinson (2004) οι εκπαιδευτικοί και οι σχολικοί σύμβουλοι θα πρέπει να βοηθήσουν το παιδί να αναπτύξει τους εσωτερικούς και τους εξωτερικούς του πόρους, οι οποίοι θα το βοηθήσουν να γίνει πιο δυνατό και σίγουρο απέναντι στο φόβο του. Θα πρέπει το παιδί να αναπτύξει την αίσθηση ασφάλειας, του έλεγχου και της αυτοεκτίμησης. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να αναπτύξει στην τάξη του ένα κλίμα συνεργασίας και εμπιστοσύνης, όπου το παιδί θα είναι ελεύθερο να δρα μέσα σε αυτήν και σίγουρο για το περιβάλλον στο οποίο βρίσκεται.

Οι Gordon και King (2002) επισημαίνουν ότι για να μπορέσει ένα παιδί να αντιμετωπίσει τους φόβους του με επιτυχία, ο περίγυρός του θα πρέπει να γνωρίζει τους τρόπους με τους οποίους το παιδί αντιδρά απέναντι στο φόβο του. Σκόπιμο λοιπόν θα ήταν ο εκπαιδευτικός στο φάκελο του κάθε παιδιού (portfolio) να έχει καταγράψει τόσο τους φόβους του παιδιού, όσο και τις αντιδράσεις του απέναντι σε αυτούς. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να δημιουργήσει και να διαμορφώσει δραστηριότητες με βάση τους φόβους του παιδιού, ώστε να μπορέσει να το βοηθήσει.

Με τα κατάλληλα βιβλία και δραστηριότητες από τους ενήλικες θα επιτευχθεί η ενδυνάμωση του παιδιού. Προαπαιτούμενο είναι η γνώση και το ενδιαφέρον από τη μεριά των εκπαιδευτικών να γνωρίσουν το παιδί αλλά και την εξελικτική πορεία που έχουν οι φόβοι στη ζωή του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας-Α' ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2006). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1997). *Τέχνη και τεχνική του παραμυθιού*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. & Δελώνης, Α. (1988). *Παιδική λογοτεχνία και σχολείο*, Αθήνα: Πατάκη.
- Αργυρακούλη, Ε. (2007). *Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Βαλάση, Ζ. (2001). *Εισαγωγή στη μελέτη της λογοτεχνίας και των βιβλίων για παιδιά*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Bauer, D. H. (1976). An exploratory study of developmental changes in children's fears, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 69-74.
- Bell, J. (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας. Αθήνα: Gutenberg.
- Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχολογία-Βιολογικές, αναπτυξιακές και συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cole, M. & Cole, S. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών: Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. (Μετάφραση: Σόλμαν, Μ). Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος.
- Craske, M. (1997). Fear and anxiety in Children and adolescents. *Bulletin of the Menninger Clinic*, 61, A5-A36.
- Cross, G. (1991). Twenty things I don't believe about children's books. *School Library*, 39, 44-46.

- Δελώνης, Λ. (1991). *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*. Αθήνα: Σύγχρονο Σχολείο.
- Elliott, K. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αποτελεσματικά διδασκαλία αποτελεσματική μάθηση*. (Μετάφραση: Καλύβα, Φ. & Σόλμαν, Μ). Αθήνα: Gutenberg.
- Eme, R. & Schmidt, D. (1978). The stability of children's fears. *Child Development*, 49, 1277-1279.
- Θάνου, Α. (2009). *Το ψάρι που προσπαθεί: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα αγωγής για προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πατάκη.
- Gordon, J. & King, N. (2002). Children's night-time fears: an overview. *Counseling Psychology Quarterly*, 15, 121-132.
- Herbert, M. (1989). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας*. Τόμος Α' & Β'. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις επιστημονικών βιβλίων και περιοδικών.
- King, N. (1995). Psychopathology and cognition in adolescents experiencing severe test anxiety. *Journal of Clinical Child Psychology*, 24, 49-54.
- Καρπόζηλου, Μ. (1994). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Μακμπράιντ, Β. (1982). *Ο φόβος λογικός και παράλογος. Τα αίτια του νευρωτικού φόβου και η ανάκτηση της ψυχικής ηρεμίας*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Μπονώτη, Φ. (1999). *Τα παιδιά εικονογραφούν ένα λαϊκό παραμύθι*. Στο Β. Δ. Αναγνωστόπουλος (Επιμ. Εκδ.), *Λαϊκή παράδοση και σχολείο* (σελ. 49-56). Αθήνα, Καστανιώτης.
- Nicholson, J. I. (2003). Helping children cope with fears: using children's literature in classroom guidance. *Professional School Counseling*, 7, 15-19.
- Norton, E. D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Oatley, K. & Jenkins, J. (2004). *Συγκίνηση- Ερμηνείες και κατανόηση*. Αθήνα: Παπαζήση.

- Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (2001³). *Η παιδική λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Πέτροβιτς- Ανδρουτσοπούλου, Λ. (1987). *Μιλώντας για τα παιδικά βιβλία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Robinson, E. H., Rotter, C. J., Robinson, S. L., Fey, M. A. & Vogel, J. E. (2004). *Fears, stress and trauma: Helping Children Cope: Overview of fears and stress coping with Trauma Facilitator's Guide*. Τόπος: Caps Pr.
- Σακελλαρίου, Χ. (1996). *Η ιστορία της παιδικής λογοτεχνίας, ελληνική και παγκόσμια. Από την αρχαιότητα ως τις μέρες μας*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Santacruz, I., Mendez, F. J. & Snchez-Meca, J. (2006). Play therapy applied by parents for children with darkness phobia: Comparison of two programmes. *Child and Family Behavior Therapy*, 28, 19-35.
- Σπίνκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Stallard, P. (2006). *Σκέφτομαι σωστά- Νιώθω καλά*. (Μετάφραση: Γκούντη, Χ. & Τάσιου, Α). Αθήνα: Γιώργος Δάρδανος.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Αφήγηση και Εκπαίδευση*. Βόλος: Εργαστήριο λόγου και πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Τσιλιμένη, Τ. (2003). *Οι μικρές ιστορίες κατά την εικοσαετία 1970-1990*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο: Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Χατζηνικήτα, Β. & Χρηστίδου, Β. (2001). *Μέθοδοι καταγραφής και ανάλυσης της πρακτικο-βιωματικής γνώσης*. Στο Β. Χατζηνικήτα & Κ. Δημόπουλου, *Διδακτική των φυσικών επιστημών*, Τόμος Β' (σελ. 185-214). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών. Για το νηπιαγωγείο*. Φ.Ε.Κ. τεύχος Β' αρ. φύλλου 304/13-03-03.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Συνεντεύξεις νηπίων και από τις δύο ιστορίες

1.

- Ηρακλή μου, θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου;
- Ναι
- Τι είναι αυτό που έχεις ζωγραφίσει;
- Τη νύχτα, τον αέρα, το σπίτι, το κλαδί και το παράθυρο
- Όλα αυτά ζωγράφισες;
- Ναι. Το παράθυρο είναι πάνω-πάνω
- Αυτό εδώ το καφέ τι είναι;
- Το κλαδί
- Γιατί τα ζωγράφισες όλα αυτά Ηρακλή;
- Γιατί μου άρεσαν
- Γιατί σου άρεσαν όμως;
- Γιατί ήταν πολύ όμορφα
- Πώς ένιωθε το ποντικάκι;
- Ότι φοβότανε, γιατί άκουγε τον αέρα, το κλαδί και την κουκουβάγια
- Εσύ φοβάσαι καθόλου;
- Όταν έρχεται κάποιος κλέφτης, ναι
- Τι εννοείς, όταν έρχεται κάποιος κλέφτης;
- Ή όταν ακούω την κουκουβάγια, τον αέρα ναι. Το κλαδί όχι
- Όταν φοβάσαι τι κάνεις;
- Κρύβομαι κάτω από το κρεβάτι της Περσεφόνης
- Η Περσεφόνη είναι η αδερφή σου;
- Ναι, και φοβάται και αυτή και κρύβεται και αυτή κάτω από το κρεβάτι
- Γιατί κρύβεσαι κάτω από το κρεβάτι;
- Γιατί φοβάμαι
- Και πως νιώθεις όταν κρύβεσαι κάτω από το κρεβάτι;
- Ωραία
- Σε ευχαριστώ πολύ Ηρακλή

2.

- Άρτεμις, τι έχεις ζωγραφίσει;
- Το ίδιο, το ποντικάκι που έφυγε από το κρεβάτι του, τη νύχτα και τον αέρα
- Αυτό εδώ τι είναι;
- Το κρεβάτι του
- Το ποντικάκι που είναι;
- Στο μπαμπά
- Γιατί είναι στο μπαμπά του;
- Γιατί φοβόταν
- Τι φοβόταν;
- Φοβόταν την κουκουβάγια, το ξύλο που χτυπούσε στο τζάμι και τον αέρα
- Σου άρεσε το παραμύθι;

- Ναι, γιατί είχε διάφορες ιστορίες
- Το ποντικάκι μας πως αισθανόταν;
- Ότι φοβότανε. Έτρεμε
- Και τι έκανε για να μη φοβάται;
- Πήγαινε στο μπαμπά του και του έλεγε: «Μπαμπά να κοιμηθώ μαζί σου;»
- Εσύ φοβάσαι ποτέ;
- Όχι, το συνήθισα
- Τι συνήθισες;
- Να φοβάμαι όταν ήμουν μικρή
- Τώρα που μεγάλωσες δε φοβάσαι;
- Όχι, κοιμάμαι στο μαξιλάρι μου και ανοίγω λίγο τα ματάκια μου και μετά ξανακοιμάμαι
- Όταν ήσουν μικρή, τι έκανες όταν φοβόσουν;
- Κρυβόμουν κάτω από τις κουβέρτες
- Τώρα φοβάσαι τίποτα άλλο, γιατί είπες ότι το σκοτάδι δε το φοβάσαι
- Τα σκοτάδια, για αυτό έχουμε μια μικρή λαμπούλα για αν φωτίζει
- Ωραία, σε ευχαριστώ πολύ Άρτεμις

3.

- Άγγελε, θέλεις να μου μιλήσεις για το σχέδιό σου;
- Ναι, είναι ο αέρας, τα σύννεφα που είναι νύχτα, εδώ το σπίτι που κοιμάται ο παππούς και το παιδάκι του που φοβάται και εδώ είναι το δέντρο που χτυπάει στο σπίτι
- Πάρα πολύ ωραία η ζωγραφιά σου
- Έχω κάνει και το τραπεζάκι με την καρεκλίτσα που τρώνε
- Να σε ρωτήσω κάτι Άγγελε, πως ένιωθε ο ποντικούλης μας;
- Άσχημα, επειδή φοβόταν. Όταν ήρθε όμως η μέρα ήταν χαρούμενος
- Εσύ φοβάσαι ποτέ;
- Ναι καμιά φορά
- Τι φοβάσαι;
- Τη κουκουβάγια που κάνει «κου-κου» και τη φοβάμαι και δε νομίζω ότι είναι κουκουβάγια και επειδή κάνει σα φάντασμα, όταν κοιμάμαι νομίζω ότι είναι φάντασμα
- Και τι κάνεις όταν φοβάσαι;
- Τρέμω και κουκουλώνομαι για να μη φοβάμαι
- Σε ευχαριστώ πολύ Άγγελε

4.

- Σαρλότ, τι είναι αυτό που έχεις ζωγραφίσει;
- Έχω ζωγραφίσει το αρκουδάκι που πάει να κλείσει τη βρύση
- Γιατί πάει να κλείσει τη βρύση;
- Επειδή κάνει θόρυβο
- Και ο θόρυβος πως τον κάνει τον Τόμι να αισθάνεται;

- Άσχημα
- Τον φοβίζει;
- Ναι
- Γιατί επέλεξες αυτή τη σκηνή να ζωγραφίσεις;
- Επειδή το σκέφτηκα
- Αυτό εδώ δίπλα στο αρκουδάκι τι είναι;
- Ο σκουπιδοτενεκές
- Εσύ Σαρλότ φοβάσαι ποτέ;
- Λίγο
- Τι φοβάσαι;
- Φοβάμαι όταν κοιμάμαι τη νύχτα και η αδερφή μου λέει ότι έρχεται η κακιά μάγισσα και ο κακός λύκος και φαντάσματα
- Εσύ πιστεύεις ότι υπάρχουν αυτά;
- Όχι αλλά προσπαθώ να μη φοβηθώ
- Και όταν φοβάσαι τι κάνεις;
- Κλαίω
- Και μετά νιώθεις καλά;
- Ε, άμα μου λένε καλά λόγια
- Ποιοι να σου λένε καλά λόγια;
- Η μαμά, ο μπαμπάς και η αδερφή μου
- Τι καλά λόγια θες να σου λένε;
- Ότι είμαι καλό κορίτσι, ότι με αγαπάνε
- Πάρα πολύ ωραία Σαρλότ, σε ευχαριστώ πολύ

5.

- Νικόλα μου, τι έχεις ζωγραφίσει;
- Την πόρτα που την άνοιξε το αρκουδάκι και το αρκουδάκι
- Γιατί την άνοιξε την πόρτα;
- Για να δει από πού έρχονται οι θόρυβοι
- Ποια πόρτα είναι αυτή από την ντουλάπα ή από το δωμάτιό του;
- Από το δωμάτιό του
- Πως αισθανόταν ο Τόμι;
- Φοβόταν
- Τι φοβόταν;
- Τους ήχους
- Και τι έκανε που φοβόταν;
- Δεν έλεγε στους φίλους του ότι τους φοβόταν τους ήχους για να μη φοβηθούν και αυτοί
- Εσύ φοβάσαι;
- Όχι πια
- Δηλαδή πιο παλιά φοβόσουν;
- Παλιότερα είχα δει ένα όνειρο πάρα πολύ τρομακτικό
- Και σε φόβιζε;
- Ναι, φοβήθηκα πάρα πολύ σε αυτό το όνειρο, γιατί ήταν ολόκληρη σειρά φαντασμάτων στο μπαλκόνι

- Και τι έκανες όταν φοβόσουν;
- Ούρλιαξα. Και η μαμά και ο μπαμπάς σηκώθηκαν. Ήταν μια δύσκολη νύχτα
- Και μετά για να νιώσεις καλύτερα τι έκανες;
- Ξανακοιμήθηκα
- Σε ευχαριστώ πολύ Νικόλα

6.

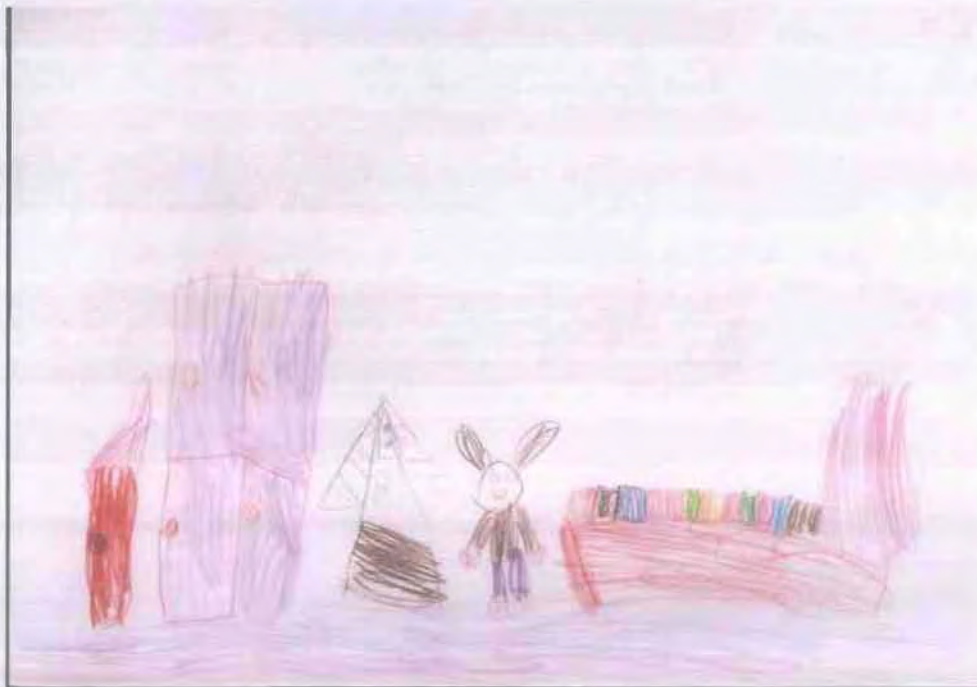
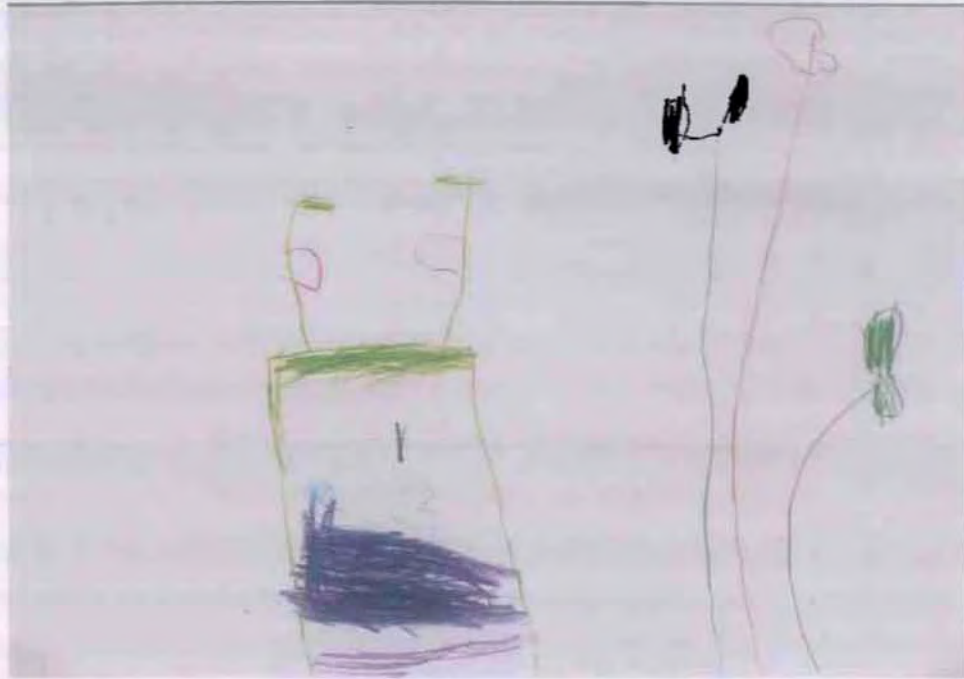
- Άγγελε θέλεις να μου πεις τι έχεις ζωγραφίσει;
- Ναι. Φαντάσματα και ένα μπαίνει από την καμινάδα για να τρομάξει τον Τόμι. Και το φως που είναι κλειστά, γιατί δεν έχει το γύρω-γύρω
- Και αυτό εδώ το μικρούλη;
- Αυτό είναι ο Τόμι που κοιμάται
- Πώς ένιωθε ο Τόμι;
- Καλά, απλά άκουγε λίγο μπαμ-μπαμ και δεν τον άφηγε να κοιμηθεί
- Φοβόταν;
- Όχι δε φοβόταν
- Εσύ φοβάσαι καθόλου;
- Ναι, καμιά φορά όταν βλέπω όνειρα. Μια φορά είδα ένα όνειρο με φάντασμα και φοβήθηκα αλλά δε φώναξα τη μαμά, δεν έκλαιγα, απλά έτρεμα από το φόβο μου
- Και μετά τι έκανες για να νιώσεις καλύτερα;
- Βγήκα λίγο έξω να πω λίγο νερό και μετά συνήλθα
- Ωραία Άγγελε σε ευχαριστώ

7.

- Ευαγγελία τι έχεις ζωγραφίσει;
- Έχω ζωγραφίσει το αρκουδάκι, την ντουλάπα και το φάντασμα
- Πως ένιωθε το αρκουδάκι μας;
- Άσχημα
- Γιατί ένιωθε άσχημα;
- Γιατί είχε ακούσει πολλούς θορύβους
- Σου άρεσε το παραμύθι;
- Ναι
- Γιατί σου άρεσε;
- Μου άρεσε πολύ που αγκάλιασε τα παιχνίδια του, γιατί όταν φοβάμαι με αγκαλιάζει η μαμά και ο μπαμπάς
- Τι φοβάσαι;
- Γιατί βλέπω γορίλες, φαντάσματα, καρχαρίες
- Που τα βλέπεις αυτά;
- Στα όνειρά μου
- Πολύ ωραία Ευαγγελία σε ευχαριστώ πολύ

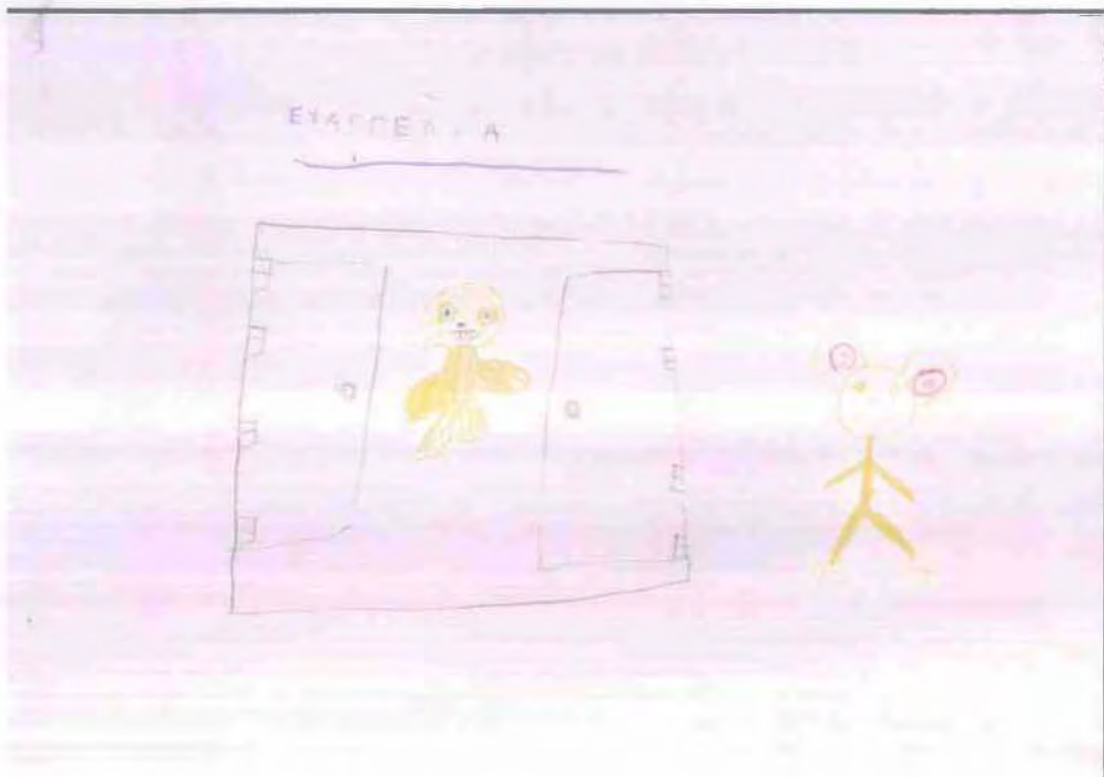
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

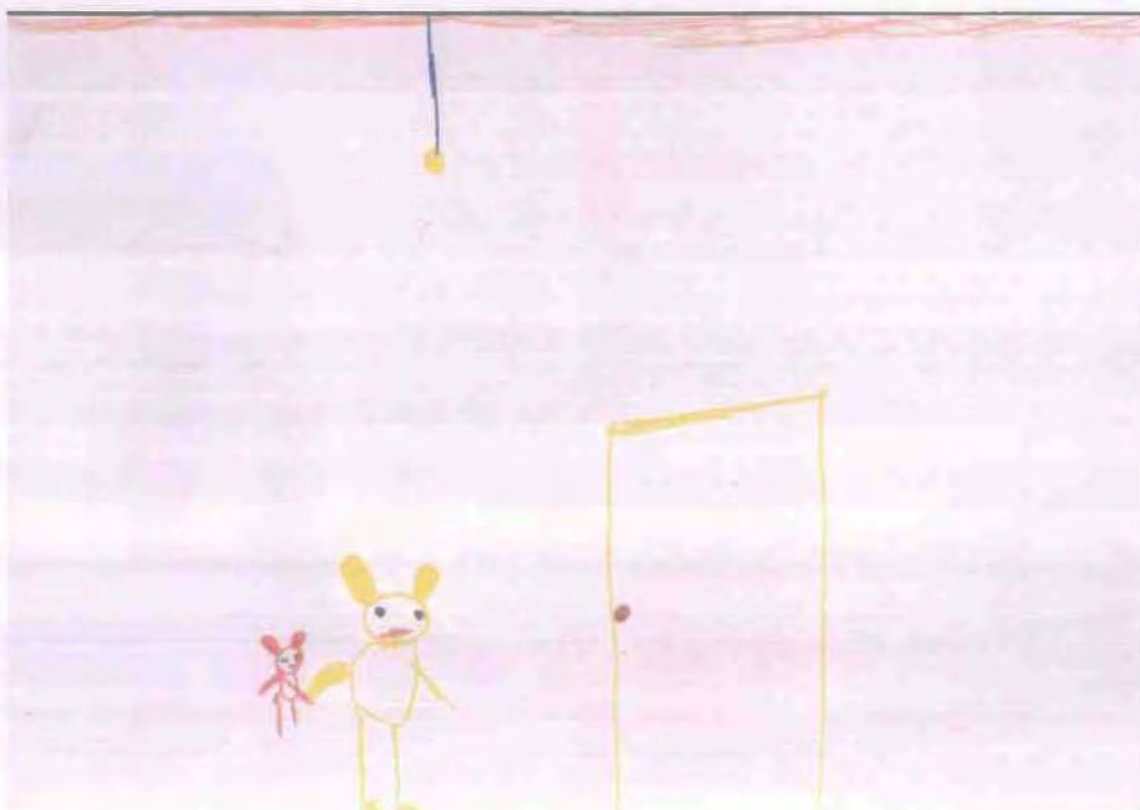
Σχέδια νηπίων για την ιστορία: *Να έρθω στο κρεβάτι σου;*





Σχέδια ηρώων για την ιστορία: Τι κρύβει το σκοτάδι;





ΣΥΓΓΡΑΦΕΑΣ

ΤΙΤΛΟΣ

ΛΗΞΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΔΑΝΕΙΖΟΜΕΝΟΥ

28.9.44

21/3/12

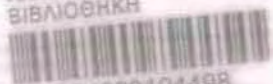
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 24210 06300-1



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104498

10/10/2024

