

την πόλη που στεγάζει το μουσείο, χρησιμοποιώντας συμβατικές ή αυθαίρετες μονάδες μέτρησης για να καταλήξουν στο συμπέρασμα ποια εκθέματα ταξίδεψαν τον πιο μακρύ δρόμο για να φτάσουν ως το μουσείο που τα στεγάζει σήμερα.

- ❖ Να παρουσιάσουν την ιστορική εξέλιξη ενός θέματος ή ενός αντικειμένου π.χ. είδαν το πρώτο πλυντήριο στο παιδικό μουσείο, το συγκρίνουν με το σημερινό και σχεδιάζουν ή περιγράφουν το πλυντήριο του μέλλοντος πώς το φαντάζονται, τι άλλο θα μπορούσε να κάνει κ.λπ.
- ❖ Να παίξουν ένα παιχνίδι γνώσεων. Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες. Χρησιμοποιούν μία κλειψύδρα. Εναλλάξ η μία ομάδα κάνει μία ερώτηση στην άλλη και έως ότου τελειώσει ο χρόνος της κλειψύδρας τα παιδιά της ομάδας που δέχτηκε το ερώτημα θα πρέπει να απαντήσουν αντλώντας από τις γνώσεις που απέκτησαν.
- ❖ Να δημιουργήσουν δικά τους αντικείμενα στη γωνιά της δημιουργίας και της πλαστικής π.χ. με σαπούνι, πηλό, γύψο, με συλλογές από άχρηστα υλικά, με τυπώματα, με επικόλληση καρτών κ.ά. συνδυάζοντας υλικά με ιδιαίτερο ενδιαφέρον (π.χ. κόβουν από κάρτες ή παλιά περιοδικά εικόνες αντικειμένων και δημιουργούν μία δική τους προθήκη μουσείου κ.λπ.).
- ❖ Να οργανώσουν ένα θεατρικό παιχνίδι. Π.χ. μετά από μία επίσκεψη στο μουσείο με τα καταστήματα της παλιάς Αθήνας μπορεί να παίξουν τους καταστηματάρχες και τους πελάτες, να πουλήσουν, να μετρήσουν, να υπολογίσουν, να ψυχαγωγηθούν.
- ❖ Να οργανώσουν ένα δικό τους μουσείο στην τάξη με μοντέλα-αντίγραφα που θα κατασκευάσουν ή με παλιά αντικείμενα που θα φέρουν από τα σπίτια τους.

Διαδικασία αξιολόγησης

Προκειμένου να αξιολογήσει την επίσκεψη, η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη της:

- ❖ Τι κατάφεραν να κατακτήσουν τα παιδιά σε σχέση με τις αρχικές και τις επιμέρους επιδιώξεις της εκπαιδευτικής επίσκεψης.
- ❖ Πόσο ευχάριστη ήταν για τα παιδιά η εμπειρία.
- ❖ Πόσο καλά ήταν συγκροτημένος ο φάκελος παρουσίασης του θέματος που επιμελήθηκε η εκπαιδευτικός και πόσο αποτελεσματική ήταν η βοήθειά που προσέφερε για την επεξεργασία του.
- ❖ Πώς λειτούργησαν και πόσο αποτελεσματικά ήταν τα φύλλα εργασίας που διαμόρφωσε για τα παιδιά, πόσο τα βοήθησαν να εντοπίσουν εκθέματα ή να επεκτείνουν τις παρατηρήσεις και τις γνώσεις τους.
- ❖ Αν η επίσκεψη συνέβαλε στην προώθηση των δεξιοτήτων παρατήρησης και περιγραφής των παιδιών.
- ❖ Ποιες πρόσθετες γνώσεις απέκτησε η ίδια η εκπαιδευτικός για το θέμα που μελέτησε με τα παιδιά της ομάδας της.

ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΣΥΝΔΕΘΟΥΝ ΜΕ ΤΟ ΘΕΜΑ ΤΗΣ ΣΥΝΟΙΚΙΑΣ¹⁴

Δημιουργώντας ένα μικρό τυπικό μεσογειακό κήπο

Τα παιδιά, εξερευνώντας το φυσικό περιβάλλον της συνοικίας, μπορεί να διαπιστώσουν την έλλειψη πρασίνου. Συλλέγουν πληροφορίες για το πρόβλημα και τα αίτιά του (η ανάπτυξη της πόλης, υπερβόσκηση, πυρκαγιές κ.λπ.).

Αποφασίζουν να φυτέψουν φυτά σε επιλεγμένες θέσεις. Καλούν ένα δασολόγο ο οποίος τους μιλά για τα μεσογειακά οικοσυστήματα. Μελετούν φωτογραφίες ή διαφάνειες μεσογειακών οικοσυστημάτων. Επιλέγουν και φυτεύουν μικρά φυτά (αρτίφυτα) από τα κλασικά φυτά των μεσογειακών οικοσυστημάτων (πέυκο, πουρνάρι, σχίνο, αγρέλη, γκορτσιά, πικροδάφνη, δρυς και μερικά αρωματικά όπως ρίγανη ή μέντα) στο πάρκο της συνοικίας ή στο κοντινό δασάκι.

Ταΐζοντας τα πουλιά

Τα παιδιά παρατηρούν τους φτερωτούς κατοίκους της συνοικίας τους. Κατά τη διάρκεια του χειμώνα τα πουλιά βρίσκουν δύσκολα τροφή. Συλλέγουν πληροφορίες για τα είδη πουλιών και την τροφή τους. Αποφασίζουν να τα φροντίσουν και κατασκευάζουν ταΐστρες ή φωλιές με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού. Συζητούν για τη θέση και τον προσανατολισμό της φωλιάς ώστε να μπαίνει ο ήλιος μέσα όλη την ημέρα, να φωτίζει και να ζεσταίνει τα πουλιά, και να μη τη χτυπούν οι βοριάδες.

Αποξηραίνοντας φυτά και άνθη

Τα παιδιά μελετούν τα φυτά και τα άνθη στη συνοικία τους. Μελετούν το ρόλο των φυτών στη διακόσμηση των εσωτερικών χώρων. Επισκέπτονται ένα ανθοπωλείο και παρατηρούν συνθέσεις αποξηραμένων φυτών. Κόβουν φυτά και άνθη από κήπους ή κοντινούς αγρούς, τα μεταφέρουν προσεκτικά στην τάξη, τα δένουν με ένα κορδόνι ή με σύρμα σε μπουκέτα, τα κρεμούν ανάποδα για να ξεραθούν και δημιουργούν τις δικές τους συνθέσεις.

Κάδος ανακύκλωσης

Συζητούν για την ανακύκλωση. Τοποθετούν ένα κουτί έξω από το σχολείο για την ανακύκλωση μπαταριών. Ενημερώνουν την τοπική κοινότητα.

Οι ξερολιθιές

Κάνοντας περίπατο σε ένα μονοπάτι με ξερολιθιές συζητούν για τον τρόπο που είναι

14. Για τις δραστηριότητες που προτείνονται εδώ βλ. Μανούσου, 2000 και Παπαπαύλου κ.άλ., 2002. Καθώς το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου διαθέτει μεγαλύτερη ευελιξία από τα προγράμματα των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης, στο πλαίσιο της Μελέτης Περιβάλλοντος μπορούν να ενσωματωθούν καινοτόμες δράσεις όπως «Περιβαλλοντική Εκπαίδευση», «Αγωγή Υγείας», «Πολιτιστικές Δραστηριότητες», οι οποίες συνδέονται με θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά προγράμματα. Έτσι ένα πρόγραμμα π.χ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης μπορεί να αποτελέσει το βασικό ιστό για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές και να διαρκέσει τόσο χρονικό διάστημα όσο επιτρέπει η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών και οι επιδιώξεις που έχει θέσει η εκπαιδευτικός.

κατασκευασμένο. Παρατηρούν και άλλες κατασκευές με πέτρα (μάντρες, αναβαθμίδες), εντοπίζουν την απουσία συνδετικού υλικού, συγκρίνουν με τα όσα έμαθαν για την κατασκευή των σπιτιών. Επιστρέφοντας στο σχολείο ζωγραφίζουν κατασκευές με πέτρες.

ΙΔΕΕΣ ΓΙΑ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΥ ΜΠΟΡΟΥΝ ΝΑ ΞΕΚΙΝΗΣΟΥΝ ΕΙΤΕ ΑΠΟ ΤΑ ΙΔΙΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΕΙΤΕ ΑΠΟ ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΕΣ ΕΞΕΡΕΥΝΗΣΕΙΣ ΣΤΗΝ ΑΥΛΗ...

Εμείς ή το ανθρώπινο σώμα ή ο εαυτός μας

Αφορμές για σχέδια εργασίας με τα παραπάνω θέματα δίνονται συχνά από τα παιδιά καθώς π.χ. συγκρίνονται μεταξύ τους «Εγώ είμαι πιο ψηλός» ή «Έχω πιο μεγάλα χέρια» ή καθώς αναφέρονται στις δυνατότητές τους «Δεν μπορώ να το φτάσω. Δεν είμαι τόσο μεγάλη» ή ακόμα με αφορμή τη θέαση ή την παρουσία στην τάξη ενός ατόμου με κινητικά προβλήματα. Η εκπαιδευτικός μπορεί με κατάλληλα ερωτήματα να ενθαρρύνει τη συζήτηση ώστε να τα προτρέψει να σκεφτούν τι αλλάζει στο σώμα τους όταν μεγαλώνουν ή/και σε τι χρησιμεύουν τα ανθρώπινα μέλη. Μπορεί, ζητώντας τη συνεργασία των γονέων, να προτρέψει τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι φωτογραφίες από τότε που ήταν μικρά, να τις συγκρίνουν με πρόσφατες φωτογραφίες τους, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές. Μπορεί να τα προτρέψει να παρατηρήσουν και να περιγράψουν ο ένας τον άλλον, προσπαθώντας να εντοπίσουν σε τι αυτός που περιγράφουν είναι ξεχωριστός. Μπορεί να συσταθεί μία επιτροπή παρατηρητών η οποία θα παρατηρήσει προσεκτικά δύο παιδιά για να εντοπίσει τις ομοιότητες και τις διαφορές τους: «Η Ελόνα είναι πιο ψηλή από την Αγγελική», «Ο Γιάννης έχει πιο μεγάλα μάτια από το Στάμο», «Ο Ντιλέν έχει μαύρα μάτια, ενώ ο Μανόλης έχει πράσινα. Έχουν όμως και οι δύο μαύρα μαλλιά, αλλά ο Ντιλέν έχει πιο μακριά».

Μπορούν να παίξουν παιχνίδια: Δύο παιδιά αναλαμβάνουν να περιγράψουν με ακρίβεια ένα τρίτο παιδί της τάξης, τονίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που το κάνουν ξεχωριστό. Τα άλλα παιδιά θα πρέπει να μαντέψουν σε ποιο παιδί αναφέρονται.

Μπορεί να σχεδιάσουν ανθρώπους με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Σκέπτονται και λένε τι περιμένουν να αλλάξει στο σώμα τους καθώς μεγαλώνουν. Αλλάζουν μόνο αυτά που φαίνονται; Τι θα μπορούν να κάνουν όταν μεγαλώσουν που δεν μπορούν να το κάνουν τώρα και γιατί;

Ενδιαφέρον έχει αν η εκπαιδευτικός θελήσει να διερευνήσει τις ιδέες και τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει τα παιδιά για το εσωτερικό και τη λειτουργία του ανθρώπινου σώματος, ζητώντας τους να ζωγραφίσουν πώς είναι το σώμα τους από μέσα. Παρατηρεί και καταγράφει τα όργανα που σχεδιάζουν και αναφέρουν τα περισσότερα παιδιά και, αν το θεωρεί σκόπιμο, με ερωτήσεις κατευθύνει τη συζήτηση και σε λειτουργίες που πιθανόν δεν έχουν αποτυπωθεί και που εκτιμά ότι θα μπορούσε να προκαλέσει τα παιδιά να σκεφτούν και να διαμορφώσουν προβλέψεις: π.χ. «Τι γίνεται το φαγητό που τρώμε;» κ.λπ.

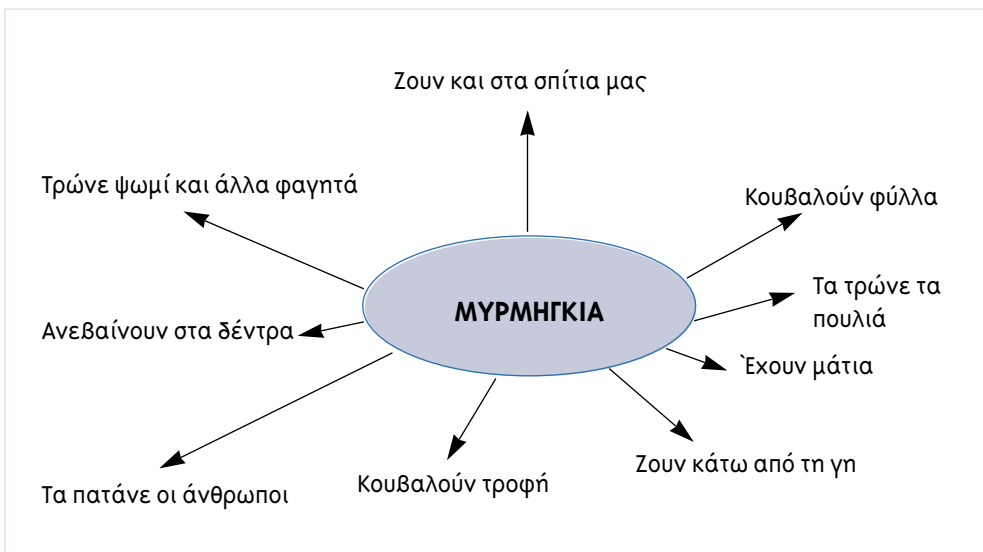
Η συζήτηση μπορεί να επεκταθεί στη φροντίδα του εαυτού τους (συνθήκες υγιεινής, διατροφή, ατυχήματα κ.λπ.) και σε αυτό το πλαίσιο να κληθούν και ειδικοί που θα μπορούσαν να ενημερώσουν τα παιδιά και τους γονείς τους και να απαντήσουν στα ερωτήματά τους (π.χ. παιδίατροι, παιδοψυχολόγοι κ.λπ.).

ΤΑ ΜΥΡΜΗΓΚΙΑ

Η έμφυτη περιέργεια των παιδιών συχνά τα οδηγεί σε αυθόρμητες εξερευνήσεις στην αυλή του νηπιαγωγείου. Όσα μπορούν να συμβούν στο χώρο της αυλής (π.χ. τα περιστέρια που την επισκέπτονται, τα χελιδόνια που έκαναν τη φωλιά τους στα κεραμίδια, ο Πέτρος που έπεσε και χτύπησε στο τσιμέντο κ.λπ.) και οι παρατηρήσεις που κάνουν στο πλαίσιο των όποιων εξερευνήσεών τους μπορούν να δώσουν αφορμές που αν, θελήσει να τις αξιοποιήσει η εκπαιδευτικός, μπορούν να αφυπνίσουν το ενδιαφέρον τους για τη σε μεγαλύτερο βάθος μελέτη του εκάστοτε θέματος. Το σχέδιο εργασίας με θέμα τα μυρμήγκια, που περιληπτικά σας παρουσιάζουμε εδώ, προέκυψε μία άνοιξη που αυτά τα μικροσκοπικά ζώακια είχαν κατακλύσει την αυλή ενός συγκεκριμένου νηπιαγωγείου. Η προσοχή των παιδιών στράφηκε στις ατελείωτες στρατιές μυρμηγκιών που ανεβοκατέβαιναν στον κορμό ενός δέντρου. Τα παιδιά προσπαθούσαν να καταλάβουν από πού έρχονται και πού πάνε. Η εκπαιδευτικός θεώρησε ότι είναι μία καλή ευκαιρία να τα μυήσει στη λογική της ερευνητικής διαδικασίας.

Α΄ ΦΑΣΗ

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να πουν τι γνωρίζουν για τα μυρμήγκια. Και τα παιδιά, παρακινούμενα με κατάλληλες ερωτήσεις (βλ. άλλα σχέδια εργασίας στο κεφ. 10), λένε: Ζουν και στα σπίτια μας, τρώνε ψωμί και άλλα φαγητά, ανεβαίνουν στα δέντρα, κουβαλούν φύλλα, κουβαλούν και σπόρους και τρίμματα από ψωμί κ.λπ. Σε ένα μεγάλο χαρτί η εκπαιδευτικός κάνει ένα σχήμα οβάλ και γράφει μέσα τη λέξη «ΜΥΡΜΗΓΚΙΑ», εξηγώντας ταυτόχρονα στα παιδιά τι κάνει. Γύρω γύρω θα γράψει όσα γνωρίζουν τα παιδιά για τα μυρμήγκια. Έτσι, αν ξεχάσουν κάτι, θα μπορούν να το διαβάσουν και να το ξαναθυμηθούν...



Τι θα ήθελαν λοιπόν να μάθουν παραπάνω για τα μυρμήγκια; Η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να τα παρατηρήσουν ακόμη πιο προσεκτικά και να διατυπώσουν τα ερωτήματά τους. Εκείνη τα καταγράφει με προσοχή.

Πώς μπορούν να τα μάθουν όλα αυτά; Τι θα πρέπει να κάνουν; Τα παιδιά προτείνουν:

«Να βρούμε όλες τις μυρμηγκοφωλιές και τρύπες»,

Ενδεικτικά ερωτήματα των παιδιών

Πού ζουν; Ζουν κάτω στο χώμα ή και πάνω στο δέντρο;

Τι τρώνε; Τρώνε φύλλα;

Πού τα πάνε αυτά που κουβαλούν;

Πώς γίνονται τα μυρμήγκια; Πώς γεννιούνται;

Πώς βρίσκουν το σπίτι τους;

Γιατί έχουν κεραίες;

Τι κάνουν κάτω από τη γη;

«Να ψάξουμε για μυρμήγκια στο σπίτι μας και στο μπαλκόνι και στον κήπο», «Να φέρουμε μυρμήγκια στην τάξη και να τα ταΐσουμε», «Να τα δούμε και στο μικροσκόπιο».

Η εκπαιδευτικός τα προτρέπει να σκεφτούν αν υπάρχουν και άλλοι τρόποι να μάθουν για τα μυρμήγκια. Τους θυμίζει πώς έμαθαν και για τα περιστέρια. Τα παιδιά προτείνουν:

«Να βρούμε και Βιβλία», «Να ψάξουμε και με τον υπολογιστή».

Β΄ ΦΑΣΗ

Τα παιδιά αρχίζουν να παρατηρούν πολύ προσεκτικά τα μυρμήγκια. Από πού ξεκινούν και πού πάνε; Εντοπίζουν τις μυρμηγκοφωλιές. Τα φωτογραφίζουν. Επιστρέφοντας στην τάξη τα σχεδιάζουν στο χαρτί. Επισκέπτονται τις μυρμηγκοφωλιές και τις επόμενες μέρες. Κάνουν τα μυρμήγκια τις ίδιες διαδρομές; Πόσο μεγάλες διαδρομές κάνουν;



Παρατηρούν προσεκτικά τα μυρμήγκια. Πού πάνε; Πόσο μακριά;

Το καθένα μεταφέρει μόνο του τα σπόρια και τα φύλλα ή τα μεταφέρουν όλοι μαζί; Σπέρνουν στο δρόμο τους τρίμματα από ψωμί για να δουν αν θα τα κουβαλήσουν και αυτά. Πόση ώρα κάνουν να πάνε στη φωλιά τους; Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού βιντεοσκοπούν τις διαδρομές. Στην τάξη τα ξαναβλέπουν στο βίντεο και συζητούν. Η εκπαιδευτικός αναζητά, παρουσία των παιδιών, πληροφορίες για τα μυρμήγκια στο διαδίκτυο. Κατεβάζουν φωτογραφίες (βλ. κεφ. 12). Τις μεγεθύνουν, τις μικραίνουν και τις παρατηρούν.

Ζωγραφίζουν τα μυρμήγκια και τις διαδρομές τους χρησιμοποιώντας χοντρούς μαρκαδόρους, κατασκευάζουν μυρμήγκια με πλαστελίνη ή πεπιεσμένο χαρτί (papier maché).

Διαβάζουν κείμενα με πληροφορίες για τα μυρμήγκια. Πληροφορούνται για τη ζωή των μυρμηγκιών και για τα πελώρια μάτια τους που μοιάζουν με πολλά κομματάκια από σπασμένο καθρέφτη. Μαθαίνουν για τις οργανωμένες κοινωνίες τους και για τη βασίλισσα, που είναι μητέρα όλων των μυρμηγκιών της ίδιας φωλιάς.

Φτιάχνουν ιστορίες για μυρμήγκια και τις δραματοποιούν.

Γ΄ ΦΑΣΗ

Διαδικασίες αξιολόγησης και παρουσίασης

Τα παιδιά θέλουν να αφηγηθούν το σχέδιο εργασίας τους στους γονείς. Αποφασίζουν να φτιάξουν ένα βιβλίο και να περιγράψουν τις δραστηριότητες που έγιναν. Αυτό δίνει την ευκαιρία να αναβιώσουν τις εμπειρίες τους και να τις επανεξετάσουν. Επιλέγουν το καταλληλότερο υλικό από το αρχείο τους (φωτογραφίες, κείμενα που επεξεργάστηκαν όπως το προσχέδιο εργασίας, το ερωτηματολόγιο, ζωγραφιές τις οποίες σκανάρουν και εικόνες που είχαν κατεβάσει από το διαδίκτυο) και το χρησιμοποιούν προκειμένου να συντάξουν την ιστορία του σχεδίου εργασίας. Η εκπαιδευτικός καταγράφει κάτω από κάθε εικόνα τα σχόλια που διατυπώνουν. Στην πρώτη σελίδα προσθέτει ως εισαγωγή τις δικές της πληροφορίες προς τους γονείς.



"Το κοριτσάκι", γράφει η Χρύσα, "κοιτάει τα μυρμήγκια και το σπίτι τους που γι' αυτά τα μυρμήγκια είναι το βασίλειο".

Αγαπητοί γονείς

Οι παρατηρήσεις και οι καταγραφές στον κήπο είναι μια δραστηριότητα που ξεκινά από τους πρώτους μήνες στο νηπιαγωγείο και αρέσει πολύ στα παιδιά. Ο κήπος άλλωστε, σταθερό σημείο αναφοράς, προσφέρεται ως πεδίο έρευνας των αλλαγών που γίνονται στη φύση σύμφωνα με τις καιρικές συνθήκες και τις εποχές. Στη διάθεση των παιδιών υπάρχει πάντα το απαραίτητο υλικό για τις καταγραφές τους όπως πίνακες (clipboards), μαρκαδόροι, χασαπόχαρτο, χαρτιά Α4 κ.ά.

Αυτή την εποχή μεγάλες αλλαγές συντελούνται στον κήπο του σχολείου μας. Τα δέντρα πρασινίζουν, ενώ τα μικροσκοπικά έντομα κάνουν την εμφάνισή τους. Τα μυρμήγκια έγιναν το αγαπημένο αντικείμενο παρατήρησης των παιδιών. Ύστερα από την καταγραφή των όσων γνώριζαν και των ερωτημάτων που έθεσαν, αποφασίσαμε να κάνουμε μια έρευνα και να μάθουμε περισσότερα πράγματα γι' αυτά.

Σε όλη την πορεία του σχεδίου εργασίας έμφαση δόθηκε στην αναζήτηση πληροφοριών από διάφορες πηγές, στην παρατήρηση, την καταγραφή, την επινόηση τρόπων επίλυσης των προβλημάτων που τέθηκαν, τη συνεργασία ανάμεσα στα παιδιά και στο διάλογο. Μέσα από τις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν τα παιδιά συζήτησαν, επιχειρηματολόγησαν, έθεσαν ερωτήματα, παρουσίασαν και αξιολόγησαν εργασίες τους, μέτρησαν ποσότητες, αφηγήθηκαν και δραματοποίησαν ιστορίες, ζωγράρισαν και έκαναν πρωτότυπες κατασκευές με διάφορα υλικά, έμαθαν πολλά για το κοντινό τους φυσικό περιβάλλον και την ισορροπία στη φύση. Χρησιμοποιήσαμε επίσης την ψηφιακή κάμερα για να καταγράψουμε αυτά που παρατηρούσαν, το μικροσκόπιο για να παρατηρούν τις λεπτομέρειες και τον υπολογιστή για τη γραφή κειμένων και για να επισκεφτούμε χρήσιμες ιστοσελίδες.

Ένα μέρος του υλικού που συγκεντρώθηκε από διάφορες πηγές, καθώς και δείγμα των εργασιών των παιδιών μπορείτε να δείτε σε αυτό το βιβλίο που έφτιαξαν τα ίδια για εσάς.

Διαβάστε μαζί με το παιδί σας αυτό το βιβλίο και ζητήστε του να σας αφηγηθεί και να σχολιάσει τις εμπειρίες του.



Ο Γιώργος ζωγράφισε πολλά μυρμήγκια. Τα είδε που περπατούσαν στον κήπο.

κεφάλαιο II

Δημιουργία-έκφραση: ενθαρρύνοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία

Οι τέχνες όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η δραματική τέχνη, η κίνηση και η μουσική μπορούν να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των παιδιών από την πολύ μικρή τους ηλικία. Η επαφή των παιδιών με έργα τέχνης προσφέρει πλούσια ερεθίσματα για την καλλιέργεια της αισθητικής τους και τους δίνει την ευκαιρία να αναπτύξουν μία προσωπική σχέση με τον πολιτισμό (Βαφέα, 2002). Η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες, με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της συνολικής τους ανάπτυξης, στο βαθμό που οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται επιτυγχάνουν:

- να διεγείρουν και να διατηρούν το ενδιαφέρον των παιδιών,
- να προωθούν τη δημιουργικότητά τους και να ερεθίζουν τη φαντασία τους,
- να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής τους ικανότητας και της αναπαραστατικής τους σκέψης,
- να εμπλουτίζουν τις δυνατότητές τους στο να εκφράζουν με διαφορετικούς τρόπους και μέσα τη σκέψη και τα συναισθήματά τους,
- να καλλιεργούν την αισθητική τους αντίληψη.

Κατά την ανάπτυξη των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων η εκπαιδευτικός προσπαθεί να «προσφέρει στα παιδιά ερεθίσματα που κεντρίζουν τη φαντασία τους και τη διάθεσή τους για δημιουργία, ενώ παράλληλα τους παρουσιάζει άγνωστες τεχνικές και πρωτότυπα υλικά που τους προσφέρουν νέες εκφραστικές δυνατότητες» (Βαφέα, 2002). Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες (εικαστικές, θεατρικές, μουσικοκινητικές) εντάσσονται στα σχέδια εργασίας που αναπτύσσουν τα παιδιά (βλ. κεφ. 7 και 10) διευρύνοντας τις δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών, αλλά και ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά, αφού επιτρέπουν στα τελευταία να εξωτερικεύσουν με ποικίλους τρόπους βιώματα και συναισθήματα που τους είναι δύσκολο να εκφράσουν με το λόγο. Και φυσικά κατά την ανάπτυξή τους οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες διαπλέκονται μεταξύ τους. Ο χορός συνδυάζεται με τη μουσική, οι δραματοποιήσεις συνδέονται με την εκφραστική κίνηση και με εικαστικά στοιχεία κ.λπ. Όπως και στις δραστηριότητες που συνδέονται με τις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές, η εκπαιδευτικός θέτει στόχους και πραγματοποιεί σχεδιασμούς, αφήνοντας πάντα μεγάλα περιθώρια για την ελεύθερη προσωπική έκφραση των παιδιών και για αναπροσαρμογές, που η ίδια θα πραγματοποιήσει λαμβάνοντας υπόψη τις αντιδράσεις τους.

11.1 Η ΕΙΚΑΣΤΙΚΗ ΕΚΦΡΑΣΗ

Όπως φάνηκε σε όλα τα κεφάλαια που προηγήθηκαν, το σχέδιο και η ζωγραφική αποτελούν κατ' εξοχήν τα μέσα που χρησιμοποιούν τα παιδιά για να εκφράσουν τις ιδέες, τις σκέψεις, τα βιώματα και τα συναισθήματά τους. Η εικαστική έκφραση, καθώς και η έκφραση μέσω άλλων μορφών τέχνης (κίνηση, δραματοποίηση), τους επιτρέπει να επικοινωνήσουν αμεσότερα και πολλές φορές αποτελεσματικότερα απ' ό,τι με το λόγο.

Η ανάπτυξη εικαστικών δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο συνδέεται με ενδιαφέρον που επιδεικνύουν τα παιδιά για τα υλικά (Terrieux et al., 1996). Τους αρέσει να τα παρατηρούν, να τα αγγίζουν και να τα εξερευνούν και χαίρονται να ανακαλύπτουν τις διαφορετικές τους δυνατότητες. Απολαμβάνουν τη διερεύνηση καθεαυτή, χωρίς να τα απασχολεί με τι θα μοιάζει το αποτέλεσμα της εικαστικής δραστηριότητας που αναπτύσσουν. Έχοντας συχνές ευκαιρίες να πειραματίζονται με μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, νερομπογιές, δακτυλομπογιές, πλαστελίνη, πηλό και υλικά για κολλάζ και κατασκευές, τα παιδιά αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους, καλλιεργώντας την ευφυΐα, την εφευρετικότητα και τη φαντασία τους (Prendice et al, 2003). Δοκιμάζοντας να χρησιμοποιήσουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τα παραπάνω υλικά, τα μικρά παιδιά βιώνουν αισθητηριακές εμπειρίες που συμβάλλουν στην αισθητική τους ανάπτυξη (Dodge & Colker, 1998), αλλά και εκφράζουν τα βιώματα και τα συναισθήματά τους (Ντολιοπούλου, 2003). Παρατηρώντας προσεκτικά τις εικαστικές δημιουργίες των παιδιών και συζητώντας μαζί τους η εκπαιδευτικός μπορεί να κατανοήσει πολλά που αφορούν τόσο το συναισθηματικό τους κόσμο, όσο και τις ιδέες και τις αντιλήψεις που έχουν διαμορφώσει για πράγματα και καταστάσεις. Απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της εφευρετικότητας και της φαντασίας τους και την άνθηση της δημιουργικότητάς τους είναι η ενεργός τους εμπλοκή σε δραστηριότητες που έχουν ως αποτέλεσμα πρωτότυπες παραγωγές (Prendice et al., 2003).

Έχοντας συχνές ευκαιρίες να κάνουν δοκιμές και πειραματισμούς με χρώματα, σχήματα και όγκους, τα μικρά παιδιά έχουν πρόσθετες ευκαιρίες για να αναπτύξουν προοδευτικά την αναπαραστατική τους σκέψη και να εξελίσσουν με το χρόνο την ικανότητα συμβολισμού, κατακτώντας με αυτόν τον τρόπο εφόδια που τους επιτρέπουν την προσέγγιση, την ερμηνεία, αλλά και την απόλαυση του κόσμου που τα περιβάλλει.

Φυσικά, βασικός στόχος της συμμετοχής των παιδιών σε εικαστικές δραστηριότητες είναι κυρίως η διαδικασία και όχι το αισθητικό τους αποτέλεσμα. Όλα τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν και να επικοινωνήσουν εικαστικά. Στην αρχή τα σχέδιά τους είναι πρωτόλεια, εξελίσσονται όμως καθώς έχουν συχνές ευκαιρίες να σχεδιάζουν και να ζωγραφίζουν και καθώς μαθαίνουν τεχνικές, εξερευνώντας εργαλεία και υλικά. Το καλό αισθητικό αποτέλεσμα προκύπτει όταν οι δραστηριότητες προσελκύουν το ενδιαφέρον τους και τους δίνονται συχνές ευκαιρίες να ασχοληθούν με πλούσια και κατάλληλα υλικά.



Από τα αρχικά, πρωτόλεια σχέδια των παιδιών.



Αναγνωρίζονται επαναλαμβανόμενα σχήματα, αλλά η ζωγραφιά δεν παίρνει στο σύνολό της συγκεκριμένη μορφή.



Καθώς τους δίνονται συχνές ευκαιρίες να εξερευνούν εργαλεία, τεχνικές και υλικά, τα σχέδιά τους εξελίσσονται. Στην προκειμένη περίπτωση έκαναν ένα σχέδιο με μία κλειστή γραμμή. Στη συνέχεια παρατηρούσε με τι μοιάζει αυτό που σχηματίστηκε και του πρόσθεταν χαρακτηριστικά στοιχεία και στοιχεία περιβάλλοντος που θα τους επέτρεπαν να δείξουν και στους άλλους τι αναπαριστά το σχέδιό τους. Η Εύα έκανε μια γοργόνα τραγουδίστρια.

Τι δεν είναι δημιουργικές καλλιτεχνικές δραστηριότητες

Η ενασχόληση των παιδιών με φύλλα εργασίας ή βιβλία που περιέχουν μοτίβα και περιγράμματα εικόνων, τα οποία καλούνται απλά να χρωματίσουν, η αντιγραφή προσχεδιασμένων μοτίβων, η ένωση τελειών με γραμμές ώστε να σχηματίζονται αντικείμενα και η κατασκευή ομοίμορφων χειροτεχνιών, που βασίζονται σε έτοιμα προσχεδιασμένα σχήματα δεν συνιστούν εικαστικές δραστηριότητες, δεν προάγουν τη σκέψη και τη δημιουργικότητα των παιδιών και δεν υποστηρίζουν την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησής τους. Αντίθετα, τα ωθούν σε μηχανιστικού χαρακτήρα ενέργειες οι οποίες καταστέλλουν κάθε δημιουργική διάθεση, και ενδέχεται να μειώσουν την αυτοεικόνα τους, γιατί, καθώς στηρίζονται σε συγκεκριμένες οδηγίες, που θα πρέπει να τις ακολουθήσουν όλοι, τα παιδιά που για κάποιο λόγο δεν θα τα καταφέρουν συχνά αποθαρρύνονται.

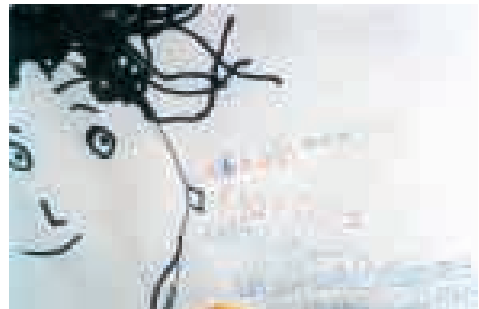
Schirmacher, 1998, σσ. 22-25

Όπως φαίνεται στα κεφάλαια που προηγήθηκαν (βλ. κυρίως κεφ. 8, 9 και 10) αλλά και σε αυτά που ακολουθούν, η ενασχόληση των παιδιών με τα εικαστικά τους επιτρέπει να διερευνούν δυνατότητες, να γεννούν ιδέες και να τους δίνουν μορφή, να δομούν και να αναδομούν νοήματα και να εμπλουτίζουν τα εκφραστικά τους μέσα, ανταποκρινόμενα σε προκλήσεις που μπορούν να συνδέονται με διαφορετικά μαθησιακά αντικείμενα (Prendice et al., 2003). Καθώς η τέχνη είναι άλλος ένας τρόπος αναπαράστασης, όπως η γραφή ή οι κατασκευές με το οικοδομικό υλικό, οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται μπορούν να συνδεθούν με όλες τις περιοχές του προγράμματος σπουδών (Ντολιοπούλου, 2003). Στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας η εικαστική έκφραση μπορεί να προσφέρει στα παιδιά ένα εξαιρετικά ικανοποιητικό μέσο εξερεύνησης και αναπαράστασης σημαντικών στοιχείων ενός θέματος μελέτης. Οι ζωγραφιές τους μεταφέρουν πληροφορίες για την πραγματικότητα. Η ζωγραφική μέσα από την παρατήρηση απαιτεί από τα παιδιά να κοιτάζουν με προσοχή και να κάνουν συχνούς ελέγχους των φαινομένων που παρατηρούν. Με αυτό τον τρόπο ανακαλύπτουν λεπτομερείς πληροφορίες για τα αντικείμενα, για τους ρόλους των ανθρώπων και για τις σχέσεις των μερών με το όλο (Katz & Chard, 2004). Τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν ή να κατασκευάσουν με πεπιεσμένο χαρτί (*papier maché*), με πλαστελίνη ή με πηλό τα ζώα ή τα φυτά που μελέτησαν στη μελέτη περιβάλλοντος, να απεικονίσουν τις ποσότητες που θέλουν να υπολογίσουν στα μαθηματικά, να ζωγραφίσουν τις εικόνες για τα βιβλία που έγραψαν, να κατασκευάσουν και να φιλοτεχνήσουν παιχνίδια που εξυπηρετούν την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Επίσης τα σχέδια των παιδιών αποκαλύπτουν τις ιδέες τους σχετικά με το πώς τα ίδια αντιλαμβάνονται τη λειτουργία των πραγμάτων (Katz & Chard, 2004).

Επίσης, αντίστροφα, καθώς εμπλέκονται σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, έχουν ευκαιρίες να αναπτύξουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές:

- ⇒ Διερευνώντας τα υλικά έχουν την ευκαιρία, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, να κάνουν διαπιστώσεις για τις ιδιότητές τους που συνδέονται με τις φυσικές επιστήμες: αναμειγνύονται ή δεν αναμειγνύονται μεταξύ τους, διαλύονται ή στερεοποιούνται, είναι μαλακά ή σκληρά, κόβονται εύκολα, δύσκολα ή καθόλου κ.λπ.

- ❖ Υπογράφοντας τα έργα τους και βάζοντάς τους τίτλους και λεζάντες εμπλέκονται σε διαδικασίες γραφής.
- ❖ Χρησιμοποιώντας εύπλαστα υλικά, όπως πλαστελίνη, ζυμάρι, πηλό κ.ά., παρατηρούν τις αλλαγές σχημάτων και μεγεθών και, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν προς την κατεύθυνση της προσέγγισης μαθηματικών εννοιών όπως η διατήρηση της ποσότητας (π.χ. με την ίδια ποσότητα πλαστελίνης μπορούν να φτιάξουν μία μεγάλη μπάλα ή πολλές μικρές).
- ❖ Καθώς παρουσιάζουν τα έργα τους, ενθαρρύνονται να περιγράψουν τον τρόπο που εργάστηκαν, να αναφέρουν τα υλικά και τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν και να επιχειρηματολογούν για τις επιλογές τους, ενισχύοντας τον προφορικό τους λόγο.



Στο πλαίσιο σχεδίου εργασίας για το ανθρώπινο σώμα, τα παιδιά έκαναν το ένα το περίγραμμα του άλλου. Στη συνέχεια στο κάθε περίγραμμα ζωγράφισαν κεφάλι, χέρια και πόδια, έφτιαξαν μαλλιά, χρησιμοποιώντας μαλλί πλεξίματος και το έντυσαν κάνοντας κολλάζ από υφάσματα και χαρτιά.



Μετά μίλησαν για τα διαφορετικά μέρη του ανθρώπινου σώματος και τα σημείωσαν πάνω στο σχέδιό τους. Ο καθένας έγραφε όπως μπορούσε να γράψει. Έγραψαν «κεφάλι», «λαιμός», «χέρι», όπως μπορούσαν να τα γράψουν (βλ. κεφ. 8).



Επιδεικνύουν τα έργα που ζωγράρισαν σε χαρτί που ανακύκλωσαν στην τάξη!

Η εξέλιξη του παιδικού σχεδίου

Έχοντας συχνές ευκαιρίες εικαστικής ενασχόλησης τα παιδιά εξελίσσουν προοδευτικά ικανότητες και δεξιότητες που συνδέονται με το πώς να κρατούν και να χειρίζονται μολύβια, μαρκαδόρους και πινέλα και πώς να αναπαριστούν ιδέες και αντικείμενα. Μελετητές διαπιστώνουν ότι διανύουν τρία-τέσσερα βασικά στάδια στο πλαίσιο αυτής τους της ανάπτυξης.

1. Πρώτο στάδιο: Τα μουτζουρώματα. Πρόκειται για γραμμές χωρίς έλεγχο και χωρίς καμία διάταξη.
2. Δεύτερο στάδιο: Ελέγχουν περισσότερο το χέρι τους και είναι δυνατόν να αναγνωριστούν επαναλαμβανόμενα μοτίβα και σχήματα στη ζωγραφιά τους, χωρίς όμως αυτή να παίρνει στο σύνολό της συγκεκριμένη μορφή.
3. Τρίτο στάδιο: Ονομάζουν την εικόνα που ζωγράρισαν, η οποία όμως δεν είναι αναγνωρίσιμη από άλλους. Σε αυτό το στάδιο και τα ίδια τα παιδιά δεν ξεκινούν με σαφή πρόθεση να ζωγραφίσουν κάτι, αλλά αρχίζουν να ζωγραφίζουν χωρίς να έχουν κάτι συγκεκριμένο κατά νου και ύστερα λένε ότι ζωγράρισαν αυτό που τους φαίνεται ότι τους θυμίζει το αποτέλεσμα.
4. Τέταρτο στάδιο: Ανακινώνουν τι πρόκειται να ζωγραφίσουν και να επιτυγχάνουν με το δικό τους τρόπο. Στο σχέδιό τους διακρίνονται γραμμές που υποδηλώνουν διαφορετικά επίπεδα του χώρου (π.χ. ουρανός, γη), δεν υπάρχει προοπτική και τήρηση των αναλογιών και υπάρχει διαφάνεια (π.χ. ζωγραφίζουν σπίτια μέσα στα οποία φαίνονται τα αντικείμενα που υπάρχουν, θάλασσα που μέσα φαίνονται τα ψάρια κ.λπ.).

Καθώς κάθε παιδί έχει τους προσωπικούς του ρυθμούς ανάπτυξης, δεν υπάρχει ακριβώς προσδιορισμένος χρόνος κατά τον οποίο περνούν από το ένα στάδιο στο άλλο. Γύρω στα πέντε τους χρόνια έχει παρατηρηθεί ότι τα περισσότερα παιδιά φτάνουν στο τέταρτο στάδιο. Με την εμπειρία, την ωρίμανση και την κατάλληλη υποστήριξη, τα παιδιά αρχίζουν να ακολουθούν συμβατικούς τρόπους έκφρασης και να μιμούνται πρότυπα.

Matil & Marzan, 1981· σσ. 5-6. Κάνιστρα, 1991, σ. 18· Dodge & Colker, 1998, σσ. 177-179

1. Με την ενθάρρυνση και την καθοδήγηση της εκπαιδευτικού μούλιασαν εφημερίδες και τις ζύμωσαν, ώπου έγιναν μια μάζα. Τις έβαλαν στο μπλέντερ, πρόσθεσαν λίγο νερό ακόμη και ατλακόλ. Άλειψαν ένα φύλλο εφημερίδας με βαζελίνη και τοποθέτησαν επάνω τον πολτό τους. Τον άπλωσαν καλά ώπου να γίνει η στρώση όσο πιο λεπτή μπορούσαν. Όταν στέγνωσε, ζωγράρισαν επάνω.

Υποστηρίζοντας την αισθητική καλλιέργεια και την εικαστική μάθηση των παιδιών

Η εκπαιδευτικός, με κατάλληλες ερωτήσεις, προτρέπει τα παιδιά να διερευνούν και να ανακαλύπτουν και διαμορφώνει ένα πλαίσιο εργασίας που ευνοεί την ανάπτυξη ενός «οπτικού λεξιλογίου»² (Prendice et al., 2003) και την αποτελεσματική αξιοποίησή του με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους και για διαφορετικούς σκοπούς. Σε αυτή την κατεύθυνση, εκτός του ότι εξοπλίζει τη γωνιά των εικαστικών με πλούσιο εικονικό υλικό (βλ. κεφ. 5), οργανώνει και πραγματοποιεί επισκέψεις σε εκθέσεις, μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και μουσεία λαϊκής τέχνης, πινακοθήκες και καλλιτεχνικά εργαστήρια, όπου τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να δουν και να σχολιάσουν έργα επώνυμων και λαϊκών καλλιτεχνών. Επίσης καλεί καλλιτέχνες στο χώρο του νηπιαγωγείου για να παρουσιάσουν τη δουλειά τους στα παιδιά, τα οποία μπορούν να τους κάνουν ερωτήσεις. Επιδιώκεται από κάθε επίσκεψη τα παιδιά να έχουν το μεγαλύτερο δυνατό όφελος. Έτσι οι επισκέψεις προετοιμάζονται και, κατά την προετοιμασία, δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να συζητούν τις προβλέψεις και τις προσδοκίες τους. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στον οποιοδήποτε χώρο ενθαρρύνονται να ρωτήσουν, να αγγίξουν, να μυρίσουν, αξιοποιώντας το μυαλό και τις αισθήσεις τους.

Μετά την επίσκεψη προτρέπονται να αποτυπώσουν με πολλούς και διαφορετικούς εικαστικούς τρόπους όσα είδαν και έμαθαν, επιλέγοντας τα κατάλληλα υλικά για να αναπαραστήσουν το καθετί (π.χ. Τι χρώμα να χρησιμοποιήσουν για τη θάλασσα; Τι άλλα υλικά να χρησιμοποιήσουν για να τη δείξουν τρικυμισμένη και αφρισμένη; Πώς να κατασκευάσουν ένα τρένο; Πώς να ενώσουν τα διαφορετικά βαγόνια;).

Πιθανές ερωτήσεις και σχόλια στα παιδιά

- Μου αρέσει πολύ το κολλάζ σας. Τι άλλο σκέφτεστε ότι θα μπορούσατε να προσθέσετε;
- Ας σκεφτούμε πώς θα μπορούσατε να ζωγραφίσεις μία γάτα. Από πού νομίζεις ότι θα μπορούσατε να ξεκινήσεις;
- Τι νομίζεις ότι μπορεί να συμβεί αν βυθίσεις αυτό το πινέλο με την κόκκινη μπογιά μέσα στο ποτήρι με την κίτρινη;
- Ποιανού η ζωγραφιά νομίζετε ότι θα στεγνώσει πρώτη, της Ενήτ που έβαψε με νερομπογιές ή του Γιώργου που έβαψε με μαρκαδόρους;
- Πώς το έφτιαξες αυτό το καινούργιο χρώμα; Είναι πολύ όμορφο!
- Έφτιαξες πολλές ζωγραφίες σήμερα. Ποια προτείνεις να κρεμάσουμε στον τοίχο;
- Υπάρχουν πολλά διαφορετικά σχήματα σ' αυτό το σχέδιο! Ποιος μπορεί να τα μετρήσει;
- Διάλεξες πολύ ζεστά χρώματα! Μου αρέσει πολύ ο μεγάλος κίτρινος ήλιος. Φαίνεται πολύ λαμπερός!
- Δουλέψατε πολύ με τον πηλό! Θέλετε να μας παρουσιάσετε τις διαφορετικές μορφές που φτιάξατε;
- Τι δείχνει η μορφή που ζωγράφισες;
- Ποιο από τα έργα που έφτιαξες σήμερα σου αρέσει περισσότερο;
- Πώς το έφτιαξες αυτό το χρώμα;
- Η θάλασσα δείχνει σα να κινείται με το χρωματιστό χαρτομάντιλο που της έβαλες.
- Τι σου άρεσε περισσότερο καθώς έφτιαχνες αυτό το έργο;

2. Να προσεγγίσουν δηλαδή έννοιες όπως χρώμα, σχήμα, γραμμή, μοτίβο, υφή, μορφή, και να μπορούν να τις χειριστούν εικαστικά.

Προετοιμάζοντας την επίσκεψη

- Είπαμε ότι στο Λαογραφικό Μουσείο θα πάμε να δούμε τα πράγματα που χρησιμοποιούσαν οι άνθρωποι τα παλιά χρόνια. Τι πράγματα φαντάζεστε ότι μπορεί να δούμε;
- Ο ζωολογικός κήπος που θα επισκεφτούμε έχει πολλά ζώα που κανονικά ζουν στη ζούγκλα. Ποια ζώα της ζούγκλας από αυτά που γνωρίζετε θα θέλατε να συναντήσουμε;

Φυσικά η γλώσσα, όπως και σε κάθε άλλη περίπτωση (βλ. κεφ. 8, 9 και 10), διαδραματίζει σημαντικό ρόλο και στη διδασκαλία και τη μάθηση που συνδέεται με τις καλές τέχνες. Μέσω της γλώσσας η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τις διερευνήσεις των παιδιών και συμβάλλει στην ανάπτυξη του λεξιλογίου που τους δίνει τη δυνατότητα να αναφέρονται σε παρομοιώσεις, μεταφορές και αναλογίες (Prendice et al., 2003). Πιο συγκεκριμένα:

- ❖ υποστηρίζει τα παιδιά να ανακαλύπτουν στα υλικά και το συνδυασμό τους το στοιχείο που θα δώσει ιδιαίτερο ύφος στις δημιουργίες τους,
- ❖ ενθαρρύνει τις πρωτότυπες εικαστικές εκφράσεις των παιδιών,
- ❖ με διακριτικό τρόπο προτρέπει τα παιδιά να ολοκληρώσουν την εργασία τους: «Μόνος του ζει ο λαγός στο δάσος;», «Τι άλλο νομίζεις ότι μπορεί να έχει επάνω αυτό το δέντρο;»



Χρωματίζουν γλυπτά που έφτιαξαν από παιχνιδοζυμάρη ή πηλό

Εμπλουτίζοντας τη γωνιά των εικαστικών

Εκτός από τα υλικά που αναφέρονται στο κεφ.5 (βλ.σελ.73), στη γωνιά των εικαστικών θα μπορούσαν να υπάρχουν³:

Για ζωγραφική: Φτερά από μικρά ξεσκονιστήρια, πλαστικά μπουκάλια φαρμακείου με μικρό άνοιγμα (τοποθετείται μέσα το χρώμα και καθώς σέρνουν τα παιδιά το μπουκάλι επάνω στο χαρτί δημιουργούνται σχέδια), ρολά διαφόρων μεγεθών, σκοιινιά, κορδόνια, αλυσίδες, σφραγίδες από φρούτα, λαχανικά ή σφουγγάρια κ.λπ. που έχουν κατασκευάσει τα ίδια τα παιδιά, φελλοί, σφουγγάρια με ποικίλων μεγεθών τρύπες, μπίλιες μεγάλες, αλάτι χοντρό, λινάτσα, караβόπανο, κεραμίδια, κεριά, χάρτινα πιάτα κ.λπ.

Για κολλάζ: Χόρτα αποξηραμένα ή συνθετικά, φύλλα, σπόροι και ζυμαρικά, κοχύλια, πέτρες, άμμος, πριονίδια, χάντρες και πούλιες (ποικίλων μεγεθών και υψής), κουμπιά, βαμβάκι, πευκοβελόνες, σπάγκοι, νήματα, ταινίες (υφασμάτινες, πλαστικές, κολλητικές και διπλής όψης, μονωτικές), λινάτσα, υφάσματα (διαφόρων ποιοτήτων, χρωμάτων και μεγεθών π.χ. τσόχα κ.λπ.), δοχεία και χαρτόκουτα ποικίλων μεγεθών και σχημάτων,

3. Οι ιδέες για τα υλικά είναι και πάλι ενδεικτικές. Η εκπαιδευτικός εξοπλίζει τη γωνιά των εικαστικών κατά την κρίση της, συνεκτιμώντας πάντα τα ενδιαφέροντα των παιδιών, με τα υλικά που εκτιμά ότι θα είναι απαραίτητα για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη.

δίχτυα, φελλοί και πώματα, μάτια πλαστικά, κεραμίδια, σελοφάν, τενεκεδάκια, οδοντογλυφίδες, κομφετί, διαφόρων τύπων μη τοξικές κόλλες κατάλληλες για παιδιά κ.λπ.

Για κατασκευές: Καρούλια, νήματα, κλωστές, λινάτσα, υφάσματα, κάλτσες, καρφιά, δοχεία, δίχτυ, αλουμινόχαρτο, πώματα και φελλοί, σελοφάν, αυγοθήκες, τενεκεδάκια, χαρτοσακούλες, χάρτινα πιάτα, σύρμα πίπας, ξυλάκια που χρησιμοποιούν οι γιατροί για να βλέπουν το λαιμό, διπλόκαρφα, υλικά ραψίματος, συρραπτικά, διατροφικές μηχανές, μεγαλύτερα και μικρότερα χαρτόκουτα κ.λπ.

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ: ΧΡΩΜΑ, ΜΟΤΙΒΟ, ΥΦΗ

Τα **Βασικά χρώματα** είναι το κίτρινο, το κόκκινο και το μπλε. Το άσπρο και το μαύρο δίνουν όλες τις δυνατότητες των πιθανών διαβαθμίσεων. Είναι ενδιαφέρον να αντιληφθούν τα παιδιά ότι τα βασικά χρώματα χρησιμοποιούνται ευρέως όπου χρειάζεται να ερευνηθεί ιδιαίτερα η αίσθηση της όρασης του ανθρώπου (διαφημίσεις, οδικά σήματα κ.λπ.).

Αν τα βασικά χρώματα αναμειχθούν σε ίσες ποσότητες, προκύπτουν:

- ◆ Από κόκκινο και κίτρινο _ πορτοκαλί.
- ◆ Από κόκκινο και μπλε _ μωβ
- ◆ Από μπλε και κίτρινο _ πράσινο

Τα χρώματα που προκύπτουν λέγονται παράγωγα χρώματα, είναι σύνθετα και αντίθετα από εκείνο που δεν μπήκε στην ανάμειξη. Το χρώμα που δεν μπήκε στην ανάμειξη μαζί με εκείνο που προκύπτει από αυτήν, δημιουργούν τα ζευγάρια των συμπληρωματικών χρωμάτων (μπλε-πορτοκαλί, κόκκινο-πράσινο, κίτρινο-μωβ). Τα **συμπληρωματικά χρώματα** αν τοποθετηθούν το ένα δίπλα στο άλλο δίνουν ισχυρή αντίθεση. Αν αναμειχθούν όμως μεταξύ τους δίνουν γκριζούς τόνους. Αν ένα από τα παράγωγα χρώματα το ανακατέψουμε με μία ίση ποσότητα ενός βασικού —απ' αυτά που περιέχει— έχουμε μια καινούργια παραλλαγή, στην οποία κυριαρχεί το χρώμα που πλεονάζει. Π.χ. κίτρινο και πράσινο = κίτρινοπράσινο. Από συνεχείς τέτοιες αναμειξεις προκύπτει μια μεγάλη ποικιλία αποχρώσεων που δημιουργούν το χρωματικό κύκλο.

Προσθέτοντας λευκό ή μαύρο στις αναμειξεις χρωμάτων, δημιουργείται μία ποικιλία από ανοιχτότερες ή σκουρότερες αποχρώσεις. Ανακατεύοντας μαύρο και άσπρο σε ίσες ποσότητες προκύπτει ένα βαρύ γκριζό χρώμα. Αν σ' αυτό το γκριζό προσθέσουμε κάποιο από τα βασικά χρώματα, αποκτά κι αυτό μια κατεύθυνση π.χ. γκριζό και πράσινο = γκριζοπράσινο.

Τα τρία βασικά χρώματα και το άσπρο και μαύρο αν αναμειχθούν σε ίσες ποσότητες, δίνουν ένα γκριζό χρώμα.

Το χρώμα χαρακτηρίζεται από τρεις ιδιότητες: την απόχρωση, τον τόνο και την ένταση.

Απόχρωση είναι το νέο χρώμα που προκύπτει από την ανάμειξη άλλων χρωμάτων.

Τόνος είναι η διαβάθμιση του ίδιου χρώματος από το ανοιχτό στο σκούρο.

Φωτεινότητα είναι το ποσοστό λάμψης που έχει ένα χρώμα.

Το φως και η σκιά αποδίδονται ως διαβαθμίσεις του μαύρου και του άσπρου ή ως διαβαθμίσεις χρωμάτων όπου το φωτεινότερο αντιπροσωπεύει το φως.

Τα χρώματα διακρίνονται και σε δύο ακόμη κατηγορίες: τα ψυχρά και τα θερμά. Προσέχοντας τα χρώματα που προκύπτουν από την ανάλυση του λευκού φωτός στο φάσμα, διαπιστώνουμε ότι διακρίνονται σε δύο ομάδες: μωβ, μπλε και πράσινο (ομάδα των ψυχρών χρωμάτων) και κίτρινο, πορτοκαλί και κόκκινο (ομάδα των θερμών χρωμάτων).

Η υφή αναφέρεται στη ποιότητα της επιφάνειας του έργου. Μπορεί να είναι άγρια, μαλακή, υγρή, κολλώδης, λαμπερή, μουντή, γούνινη, τραχιά, σπογγώδης, ολισθηρή κ.ά.

Τα μοτίβα δημιουργούνται με χρώματα, σχήματα ή σύμβολα που κινούνται σε μια επιφάνεια και υποδηλώνουν ροή, ρυθμό κανονικότητα και επανάληψη. Αξιοποιούνται στη διακοσμητική.

Matil & Marzan, 1981· Κάνιστρα, 1991· Schirrmacher, 1998· Σιγούρος, 2001

Ενθαρρύνοντας τους πειρατισμούς και τις διερευνήσεις των παιδιών με ποικίλες τεχνικές και υλικά⁴

Τα παιδιά, χρησιμοποιώντας ποικίλα υλικά ζωγραφικής όπως μολύβια, μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, δακτυλομπογιές, κάρβουνα, λαδοπαστέλ, κιμωλίες, τέμπερες, αλλά και υλικά διατροφής, όπως μακαρόνια, φασόλια, φακές ή άχρηστα υλικά όπως κουτιά από συσκευασίες και παλιά περιοδικά κ.λπ., μπορούν να πειραματιστούν με διαφορετικές τεχνικές⁵. Ενδεικτικά μπορούν:

- Να προσπαθήσουν να ζωγραφίσουν με τα δάχτυλά τους ή με σφουγγάρια βουτηγμένα σε δακτυλομπογιές.
- Να καλύψουν με ένα παχύ στρώμα φωτεινών χρωμάτων δακτυλομπογιές την επιφάνεια του χαρτιού τους και μετά, στη νωπή επιφάνεια, να σχεδιάσουν με ένα αιχμηρό αντικείμενο (π.χ. ξύλινο καλαμάκι).
- Να βάψουν με αραιό ή με πυκνό χρώμα ή να τα συνδυάσουν και τα δύο.
- Να απλώσουν με ένα βαμβάκι επάνω στο χαρτί τους ξύσματα ξυλομπογιές, κιμωλίας ή κάρβουνου και μετά να ζωγραφίζουν από πάνω.
- Να ζωγραφίσουν πάνω σε βρεγμένο χαρτί.
- Να διακοσμήσουν το έργο τους με πολλών ειδών τελείες ή γραμμές.
- Να βρέξουν το χαρτί τους με ένα σφουγγάρι και να κάνουν επάνω χρωματιστές κηλίδες με μελάνι.
- Να βρέξουν το χαρτί τους με ένα σφουγγάρι και να ζωγραφίσουν επάνω με τέμπερες αραιωμένες.
- Να ρίξουν αλάτι επάνω στη ζωγραφιά που έφτιαξαν με τέμπερες, να την αφήσουν να στεγνώσει και μετά να τη βουρτσίσουν για να φύγει το αλάτι.
- Να ρίξουν σταγόνες αραιωμένου χρώματος στη μέση του χαρτιού τους και μετά να φυσήξουν με ένα καλαμάκι.
- Να κολλήσουν επάνω στο χαρτί τους με χαρτοτέιπ φιγούρες και σχήματα που έκοψαν από περιοδικά, να χρωματίσουν όλη την επιφάνεια του χαρτιού και, αφού στεγνώσουν τα χρώματα, να αφαιρέσουν τις φιγούρες και τα σχήματα που κόλλησαν.
- Να χρησιμοποιήσουν για να χρωματίσουν μπατονέτες βουτηγμένες σε διαφορετικά χρώματα ή κομματάκια σφουγγάρι με μικρότερες και μεγαλύτερες τρύπες.
- Να χρησιμοποιήσουν, αντί για μολύβι, κεριά στο χρώμα του χαρτιού και μετά να περάσουν όλο το χαρτί με πινέλο βουτηγμένο σε ένα ή περισσότερα χρώματα αραιωμένης τέμπερας.
- Να κατασκευάσουν σφραγίδες (π.χ. από πατάτα), να τις αλείψουν με χρώμα και να τις χρησιμοποιήσουν για να δημιουργήσουν συνθέσεις με επαναλαμβανόμενα μοτίβα.

4. Σε κάθε περίπτωση, πριν από τη χρήση νέων τεχνικών και υλικών, θα πρέπει να συζητούνται και να συναποφασίζονται με τα παιδιά οι κανόνες ασφαλείας. Π.χ. όταν χρησιμοποιούν καλαμάκι για να φυσήξουν το χρώμα που τοποθέτησαν στο χαρτί τους φυσούν μόνο και δε ρουφούν, δε βάζουν τα χέρια στο στόμα όταν είναι γεμάτα μπογιές, χρησιμοποιούν πλαστικές ποδιές ή και γάντια κ.λπ.

5. Οι ιδέες για τις τεχνικές που αναφέρονται σε αυτή την ενότητα αντλήθηκαν από τα βιβλία: Μαγουλιώτης, 1989· Κάνιστρα, 1991· Delreux, 1987· Παρούση, 1995.



Φυτούν με καλαμάκι το χρώμα πάνω στο χαρτί.



Κολλάζ με τα λουλούδια που μάζεψαν κατά την έξοδό τους από την τάξη. Πρόκειται για ομαδική εργασία.

- Να συνθέσουν επίπεδα ή ανάγλυφα κολλάζ χρησιμοποιώντας κομμένα σε διάφορα σχήματα χαρτιά και υφάσματα της ίδιας ή διαφορετικής υφής, φωτογραφίες, αλλά και φύλλα δέντρων, λουλούδια ή βότσαλα, όσπρια, ζυμαρικά, ψηφίδες που έφτιαξαν από πηλό και παιχνιδοζυμάρι.
- Να επιχειρήσουν τη δημιουργία τρισδιάστατων κατασκευών (π.χ. τη μακέτα της γειτονιάς, ένα ασθενοφόρο για τη γωνιά του ιατρού, ένα αυτοκίνητο τροφοδοσίας για το μαγαζάκι της τάξης ή ακόμη και μεγάλες κατασκευές στο χώρο της αυλής) αξιοποιώντας χαρτονένιες συσκευασίες προϊόντων που τις επεξεργάζονται με ποικίλους τρόπους εικαστικά.
- Να διαμορφώσουν μία αρκετού πάχους επίπεδη επιφάνεια από πηλό, παιχνιδοζυμάρι, χαρτοπολλτό ή πλαστελίνη και να πιέσουν επάνω της δυνατά διαφορετικές φόρμες για να δημιουργήσουν σχέδια, τα οποία στη συνέχεια μπορούν να βάψουν με πινέλα.
- Να ενώσουν με κόλλα διαφορετικές τους δημιουργίες από παιχνιδοζυμάρι ή πηλό, διαμορφώνοντας συνθέσεις γλυπτικής.
- Να κολλήσουν μεταξύ τους νωπά ή αποξηραμένα φρούτα, λαχανικά, πέτρες, ζυμαρικά και να δημιουργήσουν συνθέσεις με ένα ή περισσότερα είδη υλικών.
- Να κατασκευάσουν κούκλες από παλιές κάλτσες, μπαλάκια, χαρτόνια και χαρτιά, σφουγγάρια, χαρτοπολλτό, ξύλα και καλαμάκια, εντυπωσιακά υφάσματα κ.λπ. (βλ. και κεφ. 11.2 την ενότητα «Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών»)⁶.

6. Για περισσότερες ιδέες και πληροφορίες σχετικά με τις κούκλες βλ. Delreux (1987) και Παρούση (1995). Επίσης ιδέες για ενδιαφέρουσες συνθέσεις, δημιουργίες και κατασκευές με πολλά και διαφορετικών ειδών υλικά μπορούν να αναζητηθούν στο εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζουν εκπαιδευτικά περιοδικά, βλ. π.χ. τα περιοδικά *Γέφυρες*, *Παράθυρο στην Εκπαίδευση*, *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* κ.λπ., καθώς και σχετικές ιστοσελίδες.

11 κεφάλαιο

- Να σκαλίσουν με ένα κουτάλι τα δικά τους σχέδια σε μαλακό σαπούνι, γύψο που δεν έχει στεγνώσει καλά, άψητο πηλό ή φελιζόλ, διαμορφώνοντας γλυπτά τα οποία μπορούν να χρωματίσουν με διαφορετικούς τρόπους.

Τα παιδιά στο ίδιο έργο μπορούν να συνδυάσουν περισσότερες από μία τεχνικές και να



Έφτιαξαν κούκλα για να διαφημίσει το φούρνο τους με χαρτί του μέτρου.



Έφτιαξαν χαρτονένια σουπλά και τα διακοσμούν με δακτυλομοπιές

χρησιμοποιήσουν διαφορετικά εργαλεία και υλικά. Η εκπαιδευτικός σε κάθε περίπτωση με κατάλληλες ερωτήσεις ενθαρρύνει τους πειραματισμούς και τις διερευνήσεις τους, αναφέρεται με θαυμασμό και αποδοχή στο αισθητικό αποτέλεσμα των έργων τους, προτρέπει και τα παιδιά να σχολιάσουν τι είναι αυτό που τους αρέσει περισσότερο, τα παρακινεί να αναφερθούν στις τεχνικές που χρησιμοποίησαν, αλλά και τους υπενθυμίζει τους κανόνες καλής χρήσης των εργαλείων και των υλικών.

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

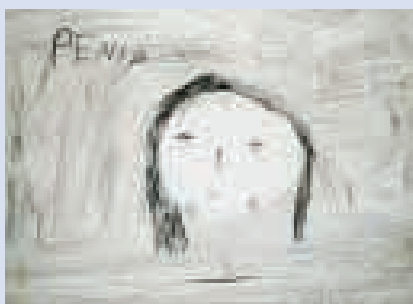
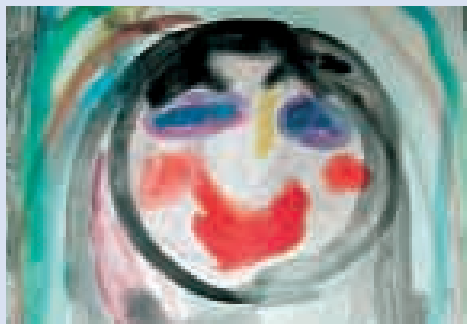
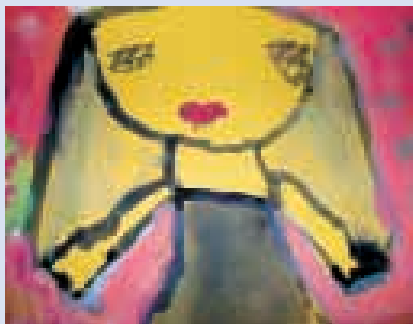
- Τι πιστεύεις ότι θα γινόταν αν ζωγράφιζες με το κάρβουνο που διάλεξες πάνω σε βρεγμένο χαρτί;
- Βλέπω ότι έστρωσες το χαρτί σου με ένα παχύ στρώμα με δακτυλομπογιές. Τι θα γινόταν αν δοκίμαζες να σχεδιάσεις πάνω στο χρώμα με ξύλινο καλαμάκι;
- Μου αρέσει πολύ αυτή η κατασκευή με χαρτόκουτα και χαρτοπολτό. Πώς ακριβώς το έκανες;
- Πώς κατάφερες να φαίνεται η θάλασσα τόσο αφρισμένη;
- Τι χρώμα ύφασμα σκέπτεσαι να διαλέξεις για το φόρεμα της κούκλας που έφτιαξες;
- Σου αρέσει περισσότερο το καράβι που ζωγράφισες με τους μαρκαδόρους ή αυτό που ζωγράφισες με το πινέλο;
- Κλείσατε καλά τα σωληνάκια με τις τέμπερες;
- Θυμάστε πώς καθαρίζουμε τα πινέλα για να τα χρησιμοποιήσουμε και την επόμενη φορά;



Ζωγραφική με δακτυλομπογιές και ξύλινο καλαμάκι: «Ένας δράκος και ένα πουλί που μετά έγιναν φίλοι».

ΔΙΑΜΟΡΦΩΝΟΝΤΑΣ ΜΙΑ ΕΚΘΕΣΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ

Στο πλαίσιο σχεδίου εργασίας με θέμα «Οι ζωγράφοι» τα παιδιά ετοίμασαν τη δική τους έκθεση ζωγραφικής. Τα έργα τους ταξινομήθηκαν και εκτέθηκαν ανάλογα με το θέμα: προσωπογραφίες, θέματα νεκρής φύσης, θαλασσογραφίες κ.λπ. Κάθε «ζωγράφος» παρουσίασε το έργο του και αναφέρθηκε στις τεχνικές και τα υλικά που χρησιμοποίησε.



Προσωπογραφίες: χρησιμοποιούν διαφορετικά υλικά και τεχνικές. Η Ελόνα, η Μαρία και η Βαλεντίνη προτίμησαν πινέλα, νερομπογιές και δακτυλομπογιές, ενώ η Ρένια έπαιξε με το μολύβι και τις γραμμές.

Η μύηση των παιδιών σε κανόνες και τεχνικές

Ενώ οι δραστηριότητες θα πρέπει να είναι ανοιχτές και να επιτρέπουν την προσωπική έκφραση, τη διερεύνηση, τον πειραματισμό και την ανακάλυψη, παράλληλη επιδίωξη είναι τα μικρά παιδιά να μάθουν για τις δυνατότητες και το σωστό τρόπο χρήσης των εργαλείων και των υλικών, να κατανοήσουν κανόνες και να συνηθίσουν να εφαρμόζουν διαδικασίες ασφάλειας. Σε κάθε περίπτωση η εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να ξεχνά ότι κάθε παιδί έχει το δικό του ρυθμό ανάπτυξης. Κανένα παιδί δεν πρέπει να απογοητεύεται ή να κουράζεται με δύσκολες, λεπτομερείς ή συχνά επαναλαμβανόμενες δραστηριότητες και τεχνικές, όπως για παράδειγμα το κόψιμο με ψαλίδι, η διακόσμηση επιφανειών με επαναλαμβανόμενα μοτίβα κ.ά.

Schirmacher, 1998.

Ενδεικτικές ιδέες για δραστηριότητες

A. Δραστηριότητες διερεύνησης και γνωριμίας με ανθρώπους και υλικά

1. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΑ ΥΛΙΚΑ: ΤΟ ΧΑΡΤΙ ΚΑΙ ΟΙ ΙΔΙΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ

Βασική επιδίωξη

Να αντιληφθούν την απορροφητικότητα ως ιδιότητα του χαρτιού η οποία επηρεάζει το αποτέλεσμα της ζωγραφικής.

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Το χρώμα, η υφή και η απορροφητικότητα του χαρτιού επηρεάζουν το αποτέλεσμα της ζωγραφικής.

Matil & Marzan, 1981

Υλικά

Χοντρό χαρτί (χασαπόχαρτο), ρολό χαρτί κουζίνας, κόλλες χαρτιού σε μέγεθος A4, φίλτρα του καφέ, αλουμινόχαρτο, σελοφάν, διάφορα είδη ρευστών χρωμάτων (νερομπογιές, πλαστικά κ.ά) και εργαλείων (βούρτσες, πινέλα, σταγονόμετρα, κλωστή κ.ά.).

Περιγραφή της δραστηριότητας

Τα παιδιά αρχικά εργάζονται στο χαρτόνι με νερομπογιά και πινέλο. Κάνουν διαπιστώσεις, συγκρίσεις και προβλέψεις καθώς δοκιμάζουν να ζωγραφίσουν με τον ίδιο τρόπο στο χαρτί κουζίνας, στα φίλτρα του καφέ, στο αλουμινόχαρτο και στα υπόλοιπα υλικά.

Πιθανές ερωτήσεις στα παιδιά

Τι νομίζεις ότι θα συμβεί αν κρατήσεις αρκετή ώρα το πινέλο ακίνητο πάνω στο χαρτί; Τι θα συμβεί αν ρίξεις μπογιά με το σταγονόμετρο στο αλουμινόχαρτο και τι θα συμβεί αν τη ρίξεις στο χαρτί κουζίνας;

Σύνδεση με άλλες δραστηριότητες

Καθώς η παραπάνω δραστηριότητα είναι διερευνητική, μπορεί να αναπτυχθεί ως προκαταρκτική δραστηριότητα προκειμένου τα παιδιά να επιλέξουν τα κατάλληλα υλικά για το έργο που θα αποφασίσουν να πραγματοποιήσουν.

2. ΠΟΡΤΡΕΤΑ ΚΑΙ ΓΚΡΙΜΑΤΣΕΣ⁷

Τα παιδιά κάθονται σε ζευγάρια το ένα απέναντι στο άλλο και τα παροτρύνουμε να παρατηρήσουν με προσοχή το πρόσωπο του άλλου. «Πώς είναι τα μαλλιά του; Είναι μακριά ή κοντά;», «Τι χρώμα έχουν τα μάτια του;», «Πώς ακριβώς είναι τα φρύδια του;», «Η μύτη του;», «Τα χείλια του;». Αφού παρατηρήσουν προσεκτικά για λίγα λεπτά, τους μοιράζουμε χαρτόνια και μπογιές και τα παροτρύνουμε να φτιάξουν το πορτρέτο του προσώπου που παρατήρησαν.

7. Οι ιδέες γι' αυτήν και για την επόμενη δραστηριότητα με τα σπίτια προέρχονται από το έντυπο «Εικαστικά παιχνίδια και διαπολιτισμική εκπαίδευση» (Κανάκη & Καραντάνα, 1998).

Επειδή τα παιδιά όταν ζωγραφίζουν το ένα το άλλο συχνά κάνουν γκριμάτσες ή γελάνε, η δραστηριότητα μπορεί να τροποποιηθεί. Ζωγραφίζουν ο ένας τον άλλον κάνοντας γκριμάτσες μπροστά στον καθρέφτη. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να συνδεθεί με δραστηριότητες δραματικής τέχνης.



Κάνουν γκριμάτσες και ζωγραφίζουν ο ένας τον άλλο.

B. Δραστηριότητες που συνδέονται με σχέδια εργασίας

I. ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΠΟΥ ΜΑΣ ΑΡΕΣΕΙ

Μια βόλτα στους δρόμους γύρω από το νηπιαγωγείο μπορεί να δώσει το έναυσμα για ένα σχέδιο εργασίας που συνδέεται με τις κατοικίες. Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να παρατηρήσουν με προσοχή τα σπίτια που βλέπουν και να τα περιγράψουν με όσες λεπτομέρειες μπορούν: πόσους ορόφους έχουν, έχουν μπαλκόνια, πώς είναι τα παράθυρά τους, τι χρώμα έχουν, έχουν αυλές, έχουν εξωτερικές σκάλες, κληματαριές, φεγγίτες, έχουν λουλούδια στις αυλές ή τα μπαλκόνια κ.λπ.

Επιστρέφοντας στην τάξη συζητούν και σχολιάζουν όσα είδαν. Η εκπαιδευτικός τα παροτρύνει να σκεφτούν πώς θα ήθελαν να είναι το σπίτι στο οποίο θα ήθελαν να ζουν. Στη συνέχεια τα προτρέπει να χωριστούν σε ομάδες των τριών ατόμων και να προσπαθήσουν να κατασκευάσουν το σπίτι των ονείρων τους. Θα πρέπει να αρέσει και στους τρεις, αφού το φτιάχνουν για να ζήσουν και οι τρεις εκεί μέσα.

Υλικά

Χαρτονένια κουτιά σε διάφορα μεγέθη, χαρτοτέιπ, χρώματα, πινέλα, ένα κοπίδι για την εκπαιδευτικό.

Τρόπος κατασκευής

Στην απόφασή τους για το είδος του σπιτιού που θα κατασκευάσουν πρέπει να συνεκτιμήσουν το σχήμα και το μέγεθος του κουτιού που έχουν μπροστά τους. Η εκπαιδευτικός τους βοηθάει ανοίγοντας τις πόρτες και τα παράθυρα που θα θελήσουν με το κοπίδι. Κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της μόνο ένα χρώμα για να βάψει το σπίτι της,

χρησιμοποιώντας και το άσπρο για να επιτύχει αποχρώσεις του. Όλα τα σπίτια που θα φτιάξουν στη συνέχεια θα τα βάλουν μαζί για να δημιουργήσουν μία πολιτεία, που μπορούν να τη στήσουν στην αυλή του νηπιαγωγείου. Μπορούν να κατασκευάσουν δέντρα, πλατείες και σχολεία και να φανταστούν τη ζωή στην πολιτεία τους. Αυτό μπορεί να πυροδοτήσει δραματοποιήσεις και μουσικοκινητικές δραστηριότητες.

2. ΜΕΛΕΤΩΝΤΑΣ ΤΑ ΔΕΝΤΡΑ ΤΗΣ ΠΕΡΙΟΧΗΣ

Πιθανό σημείο εκκίνησης και επιδιώξεις

Οι αλλαγές στα δέντρα, τις οποίες είναι πιθανόν να παρατηρήσουν τα παιδιά με την αλλαγή των εποχών κατά τις επισκέψεις τους στο κοντινό πάρκο, ενδέχεται να δώσουν το σημείο εκκίνησης για ένα σχέδιο εργασίας που συνδέεται με τα δέντρα της περιοχής. Εντάσσοντας διαφορετικές εικαστικές δραστηριότητες στην πορεία των εργασιών τους, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία:

- Να εξερευνήσουν διαφορετικές ιδιότητες και δυνατότητες των μέσων και των υλικών που χρησιμοποιούν (μολύβια, νερομπογιές, ψαλίδια, κόλλες κ.ά.).
- Να αντιληφθούν ότι στοιχεία όπως το χρώμα, η υφή, η πυκνότητα και το σχήμα των γραμμών που θα χρησιμοποιήσουν είναι σημαντικά για την αναπαράσταση των δέντρων.
- Να πειραματιστούν με τα χρώματα, να αντιληφθούν και να δημιουργήσουν κανονικότητες.
- Να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα με τη ζωγραφική, το κολλάζ τη γλυπτική.
- Να αντιληφθούν τον όγκο και να δημιουργήσουν τρισδιάστατες κατασκευές.
- Να αξιοποιήσουν άχρηστα υλικά προσεγγίζοντας την ιδέα της ανακύκλωσης.
- Να συζητήσουν για την τεχνική και τα υλικά που χρησιμοποίησαν.
- Να μελετήσουν πώς παρουσιάζονται τα δέντρα στα έργα ορισμένων καλλιτεχνών.

Περιγραφή της δραστηριότητας

Κατά τις επισκέψεις τους στο πάρκο τα παιδιά, εφοδιασμένα με κατάλληλα μέσα, όπως φωτογραφική μηχανή, πίνακες με κλιπ, χαρτιά Α4, μαρκαδόρους, μολύβια κ.ά., ενθαρρύνονται να καταγράφουν ό,τι τους προκαλεί το ενδιαφέρον με όποιον τρόπο θέλουν. Η εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει να χρησιμοποιούν όλες τις αισθήσεις τους, να συζητούν, να ανακαλύπτουν λεπτομέρειες και σχέσεις. Ακούνε το θρόισμα των φύλλων, μαγνητοφωνούν τα πουλιά, μυρίζουν τον αέρα, ανακαλύπτουν τα χρώματα, τα σχήματα, τις κανονικότητες.

Επιστρέφοντας στην τάξη εκφράζουν τις ιδέες τους με τον προφορικό λόγο, αλλά και με τη γλώσσα των εικαστικών. Η εκπαιδευτικός προκαλεί τα παιδιά να μιλούν γι' αυτό που κάνουν, να επιχειρηματολογούν, να θέτουν ερωτήματα, να κάνουν προβλέψεις και να δοκιμάζουν λύσεις καθώς εργάζονται με τα υλικά. Συζητούν για τα δέντρα και για τα υπόλοιπα στοιχεία που συνδέονται με αυτά. Πάνω στα δέντρα, για παράδειγμα, ζουν πουλιά και έντομα. Ο ήλιος τα φωτίζει και δημιουργεί σκιές. Τα φύλλα τους αλλάζουν χρώμα ή/και πέφτουν ανάλογα με τις εποχές.

11 κεφάλαιο

Παράλληλα η εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους γονείς, εμπλουτίζει το φάκελο παρουσίασης⁸ με έργα ζωγράφων, φωτογραφίες, ταινίες, κάρτες, αφίσες και ιστοσελίδες με τοπία και δέντρα.

Δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να εκφραστούν εικαστικά, αξιοποιώντας μία ποικιλία από διαθέσιμα υλικά.

● *Κολλάζμε φύλλα*

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά το σχήμα και το περίγραμμα των φύλλων που συνέλεξαν κατά την επίσκεψή τους στο πάρκο. Είναι μικρά, στρογγυλά, μυτερά. Συγκεντρώνουν αληθινά φύλλα και φτιάχνουν διάφορες συνθέσεις επάνω σε μια επιφάνεια. Αγγίζουν τα φύλλα και καλούνται να περιγράψουν την υφή τους. Κάποια είναι απαλά. Άλλα είναι γυαλιστερά. Επιλέγουν κατάλληλα υλικά όπως πράσινο βελούδο ύφασμα, βελουτέ και γλασέ χαρτί, σχεδιάζουν διάφορα φύλλα, τα κόβουν και τα χρησιμοποιούν. Συμπληρώνουν τη σύνθεση φτιάχνοντας π.χ. τους κορμούς των δέντρων, ένα τοπίο με φύλλα στη γη κ.ά. Ορισμένα παιδιά μπορεί να δημιουργήσουν πρωτότυπες και όχι ρεαλιστικές συνθέσεις, όπως ενότητες και αντιθέσεις με τα σχήματα και το μέγεθος των φύλλων. Για παράδειγμα, τοποθετούν μαζί όλα τα στρογγυλά φύλλα και αλλού τα μυτερά φύλλα, τοποθετούν αραιά τα μεγαλύτερα και πιο πυκνά τα μικρότερα, τα τοποθετούν κυκλικά κ.λπ.

● *Ζωγραφίζοντας φύλλα*

Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να παρατηρήσουν προσεκτικά τα χρώματα των φύλλων στις φωτογραφίες που τράβηξαν σε διαφορετικές εποχές στο πάρκο. Παρατηρούν τα θερμά χρώματα σε φωτογραφίες φθινοπωρινών τοπίων (κόκκινα, κίτρινα και πορτοκαλιά) και το χρώμα των φύλλων σε ανοιξιότοπα τοπία. Δοκιμάζουν αναμίξεις χρωμάτων με δακτυλομπογιές και τέμπερες στο καβαλέτο και συζητούν. Προσπαθούν να πετύχουν πολλές αποχρώσεις του πράσινου, του καφέ και του κίτρινου. Το φύλλωμα κάθε δέντρου έχει πολλές αποχρώσεις. Ζωγραφίζουν δέντρα σε μεγάλες επιφάνειες χαρτιού. Φτιάχνουν φθινοπωρινά τοπία με τα θερμά χρώματα. Παρατηρούν μουντά και βροχερά τοπία. Παρατηρούν ότι ο ήλιος κάνει πιο φωτεινά τα χρώματα. Δημιουργεί σκιές. Χωρίς φως δεν μπορούμε να δούμε τα χρώματα. Συνθέτουν τοπία μουντά, δουλεύοντας με σκούρα χρώματα.

Πιθανές ερωτήσεις που θέτει η εκπαιδευτικός

Πόσα πράσινα χρώματα βλέπετε στα φύλλα; Πόσα καφετιά χρώματα παρατηρείτε στον κορμό; Με τι υλικά νομίζετε ότι μπορούμε να πετύχουμε καλύτερα τα χρώματα και τις αποχρώσεις; Πώς φαίνονται τα δέντρα τη νύχτα; Πώς γίνεται το χρώμα τους αν συννεφιάσει ξαφνικά;

Παρατηρούν τα κλαδιά των δέντρων. Προσέχουν τις γραμμές. Παρατηρούν με προσοχή το έργο «Κόκκινο δέντρο» του Πιет Μοντριάν⁹. Παρατηρούν την ποικιλία των γραμμών. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τον προβληματισμό και τη συζήτηση: τι υλικά να χρησιμοποιή-

8. Ο φάκελος παρουσίασης είναι ο φάκελος με το εποπτικό υλικό που συγκροτεί η εκπαιδευτικός για την υποστήριξη της ανάπτυξης της δραστηριότητας.

9. http://www.artchive.com/artchive/M/mondrian/mondrian_red_tree.jpg.html και <http://www.artland.co.uk/page752b.htm>

σουν για να μοιάζουν τα δέντρα τους με αυτά; Σχεδιάζουν δέντρα με γυμνά κλαδιά επιλέγοντας κάρβουνο, μολύβια και μαρκαδόρους, φυσώντας ρευστά χρώματα με το καλαμάκι, αφήνοντας σταγόνες χρώματος να κυλήσουν ελεύθερα στην επιφάνεια. Δημιουργούν δέντρα με ανάγλυφη υφή, χρησιμοποιούν για κορμό φελλό, χαρτί οντουλέ, λινάτσα, γυαλόχαρτο, τσαλακωμένο χαρτί που βάφουν με νερομπογιά. Φτιάχνουν δέντρα και κλαδιά πάνω σε επίπεδη επιφάνεια με σκοινιά και νήματα πλεξίματος. Φτιάχνουν τρισδιάστατες κατασκευές δέντρων με σύρμα, καλαμάκια, πηλό και πλαστελίνη.

Πιθανές ερωτήσεις που θέτει η εκπαιδευτικός

Πώς μπορούμε να κάνουμε τον κορμό έτσι άγριο; Πώς στηρίζονται τα κλαδιά στον κορμό; Πώς νομίζετε ότι μπορούμε να κάνουμε τα φύλλα να είναι πυκνά; Πώς μπορούμε να δείξουμε προς τα πού φυσάει ο αέρας; Πώς θα δείξουμε ότι τα φύλλα κινούνται; Πόσο πολύ βρέχει στο τοπίο που σχεδιάσατε; Ποιο υλικό βρίσκεται πιο κατάλληλο για να σχεδιάσουμε τις πευκοβελόνες;

Διαδικασίες αξιολόγησης

Η εκπαιδευτικός, όπως κάνει στο πλαίσιο όλων των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται, προσπαθεί, στο μέτρο πάντα του εφικτού, να καταγράψει με διαφορετικούς τρόπους τις παρατηρήσεις της για τον τρόπο που εργάστηκαν τα παιδιά (τήρηση ημερολογίου, ηχογραφήσεις, φωτογραφίες, βιντεοσκοπήσεις) και για τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Οι καταγραφές της επιτρέπουν να μελετά τις διαδικασίες μάθησης που αναπτύσσονται, να ανταλλάσσει σκέψεις και απόψεις με τις συναδέλφους της, να αναθεωρεί και να βελτιώνει τις πρακτικές της (βλ. κεφ. 3).

Παρατηρώντας και καταγράφοντας τι επιτυγχάνει κάθε παιδί σε ό,τι αφορά την αξιοποίηση των εργαλείων και των υλικών, εντοπίζει τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προτείνει λύσεις που θα τα υποστηρίξουν να τα καταφέρουν καλύτερα. Π.χ.:

- ❖ Αν ένα παιδί δεν τα καταφέρνει να κόβει με το ψαλίδι, προσπαθεί να διαπιστώσει αν έχει κατανοήσει με ποιον τρόπο πρέπει να το κρατάει ή/και προτείνει εναλλακτικές λύσεις, όπως να σχίσει τα χαρτιά αντί να τα κόψει ή να χρησιμοποιήσει ένα διαφορετικό είδος ψαλιδιού (π.χ. ψαλίδι για αριστερόχειρες).
- ❖ Αν ένα παιδί δείχνει μειωμένο ενδιαφέρον για τις δραστηριότητες πλαστικής, σκέπτεται πώς μπορεί να το ενεργοποιήσει (π.χ. προσθέτοντας χρώμα στο παιχνιδοζυμμάρι ή δίνοντάς του εντυπωσιακές φόρμες να χρησιμοποιήσει).
- ❖ Αν υπάρχει στην τάξη παιδί με προβλήματα στο συντονισμό των κινήσεων, του παρουσιάζει τη δραστηριότητα σε ενότητες, για να την υλοποιεί βήμα προς βήμα¹⁰.
- ❖ Αν υπάρχει στην τάξη παιδί με μειωμένη όραση, βάζει κίτρινη μπογιά στην κόλλα να γίνει πιο ευδιάκριτη ή ρίχνει πριονίδια και άμμο για πιο έντονη αίσθηση αφής, κ.ά.

10. Για την αντιμετώπιση παιδιών με περισσότερα ειδικά προβλήματα, βλ. Γκουντ Σάλλιβαν, 2002.



Συνεργατικές εικαστικές δημιουργίες μέσα στην τάξη και στο καβαλέτο στην αυλή

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός προτρέπει τους γονείς:

- ♦ να παρέχουν στα παιδιά τους ευκαιρίες και υλικά για εικαστική ενασχόληση και στο σπίτι,
- ♦ να συμβάλλουν στη διεύρυνση της συλλογής των υλικών της τάξης προσφέροντας άχρηστα υλικά και υλικά καθημερινής χρήσης από τη λίστα που τους προτείνει η εκπαιδευτικός (παλιά περιοδικά, διαφορετικών ειδών κουτιά, χαρτονένιους κυλίνδρους από χαρτιά κουζίνας και χαρτιά υγείας, παλιές τσάντες και παλιούς σκελετούς από μωωπικά γυαλιά και από γυαλιά πλίου, βαμβάκι και σφουγγάρια, αλεύρι, ζυμαρικά, φασόλια, φακές κ.λπ.) και μαζεύοντας από τη φύση υλικά μαζί με τα παιδιά τους στο πλαίσιο εξόδων στην εξοχή (φύλλα, βότσαλα κ.λπ.),
- ♦ να συμβάλλουν, όσοι μπορούν να διαθέσουν χρόνο, στη μεγαλύτερη δραστηριοποίηση της γωνιάς των εικαστικών, αφού πρώτα ενημερωθούν για τον τρόπο εργασίας και αναλάβουν συγκεκριμένο έργο, σε σαφώς προσδιορισμένο χρόνο,
- ♦ να συμβάλλουν ως συνοδοί στην πραγματοποίηση εξόδων από την τάξη.

11.2 Η ΔΡΑΜΑΤΙΚΗ ΤΕΧΝΗ

Η δραματοποίηση προκύπτει αβίαστα και φυσικά στο ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών από την πολύ μικρή ηλικία, καθώς τους αρέσει να μιμούνται ρόλους της κοινωνικής ζωής του περιβάλλοντός τους (παίζουν τη μαμά, τον μπαμπά, το μωρό, το γιατρό κ.λπ.) ή ρόλους εμπνευσμένους από τους ήρωες αγαπημένων τους παραμυθιών (παίζουν το λύκο, τα γατάκια, τους επτά νάνους κ.λπ.) ή από ήρωες παιδικών τηλεοπτικών σειρών. Η δραματική τέχνη στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, φροντίζοντας να διατηρήσει τη διάθεση των παιδιών για ανακάλυψη και παιχνίδι, επιδιώκει να υποστηρίξει τη μετάβασή τους από το ελεύθερο παιχνίδι, όπου η δράση διαμορφώνεται με φυσικό τρόπο, στην προοδευτική κατάκτηση στοιχείων της δραματικής γλώσσας. Η προοδευτική αυτή κατάκτηση, η οποία επιτυγχάνεται με την κατάλληλη παιδαγωγική παρέμβαση της εκπαιδευτικού, επιτρέπει περισσότερο συνειδητούς σχεδιασμούς που ανταποκρίνονται στις συγκεκριμένες κάθε φορά συνθήκες της δράσης, ενώ ταυτόχρονα υποστηρίζει την ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των παιδιών και της ικανότητάς τους στην επίλυση προβλημάτων (π.χ. πώς θα

συμπεριφερόταν ο λύκος αν ήταν καλός, τι μπορεί να κάνει το κοριτσάκι για να δείξει ότι είναι χαρούμενο κ.λπ.) (Somers, 2000).

Τα παιδιά, καθώς εμπλέκονται σε δημιουργικές δραστηριότητες που συνδέονται με διαφορετικές μορφές της δραματικής τέχνης, έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν συναισθήματα και ιδέες, να αναλάβουν πρωτοβουλίες, να συνεργαστούν, να συναποφασίσουν, να «μπουν στο κοστούμι του άλλου», να σκεφτούν κριτικά και να αναζητήσουν λύσεις, να προσεγγίσουν τις συμβάσεις και τον τρόπο με τον οποίο οι καλλιτέχνες ερμηνεύουν τον κόσμο αξιοποιώντας τη δραματική γλώσσα. Σε κάθε απόπειρα δραματικής έκφρασης εμπλέκονται η εικαστική έκφραση, ο ήχος και η κίνηση, στοιχεία δηλαδή που συνδέονται με τις άλλες τέχνες. Η σύνθεση αυτή στοιχείων από όλες τις τέχνες σε ένα δημιουργικό και λειτουργικό σύνολο επιτρέπει στα παιδιά να προσεγγίσουν τις τέχνες ως μια ενιαία μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, έκφρασης και δημιουργίας (Κουρετζής, 1997). Φυσικά όλες οι μορφές δραματικής τέχνης αξιοποιούνται και στο πλαίσιο των σχεδίων εργασίας που αναπτύσσονται στην τάξη (βλ. σχετικές αναφορές και στο κεφ.10).

Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη δραματική τέχνη (όπως και με τις άλλες τέχνες) τα παιδιά δε λειτουργούν μόνο ως δημιουργοί, αλλά και ως ακροατές και θεατές. Παρακολουθώντας παραστάσεις και ακούγοντας θεατρικές αφηγήσεις ιστοριών βελτιώνουν την αισθητική τους αντίληψη, εμπλουτίζουν τη γλωσσική εκφραστική τους ικανότητα και έρχονται σε επαφή με την παράδοση και τον πολιτισμό (MacGaslin, 2000).

Τα παιδιά, παίζοντας θέατρο, κουκλοθέατρο, παντομίμα κ.λπ., συνεργάζονται μεταξύ τους και, αξιοποιώντας βιωμένες τους εμπειρίες, δημιουργούν καταστάσεις ζωής. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει το παιχνίδι τους και με κατάλληλες παρεμβάσεις τα προτρέπει να διερευνούν στοιχεία του δράματος όπως η ένταση, η αντίθεση, η εστίαση, τα σύμβολα κ.λπ.. Αλληλεπιδρώντας μαζί τους τα παρακινεί να εκφράζουν τις ιδέες τους, να επινοούν παραστάσεις και να στήνουν σκηνικά —χωρίς να εμποδίζονται από την έλλειψη τεχνικών δεξιοτήτων—, να χρησιμοποιούν και να συνδυάζουν υλικά με απρόσμενους τρόπους. Σε αυτή την προοπτική με τη συνεργασία των παιδιών οργανώνει και εξοπλίζει με πλούσιο υλικό τη γωνιά της δραματικής τέχνης (βλ. και κεφ. 5). Το πλαίσιο που διαμορφώνει, διευκολύνει τα παιδιά να μπαίνουν στη φανταστική κατάσταση ποικίλων μορφών της δραματικής τέχνης, να επινοούν και να διερευνούν ρόλους. Δημιουργεί ένα κλίμα ελευθερίας και αποδοχής του κάθε ατόμου, το οποίο επιτρέπει στα παιδιά να εκφράζουν χωρίς αναστολές τις σκέψεις, το φόβο και τη χαρά τους. Ενθαρρύνοντας τη μίμηση βιωματικών καταστάσεων, υποστηρίζει την εξασφάλιση της συμμετοχής όλων των παιδιών (Χωρεάνθη, 1989). Αναλαμβάνοντας και εκείνη ρόλους δίνει ώθηση στις δραστηριότητες και συμβάλλει στον εμπλουτισμό και την περαιτέρω διερεύνηση των στοιχείων του δράματος. Με τα ερεθίσματα που προσφέρει

ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΣΤΙΣ ΤΑΞΕΙΣ ΤΩΝ ΜΙΚΡΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ

1. Η εκφραστική κίνηση και ο χορός
2. Η μιμική/παντομίμα
3. Ο αυτοσχεδιασμός
4. Η με θεατρικό τρόπο αφήγηση ιστοριών
5. Η δραματοποίηση αυτοσχέδιων και γνωστών ιστοριών
6. Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών
7. Το παίξιμο με μάσκες
8. Η βιντεοσκόπηση δραματοποιήσεων
9. Η θεατρική παράσταση

MacGaslin, 2000

στα παιδιά συμβάλλει στον εμπλουτισμό των εκφραστικών τους μέσων και στην προοδευτική κατάκτηση της σχετικής γνώσης (Edwards et al., 2000). Φυσικά για να μπορεί να ανταποκριθεί σε αυτό το ρόλο, η εκπαιδευτικός φροντίζει να εξασκεί τα δικά της εκφραστικά μέσα και να ενημερώνεται για νέες τεχνικές (Βαφέα, 2002).

Όπως και σε άλλα σημεία αυτού του βιβλίου έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφ. 8, 9, 10 και 12), τα παιδιά που έρχονται στο νηπιαγωγείο δεν έχουν όλα τις ίδιες εμπειρίες. Υπάρχουν π.χ. παιδιά που μπορεί να μην έχουν δει ποτέ θεατρική παράσταση ή οι εμπειρίες τους όσον αφορά τα θεάματα να συνδέονται με εργασίες αμφιβόλου ποιότητας (Καγγελάρη, 1989). Επιπλέον τα ΜΜΕ τα βομβαρδίζουν με θεάματα χαμηλής ποιότητας, τα οποία καταναλίσκουν, αφού δεν έχουν εναλλακτική πρόταση για την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους (Βαφέα, 2002). Στο νηπιαγωγείο θα πρέπει να προσφέρονται σε όλα τα παιδιά, ιδιαίτερα σε αυτά που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, πολλές ευκαιρίες για εμπλουτισμό των εμπειριών τους σε ό,τι αφορά την επαφή με τις τέχνες και για συνακόλουθη αισθητική καλλιέργεια.

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Τα στοιχεία του δράματος που εμφανίζονται σε κάθε μορφή δραματικής τέχνης και διαμορφώνουν τη δραματική πράξη είναι:

Ο χώρος: Πρόκειται για τον πραγματικό ή φανταστικό χώρο στον οποίο αναπτύσσεται η δραματική πράξη (π.χ. η χώρα του παραμυθιού, ένας αγρός, το ανθρώπινο σώμα κ.λπ.) και το σκηνικό χώρο (σχήμα, μέγεθος, οργάνωση).

Ο χρόνος: Πρόκειται για το χρόνο στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα (παρελθόν, παρόν ή μέλλον), για την εποχή, για την ηλικία των ηρώων, για τη διάρκεια και το ρυθμό της δράσης.

Τα σύμβολα: Πρόσωπα, αντικείμενα και εικόνες, σημαίες και τραγούδια, συμβολικές χειρονομίες και κινήσεις μπορεί να έχουν ιδιαίτερη σημασία στα δρώμενα που αναπτύσσονται.

Η αντίθεση: Η αντίθεση σχηματίζεται όταν η κίνηση συνδυαστεί με την ακινησία, το φως με το σκοτάδι, ο ήχος με τη σιωπή κ.ά. Επίσης τα φυσικά χαρακτηριστικά όπως το σχήμα, το μέγεθος, η ηλικία, οι εκφράσεις του προσώπου, η φωνή, η στάση του σώματος, δημιουργούν αντιθέσεις, καθώς εκφράζουν τύπους και συναισθήματα.

Η δραματική ένταση: Η έκπληξη, το αναπάντεχο, το μυστηριώδες, η σύγκρουση κ.ά. δημιουργούν την ένταση.

Το κλίμα: Κλίμα ή ατμόσφαιρα είναι η αίσθηση που πλανάται κατά την εξέλιξη του δράματος.

MacGaslin, 2000· Croft-Pigggin, 2005

1. Η ΕΚΦΡΑΣΤΙΚΗ ΚΙΝΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΧΟΡΟΣ

Η κίνηση είναι ο φυσικότερος τρόπος έκφρασης των παιδιών. Μέσω της κίνησης επικοινωνούν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους συχνά πολύ πιο εύγλωττα απ' ό,τι με τη λεκτική επικοινωνία (βλ. κεφ.2 και κεφ.11.3).

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφράζονται με την κίνηση και το χορό. Να απολαμβάνουν συχνά διαφορετικά είδη μουσικής από διαφορετικούς πολιτισμούς και να κινούνται ελεύθερα στο ρυθμό τους (βλ. ενότητες 11.3 και 11.4). Παρακινεί τα παιδιά να επινοούν κινήσεις για να εκφράσουν με αυτές ιδέες και συναισθήματα στο πλαίσιο των δραματοποιήσεων που προκύπτουν κατά την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας. Για παράδειγμα,

συζητώντας για τον ουρανό, αναπαριστούν την κίνηση των πουλιών, των αεροπλάνων, των σύννεφων κ.ά. Μελετώντας ένα ζωγραφικό πίνακα μπορούν να γίνουν τα πρόσωπα, τα στοιχεία ή τα αντικείμενα του έργου. Βγαίνουν από τον πίνακα και κινούνται ελεύθερα στο χώρο. Ένα παιδί μπορεί να πάρει το ρόλο του ζωγράφου που επανασχεδιάζει τον πίνακα καλώντας τα να πάρουν τη θέση τους ή μια νέα θέση στον πίνακα.

Ενδεικτικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού

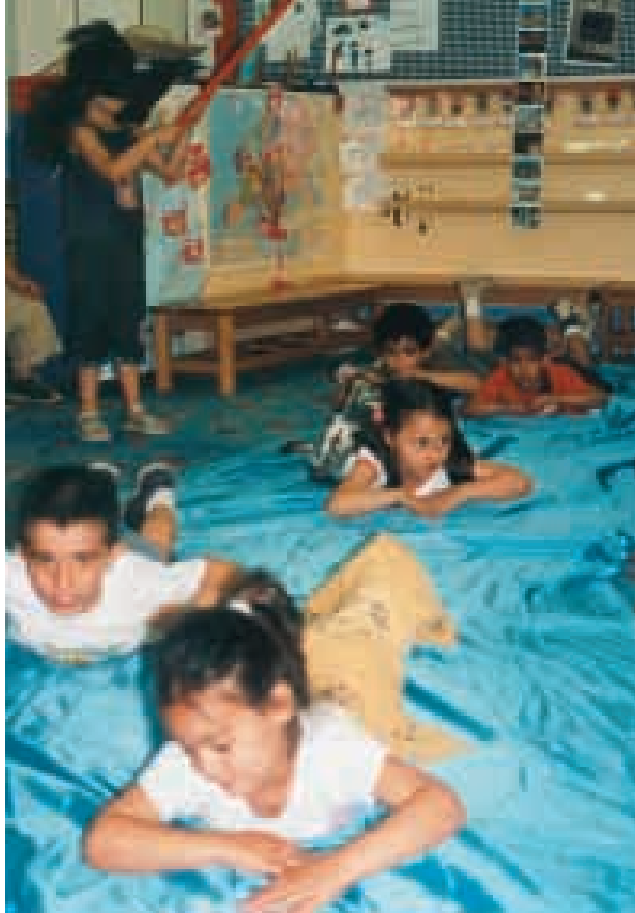
(Π.χ. ενθαρρύνοντας την αναπαράσταση του πίνακα «Αραγμένα καράβια» του Κωνσταντίνου Βολανάκη¹¹)

Πού πάνε τα πουλιά; Τα καράβια; Τι θα συμβεί στα σύννεφα; Τι καιρό κάνει; Πώς θα δείξουμε ότι τα καράβια ταξιδεύουν σε ήρεμη θάλασσα; Τι κάνουν οι ναύτες;

Στο πλαίσιο δραστηριοτήτων δραματικής τέχνης, η εκπαιδευτικός σχεδιάζει παιχνίδια για μέσα και έξω από την τάξη, τα οποία δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να πειραματίζονται με την κίνηση του σώματός τους, να εξερευνούν διαφορετικές κατευθύνσεις και επίπεδα, ρυθμούς και τρόπους κίνησης, καθώς και τις κινήσεις διαφορετικών μελών του σώματος, ανακαλύπτοντας τις δυνατότητές τους. Επιλέγει παιχνίδια που συνδέονται με βιωμένες εμπειρίες των παιδιών, αξιοποιώντας αφορμές που αναφέρονται σε γνωστές τους καταστάσεις. Τους προτείνει, για παράδειγμα, να παραστήσουν ότι περπατούν στην άμμο της παραλίας και όχι στην έρημο. Σε αυτό το πλαίσιο, ανάλογα με τις εμπειρίες που η εκπαιδευτικός γνωρίζει ότι έχουν στο περιβάλλον που ζουν, τα προτρέπει π.χ. να δοκιμάσουν να κινηθούν σαν να είναι καπνός που στριφογυρίζει, πόρτα που ανοιγοκλείνει, κούνια που αιωρείται, κερί που τρεμοσβήνει, τρένο αργό και τρένο πιο γρήγορο, χελώνα, λαγός, πεταλούδα, μπαλόνι, φύλλο που το παίρνει ο άνεμος, σημαία στο κοντάρι, φίδια που έρχονται στη γη, γάτα, λιοντάρι, ελέφαντας, χταπόδι, λάστιχο που ξεφουσκώνει, νερό που ρέει, μπάλα που χοροπηδάει, πηδά ψηλά, κυλάει ή σταματά. Άλλες φορές η εκπαιδευτικός δίνει το ρυθμό της κίνησης με το ταμπούρινο, καθώς αφηγείται τη δράση: π.χ. τα παιδιά βαδίζουν αργά κάτω από τον ήλιο, στην έρημο, στο χιόνι, τρέχουν στο ξέφωτο, πηδούν το ποτάμι, σκαρφαλώνουν σε ένα λόφο τρέχουν να κρυφτούν στη σκοτεινή σπηλιά, περπατούν στα τυφλά μέσα στη σπηλιά, βγαίνουν στο φως. Η εκπαιδευτικός τα προτρέπει να επιλέγουν αντικείμενα που βρίσκουν στο περιβάλλον, ήχους και ηχητικές πηγές για να συνοδεύσουν τις διάφορες κινήσεις τους, καθώς δραματοποιούν μέσω της εκφραστικής κίνησης φαινόμενα, καταστάσεις ή στοιχεία της φύσης. Για παράδειγμα:

- δραματοποιούν τη θάλασσα τινάζοντας στο ρυθμό κατάλληλης μουσικής άσπρα και μπλε σεντόνια,
- κυλιούνται στο ύφασμα και γίνονται κύματα, ψάρια που κολυμπούν και σε ζευγάρια βάρκες που αρμενίζουν,
- με τη βοήθεια ενός φακού που αναβοσβήνει, μεταμορφώνονται σε πυγολαμπίδες που χορεύουν στο δάσος,
- χρησιμοποιώντας καστανιέτες δημιουργούν την αίσθηση της βροχής, κουνούν ένα φύλλο αλουμινοχαρτο για αστραπή καθώς πέφτουν στη γη.

11. <http://www.culture.gr/2/21/214/21406m/go6mo19.html>



Κυλιούνται στο ύφασμα και γίνονται ψάρια που κολυμπούν.

Παράλληλα η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τη συνεργασία και την επικοινωνία των παιδιών: τα καλεί να εργάζονται σε μικρές ομάδες και σε ζευγάρια, να επινοούν και να παρουσιάζουν συνθέσεις με την κίνησή τους (π.χ. να δημιουργούν αστραπές και βροντές χτυπώντας καπάκια από κατσαρόλες, αναβοσβήνοντας φακούς και τρέχοντας στο χώρο). Καλεί ένα παιδί να κάνει μια κίνηση και το άλλο να τη συνεχίσει ή να τη συμπληρώσει: το ένα παιδί είναι ο αέρας που φυσά το άλλο γίνεται το δέντρο που λυγίζει, το ένα παιδί είναι η βροχή που πέφτει όλο και πιο δυνατά και το άλλο γίνεται χείμαρρος που παρασύρει τα πάντα στο πέραμά του μέχρι που εξαφανίζεται στη θάλασσα ή το ένα παιδί είναι μπαλόνι και το άλλο παιδί το φουσκώνει με μια τρόμπα και με το στόμα.

Με την κίνηση και το χορό τα παιδιά μπορούν να αφηγηθούν αυτοσχέδιες ιστορίες, γνωστούς μύθους και παραμύθια. Ενδεικτικά αναφέρεται το παραμύθι «Η Βασίλισσα του χιονιού» του Χανς Κριστιαν Άντερσεν, που μπορεί να παιχτεί χωρίς τους διάλογους από τα μικρά παιδιά, με την εκπαιδευτικό στο ρόλο του αφηγητή.

2. Η ΜΙΜΙΚΗ/ΠΑΝΤΟΜΙΜΑ

Η μιμική/παντομίμα, όπως και η εκφραστική κίνηση, συνδέεται με τη σιωπηλή δραματοποίηση. Πρόκειται για την οπτική επικοινωνία διαμέσου της χειρονομίας και της πράξης σε χώρο πιο περιορισμένο και μικρότερο από το χώρο στον οποίο αναπτύσσεται η εκφραστική κίνηση (MacGaslin, 2000). Σε αυτή τη μορφή δραματικής τέχνης έμφαση δίνεται στους μορφασμούς του προσώπου και τις ακριβείς χειρονομίες που γίνονται αντικείμενο μίμησης. Το σώμα το ίδιο είναι αυτό που πρέπει να τραβήξει την προσοχή του κοινού και όχι τα σκηνικά και τα διακοσμητικά στοιχεία (Μαρτί & Σμιθ, 2004α).

Χρησιμοποιώντας έναν καθρέφτη ή ένα αυτοσχέδιο πλαίσιο πίσω από το οποίο φαίνεται μόνο το πρόσωπό τους, η εκπαιδευτικός καλεί τα παιδιά να εκφράσουν με γκριμάτσες συναισθήματα, όπως χαρά, λύπη, θυμό κ.ά¹². Τα παιδιά ενθαρρύνονται να δείξουν με την κίνηση του προσώπου και του σώματος το συναίσθημα που νιώθουν καθώς βλέπουν, ακούν, μυρίζουν, αγγίζουν ή γεύονται κ.λπ. Παριστάνουν για παράδειγμα ότι αναζητούν ένα καπέλο μέσα στο μπαούλο με τα ρούχα και εκδηλώνουν τη χαρά τους όταν το βρίσκουν.



Κάνουν ότι παρακολουθούν ένα αεροπλάνο να πετά, ένα μυρμήγκι που περπατά, ότι τρώνε ένα φρούτο, πίνουν χυμό, ακούν ένα δυνατό θόρυβο σαν έκρηξη και τρομάζουν, πιάνουν παγάκια και παγώνουν τα χέρια τους. Παριστάνουν ότι ντύνονται, πακετάρουν πράγματα, μαγειρεύουν, απλώνουν ρούχα, εξετάζουν έναν ασθενή κ.λπ.

Στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας, με κατάλληλες προτροπές από πλευράς της εκπαιδευτικού, ενθαρρύνονται να επινοούν μορφασμούς, χειρονομίες και κινήσεις και να αναπαριστούν αντικείμενα, υλικά και θέματα που μελετούν. Κάθε παιδί γίνεται π.χ. ένα παιχνίδι, ρομπότ, κούκλα, αυτοκινητάκι, μπάλα κ.ά. που βγαίνει από το κουτί και παρουσιάζει τα προσόντα του χωρίς να μιλά, παρουσιάζει με χειρονομίες ένα επάγγελμα, δημιουργεί με το σώμα του έναν τύπο κ.λπ. Καλούνται να συνεργάζονται σε μικρές ομάδες και ζευγάρια και να παρουσιάζουν την εργασία τους. Τα παιδιά, για παράδειγμα, σε ζευγάρια γίνονται γλυπτά. Ένα τρίτο παιδί αλλάζει τη σύνθεση. Δύο παιδιά σε συνεργασία μπορούν να παραστήσουν ένα φανταστικό ζώο με δυο κεφάλια.

Ενδεικτικές προτροπές της εκπαιδευτικού

Τώρα είμαστε ψηλοί, πολύ ψηλοί... Τώρα έχουμε θυμώσει πολύ... Τώρα συναντούμε έναν καλό φίλο... Τώρα είμαστε μικροί, πολύ μικροί, όπως τα μυρμήγκια... Τώρα πίνουμε τη λεμονάδα με μεγάλη ευχαρίστηση... Τώρα είμαστε άρρωστοι και πίνουμε το φάρμακο που δε μας αρέσει...

12. Συνδυάζοντας τη δραστηριότητα με εικαστική έκφραση, μπορούν να ζωγραφίσουν τη γκριμάτσα του φίλου τους που τη βλέπουν μέσα στον καθρέφτη (βλ. ενότητα 11.1).

3. Ο ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

Ο αυτοσχεδιασμός δε στηρίζεται σε κείμενο και δεν προσχεδιάζεται. Προτείνεται συνήθως ως ομαδική δραστηριότητα. Η εξέλιξη και το τέλος δεν προκαθορίζονται. Τα παιδιά μοιράζουν μεταξύ τους ρόλους: «Εγώ θα είμαι η δασκάλα και εσείς τα παιδιά, εντάξει;». Η δράση διακόπτεται τακτικά για να συζητήσουν –εκτός ρόλου– οι ομάδες για τους ρόλους, τα συναισθήματα, την ιδέα ή το θέμα (MacGaslin, 2000).

Η εκπαιδευτικός προκαλεί τη φαντασία των παιδιών με διάφορα αντικείμενα όπως μια πιερίδα, ένα παλιό καπέλο, ένα σεντόνι, μια ταμπέλα, μια μάσκα πυροσβέστη, μια αλυσίδα σκύλου, ένα κουπί, ένα τριαντάφυλλο, μια σοκολάτα κ.ά. Τα παιδιά καθισμένα σε κύκλο μετά από έναν καταγίγισμό ιδεών που τον έχει ενθαρρύνει η εκπαιδευτικός αποφασίζουν για το πώς βρέθηκε εκεί το συγκεκριμένο αντικείμενο, από πού ήρθε, σε ποιον ανήκει και τι πρέπει στη συνέχεια να κάνουν και πώς. Κάθε παιδί έχει να πει και να δείξει κάτι.

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να επιλέγουν ρούχα και υλικά από τη γωνιά της δραματοποίησης και να παίζουν ρόλους. Προκαλεί το διάλογο αναλαμβάνοντας και η ίδια ρόλους, όπως το ρόλο του ταχυδρόμου, εκείνου που δεν γνωρίζει και αναζητά πληροφορίες, εκείνου που έχει χαθεί κάπου, του ταξιδιώτη, του φίλου, του σοφού, του πωλητή, του ανεπιθύμητου στο χώρο κ.λπ.



4. Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΑΦΗΓΗΣΗ ΜΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Η με θεατρικό τρόπο αφήγηση μιας ιστορίας έλκει την καταγωγή της από τους παραμυθάδες. Οι παραμυθάδες ήταν λαϊκοί αφηγητές ιστοριών που με την τέχνη και το ταλέντο τους γοήτευαν μικρούς και μεγάλους. Στο νηπιαγωγείο η ατμόσφαιρα που θα δημιουργηθεί κατά την ώρα της αφήγησης έχει πρωταρχική σημασία. Μια κούκλα ή ένα μουσικό μοτίβο που θα αναγγέλλουν την έναρξη της αφήγησης, το μαγικό ραβδί της νεράιδας, ένα γάντι ή ένα παλιό καπέλο, μπορούν να συμβάλουν στη μαγεία της

παραστατικής αφήγησης (Καλαμπαλίκη-Μπούς, 1997). Η εκπαιδευτικός μπορεί να καλεί με νόημα, με ήχο ή με λέξεις τα παιδιά να συμμετάσχουν, δημιουργώντας μια διαδραστική σχέση με το ακροατήριο.

5. Η ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΜΙΑΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Τα παιδιά μπορούν να ζωντανέψουν με κίνηση ιστορίες που τους αφηγείται η εκπαιδευτικός.

Η εκπαιδευτικός αφηγείται αρχικά στα παιδιά την ιστορία, επενδύοντάς την με κατάλληλη μουσική και ήχους, και στη συνέχεια τα προτρέπει να τη δραματοποιήσουν με την κίνηση. Καθώς αφηγείται πάλι αργά την ιστορία, τα παιδιά παριστάνουν με κίνηση ό,τι τα εντυπωσιάζει. Η εκπαιδευτικός, χρωματίζοντας κατάλληλα τη φωνή της και τονίζοντας ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των στοιχείων και των χαρακτήρων, διευκολύνει τις κινητικές επιλογές τους.

Σε επόμενες δραματοποιήσεις της ιστορίας καλεί τα παιδιά να επιλέξουν συγκεκριμένους ρόλους και, παρεμβάλλοντας προτροπές κατά την αφήγηση, συμβάλλει στην εμφάνιση των χαρακτήρων την κατάλληλη χρονική στιγμή: π.χ. «Τα νανάκια ξεκίνησαν για να πάνε στο δάσος. Ελάτε νανάκια...» Η εκπαιδευτικός εξασφαλίζει ρόλους για όλους. Σε περίπτωση που οι ρόλοι δεν επαρκούν, μπορούν να προστεθούν χαρακτήρες στην ιστορία ή να δραματοποιηθούν στοιχεία της φύσης, όπως οι κεραυνοί, οι αστραπές, η καταιγίδα κ.λπ. Απαράβατος όρος είναι όλα τα παιδιά να έχουν ρόλο. Μια ομάδα παιδιών μπορεί να ασχοληθεί με την κατασκευή των σκηνικών.

Τονίζοντας τα χαρακτηριστικά στοιχείων και χαρακτήρων

Περπατούν αγκαλιασμένοι σφιχτά γιατί είναι πολύ φίλοι...

Ο μάγος είναι ψηλός και κινείται αργά, πολύ αργά...

Τα δυο παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα. Χοροπηδούσαν ψηλά. Ακόμη πιο ψηλά...

Η πέτρα έπεσε στο νερό, έκανε ένα θυνάτο, πολύ θυνάτο θόρυβο και όλα τα ψάρια έτρεξαν να κρυφτούν...

Η λογοτεχνία, οι καθημερινές εμπειρίες, η φαντασία, ένα επίκαιρο γεγονός αποτελούν πηγές για τη διαμόρφωση και τη δραματοποίηση ιστοριών. Οι ιστορίες που δραματοποιούνται άλλοτε είναι αυτοσχέδιες, διαμορφωμένες από τα παιδιά ή/και την εκπαιδευτικό, ενώ άλλοτε τα παιδιά δραματοποιούν γνωστές τους ιστορίες αυτοσχεδιάζοντας. Η ιστορία που δραματοποιείται μπορεί να είναι ολοκληρωμένη, ανοιχτή ως προς το τέλος, να ανατρέπει την πρωτότυπη ή και να είναι συνέχεια μιας άλλης. Ειδικότερα η δραματοποίηση μιας αυτοσχέδιας ιστορίας μπορεί να αναδειχθεί ως μια ανοιχτή διαθεματική δραστηριότητα. Ανοιχτή γιατί αναδύεται από τα ίδια τα παιδιά τα οποία καταθέτουν τις ιδέες τους, τις παρουσιάζουν, τις επεξεργάζονται από κοινού και τις ανταλλάσσουν. Διαθεματική γιατί μπορεί να συνδέεται όχι μόνο με τον προφορικό λόγο και τη δραματική τέχνη, αλλά και με πολλές γνωστικές περιοχές, εφόσον αντλεί το υλικό της από τα θέματα της ζωής.

Τα παιδιά ή η εκπαιδευτικός επιλέγουν το θέμα ή τα θέματα που πρόκειται να διερευνηθούν προκειμένου να αντλήσουν το υλικό για την ιστορία που αναπτύσσουν. Ανα-

ζητούν πληροφορίες για τους ήρωες, τα φαινόμενα, τις καταστάσεις. Ο φάκελος παρουσίασης της εκπαιδευτικού εμπλουτίζεται συνεχώς κατά την εξέλιξη της δράσης, ανάλογα με τα ερωτήματα και τις ανάγκες που προκύπτουν.

Κατά την ανάπτυξη της ιστορίας ακολουθείται η αφηγηματική δομή. Η εκπαιδευτικός, έχοντας αναλάβει ρόλο και η ίδια, θέτει ερωτήματα και προκαλεί συζητήσεις. Παιδιά και εκπαιδευτικός γίνονται ηθοποιοί, κοινό, κριτικοί. Αλλάζουν ρόλους και δράση. Δημιουργείται έτσι ένας διάλογος, μια διαδραστική σχέση.

Η αξιολόγηση περιλαμβάνει κυρίως συζητήσεις γύρω από συναισθήματα και περιγραφή ρόλων, σε ειδικά διαλείμματα κατά την ανάπτυξη της ιστορίας, καθώς και καταγραφή των εντυπώσεων στο τέλος με τη χρήση ποικίλων υλικών.



Το μπλε πανί παριστάνει τη θάλασσα και τα παιδιά, με σκουπόξυλα για κουπιά, είναι κωπηλάτες...

Ενδεικτική πορεία δραματοποίησης μιας αυτοσχέδιας ιστορίας

1. Εισαγωγή στην ιδέα δραματοποίησης μιας αυτοσχέδιας ιστορίας

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να φτιάξουν μια δική τους ιστορία για το θέμα που τα ενδιαφέρει.

2. Ανταλλαγή πληροφοριών για το θέμα

Τίθενται ερωτήματα και καταγράφονται οι ιδέες και οι γνώσεις των παιδιών για το θέμα που πρότειναν. Αναζητούνται περισσότερες πληροφορίες. Η εκπαιδευτικός προσθέτει και εκείνη πληροφορίες, αξιοποιώντας και φωτογραφίες, ιστοσελίδες, μικρά βίντεο κ.λπ.

3. Πέρασμα από την πραγματικότητα στη φανταστική κατάσταση μέσα από την διαμόρφωση του ρόλου

Η εκπαιδευτικός γίνεται μέλος της ομάδας του παιχνιδιού, αναλαμβάνει ένα ρόλο, ακόμη και το ρόλο του πρωταγωνιστή όταν το κρίνει σκόπιμο, και με κατάλληλα ερωτήματα βοηθά τα παιδιά να δομήσουν κάποια από τα στοιχεία του χαρακτήρα του: π.χ. «Πώς θα θέλατε να είναι ο ήρωας της ιστορίας μας;», «Πώς φαντάζεστε ότι μπορεί να περπατάει; Πώς λέτε να μιλάει;».

4. Η ανάπτυξη της δράσης

Η ιστορία δομείται σταδιακά ακολουθώντας την εξέλιξη που διαμορφώνεται από τα παιδιά. Η εκπαιδευτικός τα βοηθάει σε αυτή την προσπάθειά τους με ερωτήματα που επιδιώκουν:

— να τα βοηθήσουν να ορίσουν τον τόπο, π.χ. «Πού μπορεί να πήγαν τα ζώα του δάσους μια ηλιόλουστη μέρα του καλοκαιριού;»

- να φανταστούν δράσεις και να περιγράψουν την εξέλιξή τους, π.χ. «Τι μπορεί να έκαναν στη θάλασσα τα ζώα;»
- να τα υποστηρίξουν να διαμορφώσουν την ιστορία καθώς τη δραματοποιούν, π.χ. «Θα μπορούσαμε να δείξουμε παίζοντας τι έκαναν...;», «Πώς;»

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και κάθε ομάδα συζητά, διαμορφώνει και παρουσιάζει την ιδέα της. Συνθέτουν τις επιμέρους δράσεις-παρουσιάσεις σε μία σκηνή που παίζουν όλοι (π.χ. είναι όλοι μαζί στη σκηνή και τα παιδιά-κουνελάκια παίζουν μπάλα, τα παιδιά-κελώνες κάνουν γλιοθεραπεία κ.ά.).

5. Εστίαση στο ρόλο

Η εκπαιδευτικός παρεμβαίνει στη δράση των παιδιών θέλοντας να επιστήσει την προσοχή τους στον κεντρικό ρόλο: π.χ. «Νομίζω πως έφτασε η ώρα να συναντήσουμε τον ήρωα της ιστορίας μας», «Παρατηρήστε τις κινήσεις του ήρωα, αν κρατά κάτι στα χέρια του, αν κάτι θέλει να σας πει...». Ο πρωταγωνιστής μπαίνει στη σκηνή και παίζει το ρόλο του.

6. Αφήγηση της πράξης που δραματοποίησαν, σχολιασμός του ρόλου και των συμβολικών κινήσεων του πρωταγωνιστή, περιγραφή συναισθημάτων

Στο σημείο αυτό τελειώνει η πρώτη πράξη της δραματοποίησης. Τα παιδιά και η εκπαιδευτικός κάθονται σε κύκλο (α' συνεδρία) και σχολιάζουν ό,τι έπαιξαν μέχρι τώρα. Σχολιάζουν τους ρόλους, μιλούν για το χρόνο και τον τόπο όπου διαδραματίζονται τα γεγονότα, κάνουν ερμηνευτικές υποθέσεις σχετικά με τις συμβολικές κινήσεις που χρησιμοποίησε ο πρωταγωνιστής, εκφράζουν συναισθήματα.

Ενδεικτικές υποστηρικτικές ερωτήσεις

Τι έγινε μέχρι τώρα στην ιστορία μας; Τι είχε συμβεί στον ήρωα; Πώς νομίζετε ότι συνέβη; Πού λέτε να ήταν ο ήρωας πριν; Πού πήγαινε; Τι ήθελε να πει με τις κινήσεις του; Πώς το σκέφτηκε; Τι μπορεί να αναζητούσε; Πώς νιώθει τώρα; Εσείς πώς νιώθετε;

7. Ενθαρρύνοντας την εξέλιξη του σχεδιασμού της ιστορίας (πλοκή, κλιμάκωση, λύση)

Η εκπαιδευτικός υποβάλλει και πάλι ερωτήματα επιδιώκοντας να παρακινήσει τα παιδιά να επεκτείνουν την πλοκή της ιστορίας, να την οδηγήσουν σε μία κλιμάκωση και τέλος, να καταλήξουν σε λύση.

Ενδεικτικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού

Πώς μπορούμε να βοηθήσουμε τον ήρωα της ιστορίας; Τι λέτε να κάνουμε τώρα; Πού προτείνετε να πάμε; Πώς θα πάμε; Τι χρειαζόμαστε για το ταξίδι; Τι λέτε να συναντήσουμε στο δρόμο μας;

Πιθανές επεκτάσεις και συνδέσεις

Μία αυτοσχέδια ιστορία μπορεί:

- να οδηγήσει σε μια παράσταση, αν τα παιδιά θελήσουν να την παρουσιάσουν σε ένα ευρύτερο κοινό,
- να είναι το έναυσμα για την ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας ή αντίθετα να αναπτυχθεί στο πλαίσιο της ολοκλήρωσης ενός σχεδίου εργασίας.

6. ΤΟ ΚΟΥΚΛΟΘΕΑΤΡΟ ΚΑΙ ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΣΚΙΩΝ¹³**Η καταγωγή του κουκλοθέατρου**

Ο άνθρωπος έφτιαξε κούκλες-ομοιώματα των θεών του πολύ νωρίς. Σε πολλά μέρη του κόσμου οι κούκλες αυτές, αντικείμενα λατρείας και εξευμενισμού, λειτουργούν ως διαμεσολαβητές ανάμεσα στον άνθρωπο και στο θεό.

Σύμφωνα με την αρχαία ελληνική μυθολογία, ο θεός Ήφαιστος είχε φτιάξει μία σειρά από χρυσές μηχανικές γυναίκες για να τον βοηθούν στο μηχανουργείο του, καθώς και τον χάλκινο γίγαντα Τάλω, ύστερα από παραγγελία του Μίνωα. Ο Δαίδαλος, θεωρούμενος ως μακρινός απόγονος του Ήφαιστου, τελειοποίησε την τεχνική των αγαλμάτων και με τη χρήση εργαλείων που ο ίδιος είχε επινοήσει. Τα αγάλματά του είχαν τέτοια ζωντάνια που οι άνθρωποι πίστευαν ότι, αν δεν τα έδεναν, θα μπορούσαν να κινηθούν μόνα τους και να φύγουν. Η ψευδαίσθηση της κίνησης των αγαλμάτων συνδέθηκε με την ιδέα ότι τα αγάλματα έχουν ψυχή.

Παρούση, 2003, σ. 22

Το κουκλοθέατρο μπορεί να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο με τους παρακάτω τρόπους:

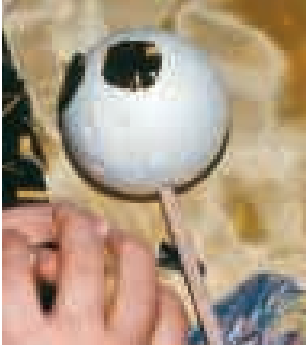
1. **Δημιουργία μιας γωνιάς με κούκλες.** Είναι ο χώρος όπου τα παιδιά θα παίξουν με τις κούκλες, θα αυτοσχεδιάσουν ατομικά ή ομαδικά. Η γωνιά θα έχει κούκλες που προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών. Η εκπαιδευτικός φροντίζει να δίνει στα παιδιά ερεθίσματα για να ασχολούνται με τις κούκλες.
2. **Ύπαρξη της κούκλας της τάξης** (με μορφή ανθρώπινη ή ζώου). Είναι η κούκλα που χειρίζεται ο δάσκαλος, είναι μια αυτόνομη προσωπικότητα, δεν υποκαθιστά το δάσκαλο, αλλά λειτουργεί περισσότερο ως αναφορά, δημιουργώντας μια ξεχωριστή σχέση με τα παιδιά (βλ. παρακάτω «Η κούκλα της τάξης»). Είναι σημαντικό η εκπαιδευτικός να έχει επιλέξει την κούκλα που της αρέσει, η οποία θα είναι βολική και εύχρηστη.
3. **Τα παιδιά κατασκευάζουν κούκλες.** Η κατασκευή μιας κούκλας από το παιδί ξεπερνάει την απλή χειροτεχνία, γιατί η κούκλα κατασκευάζεται με σκοπό την εμπύχωση της.
4. **Η εκπαιδευτικός οργανώνει ένα μικρό στιγμιότυπο** πάνω σ' ένα συγκεκριμένο θέμα και καλεί τα παιδιά να κατασκευάσουν κούκλες με απλά υλικά και να τις εμπύχωσουν.



Κούκλες από εφημερίδες

¹³. Οι φωτογραφίες που εμπλουτίζουν αυτή την ενότητα προέρχονται από το προσωπικό αρχείο της Α. Παρούση και από το φάκελο εργασίας της στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.

5. **Τα παιδιά παρακολουθούν επαγγελματικές παραστάσεις**, γιατί είναι σημαντικό να γίνουν ενεργοί θεατές. Παρακολουθώντας μια παράσταση τα παιδιά παρασύρονται από τη μαγεία της θεατρικής ατμόσφαιρας, ταυτόχρονα όμως μπορούν να διαπιστώσουν τη σπουδαιότητα του σχεδιασμού της παράστασης, των υλικών, των σκηνικών, του φωτισμού, της μουσικής κ.λπ. Συζητώντας αυτές τους τις διαπιστώσεις στην τάξη, μπορούν εντοπίσουν τις διαφορές που έχει μια επαγγελματική παράσταση από τις αυτοσχέδιες δικές τους παραστάσεις στην τάξη.



Αξιοποιώντας ένα μπαλάκι από φελιζόλ, κατασκευάζουν κούκλες Μαρότ και κούκλα γάντι.

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Κούκλες που μπορούν να κατασκευάζουν και μόνο τους τα μικρά παιδιά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού είναι οι παρακάτω:

ΚΟΥΚΛΑ ΓΑΝΤΙ: Το ίδιο το χέρι του παιδιού ζωγραφισμένο ή ντυμένο με ένα γάντι γίνεται κούκλα. Στον δείκτη στερεώνουμε ένα κεφάλι (ένα μπαλάκι φελιζόλ, ένα σφουγγάρι κ.λπ.) Στην απλούστερη μορφή της η κούκλα γίνεται με ένα μαντίλι ή μια πετσέτα που τοποθετείται στο χέρι. Ο δείκτης περνά μέσα από μια τρύπα που ανοίγεται στη μέση του υφάσματος για να στηρίζει το κεφάλι της κούκλας που μπορεί να είναι φτιαγμένο από φρούτα, μπάλες, χάρτινες συσκευασίες, σφουγγάρια δεμένα ή τρυπημένα σε ορισμένα σημεία για να δημιουργηθούν χαρακτηριστικά (αυτιά, στόμα κ.ά.)

ΔΑΧΤΥΛΟΚΟΥΚΛΕΣ: Είναι οι μικρότερες κούκλες που γίνονται μικρά ζωύφια, πνεύματα, στοιχειά κ.ά. και μπορούν να κατασκευαστούν είτε με χαρτόνια ή παλιά γάντια, είτε ζωγραφίζοντας απευθείας τα δάχτυλα.

ΚΟΥΚΛΕΣ ΜΑΠΕΤ: Κούκλες από κάλτσες οι οποίες εφαρμόζουν στο χέρι και παρέχουν πολλές δυνατότητες. Μπορούν εύκολα να γίνουν ζώα αλλά και ανθρώπινες φιγούρες αν τοποθετηθούν στο εσωτερικό τους κουρέλια, αφρολέξ κ.ά. και δοθεί το κατάλληλο σκίμα. Αν τοποθετηθεί ο αντίχειρας εσωτερικά στη θέση της φτέρνας και τα υπόλοιπα δάχτυλα στη θέση των δαχτύλων δημιουργείται ένα μεγάλο στόμα που ανοιγοκλείνει. Αυτή η κούκλα εντυπωσιάζει τα παιδιά.

ΚΟΥΚΛΕΣ ΜΑΡΟΤ (το κεφάλι στερεώνεται σε ένα ξύλο): Τα κεφάλια μπορούν να κατασκευαστούν από μπαλάκια φελιζόλ, χαρτοπολύτο που βάφεται στη συνέχεια με λευκό πλαστικό χρώμα, σακούλες χάρτινες, χάρτινα πιάτα, σφουγγάρια, κουτιά και χαρτόνια κ.λπ. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν ξύλινες κουτάλες και σουρωτήρια ντυμένα με γάζα κολλημένη με ατλακόλ για να μπορούν να ζωγραφιστούν ή να κολληθούν επάνω τα χαρακτηριστικά του προσώπου.

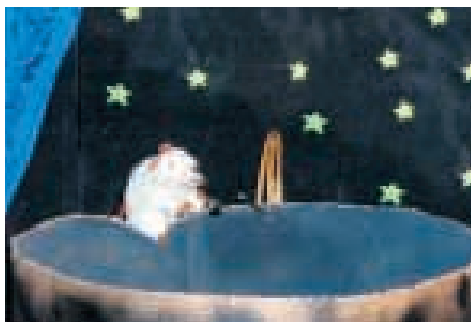
ΠΙΦΑΝΤΕΣ ΜΑΡΟΤ: Μπορούν να γίνουν οι σκούπες, οι σφουγγαρίστρες, οι βούρτσες βαψίματος με των οποίων τις τρίχες και τα κουρέλια μπορούν να γίνουν διάφορα χτενίσματα κ.ά.

Για το θέατρο σκιών χρησιμοποιούνται επίπεδες κούκλες στερεωμένες σε ένα ραβδί από τη μέση έτσι ώστε να σχηματίζεται ορθή γωνία καθώς τις κρατά και τις κινεί ο παίκτης πίσω από ένα σεντόνι που φωτίζεται από μία λάμπα.

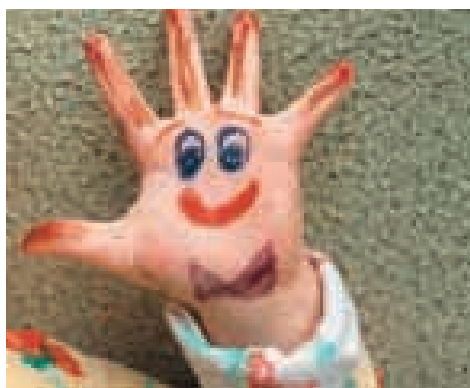
Matil & Marzan, 1981· Delpreux, 1987· Παρούση, 2003

6. **Τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν παίζοντας με τις κούκλες** ατομικά ή σε ομάδες. Αν και για το παίξιμο της κούκλας δεν είναι πάντα απαραίτητη η σκηνή, μπορεί κάποιος να δημιουργήσει μια σκηνή με απλά μέσα όπως: τοποθετώντας ένα τραπέζι στο πλάι για να κρύβονται οι κουκλοπαίχτες από πίσω, στερεώνοντας ένα σεντόνι τεντωμένο σε καρέκλες ή σε δένδρα και θάμνους στον κήπο, όπου δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιείται και το περιβάλλον ως φυσικό σκηνικό. Εντυπωσιακό σκηνικό μπορεί επίσης να γίνει μια σκάλα ανοιχτή ή μια ομπρέλα θαλάσσης καλυμμένη με ένα σεντόνι.

Εύχρηστο υλικό για μεγάλες κατασκευές είναι το χαρτόνι οντουλέ (χαρτί συσκευασίας του μέτρου), που μπορεί να στέκεται όρθιο. Φτιάχνοντας ανοίγματα για παράθυρα και πόρτες μπορεί να το μεταμορφώσει κάποιος σε σπίτι, κάστρο κ.λπ. Οι κούκλες μπορούν να εμφανίζονται και να μιλούν από τα παράθυρα. Κάστρα, πύργοι, άμαξες βάρκες κ.λπ. μπορούν να κατασκευαστούν εύκολα με τη συμμετοχή των παιδιών, στα οποία αρέσει να παίζουν με τις κούκλες που έχουν κατασκευάσει. (Παρούση, 2003).



Το κάστρο κατασκευασμένο από χαρτί οντουλέ και το ποντικάκι κούκλα – γάντι από λούτρινο ζωάκι που η εκπαιδευτικός έχει αδειάσει το περιεχόμενό του

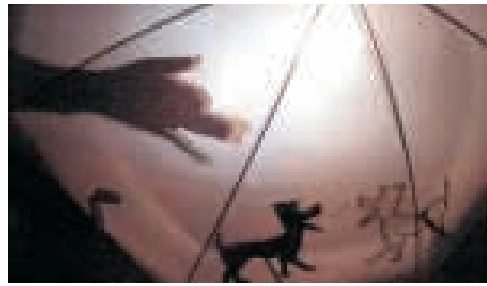


Το χέρι του παιδιού γίνεται κούκλα

Ως προς το **Θέατρο Σκιών**, τα περισσότερα παιδιά είναι ήδη εξοικειωμένα με τον Καραγκιόζη, επομένως μπορεί κάποιος να δουλέψει μαζί τους πάνω σε πολλά θέματα από τη λαϊκή μας παράδοση (ενδυμασία, ντοπιολαλιά, μουσική), αλλά μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες –πιο απλές και πιο σύγχρονες– τεχνικές χρήσης της σκιάς.

Δηλαδή τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν παίζοντας με φακούς, δημιουργώντας εικόνες με σκιές προσώπων ή αντικειμένων. Η προβολή των σκιών γίνεται μπροστά από ένα τεντωμένο ύφασμα, ένα άσπρο χαρτί, μια ανοιχτή διαφανή ανοιχτόχρωμη ομπρέλα. Μία πηγή φωτός (φακός, προβολέας κ.λπ.) τοποθετείται με τρόπο που να φωτίζεται η σκηνή από το πίσω μέρος. Τα παιδιά μπορούν να παίζουν θέατρο σκιών με το σώμα τους. Στέκονται ανάμεσα στο φως και το πανί και μπορούν να πειραματιστούν κάνοντας παιχνίδια με το φως (πλησιάζοντας ή απομακρύνοντάς το ώστε να μεγαλώνει ή να μικραίνει η σκιά, χρησιμοποιώντας δύο ή περισσότερα φώτα για να βγάλουν διπλή, τριπλή σκιά, βάζοντας χρωματιστές ζελατίνες μπροστά στο φως ή στα ανοίγματα που μπορεί να έχει η χάρτινη φιγούρα ώστε να δημιουργούν χρωματιστές σκιές κ.λπ.). Μπορούν να

χρησιμοποιούν φιγούρες που κατασκευάζουν με χαρτόνι, διαφανή χρωματιστά χαρτιά, αντικείμενα ή να φτιάχνουν σκιές με τα χέρια τους. Μικρό θέατρο σκιών μπορεί να κατασκευαστεί εύκολα από ένα χαρτόκουτο του οποίου οι απέναντι πλευρές ανοίγονται και η μια από αυτές καλύπτεται με άσπρο χαρτί. Τα παιδιά μπορούν να κατασκευάσουν σκηνικά με διαφανή χρωματιστά χαρτιά και αντικείμενα. (Μαρτί & Σμιθ, 2004β).



Μία διαφανής ανοιχτόχρωμη ομπρέλα μπορεί να αποτελέσει το σκηνικό για το θέατρο σκιών

Η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να κατασκευάζουν κούκλες και φιγούρες με υλικά που επιλέγουν, να παίζουν κουκλοθέατρο και θέατρο σκιών και να αφηγούνται γνωστές και αυτοσχέδιες ιστορίες. Κατά τακτά διαστήματα παίζει η ίδια κουκλοθέατρο στα παιδιά. Ορισμένες ιστορίες, παραμύθια και θέματα από την επικαιρότητα ή τη φαντασία μπορούν να ειπωθούν καλύτερα με αυτή τη μορφή τέχνης. Καθώς παίζει η εκπαιδευτικός, οι κούκλες μπορούν να συνομιλούν με τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν και πολλές φορές καθορίζουν την εξέλιξη της δράσης. Η μουσική και οι ήχοι ζωντανεύουν την παράσταση. Η παρακολούθηση παραστάσεων κουκλοθέατρου και κουκλοθέατρου σκιών—όπως άλλωστε η παρακολούθηση όλων των ειδών παραστάσεων—τροφοδοτεί τα παιδιά με εμπειρίες για την τεχνική αυτής της μορφής δραματικής τέχνης.

Τεχνικές του κουκλοθέατρου

Παραδοσιακό κουκλοθέατρο: Παίζεται πίσω από ένα παραβάν κυρίως με κούκλες γάντι ή μαρότ.

Μαριονέτες: Τα μέλη είναι στερεωμένα σε σκοινιά τα οποία καταλήγουν σε ένα σταυρό (τα σκοινιά κινούνται από πάνω προς τα κάτω).

Κούκλες που κινούνται πάνω σε ένα τραπέζι.

Θέατρο σκιών: Τεχνικές της σκιάς.

Μαύρο θέατρο: Τεχνική black light. Με το συγκεκριμένο φως φωτίζονται στη σκηνή μόνο τα αντικείμενα που είναι σε χρώματα φλούο ή άσπρα και εξαφανίζονται όσα είναι μαύρα. Οι χειριστές των χρωματιστών αντικειμένων ή των κουκλών είναι ντυμένοι στα μαύρα. Οι κούκλες φαίνονται σαν να κινούνται μαγικά.

Εμφύκωση αντικειμένων: Συνηθισμένα αντικείμενα μετατρέπονται σε κούκλες κουκλοθέατρου.

Παρούση, 2003

Ενδεικτική εφαρμογή πρακτικής κουκλοθέατρου: Η κούκλα της τάξης¹⁴

Πρόκειται για εμπειρία συνεργασίας ανάμεσα σε δύο εκπαιδευτικούς, με βασική επιδίωξη την υποστήριξη της προφορικής έκφρασης των παιδιών. Σκέφτηκαν να χρησιμοποιήσουν ως διαμεσολαβητή μία κούκλα και να καταγράψουν προσεκτικά αν θα διευκολύνει τα παιδιά, ιδιαίτερα τα πιο συνεσταλμένα, να παίρνουν ευκολότερα το ρόλο. Καθώς η μία από τις δύο είχε εμπειρίες πρακτικής κουκλοθέατρου σε τάξεις νηπιαγωγείου, είχε διαπιστώσει ότι οι κούκλες, μέρος του φανταστικού και ταυτόχρονα του πραγματικού κόσμου των παιδιών, τα βοηθούν να απελευθερώνονται, να εκφράζουν ευκολότερα σκέψεις και συναισθήματα. Τις αντιμετωπίζουν σαν ζωντανές, παρότι βλέπουν ποιος τις κινεί και ποιος μιλά αντί γι' αυτές. Και έπεισε και την άλλη. Η ιδέα ήταν η κούκλα να εμφανιστεί ως συνοδός της μιας νηπιαγωγού που επισκεπτόταν την τάξη της άλλης. Αφηγείται η νηπιαγωγός-επισκέπτρια:

«Η πρώτη μέρα

Όταν συγκεντρώθηκαν τα παιδιά στη γωνιά της συζήτησης, η δασκάλα τους, αφού με σύστησε, τους είπε ότι μαζί μου είχα φέρει τη Λίζα που ήθελε να τους γνωρίσει. Μπροστά στα περίεργα μάτια των παιδιών η Λίζα ξετρύπωσε δειλά από την τσάντα μου. Κοντοστάθηκε λίγο. Στη συνέχεια, πετάχτηκε έξω, τίναξε ναζιάρικα τις πλεξίδες της και χαιρέτισε τα παιδιά. Αυτό ήταν. Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό. Δεν φαινόταν να έχει ανάγκη από σκηνικό η Λίζα για να τα πείσει να την αποδεχτούν. Υπήρχε ανάμεσά τους.

Συστήθηκε και είπε μερικές φράσεις. Σύντομα άρχισε ένας διάλογος. Η Λίζα ζητούσε πληροφορίες για την ηλικία τους, το όνομά τους, σχολίαζε τα εκθέματα και τις ζωγραφίες τους, τραγούδησε και είπε αστεία. Τα παιδιά έκαναν διάφορες ερωτήσεις, τη ρώτησαν αν έχει αδέρφια, ποιος είναι ο αγαπημένος της φίλος, της τραγούδησαν με τη σειρά τους, της εξήγησαν πώς περνούν τη μέρα τους στο σχολείο και της έδειξαν το παρουσιολόγιο, το ημερολόγιο κ.ά

Αργότερα περπάτησε στην αίθουσα μαζί μου και συζητούσε με τα παιδιά καθώς αυτά εργάζονταν ομαδικά σε διάφορες δραστηριότητες. Παρατηρούσε με ενδιαφέρον την εργασία κάθε παιδιού και εκδήλωνε τον ενθουσιασμό της. Δεν ντρεπόταν να ρωτήσει αν δεν καταλάβαινε κάτι. Για παράδειγμα, ρώτησε τον Ορέστη πώς και τα γράμματα που έγραφε στο καβαλέτο έγιναν πράσινα, αφού βουτούσε το πινέλο του στην μπλε μπογιά.

Έπαιξε με τα ζάρια επιτραπέζια παιχνίδια και τα παιδιά της εξήγησαν τους κανόνες του παιχνιδιού. Δεν μπερδεύτηκε καθόλου με τους αριθμούς και στα χρώματα τα κατάφερε καλά με τη βοήθεια του Σλάββα.

Δυσκολεύτηκε λίγο με τις φυσικές επιστήμες. Επέμενε πως δεν είναι δυνατόν οι μαγνήτες να μπορούν να τραβούν ολόκληρο σιδερένιο πέταλο και να δυσκολεύονται να σηκώνουν λίγα ξυλαράκια. Φυσικά πείστηκε όταν η Αντιγόνη της έδειξε πώς γίνεται.

Η Άννα έκανε στο καβαλέτο με δακτυλομπογιές το πορτρέτο της Λίζας. Η Λίζα έμεινε ακίνητη και συνεχώς έλεγε στην Άννα: "Άννα, πρόσεξε! Τα μάτια μου είναι καστανά. Τα

14. <http://www.puppetools.com/v3/library/pdf/Journals.pdf>. Σε αυτή την ιστοσελίδα εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης εκθέτουν τις εμπειρίες τους σχετικά με τη χρήση της κούκλας στην τάξη κατά τη μαθησιακή διαδικασία.

μαλλιά μου είναι μακριά ως τους ώμους. Μη τα κάνεις πιο κοντά” Έπειτα η Άννα θέλησε να γράψει το όνομα της Λίζας. “Αρχίζει από Λ το όνομά σου, όπως το όνομα του Λύσανδρου” της είπε. “Μετά τι πρέπει να βάλουμε;” “Νομίζω πρέπει να βάλουμε το Ι όπως στην Ιωάννα”, είπε η Λίζα. “Όχι μετά το ΛΙ είναι το ΖΑ. Χρειαζόμαστε το ΖΑ που είναι στο όνομα του Ζάχου. ΛΖΑ! Νάτο”!

Την ώρα του παραμυθιού ζήτησε να διαβάσει στα παιδιά την αγαπημένη της ιστορία «Οι νάνοι του Γκνου» που έφερε μαζί της. Τα παιδιά άκουσαν με ενδιαφέρον και με τη σειρά τους σχολίασαν το παραμύθι.

Τα παιδιά έκαναν περισσότερα σχόλια και ερωτήσεις γύρω από το παραμύθι, απ’ ό,τι συνήθως. Το πιο σπουδαίο όμως ήταν ότι συμμετείχαν με κέφι και παιδιά που συνήθως ενδιαφέρονταν λιγότερο γι’ αυτή τη δραστηριότητα.

Η Λίζα αργότερα επέλεξε να συμμετέχει στην ομάδα που έκανε κολλάζ και κατασκεύαζε μια μεγάλη πόλη. Εκεί βοήθησε πολύ. Υπενθύμισε τα νούμερα στο Γιώργο που κρατούσε σημειώσεις καθώς υπολόγιζε πόσο μεγάλο θα έπρεπε να είναι το τρίγωνο που θα έβαζαν για σκεπή στο δημαρχείο της πόλης. Βοήθησε την Ελένη να μετρήσει στο χαρτί του μέτρου το μήκος που είχε σημειώσει στο χάρκα ο Γιώργος κρατώντας τη μια άκρη.

Η ώρα του αποχωρισμού

Η ώρα πέρασε γρήγορα. Σε λίγο τα παιδιά θα έπρεπε να φύγουν. Η Χρύσα τα κάλεσε να ετοιμαστούν και να συγκεντρωθούν στη γωνιά της συζήτησης. Σύντομα έγινε ψυχία. Τα μάτια των παιδιών ήταν στραμμένα στη Λίζα που τώρα βρισκόταν στο χέρι της Χρύσας. Αποφασίσαμε να αφήσουμε τα παιδιά να μιλήσουν πρώτα.

Η Ελένη σήκωσε δειλά το χέρι της και ρώτησε αν μπορεί να ρωτήσει κάτι τη Λίζα. “Θα έρθεις πάλι;”, τη ρώτησε. “Φυσικά, θα έρθω αύριο!”, απάντησε εκείνη με έμφαση.

Τα παιδιά, παρόλο που η απάντηση ήταν βγαλμένη από το στόμα της Χρύσας, άκουσαν την υπόσχεση της Λίζας. Της χαμογέλασαν. Η κούκλα είχε δική της υπόσταση.

Τα παιδιά φεύγοντας αποχαιρετούσαν το καθένα ξεχωριστά τη Λίζα. Κάποιοι γονείς που έρχονταν να πάρουν τα παιδιά τους μιλούσαν και αυτοί στην κούκλα. Τι είναι αυτό που έλκει εκτός από τα παιδιά και τους ενήλικους ακόμα;

Η κούκλα στην τάξη για πάντα

Από δω και πέρα θα μπορούσαν να προγραμματιστούν χιλιάδες δραστηριότητες με τη βοήθεια της Λίζας, η οποία μπορεί:

- ως συνεργάτις, βοηθός και διαμεσολαβητής να υποστηρίζει τα παιδιά να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους,
- ως ξεχωριστή φίλη να τα ακούει και να τα βοηθά να εκφράζουν συναισθήματα, σκέψεις και φόβους,
- ως συνερευνήτρια να τα ενθαρρύνει να αναζητούν, να αυτοσχεδιάζουν, να λύνουν τα προβλήματα που τους τίθενται και να παρουσιάζουν τις ιδέες τους με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους.»

7. ΤΟ ΠΑΙΞΙΜΟ ΜΕ ΜΑΣΚΕΣ

Πρόκειται για παίξιμο ενός ρόλου με το πρόσωπο καλυμμένο ολικά ή κατά το ήμισυ με μάσκα (MacGaslin, 2000). Η κίνηση του σώματος και οι χειρονομίες παίζουν σημαντικό ρόλο. Κάποιες φορές όλοι οι χαρακτήρες φορούν μάσκα, ενώ κάποιες άλλες μάσκα φορά μόνο ένας χαρακτήρας προκειμένου να τονιστεί ο ρόλος του.

Οι μάσκες μπορεί να είναι ουδέτερες, με ουδέτερα χαρακτηριστικά και χρώμα ή με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ενός τύπου (Matil & Marzan, 1981). Συχνά τα παιδιά κατασκευάζουν τις μάσκες που φορούν. Οι μάσκες που κατασκευάζουν τα μικρά παιδιά είναι κυρίως με χαρτοσακούλες, χάρτινα πιάτα, μαξιλαροθήκες, χαρτόνια και χαρτοποπλό (Matil & Marzan, 1981). Το μακιγιάζ στο πρόσωπο είναι και αυτό ένα είδος μάσκας.

Οι μάσκες

Οι μάσκες έχουν τις ρίζες τους βαθιά στην ιστορία. Έχουν χρησιμοποιηθεί σε πολλούς πολιτισμούς σε όλο τον κόσμο, εδώ και πολλούς αιώνες για σκοπούς τελετουργικούς, κοινωνικούς, θεραπευτικούς κ.λπ. Για την κατασκευή τους έχουν αξιοποιηθεί διαφορετικά υλικά, όπως ξύλο, φτερά, χρυσό, δέρμα κ.ά. Πίσω από τις μάσκες οι άνθρωποι έκρυβαν την προσωπικότητά τους και γίνονταν «άλλοι». Οι μάσκες αντιπροσώπευαν θεότητες, ζώα κ.ά. Είχαν δύναμη μαγική. Τα διάφορα χαρακτηριστικά κάθε μάσκας όπως το χρώμα, το σχήμα, το μέγεθος κ.λπ. είχαν ξεχωριστή σημασία για κάθε πολιτισμό.

<http://www.anmask.com/historyofmask>

Σε ολόκληρη την Ελλάδα όχι μόνο κατά την περίοδο της αποκριάς αλλά και σε άλλες εποχές του χρόνου οι κάτοικοι συνθηρίζουν να μεταμφιέζονται και να τνύνονται (Κουδουνάτοι, Πιερότοι, Γιανίτσαροι, Κουκούγεροι, Μασκαράδες) κ.ά., να μαζεύονται σε ομάδες, να χορεύουν, να τραγουδούν, να δίνουν παραστάσεις ή να αναπαριστούν ένα γάμο, ένα γλέντι κ.ά.



Η εκπαιδευτικός, μελετώντας τις μάσκες που φορούν σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλούν για τα δικά τους βιώματα, να προετοιμάζονται και να συμμετέχουν σε τοπικές εκδηλώσεις και να αναβιώνουν τα έθιμα που γνωρίζουν. Στολίζουν, για παράδειγμα, το κεφάλι και το σώμα τους με μαγιάτικα λουλούδια και κρατώντας κουδούνια στα χέρια γυρίζουν στα μαγαζιά και τα σπίτια τραγουδώντας το τραγούδι του Μάν. Ενθαρρύνονται να μελετούν και να συγκρίνουν τις μάσκες διάφορων πολιτισμών όπως των Yup'ik της Αλάσκα, τις μάσκες της Αφρικής, των κατοίκων του Northwest Coast της Β. Αμερικής, τη μάσκα της commedia dell'arte, τις μάσκες της αρχαίας κωμωδίας και τραγωδίας. Γι' αυτό το σκοπό χρησιμοποιούν χάρτες και αναζητούν πληροφορίες από διάφορες πηγές. Ποιοι έφτιαξαν τις μάσκες; Γιατί; Πού ζούσαν; Πώς; Πότε; Στη συνέχεια κατασκευάζουν τη δική τους μάσκα, τη φορούν και αυτοσχεδιάζουν¹⁵ ατομικά και σε ζευγάρια. Παρακινεί τα παιδιά να επιλέγουν υλικά από το περιβάλλον τους, να κατασκευάζουν μάσκες και να μεταμφιέζονται για να υποστηρίξουν ένα ρόλο που αναλαμβάνουν στο πλαίσιο δραματοποιήσεων.

8. ΒΙΝΤΕΟΣΚΟΠΗΣΗ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΕΩΝ

Τα παιδιά δραματοποιούν μια δική τους ή μια γνωστή ιστορία αυτοσχεδιάζοντας και παράλληλα εξοικειώνονται με καλλιτεχνικά και τεχνικά θέματα της παραγωγής όπως η χρήση της κάμερας, των ηχητικών μέσων κ.ά. Όταν τα παιδιά βλέπουν βιντεοσκοπημένο τον εαυτό τους, εξοικειώνονται με την εικόνα τους, συνειδητοποιούν την κίνησή τους και μπορούν να σκεφτούν πώς να τη βελτιώσουν.

Η βιντεοσκόπηση μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα είδη θεατρικής έκφρασης.

9. Η ΘΕΑΤΡΙΚΗ ΠΑΡΑΣΤΑΣΗ

Η θεατρική παράσταση στο νηπιαγωγείο στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό και στην έκφραση της δημιουργικότητας των παιδιών (βλ. κεφ. 12). Το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης είναι ένα σχέδιο εργασίας. Επιλέγουν το θέμα που θα παρουσιάσουν και τη μορφή της δραματικής τέχνης. Συζητούν, μοιράζουν τους ρόλους, επεξεργάζονται τους διάλογους και την κίνηση. Κατασκευάζουν και χρησιμοποιούν σκηνικά, κουστούμια, σκηνικά αντικείμενα με απλά και ανακυκλώσιμα υλικά, προσεγγίζοντας σε αυτό το πλαίσιο έννοιες και γνώσεις από διαφορετικές γνωστικές περιοχές. Επενδύουν με μουσική και ήχους την παράσταση. Η θεατρική αυτή δημιουργία συνήθως παρουσιάζεται στο ευρύτερο κοινό, στους γονείς και στην τοπική κοινότητα, διεκδικώντας τις δεξιότητες επικοινωνίας. Φτιάχνουν αφίσες, προγράμματα, προσκλήσεις κ.ά. (βλ. κεφ. 12).

15. Ιδέες για κατασκευές μάσκες μπορούν να αναζητηθούν στο εκπαιδευτικό υλικό που παρουσιάζουν εκπαιδευτικά περιοδικά, βλ. π.χ. περιοδικά *Γέφυρες*, *Παράθυρο στην Εκπαίδευση*, το *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο* κ.ά., καθώς και σε σχετικές ιστοσελίδες (όπως ήδη έχει αναφερθεί, στο περιοδικό *Γέφυρες* υπάρχει ειδική στήλη που παραπέμπει σε ιστοσελίδες).

11.3 Η ΜΟΥΣΙΚΗ

Τα παιδιά έχουν μουσικά ακούσματα προτού ακόμη γεννηθούν, όταν μέσα από την κοιλιά ακούν τη μουσική που ακούει και η μητέρα τους. Είναι μάλιστα γνωστό ότι έχουν αναπτυχθεί θεωρίες που υποστηρίζουν ότι η μουσική επιδρά στο έμβρυο επηρεάζοντας την ψυχολογία του.

Από τις πρώτες μέρες της ζωής τους τα περισσότερα παιδιά ακούν νανουρίσματα και στα πρώτα δώρα που τους κάνουν συγγενείς και φίλοι συγκαταλέγονται παιχνίδια που όταν τους τραβάς ένα κορδονάκι ή πατάς ένα κουμπί ακούγεται μια μουσική... Έχει από όλους μας παρατηρηθεί ότι τα βρέφη αντιδρούν θετικά σε αυτά τα πρώτα μουσικά ακούσματα. Δείχνουν να χαλαρώνουν και να ηρεμούν. Προτού ακόμη κλείσουν τον πρώτο χρόνο της ζωής τους τα περισσότερα παιδιά αντιδρούν με τις κινήσεις του σώματός τους στο ρυθμό της μουσικής. Η μουσική δηλαδή συνδέεται με τις πρώτες θετικές εμπειρίες των παιδιών. Ο Froebel υποστήριξε ότι το τραγούδι που τραγουδούν οι μητέρες στα μωρά τους αποτελεί ζωτικό στοιχείο της εκπαίδευσης των μικρών παιδιών και ότι η μουσική συνιστά «ένα από τα πρώτα μέσα γένεσης και έκφρασης της ευτυχίας» (Kendall, 1986, σ. 45). Τι είναι όμως η μουσική; Και για ποιο λόγο ο άνθρωπος δημιουργεί μουσική;

Τι είναι η μουσική; Γιατί ο άνθρωπος δημιουργεί μουσική;

Η μουσική είναι ήχοι. Κάθε ήχος που ακούμε όμως δεν είναι μουσική. Ο ήχος της βροχής, το γάβγισμα ενός σκύλου, ένα ξυπνητήρι, ο κρότος από ένα τύμπανο που πέφτει από το ράφι μόνο του δεν είναι μουσική, είναι απλώς ήχοι.

Για να γίνουν οι ήχοι μουσική πρέπει να μπουν σε κάποια σειρά, σε κάποια τάξη, πρέπει να ακολουθούν ο ένας τον άλλο με κάποια λογική. Για να γίνουν οι ήχοι μουσική πρέπει να ακολουθούν κάποια οργάνωση. Η μουσική λοιπόν είναι οργανωμένοι ήχοι.

Όλοι όμως οι ήχοι που έχουν κάποια λογική και κάποια οργάνωση δεν είναι αναγκαστικά μουσική. Ο ρυθμικός ήχος μιας ατμομηχανής, ένα πατζούρι που τρίζει ρυθμικά όταν το κουνάει ο αέρας, δεν είναι μουσική. Ακόμα και το μελωδικό κελάπημα ενός πουλιού δεν είναι μουσική. Μπορεί να μας αρέσει όταν το ακούμε, μπορεί να μοιάζει με μουσική, αλλά δεν είναι μουσική. Οι ήχοι της φύσης από μόνοι τους δεν είναι μουσική, είναι απλώς ήχοι, ωραίοι ή άσχημοι. Μουσική είναι μόνο οι ήχοι που οργανώνει ο άνθρωπος με σκοπό να εκφράσει κάτι μ' αυτούς.

Ο άνθρωπος οργανώνει τους ήχους και δημιουργεί μουσική επειδή θέλει να εκφραστεί και να επικοινωνήσει. Με τη μουσική μπορεί να κάνει τους συνανθρώπους του να χαίρονται ή να λυπούνται, να σκέφτονται ή να θυμούνται καταστάσεις και πράγματα που δεν περιγράφονται μόνο με τα λόγια ή δεν περιγράφονται καθόλου με τα λόγια!

Όταν ένας άνθρωπος παίζει μουσική μπορεί να μας μεταδίδει μ' αυτήν τις διαθέσεις του, τα συναισθήματά του. Ακούμε τη μουσική του και μπορούμε να καταλάβουμε πότε είναι χαρούμενος και πότε λυπημένος, πότε είναι παιχνιδιάρης και πότε σοβαρός. Ο μουσικός δηλαδή μπορεί να εκφράζει τις διαθέσεις του με τους ήχους της μουσικής κι εμείς βέβαια μπορούμε να τις καταλαβαίνουμε. Άρα ο μουσικός μπορεί να επικοινωνεί μαζί μας με τη μουσική που παίζει.

Η μουσική λοιπόν είναι ένας τρόπος έκφρασης, είναι κι ένας τρόπος επικοινωνίας... Η μουσική είναι τέχνη...

Γρηγορίου, 1994, σσ. 19-21

Οι άνθρωποι γεννιούνται με την ικανότητα να μπορούν να παράγουν μουσική. Η εκμάθηση της μουσικής έχει κάτι κοινό με την κατάκτηση της γλώσσας. Στα πρώτα στάδια

είναι κατά πολύ διαισθητική και συνδέεται με τα ακούσματα και τις επιρροές που έχει το παιδί από το περιβάλλον του, με τη μίμηση και τον πειραματισμό.

Στο νηπιαγωγείο η μουσική, όπως και τα υπόλοιπα μέσα δημιουργικής έκφρασης που σχετίζονται με τις τέχνες, δίνουν στα παιδιά ευκαιρίες να αντιληφθούν την ομορφιά που υπάρχει στη ζωή μας (Dodge & Colker, 1998) και τη δυνατότητα να εκφράζουν με διαφορετικούς τρόπους και μέσα την συνεχώς αυξανόμενη κατανόησή τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει (Pound & Harrison, 2003). Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν να εξερευνούν και να παράγουν ήχους, να τραγουδούν, να κινούνται στο ρυθμό, να χορεύουν, να παίζουν μουσικά όργανα και να δημιουργούν συνθέσεις. Οι δραστηριότητες μουσικής εισάγουν τα νήπια σε τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας εναλλακτικούς και συμπληρωματικούς του λόγου (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2005). Μέσω της ακρόασης της σύνθεσης και της ερμηνείας τα παιδιά εκφράζουν και κατανοούν μουσικές ιδέες.

Ακρόαση, σύνθεση και ερμηνεία στις τάξεις των μικρών παιδιών

Ακρόαση στη μουσική σημαίνει ακούω με προσοχή. Οι εκπαιδευτικοί, μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες που περιλαμβάνουν ποικίλα ακούσματα, προσπαθούν να συνηθίσουν τα παιδιά στην ενεργητική ακρόαση, δηλαδή στο να μάθουν να προσέχουν τη μελωδική γραμμή της μουσικής, τα ρυθμικά της στοιχεία, τις ηχοχρωματικές και εκφραστικές ιδιαιτερότητες και να δείχνουν με κάποιο τρόπο ότι την παρακολουθούν. Τέτοιοι τρόποι μπορεί να είναι η κίνηση με το σώμα, η συνοδεία με παλαμάκια στο ρυθμό ή με όργανα και η καταγραφή, κυρίως με γραφική απεικόνιση. Οι ακροάσεις έχουν σύντομη διάρκεια (30''-60'') και, αν πρόκειται για μουσικά αποσπάσματα, επιλέγονται και ηχογραφούνται εκ των προτέρων από την εκπαιδευτικό.

Η ικανότητα της ακρόασης αναπτύσσεται όχι μόνο μέσω της ακουστικής εξοικείωσης και προσοχής, αλλά και μέσω της σύνθεσης.

Σύνθεση σημαίνει συν-ταίριασμα ήχων, οργανωμένων με τέτοιο τρόπο ώστε να έχουν αρχή, μέση και τέλος, σχηματίζοντας μια ολότητα με νόημα. Τα μικρά παιδιά μπορούν να κάνουν μουσικές συνθέσεις επαναλαμβάνοντας ήχους, μελωδικά ή ρυθμικά στοιχεία κ.λπ. Οι μουσικές συνθέσεις μπορούν να καταγράφονται ή να ερμηνεύονται. Η σύνθεση περιέχει και την ερμηνεία. Ερμηνεία σημαίνει έλεγχος χειρισμού οργάνων και φωνής και κάποιες φορές αποκωδικοποίηση της σημειογραφίας. Επιπλέον σημαίνει έκφραση των συγκεκριμένων ιδιοτήτων κάθε κομματιού και ανάδειξη των επιμέρους στοιχείων της φόρμας του. Όταν ένα παιδί καλείται να ερμηνεύσει ένα κομμάτι, είτε είναι τραγουδι είτε μόνο μουσική, καλείται να γνωρίσει όλα εκείνα τα επιμέρους στοιχεία της έκφρασης και της φόρμας όπως το πόσο γρήγορα ή αργά θα ερμηνευτεί κάθε κομμάτι, το ύψος του (δηλαδή αν είναι ανάλαφρο, βαρύ κ.λπ.), τις επαναλήψεις, τις αντιθέσεις, τα διάφορα μέρη της σύνθεσης κ.ά.

Τσαφταρίδης, 2002, σσ. 11-15

Διερευνώντας τους ήχους, παράγοντας μουσική

Για να παίξουμε μουσική, λένε οι ειδικοί, «δεν είναι απαραίτητο να ξέρουμε μουσική, με την έννοια ότι δεν είναι απαραίτητο να έχουμε τη γνώση να την αναλύσουμε ή να την ερμηνεύσουμε. Είναι όπως όταν μιλάμε, που δεν είναι απαραίτητο να ξέρουμε γραμματική, ή όπως όταν κινούμαστε, που δεν είναι απαραίτητο να ξέρουμε ανατομία» (Staccioli, 2004). Τα μουσικά όργανα δεν είναι απαραίτητα για να παραγάγουμε μουσική. Μπορούμε να παίξουμε μουσική ακόμη και με το ίδιο μας το σώμα όπως με παλαμάκια, με χτυπήματα των ποδιών, με μουρμουρητά κ.λπ. (Γρηγορίου, 1994).

11 κεφάλαιο

Ένα προνομιακό υλικό για παιχνίδι με ήχους, επειδή αρέσει πολύ στα παιδιά, είναι το νερό. Με το νερό μπορούμε να παράγουμε πολλούς και διαφορετικούς ήχους χρησιμοποιώντας ως εξοπλισμό λεκάνες, κούπες, κουβαδάκια, ποτιστήρια, μπουκάλια, σφουγγάρια, χωνιά, κουτάλια, καλαμάκια κ.λπ., και βέβαια τις απαραίτητες πλαστικές ποδιές ώστε να μη βρέχονται τα παιδιά (Staccioli, 2004). Για τα ηχητικά παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν επίσης εφημερίδες, πλαστικά μπουκάλια, τενεκεδάκια και κουτάλια και κάθε άλλο αντικείμενο που θα μπορούσε να παραγάγει ήχο. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να πειραματίζονται, να αυτοσχεδιάζουν και να εξοικειώνονται με τους ήχους που μπορούν να βγάλουν τα διάφορα αντικείμενα συνδυάζοντάς τους ή απομονώνοντάς τους, με τον ίδιο τρόπο που τα προτρέπουμε να ασχοληθούν με άλλα υλικά (βλ. κεφ. 8, 9.2 και 10). Χρησιμοποιώντας π.χ. την εφημερίδα μπορούν να αναζητήσουν τους διαφορετικούς ήχους που μπορούν να παραγάγουν με αυτήν, όπως να την κάνουν χωνί και να μιλήσουν βάζοντάς την μπροστά στο στόμα τους, να τρίψουν τα φύλλα της, να την τσαλακώσουν, να την σκίσουν, να τη σύρουν στο πάτωμα κ.λπ. (Ρήγα, 2001). Μπορούν να πειραματιστούν για να παραγάγουν με εφημερίδες οργανωμένους ήχους, κουνώντας τες ή χτυπώντας τες ρυθμικά. Σε κάθε περίπτωση μπορεί να ζητείται από τα παιδιά να περιγράψουν τους ήχους που ακούν αναφερόμενα σε χαρακτηριστικά τους όπως η ένταση, η διάρκεια κ.λπ., κάτι που συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους με νέες έννοιες. Αυτές οι δραστηριότητες συμβάλλουν στην καλλιέργεια «μιας συμπεριφοράς ακοής, μιας στάσης ζωής που μας κάνει να ακούμε τα πάντα, σε όλες τις περιστάσεις, να ακούμε το περιβάλλον και να ακούμε την κάθε κίνησή μας μέσα στο περιβάλλον. Να ακούμε την αναπνοή μας, τα βήματά μας, τη φωνή μας, τους ήχους που παράγουν τα χέρια μας αγγίζοντας τα αντικείμενα. Να ακούμε την ηχητικότητα μας και την ηχητικότητα των άλλων γύρω μας» (Staccioli, 2004).

Σε αυτή την προοπτική μπορούν να αξιοποιηθούν τα μουσικά όργανα που είναι τοποθετημένα στη γωνιά της μουσικής αλλά και τα αυτοσχέδια μουσικά όργανα που κατασκευάζουν τα παιδιά με απλά υλικά που επιλέγουν (βλ. παρακάτω). Εκτός του ότι μπορούν να τα εξερευνούν όποτε το θελήσουν, απομονώνοντας ή συνδυάζοντας τους ήχους τους και επιχειρώντας να παραγάγουν τις δικές τους συνθέσεις, τα μουσικά όργανα μπορούν να αξιοποιηθούν και στα μουσικά παιχνίδια.

Εκτός από τους ήχους των μουσικών οργάνων που υπάρχουν στην τάξη, η εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να γνωρίσουν σταδιακά και τους ήχους άλλων μουσικών οργάνων (βιολιού, κιθάρας, μπουζουκιού, πιάνου κ.ά.), οι οποίοι εμφανίζονται στα διάφορα μουσικά ακούσματα. Στο πλαίσιο μιας τέτοιας προσπάθειας αρχικά και εφόσον είναι εφικτό, παρουσιάζει ακουστικά τον ήχο ενός οργάνου (π.χ. καλεί κάποιον που παίζει μπουζούκι στην τάξη, ο οποίος παρουσιάζει στα παιδιά τους ήχους που μπορεί να παραγάγει με αυτό ή ακούν ήχους του μπουζουκιού ηχογραφημένους). Στη συνέχεια παρατηρούν το όργανο ή φωτογραφίες του οργάνου, το περιγράφουν και συζητούν για αυτό (π.χ. Με ποιο άλλο όργανο μοιάζει; Είναι έγχορδο ή κρουστό; Από ποια μέρη αποτελείται; Πώς μπορεί να κατασκευάζεται; κ.λπ.). Ακούν ένα μουσικό κομμάτι, που το επιλέγει η εκπαιδευτικός, στο οποίο κυριαρχούν και διακρίνονται καθαρά οι ήχοι από το συγκεκριμένο μουσικό όργανο. Η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τους συγκεκριμένους ήχους και να το δηλώσουν με κάποιο τρόπο: π.χ. όταν νομίζετε ότι ακούτε ήχος από μπουζούκι μπορείτε να χτυπάτε παλαμάκια. Αργότερα η εκπαιδευτικός

επιχειρεί τη γνωριμία των παιδιών με ένα δεύτερο και ένα τρίτο όργανο. Καθώς αυξάνεται η εξοικείωση των παιδιών με τους ήχους των διαφορετικών μουσικών οργάνων αυξάνεται και η ικανότητά τους να τους διακρίνουν σε διαφορετικές συνθέσεις και αυτό τους επιτρέπει να απαντούν σε ερωτήματα όπως «Ποια μουσικά όργανα νομίζετε ότι έπαιζαν σ' αυτό το μουσικό κομμάτι που ακούσαμε;» ή «Ποια μουσικά όργανα νομίζετε ότι χρησιμοποίησε ο συνθέτης της μουσικής αυτού του τραγουδιού;». Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά να κάνουν επιλογές και να εκφράζουν προτιμήσεις για ήχους και μελωδίες και καλλιεργούν το αισθητικό τους κριτήριο μέσω της μουσικής τέχνης των ενηλίκων.

ΓΝΩΣΗ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ήχου είναι:

Το πχόχρωμα: Είναι αυτό που διακρίνει την ποιότητα του ήχου ή της φωνής οργάνων ή τραγουδιστών, δηλαδή η διαφορά που παρουσιάζει ένας ήχος ορισμένου ύψους όταν παράγεται από διαφορετικά όργανα ή φωνές, π.χ. ήχος από ένα φλάουτο και από ένα κλαρινέτο, μία σοπράνο από μία μεσόφωνη κ.λπ.

Η διάρκεια: Είναι ο χρόνος που διαρκεί ένας ήχος σε σχέση και αναλογία προς ένα σταθερό ή ακαθόριστο ακρίβειας πρότυπο μέτρο. Όταν δηλαδή αναφερόμαστε στις αξίες «ολόκληρο», «μισό», «τέταρτο», «όγδοο» κλπ δεν εννοούμε ότι το «ολόκληρο» έχει μία —και πάντα την ίδια— καθορισμένη χρονομετρική διάρκεια, αλλά ότι αν το «ολόκληρο» διαρκεί π.χ. οκτώ δευτερόλεπτα, τότε το «μισό» διαρκεί τέσσερα, το «τέταρτο» δύο κ.λπ. Το «ολόκληρο» όμως μπορεί να διαρκεί και ένα δευτερόλεπτο.

Το τέμπο: Αναφέρεται στις ταχύτητες με τις οποίες παίζεται ένα μουσικό κομμάτι: Στις διαβαθμίσεις του αργά (*lento*) και του γρήγορα (*allegro*).

Ο ρυθμός: Είναι ο σταθερός ρυθμός στη μουσική και η διοργάνωση μουσικών φθόγγων που κινούνται στο χρόνο.

Η μελωδία: Είναι η διαδοχή μουσικών φθόγγων, έτσι ώστε να προκαλούν αίσθημα ευαρέσκειας. Αποτελούν το σημαντικότερο μέρος ενός μουσικού έργου.

Ρυθμικό ή μελωδικό σχήμα: Ένα μικρό μελωδικό ή ρυθμικό μοτίβο που μπορεί και να μην επαναληφθεί.

Μοτίβο: Το μικρότερο σχήμα (μελωδικό ή ρυθμικό) σε ένα μουσικό έργο.

Η ένταση: Βασική ιδιότητα των ήχων, βάσει της οποίας τους διακρίνουμε σε δυνατούς και σιγανούς (*riano*: απαλά, *forte*: δυνατά, *crescendo*: βαθμιαία αύξηση της έντασης του ήχου, *diminuendo*: σιγά σιγά ο ήχος γίνεται πιο απαλός, *fortissimo*: πολύ δυνατά, *accent*: τονισμός, *sforzando*: ξαφνικός τονισμός).

Το ύψος: Είναι το διαφορετικό τονικό ύψος των ήχων και εξαρτάται από το μέγεθος του αντικειμένου που τίθεται σε παλμική κίνηση.

Kennedy, 1985. ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 1991: Εγκυκλοπαίδεια Παγκόσμιας Μουσικής, 1993: Παπαχριστοφόρου κ άλ., 1995

Η κατασκευή αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων¹⁶

Στα παιδιά αρέσει πολύ να κατασκευάζουν τα δικά τους μουσικά όργανα και να εξερευνούν τους ήχους τους. Πολλά αυτοσχέδια όργανα μπορούν να κατασκευαστούν από καθημερινά υλικά, όπως π.χ.:

16. Οι εικόνες αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων που παρουσιάζονται εδώ προέρχονται από τη δουλειά στην τάξη της Χρύσας Δασκάλου, ενώ οι ιδέες για τα αυτοσχέδια όργανα έχουν αντληθεί από τα βιβλία: Σικωρούκ, (1984), Παπαχριστοφόρου κ.άλ., (1995), και από την ιστοσελίδα <http://www.atozkidsstuff.com/musicpre.html>

Τύμπανα με μια λεκάνη, μία γλάστρα πλαστική, μία κατσαρόλα ή από κουτιά διαφόρων ειδών, μεγεθών και ποιοτήτων. Σκεπάζουν τα παραπάνω σκεύη με πλαστικό μουσαμά, με χοντρό νάιλον ή με δέρμα και τα δένουν σφιχτά, γύρω γύρω, με σύρμα ή με πετονιά. Χτυπούν το τύμπανο με ξύλινη κουτάλα.

Μαράκες από κουτιά και μπουκάλια διαφόρων ειδών και ποιοτήτων και μικροαντικείμενα όπως σπόρους, βόλους, χάντρες, κουμπιά, βότσαλα, άμμο κ.λπ. Βάζουν στα δοχεία μερικά από τα μικροαντικείμενα (μπορούν να βάλουν τα ίδια ή διαφορετικά σε κάθε δοχείο) και τα κλείνουν καλά.

Σείστρα φτιαγμένα από διαφορετικά δοχεία όπως πλαστικά μπουκάλια, κεσεδάκια από γιαούρτι, κονσέρβες κ.ά. τα οποία γεμίζουν με διαφορετικά υλικά όπως όσπρια, ρύζι, συνδετήρες, χάντρες κ.ά.

Κουδούνια, χρησιμοποιώντας σφεντόνες, στις οποίες κρεμούν κλειδιά ή γάντζους για κάδρα σε ένα τεντωμένο σκοινί, σύρμα ή μπετονιά.

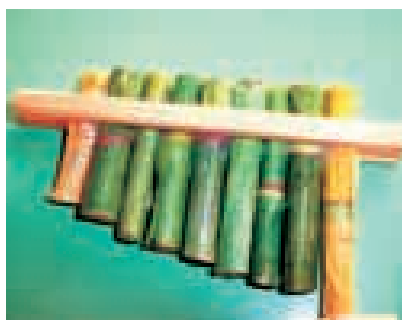
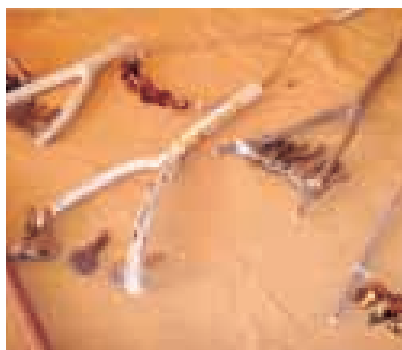
Κρουστά με ξυλάκια κυλινδρικά, βότσαλα και πέτρες.

Μαντολίνο από νεροκολοκύθα και πετονιά για χορδή την οποία στερεώνουν στο άνοιγμα που δημιουργούν και αφού αφαιρέσουν τους σπόρους από το εσωτερικό.

Φλογέρα του Πάνα, με μερικά κομμάτια καλαμιού σε διάφορα μήκη από 3-5 εκατοστά.

Φλογέρες από ξερά καλάμια στα οποία ανοίγουν μια ή και περισσότερες τρύπες.

Κιθάρες με άδεια κουτιά παπουτσιών στο καπάκι των οποίων ανοίγουν μια τρύπα. Στις άκρες κατά μήκος του κουτιού στερεώνουν τεντωμένα πέντε λάστιχα διαφορετικού πάχους.



Μουσικά παιχνίδια

«Τα Μουσικά παιχνίδια βασίζονται στη χρήση απλών ή αυτοσχέδιων οργάνων, κυρίως κρουστών, και αποβλέπουν στην ανάπτυξη της μουσικής αντίληψης των παιδιών. Ακολουθώντας κανόνες και διαδικασίες που θυμίζουν ομαδικό παιχνίδι, τα Μουσικά παιχνίδια βοηθούν τα μικρά παιδιά να αναπτύξουν μια ενεργό σχέση με τη μουσική και να κατανοήσουν με εμπειρικό τρόπο ορισμένες βασικές έννοιες όπως χρώμα, τονικό ύψος, δυναμική, καθώς επίσης τις έννοιες του ρυθμού, της μελωδίας, του ομαδικού συντονισμού κ.λπ.» (Γρηγορίου, 1994, σ. 5).

1. Γνωριμία με τα όργανα

Η εκπαιδευτικός και τα παιδιά κάθονται όλοι μαζί στον κύκλο. Κάθε παιδί επιλέγει και παίρνει ένα όργανο από τα μουσικά όργανα που εξοπλίζουν τη γωνιά της μουσικής: τυμπανάκια, ντέφι, μαράκες, τρίγωνο, κουδουνάκια, μεταλλοφωνάκι, ξυλόφωνο, ξυλά-

κια, ξύστρα, πιατίνια κ.ά. Το πρώτο παιδί δοκιμάζει να παίξει το όργανο που κρατάει όση ώρα θέλει και όταν τελειώσει παίζει το επόμενο παιδί. Στη συνέχεια η δραστηριότητα μπορεί να τροποποιηθεί. Το πρώτο παιδί ξεκινάει να παίζει και σταματάει μόλις ξεκινήσει το επόμενο παιδί. Αυτό γίνεται χωρίς λόγια, μόνο με το άκουσμα του καινούργιου ήχου.

Καθώς εξοικειώνονται με τα όργανα και τους ήχους, το παιχνίδι αυτό μπορεί να μετατραπεί και να εμπλουτιστεί. Τα παιδιά παίζουν το ένα μετά το άλλο διάφορες αντιθέσεις: ο πρώτος παίζει αργά, ο δεύτερος γρήγορα, ο τρίτος αργά, ο τέταρτος δυνατά κ.λπ. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν να ακούνε τον άλλο και να του απαντούν στο ίδιο θέμα.

2. Η μουσική συζήτηση

Δύο παιδιά κρατούν από ένα όμοιο όργανο. Το ένα παιδί προτείνει ένα ρυθμικό σχήμα και το άλλο πρέπει να το επαναλάβει επακριβώς [*έννοια του τέμπο*].

3. Ο άνθρωπος μουσική

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο ή σε ημικύκλιο κρατώντας το καθένα από ένα όργανο. Συμφωνούν ότι κάθε όργανο αντιπροσωπεύει ένα μέλος του σώματός τους. Το τύμπανο αντιπροσωπεύει τα πόδια, τα κουδουνάκια τα χέρια, το μεταλλόφωνο το κεφάλι, οι μαράκες τους γοφούς κ.λπ. Ένα παιδί σηκώνεται στη μέση και αρχίζει να χορεύει κινώντας ένα ένα τα μέλη του σώματός του. Τα παιδιά που κάθονται στον κύκλο παίζουν κάθε φορά τα όργανα που αντιστοιχούν στο μέλος του σώματος που κινείται. Το αποτέλεσμα είναι ένα μουσικό κομμάτι που εναρμονίζεται απόλυτα με την κίνηση.

4. Ο διευθυντής της ορχήστρας¹⁷

Θέλουμε να πετύχουμε να παίξουν όλα τα παιδιά μαζί έναν ξερό ήχο. Αυτό απαιτεί μία κίνηση μαέστρου. Συνήθως ένας μαέστρος, για να πετύχει κάτι τέτοιο, κάνει μία διπλή κίνηση: ανεβάζει αργά το χέρι και αμέσως το κατεβάζει απότομα. Η πρώτη κίνηση (που αναλογεί στην εισπνοή) προετοιμάζει τους μουσικούς, ενώ η πτώση του χεριού (που αναλογεί στην εκπνοή) συμπίπτει με τον ήχο. Τα παιδιά διασκεδάζουν πολύ με αυτό το παιχνίδι, ιδίως όταν βάλουμε κάποιο παιδί να κάνει το μαέστρο.

Όταν τα παιδιά συνηθίσουν να παίζουν με αυτό τον τρόπο, μπορούμε να εισαγάγουμε τις έννοιες του forte (δυνατά) και του piano (απαλά). Όταν ο μαέστρος έχει ανεβασμένο το αριστερό του χέρι τα παιδιά παίζουν forte, ενώ όταν το έχει κατεβασμένο παίζουν piano. Το πότε θα παίξουν ακριβώς εξαρτάται από το δεξί χέρι του μαέστρου.

Στη συνέχεια ζητούμε από τα παιδιά να παίξουν tremolo (δηλαδή έναν ήχο επαναλαμβανόμενο με τόσο μεγάλη συχνότητα, που να φαίνεται σα συνεχόμενος). Αυτό δεν είναι το ίδιο εύκολο να επιτευχθεί με όλα τα όργανα. Π.χ. οι μαράκες είναι φτιαγμένες για το tremolo, ενώ το tremolo με τα ξυλάκια είναι «κατ' ευφημισμόν» tremolo. Αυτό που έχει σημασία είναι να καταλάβουν τα παιδιά αυτή την έννοια. Οι ήχοι tremolo από όλη την τάξη μαζί προσφέρονται για να δείξουμε στα παιδιά το δυνατό, το σιγανό και όλες τις ενδιάμεσες διαβαθμίσεις, γιατί μας επιτρέπουν να περνάμε κλιμακωτά από τη μία ένταση στην άλλη. Το παιδί που υποδύεται το μαέστρο θα πρέπει να διευθύνει, ακολουθώντας τις οδηγίες που δόθηκαν προηγουμένως.

17. Το παιχνίδι αυτό συνδέεται με μίμηση ρόλων και μπορεί να υποστηρίξει τα παιδιά στις δραματοποιήσεις τους (βλ. ενότητα 11.2).



Η συμβολή του τραγουδιού στη μουσική αγωγή των μικρών παιδιών

Το τραγούδι αποτελεί βασικό στοιχείο για τη μουσική διαπαιδαγώγηση των μικρών παιδιών και θεωρείται πολύ πιο σημαντικό από τα μουσικά παιχνίδια που προαναφέρθηκαν. Τα σημερινά παιδιά έχουν πολλά μουσικά ακούσματα. Μέσω της τηλεόρασης, του ραδιοφώνου και του κινηματογράφου έρχονται σε επαφή με τη μουσική πολυγλωσσία που χαρακτηρίζει το σύγχρονο πολιτισμό (με την ύπαρξη δηλαδή πολλών διαφορετικών ειδών, μορφών και στυλ μουσικής). Το σχολείο θα πρέπει να συμβάλλει στη διαμόρφωση κριτηρίων που θα υποστηρίξουν τα παιδιά να κάνουν ποιοτικές επιλογές. Σε αυτή την προοπτική η εκπαιδευτικός, στο μέτρο των δυνατοτήτων της, μπορεί να επιλέξει ανάμεσα σε ένα πλήθος ωραίων τραγουδιών κάθε είδους (δημοτικών, ρεμπέτικων, έντεχνων, σύγχρονης μπαλάντας, διαφορετικών περιόδων και πολιτισμών κ.λπ.). Όπως διαφαίνεται στις δραστηριότητες που προτείνονται στο πλαίσιο πολλών κεφαλαίων αυτού του βιβλίου, τα παιδιά μαθαίνουν μιμούμενα τον κόσμο των ενηλίκων. Και το αισθητικό τους κριτήριο καλλιεργείται μέσω της τέχνης των ενηλίκων. Αν τους προσφέρουμε μια απομίμηση όσων αυτά τα ίδια θα μπορούσαν να κάνουν, για παράδειγμα προχειρογραμμένα παιδικά τραγούδια, τα στερούμε από τη δυνατότητα να εξελιχθούν μέσω της μίμησης.

Μαθαίνοντας ένα τραγούδι που τους αρέσει¹⁸:

- ◆ Ακούν το τραγούδι.
- ◆ Η εκπαιδευτικός τα παρακινεί να κάνουν υποθέσεις για το ποια μουσικά όργανα μπορεί να ακούγονται στο σ' αυτό το τραγούδι.
- ◆ Ακούν και πάλι το τραγούδι και τα ενθαρρύνει να χτυπάνε το ρυθμό (π.χ. παλαμάκια).
- ◆ Χαμπλώνουν την ένταση της μουσικής και η εκπαιδευτικός τα προτρέπει να ακούσουν προσεκτικά τα λόγια του τραγουδιού.
- ◆ Συζητούν για το περιεχόμενό του, το στιχουργό, τον τραγουδιστή και το συνθέτη.
- ◆ Τα παιδιά χωρίζονται σε δύο ομάδες: των τραγουδιστών και των μουσικών. Η ομάδα των τραγουδιστών δοκιμάζει να τραγουδήσει το τραγούδι και η ομάδα των μουσικών συνοδεύει χτυπώντας το ρυθμό (π.χ. με παλαμάκια ή με μουσικά όργανα). Οι δύο ομάδες μπορούν να αλλάζουν ρόλους. Σε επόμενη εκτέλεση οι μουσικοί γίνονται τραγουδιστές και οι τραγουδιστές μουσικοί.

18. Απαραίτητη προϋπόθεση για να υποβληθούν στην παρακάτω διαδικασία είναι το τραγούδι να τους αρέσει και να θέλουν να το ακούσουν πολλές φορές για να το μάθουν.

Η μουσική πολυγλωσσία

«Είναι σημαντικό, στο πλαίσιο της προσέγγισης της μουσικής πολυγλωσσίας, τα παιδιά να κατανοήσουν ότι μέσα στη διάρκεια της ιστορίας έχουν υπάρξει πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους οι άνθρωποι μπορούν να εκφράζονται με τη μουσική, και μέσα σ' αυτούς περιλαμβάνονται και οι μορφές της παραδοσιακής μουσικής των διαφόρων λαών και οι μορφές της "έντεχνης" μουσικής, αλλά και μορφές όπως η τζαζ, η ροκ κλπ» (Γρηγορίου, 1994, σ.6).

Στο πλαίσιο λοιπόν των δραστηριοτήτων που μπορούν να αναπτυχθούν στο νηπιαγωγείο, τα παιδιά μπορούν να έχουν πολλά μουσικά ακούσματα. Κατά την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας (βλ. κεφ. 10) μπορούν να ακούσουν και να συζητήσουν για τη μουσική άλλων λαών και άλλων πολιτισμών. Μια δραστηριότητα που θα μπορούσε να αποδειχτεί πολύ ενδιαφέρουσα θα ήταν να έβρισκε η εκπαιδευτικός τραγούδια άλλων μουσικών παραδόσεων τα οποία μιλούν για τα ίδια πράγματα με αντίστοιχα ελληνικά τραγούδια (π.χ. νανουρίσματα, ταχταρίσματα κ.λπ.).

Σε αυτή την προοπτική πολύτιμη είναι η συνεργασία με γονείς παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά θα μπορούσαν να αντιληφθούν ότι ο ανθρώπινος πολιτισμός έχει ορισμένες καθολικές σταθερές, ότι δηλαδή όλοι οι άνθρωποι γελούν, χαίρονται, κλαίνε, φοβούνται και αγαπούν με τον ίδιο τρόπο, αλλά απλά εκφράζουν αυτά τα συναισθήματα μέσα από διαφορετικές γλώσσες.

Η έντεχνη ή κλασική μουσική

Η κλασική μουσική μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών και στην εξοικείωσή τους με τη λειτουργία του «ακούω μουσική». Μπορεί να τα υποστηρίξει να αρχίσουν να αντιλαμβάνονται σταδιακά την αφηγηματική λειτουργία της μουσικής και τη δύναμή της να γεννά συνειρμούς. Σε αυτή την προοπτική η εκπαιδευτικός μπορεί να καθιερώσει κάποιο χρόνο κατά τον οποίο τα παιδιά θα ακούν κάποια ιδιαίτερα εντυπωσιακά έργα της κλασικής παράδοσης, όπως συμφωνίες και κονσέρτα του Μπετόβεν, κάποιο ορατόριο του Μπαχ, κομμάτια του Σοπέν κ.λπ. Στη συνέχεια μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να μοιραστούν μεταξύ τους τις εικόνες και τις σκέψεις που τους προκάλεσε η μουσική. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να υποστηριχτούν στο να αναπτύξουν την ικανότητα σύνθετων υποκειμενικών συνειρμών, αλλά και να αντιληφθούν τη μουσική ως μία αυτόνομη γλώσσα.

Παρέχοντας στα μικρά παιδιά συχνές ευκαιρίες για ενασχόληση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους με τη μουσική, ενισχύουμε τις πιθανότητες να αναγνωριστεί το



Στο πλαίσιο σχεδίου εργασίας δραματοποιούν ρόλους και παίζουν μουσικά όργανα

ταλέντο κάποιων παιδιών, αλλά και να αποκτήσουν τα παιδιά στο σύνολό τους συνήθειες που εμπλουτίζουν το συναισθηματικό τους κόσμο και προσφέρουν γαλήνη και ισορροπία στην καθημερινή τους ζωή.

Ενδεικτικές ιδέες για δραστηριότητες

1. ΤΑΞΙΔΕΥΟΝΤΑΣ ΣΤΟΝ ΚΟΣΜΟ ΜΕ ΤΗ ΜΟΥΣΙΚΗ

Η εκπαιδευτικός ετοιμάζει μία κασέτα με τραγούδια από διάφορες χώρες του κόσμου και συγκεντρώνει στο φάκελο υλικό για τις αντίστοιχες χώρες: βίντεο, φωτογραφίες κ.λπ. Αν υπάρχουν στην τάξη παιδιά από άλλες χώρες, επιλέγει κυρίως μουσικές από τις χώρες προέλευσής τους. Συζητά με τα παιδιά για τις χώρες αυτές. Αναφέρονται στη γλώσσα τους, στη μουσική τους και στους χορούς τους. Βλέπουν εικόνες από την κάθε χώρα και ακούν την κασέτα με τα τραγούδια. Η εκπαιδευτικός προτρέπει να παιδιά να κινηθούν με τη μουσική. Τα ενθαρρύνει να αναζητήσουν κάποιες χαρακτηριστικές κινήσεις που επαναλαμβανόμενες μπορούν να αποτελέσουν ένα συγκεκριμένο χορό. Η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να παροτρύνει τα παιδιά να δοκιμάσουν δικές τους «κινησιολογίες» και «χορογραφίες» πάνω σε μουσικές που προέρχονται από την Αφρική, την Ασία κ.λπ. Η εκπαιδευτικός παρατηρεί και καταγράφει τι κάνει το κάθε παιδί. Δείχνει να του αρέσει να κινείται με τη μουσική; Μήπως χρειάζεται μεγαλύτερη ενθάρρυνση; Κινείται με διαφορετικό τρόπο ακούγοντας διαφορετικά είδη μουσικής; Μιμείται την κίνηση άλλων; Μπορεί να μιμηθεί χορευτικές κινήσεις που βλέπει π.χ. σε βίντεο; Επιχειρεί νέες χορευτικές κινήσεις;

2. ΣΥΝΘΕΤΟΝΤΑΣ ΕΝΑ ΜΟΥΣΙΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Οργάνωση: Συμμετέχουν όλα τα παιδιά της τάξης ή μια ομάδα παιδιών καθισμένα κυκλικά στη γωνιά της συζήτησης.

Εισαγωγή: Τα παιδιά ακούν προσεκτικά το παραμύθι «Ο Πέτρος και ο Λύκος» και σχολιάζουν τους ήχους που αντιπροσωπεύουν τα διαφορετικά πρόσωπα του παραμυθιού.

Υλικά: Μουσικά όργανα ή/και ηχογραφημένοι ήχοι. Μπορούν επίσης να αξιοποιηθούν ήχοι του σώματος.

Βασική μαθησιακή επιδίωξη: Να μάθουν να επιλέγουν και να παράγουν ήχους με βάση προσδιορισμένα κριτήρια.

Πραγματοποίηση της δραστηριότητας

Η εκπαιδευτικός ή κάποιο παιδί διηγούνται ένα γνωστό ή αυτοσχέδιο παραμύθι. Η εκπαιδευτικός προτείνει να σκεφτούν ποιοι ήχοι θα μπορούσαν να αντιπροσωπεύουν τους ήρωες του παραμυθιού. Συζητούν για τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα και τους χαρακτήρες των ηρώων. Πώς θα πρέπει π.χ. να είναι ο ήχος που θα αντιπροσωπεύει τη Χιονάτη, που είναι λεπτή, όμορφη και έχει ανάλαφρες και ευγενικές κινήσεις; Πώς αν είναι ο ήχος που θα αντιπροσωπεύει την αρκούδα ή το λύκο; Τι είδους ήχο θα πρέπει να παράγουν για να αποδώσουν το κελάπημα των πουλιών, το βαρύ βήμα του γίγαντα ή το φόβο των παιδιών;

Επιλέγουν την ηχητική πηγή που θα χρησιμοποιήσουν για να παράγουν τον κάθε ήχο (π.χ. συμφωνούν με το τύμπανο ή με αργά χτυπήματα της παλάμης στο πάτωμα να αναπα-

ριστούν τα βήματα του γίγαντα, φυσώντας ελαφρά με μία σφυρίτρα ή κάνοντας σχετικούς ήχους με το στόμα να αναπαραστήσουν το τιτίβισμα των πουλιών, με τις μαράκες να αναπαριστούν τις μαϊμούδες που ηχούν από δέντρο σε δέντρο κ.λπ.)

Η εκπαιδευτικός επαναλαμβάνει την ιστορία και τα παιδιά εκτελούν τον ήχο που επέλεξαν για κάθε ήρωα όταν αναφέρεται σ' αυτόν κατά την αφήγηση. Η εκπαιδευτικός μπορεί να σταματά την αφήγηση στο σημείο που είναι να παρεμβληθεί κάθε ήχος, να παρεμβάλλεται ο ήχος από τα παιδιά και να τη συνεχίζει πάλι.

Μετά την ολοκλήρωση της αφήγησης παρακινεί τα παιδιά να περιγράψουν και να καταγράψουν τους ήχους με τη σειρά που εμφανίζονται στο παραμύθι τους. Π.χ. σε ένα χαρτί σχεδιάζουν ένα τρίγωνο για να δείξουν ότι πρώτα ακούγεται ο ήχος τριγώνων, δίπλα ένα κύκλο για να αναπαραστήσουν τον επόμενο ήχο που παράγεται από ντέφι, κ.ο.κ.

Τα ενθαρρύνει να επαναλάβουν την αφήγηση παίζοντας διαδοχικά τους διαφορετικούς ήχους και με τη σειρά που εμφανίζονται στο παραμύθι τους, δημιουργώντας έτσι μια δική τους μουσική σύνθεση. Σ' αυτή την προσπάθειά τους η παραπάνω καταγραφή αποδεικνύεται πολύτιμη.

Στο πλαίσιο της διαδικασίας δημιουργίας μιας μουσικής ιστορίας, και καθώς αυξάνεται η επιτηδειότητα των παιδιών, μπορεί να επιλέξουν να συνδυάσουν ήχους που παράγουν τα παιδιά με άλλους ηχογραφημένους ήχους (π.χ. ένας ηχογραφημένος ήχος που αναπαριστά το τρίξιμο μιας πόρτας που ανοίγει μπορεί να ακούγεται ταυτόχρονα με τον ήχο που αναπαριστά τη μάγισσα που ανοίγει την πόρτα). Η μπορεί να συμφωνήσουν κάποιοι ήχοι να έχουν μεγαλύτερη διάρκεια, να ακούγονται δηλαδή για περισσότερη ώρα (π.χ. ο ήχος που αναπαριστά το σπίτι του γίγαντα στο παραμύθι «ο Τζακ και η φασολιά», μπορεί να ακούγεται ταυτόχρονα με τον ήχο που αναπαριστά τον Τζακ για όση ώρα ο Τζακ βρίσκεται μέσα στο σπίτι του γίγαντα και ταυτόχρονα να προστίθεται και ο ήχος που αναπαριστά το μπαούλο του θησαυρού που ανακαλύπτει ο Τζακ στο σπίτι του γίγαντα).

Αξιολόγηση

Συζητούν για τη δραστηριότητα και σκέπτονται γύρω από αυτήν με τη βοήθεια ερωτημάτων της εκπαιδευτικού, όπως: Πώς ξεκίνησε το μουσικό μας παραμύθι; Πώς τελείωσε; Ποιος ήχος έδειξε...; Υπήρχαν ήχοι που δήλωναν αντίθετα πράγματα; Η εκτέλεση πώς σας φάνηκε; Ήταν εύκολη; Τι σας δυσκόλεψε; Θα μπορούσε να γίνει καλύτερο το μουσικό μας παραμύθι; Τι θα μπορούσαμε να κάνουμε;

Ιδέες για επεκτάσεις

Μπορεί να δημιουργήσουν μια ηχητική ιστορία και, ξεκινώντας από τους ήχους, να συνθέσουν μια ιστορία με λόγια. Π.χ. τα παιδιά καθισμένα στον κύκλο και έχοντας μπροστά του το καθένα από ένα μουσικό όργανο δίνει ένα δικό του ήχο. Τα υπόλοιπα καλούνται να μαντέψουν τι αναπαριστά αυτός ο ήχος (π.χ. ο ήχος με γρήγορα χτυπήματα του ταμπορίνου λένε ότι μπορεί να αναπαριστά τα βιαστικά βήματα του βασιλιά κ.ο.κ.) Η εκπαιδευτικός καταγράφει με λέξεις τι φαντάζονται τα παιδιά ότι μπορεί να αναπαριστά ο κάθε ήχος. Με το σύνολο των λέξεων που κατέγραψε τα βοηθάει να συνθέσουν μια δική τους ιστορία.

Η καταγραφή της μουσικής

Τα μικρά παιδιά για να καταγράψουν τη μουσική δεν είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τη συμβατή μουσική γλώσσα, αλλά μπορούν να δημιουργήσουν τη δική τους παρτιτούρα χρησιμοποιώντας μια δική τους σημειολογία (π.χ. εικόνες, σύμβολα, λέξεις, γραμμές, γράμματα, κ.ά.) την οποία επινοούν τα ίδια ή τους προτείνει η εκπαιδευτικός ή συν-διαμορφώνουν από κοινού, προκειμένου να αποτυπώσουν στο χαρτί τις δικές τους μουσικές συνθέσεις. Μπορούν ακόμη να μαγνητοφωνήσουν ή να βιντεοσκοπήσουν τις συνθέσεις τους, γεγονός που τους δίνει τη δυνατότητα να επανέλθουν και να τις ακούσουν πολλές φορές ή να συγκρίνουν παλιότερες με μεταγενέστερες συνθέσεις και να κάνουν επικοδομητικές συζητήσεις με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, που θα βοηθήσουν να προχωρήσει η εξέλιξή τους. Τέλος μπορούν να καταγράψουν τους ήχους ή τις συνθέσεις τους αξιοποιώντας τον ηλεκτρονικό υπολογιστή της τάξης τους. Η χρήση του υπολογιστή τους δίνει επιπλέον και τη δυνατότητα να επεξεργαστούν τους ήχους τους (π.χ. να δημιουργήσουν νέες συνθέσεις συνδυάζοντας διαφορετικούς ήχους που κατέγραψαν σε διαφορετικές χρονικές στιγμές), να προσθέσουν εικόνα στους ήχους τους ή να επενδύσουν μουσικά ένα βίντεο που έκαναν (π.χ. ύστερα από μία επίσκεψη). Ωστόσο για να προχωρήσουν σε μια τέτοιου είδους καταγραφή είναι αναγκαία η σχετική γνώση και η υποστήριξη της εκπαιδευτικού.

Τσαφταρίδης, 2002

11.4 Η ΦΥΣΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

Τα μικρά παιδιά απολαμβάνουν την κίνηση. Ευχαριστούνται να τρέχουν, να χοροπηδούν, να σκαρφαλώνουν και να εξερευνούν τις κινητικές τους δυνατότητες και τα όριά τους. Από τη στιγμή της γέννησής τους κινούνται για να εκφράσουν τις ανάγκες και τα συναισθήματά τους και μέσω της κίνησης αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους γύρω τους. Η προοδευτική συνειδητοποίηση από πλευράς των παιδιών του σώματός τους και των δυνατοτήτων του να δρα και να επιδρά στον κόσμο που τα περιβάλλει συνδέεται άρρηκτα με τη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Όταν το παιδί γνωρίζει το σώμα του και αισθάνεται ότι το υπακούει, έτσι ώστε να μπορεί να το χρησιμοποιεί για την ανάπτυξη της δράσης του, τότε νοιώθει άνεση και σιγουριά (Μπαρμπούση, 1999 – 2004).

Πρόσφατες έρευνες αποκαλύπτουν ότι:

- ❖ το μεγαλύτερο μέρος του παιχνιδιού των παιδιών καταλαμβάνει το κινητικό παιχνίδι,
- ❖ σε όλα τα πολιτισμικά περιβάλλοντα τα παιδιά συμμετέχουν σε ελεύθερες κινητικές δραστηριότητες και σε κινητικά παιχνίδια με κανόνες,
- ❖ τα παιδιά προτιμούν το κινητικό παιχνίδι περισσότερο από κάθε άλλη διασκέδαση,
- ❖ προτιμούν να επιτυγχάνουν στις κινητικές δραστηριότητες παρά στις άλλες δραστηριότητες του σχολικού τους προγράμματος,
- ❖ η ενεργός συμμετοχή στις κινητικές δραστηριότητες είναι ένας σημαντικός παράγοντας κοινωνικής αποδοχής σε όλο το φάσμα της παιδικής ηλικίας, τόσο για τα αγόρια, όσο και για τα κορίτσια,
- ❖ η τακτική κινητική δραστηριότητα συνεισφέρει στη φυσική, τη γνωστική και τη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών.

(Doherty & Bailey, 2003)

Με τις κινητικές δραστηριότητες το μικρό παιδί εξερευνά τις έννοιες του χώρου και του χρόνου και τους αποδίδει προσωπικό νόημα. Προβληματίζεται πώς θα κινηθεί στον τρισδιάστατο κόσμο, πώς θα τρέξει, πώς θα πηδήξει, σε πόσο χρόνο θα διανύσει μια απόσταση, προς τα πού θα κατευθυνθεί, πόσο μακριά θα πετάξει ένα αντικείμενο (Τσαπακίδου, 1997). Αισθάνεται ότι μπορεί να κινείται γρήγορα ή αργά και αντιλαμβάνεται προοδευτικά πώς αυτές οι αλλαγές του χρόνου επηρεάζουν τις κινήσεις του (Μπαρμπούση, 1999-2004).

Βασικός σκοπός του προγράμματος Φυσικής Αγωγής στο νηπιαγωγείο είναι να συμμετέχουν τα παιδιά σε ποικίλες ελκυστικές γι' αυτά δραστηριότητες κίνησης, οι οποίες τους επιτρέπουν όχι μόνο να επαναλαμβάνουν, αλλά και να εξελίσσουν προηγούμενες κινητικές τους εμπειρίες, προβαίνοντας σε νέες εξερευνησεις των δυνατοτήτων τους (North, 1990). Έχοντας πολλές και συχνές ευκαιρίες κίνησης στο χώρο στο πλαίσιο πολλών και διαφορετικών δραστηριοτήτων, τα μικρά παιδιά προοδευτικά γίνονται ικανά:

- να γνωρίσουν το σώμα τους και να μάθουν να το ελέγχουν,
- να αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα φροντίδας και άσκησης του σώματός τους,
- να εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους, καθώς η κίνηση είναι ο φυσικότερος τρόπος έκφρασης γι' αυτή την ηλικία. Μέσω της κίνησης επικοινωνούν και εκφράζουν τα συναισθήματά τους συχνά πολύ πιο εύγλωττα από ό,τι με τη λεκτική επικοινωνία (βλ. και κεφ.2).
- να επιλύουν προβλήματα προκειμένου να επιτύχουν το στόχο τους, όπως για παράδειγμα να επιλέγουν την κατάλληλη κίνηση και να γίνονται πολύ μικροί για να κυλήσουν πολύ γρήγορα, να επιλέγουν κίνηση αργή για να αναπαραστήσουν π.χ. την αρκούδα στο πλαίσιο δραματοποιήσεων, να υπολογίζουν την ένταση του χτυπήματος της μπάλας για να καταφέρουν να την περάσουν μέσα από το στεφάνι.
- να αντιλαμβάνονται ότι κάθε παιδί έχει τα δικά του ενδιαφέροντα και τις δικές κινητικές προτιμήσεις και ικανότητες και να μάθουν να σέβονται τη διαφορετικότητα.

Η φυσική αγωγή στο νηπιαγωγείο συμπεριλαμβάνει την ανάπτυξη της κίνησης που συνδέεται με το ρυθμό, με την προσωπική έκφραση και με το χορό, καθώς και την έναρξη της μύησης του παιδιού στον κόσμο του αθλητισμού.

Βασικές επιδιώξεις

Αναλυτικότερα, οι βασικότερες επιδιώξεις που θέτει ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής για το νηπιαγωγείο είναι να αποκτήσουν τα παιδιά (Slater, 1993):

- α) Συνείδηση του σώματός τους και των δυνατοτήτων του. Σε αυτή την προοπτική οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται θα πρέπει να τους δίνουν τη δυνατότητα να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές κινήσεις και δραστηριότητες που μπορούν να επιτύχουν με κάθε μέρος του σώματος.
- β) Αντίληψη της ποιότητας της κίνησης. Καθώς έχουν ευκαιρίες να διερευνούν τις κινήσεις τους, μαθαίνουν να διακρίνουν τις δυναμικές από τις ανάλαφρες

κινήσεις, τις γρήγορες και απότομες κινήσεις από τις αργές και συγκρατημένες (π.χ. Πώς περπατούν για να αναπαραστήσουν την αρκούδα στο πλαίσιο δραματοποιήσεων και πώς για να αναπαραστήσουν την πεταλούδα ή τη μέλισσα; Πώς παριστάνουν το βότσαλο που πέφτει με ορμή στο νερό και πώς το φύλλο χαρτιού που πέφτει στο έδαφος;)¹⁹. Προβληματίζονται για τις διαδρομές που διανύουν οι κινήσεις τους στον αέρα και στο έδαφος. Έχουν συγκεκριμένη κατεύθυνση στο χώρο ή είναι εύκαμπτες και ευέλικτες;

- γ) Αντίληψη του χώρου μέσα στον οποίο κινούνται. Σε αυτή την προοπτική τους δίνονται ευκαιρίες να αντιλαμβάνονται το χώρο γύρω από το σώμα τους, μέσω κινήσεων των διαφορετικών μελών του. Διερευνούν τρόπους μετακίνησης από τον ένα χώρο στον άλλο και από το ένα επίπεδο στο άλλο. Συνειδητοποιούν τι σημαίνει κοντά και μακριά από το σώμα τους. Αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές κατευθύνσεις της κίνησης και μαθαίνουν να μοιράζονται το χώρο με άλλα παιδιά που κινούνται.
- δ) Αντίληψη της κίνησής τους σε σχέση με τους άλλους. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται είναι πολύ σημαντικές στο πλαίσιο ενός προγράμματος κινητικής αγωγής. Τα παιδιά δε μαθαίνουν μόνο να χρησιμοποιούν το χώρο μαζί με τους άλλους, αλλά έχουν ευκαιρίες να μοιράζονται εμπειρίες κίνησης, να καθοδηγούν και να ακολουθούν τους άλλους. Σε αυτή την προοπτική στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να δουλεύουν κατά ζεύγη, σε τριάδες ή και σε μεγαλύτερες ομάδες, ώστε να συντονίζουν τις κινήσεις τους για να επιτύχουν ένα αποτέλεσμα.

Επίσης, αναπτύσσοντας κινητικές δραστηριότητες, παρέχεται στα παιδιά η δυνατότητα να προσεγγίζουν ζητήματα και να αντιλαμβάνονται καταστάσεις που δε συνδέονται αποκλειστικά με θέματα κίνησης, όπως:

- ❖ να αντιλαμβάνονται, μέσω των ομαδικών παιχνιδιών, την ανάγκη εφαρμογής κανόνων παιχνιδιού και συνεργασίας,
- ❖ να αντιλαμβάνονται την ανάγκη εφαρμογής κανόνων ασφαλείας για την αποφυγή ατυχημάτων.

Συνεργασία με το σπίτι

Είναι αυτονόητο ότι για την πραγματοποίηση κινητικών δραστηριοτήτων τα παιδιά θα πρέπει να φορούν άνετα ρούχα και παπούτσια. Η εκπαιδευτικός ενημερώνει σχετικά τους γονείς και ζητά τη συνεργασία τους.

19. Θεωρείται αυτονόητο ότι οι δραματοποιήσεις και οι μιμήσεις κινήσεων αυτού του χαρακτήρα συνδέονται με δραστηριότητες στο πλαίσιο των οποίων προσλαμβάνουν ιδιαίτερο νόημα. Πρόκειται συνήθως για δραματοποιήσεις γνωστών στα παιδιά ή/και αυτοσχέδιων ιστοριών, που προκύπτουν στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας.

Ο χαρακτήρας των δραστηριοτήτων

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ένα μέρος των οργανωμένων κινητικών δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο σχετίζονται με δραματοποιήσεις που προκύπτουν στο πλαίσιο δράσεων που συνδέονται με τις άλλες μαθησιακές περιοχές (βλ. κεφ. 8, 9 και 10). Ωστόσο αναπτύσσονται και δραστηριότητες φυσικής αγωγής που παίρνουν περισσότερο το χαρακτήρα παιχνιδιού, αξιοποιώντας για την πραγματοποίησή τους κορδέλες, μπάλες, μπαλόνια κ.ά. Οι δραστηριότητες ρυθμικής είναι σημαντικό να καταλαμβάνουν αρκετό χώρο στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής του νηπιαγωγείου, γιατί ο ρυθμός είναι η βάση σε όλες τις εκδηλώσεις της ζωής. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να υποστηρίξουν τα παιδιά να εκφραστούν με την κίνηση, ανακαλύπτοντας και αναπτύσσοντας τις δημιουργικές τους ικανότητες, είναι επιβεβλημένο να αξιοποιούν ταυτόχρονα πολλά εκφραστικά μέσα, όπως τον προφορικό λόγο, τη μουσική, τη ζωγραφική, τη γλυπτική κ.λπ. (Κυνηγού-Φλάμπουρα, 1993, σ. 5).

Για να ανταποκρίνονται τα παιδιά στις δραστηριότητες ρυθμικής που τους προτείνονται, αυτές πρέπει να είναι διασκεδαστικές. Συχνά πρόκειται για παιχνίδια με διαφορετικά μέρη του σώματος στη βάση κάποιου ρυθμού, όπως (Slater, 1993):

- ⇒ Παιχνίδια με τα χέρια: Χτυπούν τα χέρια τους δυνατά και απαλά, χτυπούν τα χέρια τους με τα χέρια των άλλων, χτυπούν τα χέρια τους γύρω τους στο πάτωμα, τα χτυπούν κοντά και μακριά από το σώμα τους, χτυπώντας διαφορετικά μέλη των χεριών τους στο πάτωμα παράγουν διαφορετικούς ήχους ή δημιουργούν μοτίβα.
- ⇒ Παιχνίδια με τα πόδια: Κάνουν μικρά και μεγάλα, γρήγορα και αργά βήματα. Χοροπηδούν. Πηδούν στο ένα πόδι και ύστερα στο άλλο. Τρέχουν, καλπάζουν, αναρριχώνται.
- ⇒ Παιχνίδια με τους αγκώνες: σπρώχνονται απαλά με τους αγκώνες. Κινούν τους αγκώνες τους σχηματίζοντας μοτίβα στον αέρα. Τους κινούν γρήγορα και δυναμικά ή αργά και νωχελικά. Κινούν τους αγκώνες τους σε διαφορετικές κατευθύνσεις σχηματίζοντας σχήματα, π.χ. σα να θέλουν να ζωγραφίσουν κάτι στον αέρα²⁰,
- ⇒ Παιχνίδια με τα γόνατα: Περπατούν με τεντωμένα ή με λυγισμένα γόνατα. Προβάλλουν τα γόνατα μπροστά και κινούνται στην κατεύθυνση που τους υποδεικνύουν.

Στο πλαίσιο γνωριμίας με τις δραστηριότητες ρυθμικής η εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνούν τις κινήσεις που μπορούν να δώσουν σε μεγάλα μαντίλια, κορδέλες στα στεφάνια και στις μπάλες με τη συνοδεία μουσικής. Ανακαλύπτουν για παράδειγμα ότι με τα μαντίλια μπορούν να κάνουν κύκλους, αιωρήσεις, ζιγκ ζαγκ, να τα πετούν ψηλά, να κάθονται κάτω και να τα αφήνουν να πέσουν πάνω τους κ.ά. Με τις μπάλες μπορούν να κάνουν αναπηδήσεις, τρίπλες κ.ά. Με τα στεφάνια κύλισμα, στροβίλισμα, να περνούν ανάμεσα κ.ά.

Στο πρόγραμμα φυσικής αγωγής εντάσσεται επίσης η καλλιέργεια κινητικών δεξιοτήτων όπως κύλισμα, τρέξιμο, στροφές, άλματα, αιωρήσεις, χειρισμοί της μπάλας και άλλων αντικειμένων κ.λπ.

20. Αυτό μπορεί να γίνει και με άλλα μέλη του σώματος, π.χ. γόνατα, κοιλιά, σαγόνι, φτέρνα κ.λπ.

Προσεγγίζοντας την έννοια της απόστασης

Η απόσταση, με την έννοια μακριά και κοντά, γίνεται αντιληπτή με το σώμα και την κίνησή του στο χώρο. Το παιδί δημιουργεί μετρήσιμες σχέσεις με τον εαυτό του και τα υλικά στοιχεία του χώρου, όπως πόσο χρόνο θα χρειαστεί να πάει στο ένα ή στο άλλο σημείο, πόσα βήματα θα χρειαστούν ή με ποιον τρόπο θα πάει πιο εύκολα και αν είναι κοντά ή μακριά. Με την κίνησή του δηλαδή το παιδί μαθαίνει να συσχετίζει τις διαφορές ανάμεσα στις αποστάσεις. Αναγνωρίζει ποιο αντικείμενο είναι κοντά του και ποιο μακριά του, συνδέοντας την απόσταση και μετρώντας την με την κίνησή του, με τα βήματά του ή με διάφορα αντικείμενα. Πετώντας αντικείμενα σε κοντινούς και πιο μακρινούς στόχους, συνειδητοποιεί προοδευτικά το γεγονός ότι η απόσταση του στόχου συνδέεται με τη δύναμη που πρέπει να καταβάλλει για να τον επιτύχει.

Πολλές φορές τα παιδιά, μπερδεύουν την προσπάθεια της κίνησής τους με την απόσταση. Μία απόσταση σε ανηφόρα τη βρίσκουν μακρύτερη από μία αντίστοιχη απόσταση σε κατηφόρα ή σε επίπεδο. Η προσπάθεια που καταβάλλουν μεγαλώνει στην αντίληψή τους την απόσταση που διανύουν.

Τσαπακίδου, 1997, σσ. 31 -32

Η εκπαιδευτικός αποφασίζει και σχεδιάζει κινητικά παιχνίδια μαζί με τα παιδιά. Βασική αρχή για την καλύτερη αξιοποίηση των παιχνιδιών είναι η εκπαιδευτικός να σταματά το κάθε παιχνίδι όσο τα παιδιά διασκεδάζουν ακόμη με αυτό, ώστε να θελήσουν να το ξαναζητήσουν και να έχουν περισσότερες ευκαιρίες να επιτύχουν τους στόχους του, αλλά και να το εξελίσουν.

Τα παιδιά ενεργούν ατομικά ή ομαδικά, αξιοποιώντας τον εξοπλισμό που διατίθεται ή/και χωρίς χρήση του εξοπλισμού.

Οι δραστηριότητες φυσικής αγωγής οργανώνονται μέσα στην τάξη, έξω στη αυλή ή σε άλλους κατάλληλους υπαίθριους και κλειστούς χώρους.



ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟ

Μπάλες σε διάφορα μεγέθη, χαρτόμπαλες, μπάλες θαλάσσης, μπαλόνια, σακουλάκια από ύφασμα με όσπρια, κουβάρια, πάγκοι, καρέκλες, τραπεζάκια, σανίδες, κώνοι, εφημερίδες, βάσεις, μαντίνια, μεταλλικά κουτιά, σκοινάκια, μεγάλες κούτες, βαρέλια, κοντάρια, αλογάκια, μπάρες, κρίκοι, φαρδιά λάστιχα, μακριά σκοινιά, στρώματα, σεντόνια, ταινίες κ.ά.

Ο εξοπλισμός που απαιτείται είναι απλός και προσιτός και μέρος του διατίθεται από το Υπουργείο Παιδείας. Πρόσθετος εξοπλισμός, χρήσιμος για τις κινητικές δραστηριότητες, μπορεί να κατασκευαστεί με απλά μέσα όπως αλογάκια για να κάνουν τα παιδιά καλασμούς, τα οποία μπορούν να κατασκευαστούν από ρολό χαρτόνι τυλιγμένο σφιχτά, σακουλάκια με όσπρια για τις ρίψεις κ.ά.

Και φυσικά η κίνηση συνδέεται άμεσα με τη μουσική (βλ. ενότητα II.3).

Ιδέες για δραστηριότητες**1. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΓΝΩΡΙΜΙΑΣ²¹***Ονόματα με ρυθμικούς τρόπους*

Τα παιδιά κάθονται σε κύκλο και κάθε παιδί λέει το όνομά του και ψάχνει να βρει έναν τρόπο που θα το προφέρει: π.χ. αργά, γρήγορα, σιγά, δυνατά, συλλαβιστά, τραγουδιστά κ.λπ. Όταν κάθε παιδί έχει καταλήξει σε ένα συγκεκριμένο τρόπο, προσπαθεί να περπατήσει σύμφωνα με αυτόν και να κάνει και ανάλογες κινήσεις με τα χέρια του. Μετά γίνεται ζευγάρι με ένα παιδί που έχει διαλέξει τον αντίθετο τρόπο: π.χ. αυτός που προφέρει το όνομά του αργά γίνεται ζευγάρι με αυτόν που το προφέρει γρήγορα και προσπαθούν να συντονιστούν ή/και να υιοθετήσουν ο ένας τον τρόπο που αρχικά επέλεξε ο άλλος.

Βόλεϊ με τα ονόματά τους

Τα παιδιά έχουν μια μπάλα που την πετάει ο ένας στον άλλο, φωνάζοντας το όνομα εκείνου στον οποίο τη στέλνει κάθε φορά. Ο τρόπος που ο καθένας λέει το όνομα και κινείται ταυτόχρονα μπορεί να είναι διαφορετικός. Στη συνέχεια ένα παιδί προτείνει έναν τρόπο κίνησης που τον ακολουθεί όλη η ομάδα, μέχρις ότου ένα άλλο παιδί τον αλλάξει και γίνουν πάλι τα ίδια. Καλό είναι οι αλλαγές να μη γίνονται γρήγορα για να δίνεται χρόνος να αποκτηθεί μία συνέχεια και ένας ρυθμός.

2. Παιχνίδια μετακίνησης σε σχέση με σημεία αναφοράς στο χώρο

Η εκπαιδευτικός διαμορφώνει κατάλληλα το χώρο. Συνδιαμορφώνει με τα παιδιά ένα σκηνικό δράσης με υλικά όπως μεγάλα χαρτόκουτα για τούνελ, κώνους για δέντρα, στεφάνια για πλατείες, σκοινιά για δρόμους. Στη συνέχεια αφηγείται μικρά στιγμιότυπα υποδεικνύοντας στα παιδιά ποικίλους τρόπους μετακίνησης σε σχέση με αυτά. Καλεί για παράδειγμα τα παιδιά να γίνουν μπάλες μικρές, μεγάλες, ελαφριές, βαριές, να κυλήσουν

21. Για τα παιχνίδια γνωριμίας βλ. Μιχαήλ, 1998.

11 κεφάλαιο

στα τούνελ, εμπρός, πίσω, να πηδήσουν μέσα και έξω από τα στεφάνια, να κάνουν ζιγκ ζαγκ ανάμεσα από τα δέντρα, να τρέξουν γρήγορα κατά μήκος του δρόμου, να σταματήσουν στην ανηφόρα.

Καλεί τα παιδιά στις μικρές ιστορίες που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά στο πλαίσιο σχεδίων εργασίας να επιλέξουν ομάδα δράσης και ρόλους και να κινηθούν ανάλογα. Π.χ. τα παιδιά επιλέγουν να γίνουν Βατραχάκια ή Πεταλούδες. Οι πεταλούδες πετούν από λουλούδι σε λουλούδι.(σε στεφάνια). Τα Βατραχάκια θέλουν να πετάξουν όπως οι πεταλούδες. Πηδούν από νούφαρο σε νούφαρο, εμπρός, πίσω, δοκιμάζουν να πηδήξουν ψηλά αλλά δεν μπορούν.

Οι ιστορίες με τα ζώα είναι ελκυστικές στα παιδιά. Παίζοντας το παιχνίδι προσεγγίζουν και άλλες γνώσεις που αφορούν τα ζώα, όπως τις σχέσεις μεταξύ των ζώων (π.χ. οι πεταλούδες πετούν, τα βατραχάκια πηδούν), τις διατροφικές συνήθειες των ζώων (π.χ. οι γάτες κυνηγούν και τρώνε τα ποντίκια).



Τσουβαλοδρομίες. Μπορούν να προχωρήσουν με πηδήματα, έχοντας ενωμένα τα πόδια;

Η εκπαιδευτικός δίνει την αρχική ιδέα, τον προσανατολισμό της ιστορίας και τα παιδιά τη συνεχίζουν. Προτείνει, για παράδειγμα, να πάνε όλοι μαζί μια φανταστική βόλτα στο δάσος να φωτογραφίσουν τα ζώα. Η εκπαιδευτικός ζητά από τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν και να υποδείξουν τρόπους μετακίνησης. Θέτει ερωτήσεις: «Πού βρίσκεται το σκιουράκι;», «Πώς θα το πλησιάσουμε;», «Τι πρέπει να κάνουμε τώρα;» κ.λπ. Τα παιδιά προτείνουν να πηδήξουν μέσα στη λίμνη-στεφάνι, να μπουν στη σπηλιά-κούτα, να δουν τα λιονταράκια,

να ιππεύσουν τα αλογάκια και να κάνουν γκαλόπ κατά μήκος της όχθης του ποταμού-κορδέλας απλωμένης στο έδαφος, να τρέξουν να προλάβουν το ελάφι κ.ά.

Τέλος, παρακινεί τα παιδιά να σχεδιάσουν παιχνίδια και να διαμορφώσουν τα ίδια κατάλληλα το χώρο. Θέτει ερωτήματα και δίνει ώθηση στο παιχνίδι χωρίς όμως να ματαιώνει τις προθέσεις των παιδιών. Τα παιδιά φτιάχνουν τις δικές τους ιστορίες. Ταξιδεύουν στο διάστημα με χαρτόκουτα-διαστημόπλοια, πηδούν από άστρο-στεφάνι σε άστρο-στεφάνι, κρέμονται από έναν κομήτη-μπάρα, αιωρούνται καθώς κλωτσούν τα σύννεφα, αναρριχώνται στην τσουλήθρα-ουράνιο τόξο, ισορροπούν στον ιστό της τεράστιας αράχνης κ.ά.

3. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΜΙΜΗΣΗΣ³⁷

Η μίμηση για τα μικρά παιδιά αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του τρόπου με τον οποίο μαθαίνουν (βλ. και ενότητα 11.2). Το να προτρέπουμε τα παιδιά να μιμηθούν λειτουργεί πολλές φορές ως κίνητρο για να δοκιμάσουν κινήσεις ή πόζες που από μόνα τους δεν θα τις επιχειρούσαν. Εκτός από το να μιμηθούν τις κινήσεις ζώων ή αντικειμένων (βλ. ενότητα 11.2), η εκπαιδευτικός μπορεί να τα παρακινήσει να μιμηθούν το ένα το άλλο.

α) Τα παιδιά φτιάχνουν μία γραμμή, μπαίνοντας το ένα πίσω από το άλλο. Η εκπαιδευτικός βάζει μία μουσική με έντονο ρυθμό, π.χ. λατινο-αμερικανική, χοπ κ.λπ. Το πρώτο παιδί στη γραμμή είναι ο αρχηγός. Αρχίζει να κινείται στο ρυθμό της μουσικής, όπως θέλει, και οι υπόλοιποι το μιμούνται. Όταν η εκπαιδευτικός δώσει ένα σήμα στο οποίο θα έχουν συμφωνήσει πριν από την έναρξη του παιχνιδιού, το πρώτο παιδί γίνεται τελευταίο και αρχηγός γίνεται το παιδί που αρχικά ήταν δεύτερο. Έτσι όλα τα παιδιά γίνονται με τη σειρά αρχηγοί. Σε αυτό το παιχνίδι ενθαρρύνεται η πρωτοβουλία, καθώς όλοι σε δεδομένη χρονική στιγμή καλούνται να καθοδηγήσουν την ομάδα, αλλά και η αυτοπειθαρχία, καθώς όλα τα παιδιά προσπαθούν να μιμηθούν πιστά την κίνηση κάποιου άλλου. Εάν είναι πολλά τα παιδιά της ομάδας, το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί ταυτόχρονα σε δύο ομάδες με δύο αρχηγούς, γιατί αλλιώς υπάρχει πιθανότητα να κουραστούν και κάποιοι να εγκαταλείψουν προτού προλάβουν να γίνουν αρχηγοί.

Αργότερα η αλλαγή του αρχηγού μπορεί να σηματοδοτείται με αλλαγή της μουσικής. Όταν η εκπαιδευτικός θέλει να δώσει το μήνυμα να αλλάξει ο αρχηγός, αλλάζει τη μουσική.

β) Τα παιδιά κάθονται σε ζευγάρια, με γυρισμένες πλάτες το ένα στο άλλο. Το πρώτο παιδί από το κάθε ζευγάρι παίρνει μία στάση αγάλματος, είτε καθιστό, είτε όρθιο. Όταν όλα τα αγάλματα είναι έτοιμα, η εκπαιδευτικός δίνει το σήμα να γυρίσουν οι άλλοι παίκτες και να μελετήσουν το αντίστοιχο άγαλμα, μετρώντας μέχρι το πέντε. Στη συνέχεια τα αγάλματα κάθονται κάτω στη θέση τους και οι άλλοι παίκτες προσπαθούν να αναπαραστήσουν ακριβώς την ίδια φιγούρα. Μετά συζητούν τι διαφορές υπήρχαν μεταξύ των δύο αγαλμάτων. Στη συνέχεια αλλάζουν ρόλους. Όποτε αυτό είναι εφικτό, μπορούν να φωτογραφίζουν τις πόζες τους χρησιμοποιώντας ψηφιακή μηχανή, να τυπώνουν τις φωτογραφίες και να συζητούν παρατηρώντας τις προσεκτικά τις ομοιότητες και τις διαφορές.

22. Για τα κινητικά παιχνίδια μίμησης και αντίδρασης, βλ. Wiertsema, 1991.

4. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΝΤΙΔΡΑΣΗΣ

Πρόκειται για παιχνίδια που καλλιεργούν τις γρήγορες αντιδράσεις και απαιτούν την ενεργό παρουσία των παιδιών. Προκαλούν τον παίκτη να είναι ανοικτός στο τι συμβαίνει κάθε στιγμή και να μπορεί να αντιδράσει σε αυτό. Συχνά συνδέονται με την αντίδραση σε κάποιο ήχο. Για την πραγματοποίησή τους αξιοποιούνται τρία ή τέσσερα μουσικά όργανα από τη γωνιά της μουσικής, π.χ. ταμπουρίνο, ξυλάκια, πιατίνια, μαράκες. Ένα παράδειγμα εφαρμογής:

Τα παιδιά φτιάχνουν μία γραμμή, στο πίσω μέρος της αίθουσας, το ένα δίπλα στο άλλο.

Χτύπος ταμπουρίνου: ένα βήμα μπροστά

Χτύπος με ξυλάκια: παλαμάκι

Χτύπος με πιατίνια: πόζα.

Συνεχόμενο χτύπημα με μαράκες: επιστρέφουν τρέχοντας στο σημείο απ' όπου ξεκίνησαν.

Κάποιο παιδί αυτοσχεδιάζοντας χτυπάει τα παραπάνω όργανα δίνοντας τα αντίστοιχα παραγγέλματα. (Μπορεί την πρώτη φορά που θα παιχτεί το παιχνίδι να ξεκινήσει με δύο μόνο όργανα και να εισαχθούν τα υπόλοιπα τις επόμενες φορές, προοδευτικά). Κάποια στιγμή τα παιδιά, προχωρώντας πάντα μπροστά, φτάνουν στην άλλη άκρη της αίθουσας. Όταν χτυπήσουν συνεχόμενα π.χ. οι μαράκες θα πρέπει να τρέξουν γρήγορα στο πίσω μέρος της αίθουσας, απ' όπου ξεκίνησαν.

5. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΧΕΙΡΙΣΜΟΥ

Γνωριμία με τις μπάλες

Σε πολλά σπορ οι παίκτες κλωτσούν την μπάλα και σε άλλα την πετούν. Η εκπαιδευτικός συζητά με τα παιδιά γι' αυτά τα σπορ.

Ενθαρρύνει τα παιδιά να κλωτσούν μπαλόνια και διάφορες μπάλες ακινητοποιημένες, να πετούν μικρές μπάλες του τένις και μεγάλες μπάλες θαλάσσης ή χαρτόμπαλες όσο πιο μακριά μπορούν. Να τρέχουν να προλάβουν διαφορετικές μπάλες που κυλούν. Να εξετάζουν ποιες μπάλες κινούνται πιο γρήγορα ή ευκολότερα και ποιες φτάνουν μακρύτερα κ.λπ. και να καταγράφουν τα ευρήματά τους. (βλ. και κεφ.9)

Παρακινεί τα παιδιά να παίζουν και να επινοούν παιχνίδια με τις μπάλες. Ρωτά για παράδειγμα:

– Τι μπορούμε να κάνουμε με μια μπάλα θαλάσσης;

Τα παιδιά δοκιμάζουν και ανακαλύπτουν:

– Μπορούμε να την πετάμε στον αέρα και να την πιάνουμε, να την κυλάμε στέλνοντάς την στον τοίχο και να προλαβαίνουμε να την πιάνουμε όταν επιστρέφει, να την κάνουμε να αναπηδά, να την πετάμε ξαπλωμένοι ψηλά και να την πιάνουμε όρθιοι κ.λπ.

Ρωτά: – Τι μπορούμε να κάνουμε με μια μπάλα ποδοσφαίρου;

– Μπορούμε να κάνουμε ντρίπλες με τα χέρια και τα πόδια. Να τη μετακινούμε με ντρίπλες σε διάφορες διαδρομές. Να την κυλήσουμε όσο πιο μακριά μπορούμε να βάλουμε σημάδι μέχρι εκεί που έφθασε. Μετά από αυτή τη γνωριμία μπορούμε να παρακινήσουμε

τα παιδιά να γίνουν τα ίδια μπαλίτσες και με το σώμα τους να μιμηθούν την κίνηση της μπάλας: να κυλήσουν, να αναπηδήσουν, να κάνουν σβούρα κ.λπ. Συμφωνημένα ηχητικά σύμβολα συμβάλλουν στην εξέλιξη του παιχνιδιού: όταν χτυπάμε το ταμπουρίνο όλα τα παιδιά παίρνουν το σχήμα της μπάλας (ενσαρκώνοντας τη φόρμα το καθένα με το δικό του τρόπο), ενώ όταν χτυπάμε την καμπανούλα αναπηδούν όπως η μπάλα κ.λπ.

Κινητικές δεξιότητες των παιδιών

Τα μικρότερα παιδιά, ενώ μπορούν να πετούν και να κλωτσούν αντικείμενα με όλη τους τη δύναμη, δυσκολεύονται να τα πιάνουν στον αέρα όταν τα πετούν. Μπορούν όμως να σταματούν πράγματα που κυλούν και αυτό γιατί δίνεται περισσότερος χρόνος για να τα παρακολουθήσουν και να τα πιάσουν την κατάλληλη στιγμή. Τα μεγαλύτερα παιδιά καταφέρνουν να πιάνουν μαλακά και ελαφρά αντικείμενα στον αέρα εφόσον τους δίνεται ο χρόνος να αντιδράσουν.

Payne & Rink, 1997

6. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΑ ΣΠΟΡ

Η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να παίζουν:

- ❖ Βόλεϊ με μπαλόνια σε ζεύγη. Για διαχωριστικό ανάμεσα στα παιδιά τοποθετεί στο έδαφος μια λωρίδα ταινίας.
- ❖ Βόλεϊ με μπαλόνια με δυο ζευγάρια παιδιών. Τοποθετεί ένα φιλέ ή ένα σκονί στηνριγμένο σε καρέκλες ανάμεσα στις δυο ομάδες στο ύψος της μέσης των παιδιών. Τα παιδιά μπορούν να πιάνουν όσες φορές θέλουν την μπάλα προτού τη στείλουν στην αντίπαλη ομάδα.

Σε πολλά σπορ οι παίχτες χτυπούν την μπάλα με ένα αντικείμενο για την ωθήσουν. Τα παιδιά συζητούν γι' αυτά τα σπορ και παίζουν:

- ❖ Τένις με μπαλόνια. Τα παιδιά εξοικειώνονται με τη ρακέτα θαλάσσης. Χτυπούν το μπαλόνι με πολλούς τρόπους και το μετακινούν προς διάφορες κατευθύνσεις. Τα μεγαλύτερα παιδιά παίζουν τένις σε ζεύγη.
- ❖ Γκολφ με ένα μπαστούνι και μια μικρή πλαστική μπάλα για κάθε παιδί. Τα παιδιά κρατώντας το μπαστούνι του γκολφ με τα δυο χέρια χτυπούν την μπάλα για να τη στείλουν μέσα σε στεφάνια αριθμημένα που τοποθετεί η εκπαιδευτικός στο έδαφος. Για τα λιγότερο έμπειρα παιδιά αρκεί η μπάλα να πηδήσει μέσα στο στεφάνι. Ακόμη και αν πηδήσει έξω στη συνέχεια η προσπάθεια θεωρείται επιτυχημένη.

Τα παιδιά διασκεδάζουν επίσης παίζοντας:

- ❖ Μπούουλινγκ. Τα παιδιά κυλούν μια μπάλα εδάφους σε στόχους από τενεκεδάκια, πλαστικά μπουκάλια κ.ά.
- ❖ Πίνγκ πονγκ με μια λεκάνη γεμάτη νερό και ένα μπαλάκι του πινγκ πονγκ. Η εκπαιδευτικός σημειώνει με μια πλαστική ταινία το τέρμα στις δυο αντικριστές πλευρές της λεκάνης. Τα παιδιά φυσούν το μπαλάκι με δύναμη κάθε φορά. Ο διαιτητής σημειώνει το σκορ κάθε φορά που το μπαλάκι φθάνει στο τέρμα του αντιπάλου.

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να συζητούν κάθε φορά για το παιχνίδι τους, για τον τρόπο ώθησης της μπάλας, για τους κανόνες που θέτουν κ.λπ. Φροντίζει επίσης να διοργανώνει στο νηπιαγωγείο φιλικούς αγώνες βόλεϊ, μπόουλινγκ κ.ά.

7. ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΗ ΓΥΜΝΑΣΤΙΚΗ ΚΑΙ ΤΟ ΣΤΙΒΟ

Η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να συζητούν και να μαθαίνουν για το οργανωμένο άθλημα του στίβου και τη γυμναστική. Τα προτρέπει να εξερευνούν τις δυνατότητές τους και να επιδίδονται σε διάφορες γυμναστικές ασκήσεις:

- ⇒ Καλεί τα παιδιά να εξερευνούν τρόπους στήριξης στα χέρια και στα πόδια, να κάνουν συσπειρώσεις και εκτάσεις, να δοκιμάζουν να περπατήσουν ισορροπώντας πάνω σε ένα σχοινί απλωμένο στο έδαφος. Να δοκιμάζουν να περπατούν ισορροπώντας πάνω σε έναν πάγκο ή σε μία δοκό, να αλλάζουν κατεύθυνση. Να δοκιμάζουν να πηδήσουν από τον πάγκο και να σταθούν στα δυο πόδια ισορροπώντας σε συγκεκριμένο σημείο.
- ⇒ Παρακινεί τα παιδιά να κυλιούνται και να κάνουν τούμπες στα στρώματα με τη βοήθειά της. Τα προτρέπει να κάνουν άλματα πηδώντας πάνω από ένα μαξιλάρι και να προσγειώνονται στα δυο πόδια σε συγκεκριμένο σημείο. Να κάνουν αναρτήσεις, στηρίξεις, έλξεις και αιωρήσεις σε μπάρες ή σε κρίκους. Ενθαρρύνει κάθε φορά τα παιδιά να κάνουν προβλέψεις, να παρατηρούν, να περιγράφουν τις κινήσεις τους, να δοκιμάζουν λύσεις. Ρωτά π.χ. «Τι πρέπει να κάνουμε για να αλλάξουμε κατεύθυνση;», «Τι νομίζεις θα συμβεί στο σώμα σου όταν πηδήξεις ψηλά;», «Τι συνέβη στο σώμα του Ορέστη όταν πήδηξε ψηλά;»
- ⇒ Συχνά διοργανώνει στο νηπιαγωγείο αγώνισματα στίβου όπως δρόμους με εμπόδια, σκυταλοδρομίες, άλματα, ρίψεις. Καλεί τα παιδιά να επιλέγουν ορισμένο αριθμό ασκήσεων και να παρουσιάζουν το δικό τους πρόγραμμα. Στο πλαίσιο αθλητικών δραστηριοτήτων αυτού του χαρακτήρα αναλαμβάνουν διαδοχικά το ρόλο του παρατηρητή και του κριτή. Μετρούν τις αποστάσεις με συμβατικές και μη συμβατικές μονάδες μέτρησης και τις συγκρίνουν.

8. ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να μαθαίνουν και να παίζουν παραδοσιακά παιχνίδια της χώρας μας (π.χ. «αλάτι χοντρό, αλάτι ψιλό», «ο βασιλιάς», «πού'ν'το το δαχτυλίδι», «τυφλόμυγα», «η μικρή Ελένη», «ένα, δύο, τρία, κόκκινο φως», «το μαντιλάκι», «μέντα-μέντα», «μπιζ», «το ρολόι», «περνά περνά η μέλισσα», «στρατιωτάκια ακούνητα, αμίλητα και αγέλαστα») και παραδοσιακά παιχνίδια άλλων πολιτισμών (π.χ. «τσιγκλι», «πάφκα» κ.ά.). Παρακινεί τα παιδιά να ρωτούν τους γονείς τους για τα παιχνίδια που έπαιζαν μικροί. Καλεί τους γονείς στο νηπιαγωγείο για να δείξουν τα παιχνίδια που έπαιζαν και να παίξουν με τα παιδιά.



Παίζουν τυφλόμυγα



Παίζουν περνά-περνά η μέλισσα

Πιθανές έξοδοι από την τάξη

Τα παιδιά επισκέπτονται ένα γυμναστήριο, ένα στάδιο, μια πισίνα, την αίθουσα γυμναστικής ενός σχολείου ή την Αρχαία Ολυμπία.

Παρακολουθούν έναν αγώνα μπάσκετ, ποδοσφαίρου, τένις κ.ά.

Οργανώνουν μία πεζοπορία ή ορειβασία.



Κάνουν πεζοπορία στο κοντινό δάσος

κεφάλαιο 12

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής

Στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες τα μικρά παιδιά έρχονται σε επαφή στην καθημερινή τους ζωή με ένα εύρος τεχνολογικών επιτευγμάτων πολύ προτού φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο. Η σύγχρονη τεχνολογία έχει επιφέρει, τόσο στο χώρο της εργασίας, όσο και στην καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων θεμελιακές αλλαγές. Ακόμη κι αν δεν έχει εισαχθεί στο οικογενειακό τους περιβάλλον ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, τα περισσότερα μικρά παιδιά έχουν στο σπίτι τους τηλεόραση και συχνά βίντεο, παρακολουθούν τους γονείς τους να χειρίζονται κινητά τηλέφωνα, μηχανήματα τραπεζών για ανάληψη χρημάτων, οικιακές συσκευές όπως πλυντήρια, φούρνους μικροκυμάτων, ίσως και αυτοκίνητα που κλειδώνουν και ξεκλειδώνουν με το πάτημα ενός κουμπιού στο μικρό τηλεχειριστήριο-μπρελόκ. Παρατηρούν υπαλλήλους στο σούπερ μάρκετ να περνούν τις ετικέτες που αναγράφουν τους κωδικούς και τις τιμές των διαφορετικών προϊόντων μπροστά από μία μικρή επιφάνεια σαρωτή και αυτομάτως, με το άκουσμα ενός χαρακτηριστικού ήκου, να εμφανίζεται η τιμή του προϊόντος στην οθόνη της υπολογιστικής μηχανής. Έχουν δηλαδή μία σειρά από εμπειρίες που συνδέονται με προγραμματισμούς και αυτοματισμούς και έχουν δει και χρησιμοποιήσει συσκευές που διαθέτουν μικροεπεξεργαστές. Επιπλέον «η εικόνα του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε υπηρεσίες, ιδιωτικά γραφεία, καταστήματα και σε πολλά σπίτια δημιουργεί την αντίληψη ότι είναι ένα εργαλείο καθημερινής χρήσης» (Βελλοπούλου & Παπανδρέου, 2000, σ. 7). Κι ακόμη κάποια παιδιά βλέπουν ηλεκτρονικούς υπολογιστές στους χώρους εργασίας των γονέων τους, τα μεγαλύτερα αδέρφια τους ή/και τα ίδια χειρίζονται ηλεκτρονικά παιχνίδια. Το νηπιαγωγείο δε θα μπορούσε να αγνοεί αυτή την πραγματικότητα. Καθώς ρόλος του είναι να αξιοποιεί τις εμπειρίες που έχουν βιώσει τα παιδιά στο περιβάλλον τους και τις δεξιότητες, που έχουν ήδη αποκτήσει, υποστηρίζοντάς τα να τις διευρύνουν προχωρούν παραπέρα σε γνώσεις και δεξιότητες, και με δεδομένη τη σημασία που έχει στο πλαίσιο των δυτικών κοινωνιών ο «τεχνολογικός γραμματισμός» (βλ. και κεφ. 1, σ.19), αναμενόμενο είναι να στρέφεται και προς την εισαγωγή των μικρών παιδιών σε πολιτισμικές πρακτικές που συνδέονται με τις νέες τεχνολογίες. Έτσι τα τελευταία χρόνια οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές και άλλες ηλεκτρονικές συσκευές έχουν κάνει την εμφάνισή τους στα νηπιαγωγεία σε πολλές χώρες του δυτικού κόσμου και στη χώρα μας. Τι μπορούν όμως να κάνουν τα μικρά παιδιά με τις νέες τεχνολογίες σε μία τάξη νηπιαγωγείου;

Στο χώρο του νηπιαγωγείου μπορούν κατ' αρχήν να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να συζητούν για τη χρησιμότητα του ηλεκτρονικού εξοπλισμού που διατίθεται (φωτοτυπικό μηχάνημα, βιντεοκάμερα, ψηφιακή ή αναλογική φωτογραφική μηχανή κλπ) και να δοκιμάζουν να τον χρησιμοποιήσουν για σκοπούς που έχουν νόημα για τα ίδια (βλ.

προηγούμενα κεφάλαια). Το εργαλείο όμως που έχει τη δυνατότητα να διευρύνει τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες των μικρών παιδιών, προσδίδοντας νέα διάσταση στις αναπτυσσόμενες δραστηριότητες και ενισχύοντας τη δυναμική του διερευνητικού -δημιουργικού τους παιχνιδιού, είναι ο ηλεκτρονικός υπολογιστής. Αν αξιοποιηθεί σε κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον από ενημερωμένους εκπαιδευτικούς, ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να ενθαρρύνει τις μεταξύ των παιδιών αλληλεπιδράσεις, προωθώντας την κοινωνικοποίησή τους [ερευνητικά δεδομένα αποκαλύπτουν ότι τα παιδιά προτιμούν να δουλεύουν ανά δύο ή τρία μπροστά στον υπολογιστή, παρά να δουλεύουν μόνο τους (Clemens et al; 1993)], να ενισχύσει την ευελιξία της σκέψης και τη δημιουργικότητά τους, να συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επίλυση προβλημάτων (Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003). Έχει επίσης καταγραφεί ότι μπροστά στον υπολογιστή τα παιδιά αναπτύσσουν προφορική επικοινωνία υψηλού επιπέδου και γενικά αλληλεπιδράσεις που συχνά είναι πιο προχωρημένες από εκείνες που αναπτύσσουν όταν εμπλέκονται σε πιο παραδοσιακές δραστηριότητες, όπως τα παζλ και τα τουβλάκια (Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003). Επιπλέον ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να συμβάλλει:

- στην ανάπτυξη της αυτονομίας των παιδιών (να παίρνουν πρωτοβουλίες, να κάνουν επιλογές και να λαμβάνουν αποφάσεις για την επίλυση προβλημάτων αλληλεπιδρώντας μεταξύ τους και με τον υπολογιστή, ο οποίος τους επιτρέπει να πειραματίζονται, να παρατηρούν και να ελέγχουν άμεσα τα αποτελέσματα των πειραματισμών τους),
- στην εξέλιξη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που συνδέονται με άλλες γνωστικές περιοχές, αλλά και με τη συνολική τους ανάπτυξη (π.χ. στην εξέλιξη της αναγνωστικής τους ικανότητας, της ικανότητας ταξινόμησης, αλλά και στο να μάθουν να ακολουθούν οδηγίες, να τηρούν κανόνες, να εκτελούν ενέργειες με τη σειρά κ.λπ.),
- στην ανάπτυξη της λεπτής τους κινητικότητας (καθώς προσπαθούν να κινήσουν με ακρίβεια τον κένσορα για να επιλέξουν, να γράψουν, να αντιγράψουν, να σχεδιάσουν),
- στην ενίσχυση της παρατηρητικότητάς τους (καθώς χρειάζεται να παρατηρούν λεπτομέρειες στην οθόνη),
- στην κατανόηση αιτίου-αποτελέσματος (καθώς αντιλαμβάνονται ότι το «κλικ» με το ποντίκι πάνω σε συγκεκριμένη ένδειξη στην οθόνη μπορεί να μεγεθύνει και να μικρύνει εικόνες και γράμματα, να αλλάξει το χρώμα, τη μορφή τους κλπ.).

Τόσο στη χώρα μας όσο και σε χώρες περισσότερο εξοικειωμένες με την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (π.χ. Αγγλία, ΗΠΑ κ.α) εξακολουθούν να εκφράζονται επιφυλάξεις από εκπαιδευτικούς και μελετητές που ασχολούνται με τις μικρές ηλικίες σχετικά με το αν η ενασχόληση με ηλεκτρονικούς υπολογιστές είναι αναπτυξιακά κατάλληλη για μικρά παιδιά. Έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες ωστόσο που αποκαλύπτουν ότι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές διευρύνουν ουσιαστικά τις ευκαιρίες των παιδιών για μάθηση και υποστηρίζουν τη συνολική γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη (Clemens, 1994). Σε ό,τι αφορά την καταλληλότητά τους, τα πορίσματα σχετικών ερευνών καταλήγουν ότι αυτή συνδέεται αποκλειστικά με τον τρόπο αξιοποίησής τους στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Dodge & Colker, 1998). Όπως



Συνεργασία στη γωνιά του ηλεκτρονικού υπολογιστή

και κάθε άλλο εκπαιδευτικό εργαλείο, οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές μπορούν να χρησιμοποιηθούν με αναπτυξιακά κατάλληλους τρόπους για να διευκολύνουν τα μικρά παιδιά να βιώσουν θετικές εμπειρίες μάθησης (Clemens, 1987). Είναι δε τόσο δυναμική η πρόσφατη είσοδός τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα όλων των προηγμένων κρατών που η συζήτηση σχετικά με την αναπτυξιακή τους καταλληλότητα, παρ'ότι εξακολουθεί να απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα, θεωρείται πλέον παρελθόν. Μάλιστα είναι γεγονός ότι οι νέες τεχνολογίες, επειδή εξελίσσονται πολύ πιο γρήγορα από τις θεωρίες διδασκαλίας και μάθησης, φέρνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα προ τετελεσμένων καταστάσεων και επιβάλλουν τη συγκρότηση νέων θεωρήσεων, οι οποίες θα μπορούσαν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν αποτελεσματικότερα τις δυνατότητες και τους περιορισμούς των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων που διαμορφώνονται με την αξιοποίησή τους.

Από τα παραπάνω συνάγεται ότι ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων που αξιοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή ως εργαλείο στο νηπιαγωγείο είναι πλέον αναπόφευκτη, με δύο διακριτούς στόχους:

- ❖ Να αντιληφθούν τα μικρά παιδιά ποιες ανάγκες του σύγχρονου ανθρώπου εξυπηρετούν οι νέες τεχνολογίες και σε τι χρησιμεύουν στη ζωή μας.
- ❖ Να αναπτύξουν (τα παιδιά) δεξιότητες αξιοποίησης των νέων τεχνολογικών επιτευγμάτων —και κυρίως του ηλεκτρονικού υπολογιστή— ως εργαλείων για τις διερευνήσεις, τις αναζητήσεις και τις παραγωγές τους.

Είναι προφανές ότι όλα τα παιδιά όταν έρχονται στο νηπιαγωγείο δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες σε ότι αφορά τα σύγχρονα τεχνολογικά επιτεύγματα, όπως δεν έχουν τις ίδιες εμπειρίες ανάγνωσης και γραφής (βλ. κεφ. 8.2), ούτε τις ίδιες μαθηματικές εμπειρίες (βλ. κεφάλαιο 9). Τα παιδιά που προέρχονται από περισσότερο προνομιούχα περιβάλλοντα έχουν πλουσιότερες και πιο διευρυμένες σχετικές εμπειρίες, ενώ τα παιδιά που προέρ-

χονται από λιγότερο προνομιούχα ή/και απομεμακρυσμένα αγροτικά περιβάλλοντα έχουν λιγότερες έως πολύ περιορισμένες εμπειρίες. Όλα τα παιδιά όμως έχουν κάποιες εμπειρίες και ένα πρώτο μέλημα της εκπαιδευτικού είναι να τις διερευνήσει και στη συνέχεια να υποστηρίξει τη διεύρυνση και την καλύτερη συγκρότησή τους.

Το γεγονός ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά τη δυνατότητα να έρχονται σε επαφή με ηλεκτρονικούς υπολογιστές στα σπίτια τους ενισχύει την αναγκαιότητα ύπαρξης ηλεκτρονικού υπολογιστή στο χώρο του νηπιαγωγείου (Ντολιοπούλου, 2003, σ. 156). Καθώς οι σύγχρονες κοινωνίες, όπως ήδη αναφέρθηκε, απαιτούν τον τεχνολογικό γραμματισμό των πολιτών τους, η μύηση των μικρών παιδιών στον κόσμο της σύγχρονης τεχνολογίας από το νηπιαγωγείο συμβάλλει στη διεύρυνση των εκπαιδευτικών ευκαιριών τους. Τίθεται λοιπόν ως αναγκαιότητα η επιμόρφωση και των εκπαιδευτικών στην προοπτική της αναπτυξιακά κατάλληλης αξιοποίησης του ηλεκτρονικού υπολογιστή στο νηπιαγωγείο.

Οργανώνοντας τη γωνιά του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής μπορεί να τοποθετηθεί σε μία γωνιά, αντίστοιχη με τις άλλες γωνιές δραστηριοτήτων, που θα διαμορφωθεί κατάλληλα για να τον υποδεχτεί. Επιλέγεται μια ήσυχη γωνιά, σε μian άκρη της τάξης που δεν θα αποτελεί πέρασμα, κοντά σε άλλες ήσυχες γωνιές, όπως π.χ. η βιβλιοθήκη, και μακριά από γωνιές που τα υλικά τους θα μπορούσαν να γίνουν αιτία ατυχημάτων (π.χ. να πέσουν χρώματα πάνω στο πληκτρολόγιο κ.λπ.). Φροντίζεται επίσης το σημείο της τάξης στο οποίο θα τοποθετηθεί να διαθέτει τις απαιτούμενες παροχές ηλεκτρισμού. Είναι καλύτερα ο υπολογιστής να τοποθετείται πάνω σε πάγκο που ακουμπάει στον τοίχο, προκειμένου να αποφεύγεται η επαφή των παιδιών με τα καλώδια. Φυσικά ο πάγκος επιλέγεται ώστε να έχει το κατάλληλο ύψος για παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας. Στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τον υπολογιστή, στόχος είναι τα παιδιά να μάθουν να χρησιμοποιούν το πληκτρολόγιο, το ποντίκι, το σαρωτή (σκάνερ), τον εκτυπωτή κ.λπ. Για να είναι εφικτός αυτός ο στόχος, όλα τοποθετούνται σε θέσεις που να μπορούν να τα φτάνουν μόνο τους τα παιδιά με τρόπο ασφαλή.

Τη γωνιά του υπολογιστή συμπληρώνουν ένας πίνακας παρουσίασης στον τοίχο, σε ύψος που να τον φτάνουν τα παιδιά για να αναρτούν τα έργα τους, και μερικά ράφια, που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως διαχωριστικό για τη διαμόρφωση της γωνιάς, στα οποία θα τοποθετούνται τα CD στα οποία θα αποθηκεύουν τις εργασίες τους, τα μουσικά CD, τυχόν λογισμικά¹ κλπ.

Τα παιδιά μπορούν να επιλέγουν να παίξουν στη γωνιά του ηλεκτρονικού υπολογιστή,

1. Στην ελληνική πραγματικότητα δεν είναι ιδιαίτερα ανεπτυγμένος ο χώρος των κατάλληλων για μικρά παιδιά λογισμικών, γι' αυτό και στο παρόν κεφάλαιο η έμφαση δίνεται αποκλειστικά στην αξιοποίηση του περιβάλλοντος WINDOWS —προγράμματα κυρίως Word και Paint, τα οποία υπάρχουν σε όλους τους υπολογιστές, στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη. Είναι γεγονός ότι στις χώρες της Δυτικής Ευρώπης και της Αμερικής τα περισσότερα λογισμικά του εμπορίου αποσκοπούν στην εξάσκηση μεμονωμένων δεξιοτήτων και δεν προσφέρουν κάτι ιδιαίτερο στην κατεύθυνση της ανάπτυξης της σκέψης των παιδιών. Υπάρχουν όμως και λογισμικά, ανεπτυγμένα κυρίως από ερευνητικούς φορείς, τα οποία υποστηρίζουν την εμπλοκή των μικρών παιδιών σε διαδικασίες προγραμματισμού και διερευνήσεων που προάγουν τη σκέψη και τη δημιουργικότητά τους και συμβάλλουν στην ανάπτυξη ικανοτήτων, δεξιοτήτων

όπως σε κάθε άλλη γωνιά της τάξης (βλ. κεφ. 5). Όπως έχει ήδη αναφερθεί (βλ. κεφ. 1), το παιχνίδι των παιδιών θεωρείται ένα πολύ ισχυρό και εξαιρετικά αποτελεσματικό μέσο μάθησης. Το να δίνονται στα παιδιά ευκαιρίες να παίζουν με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και να τον διερευνούν, συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επίλυση προβλημάτων. Χαίρονται να ανακαλύπτουν ότι πιέζοντας π.χ. σταθερά το ίδιο πλήκτρο παράγεται μία ατέρμονη ροή του ίδιου γράμματος και ότι αν μετά πιέσουν ένα πλήκτρο που είναι λίγο αλλιώς από τα άλλα και έχει επάνω ένα βέλος και πολλά γράμματα (Backspace), η μεγάλη αυτή γραμμή των γραμμάτων εξαφανίζεται. Ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι παιδιά που χρησιμοποιούν ηλεκτρονικά παιχνίδια συχνά πιέζουν επίτηδες το λάθος πλήκτρο για να δουν τι θα συμβεί (Siraj-Blatchford & Whitebread, 2003). Εφιστάται ωστόσο η προσοχή στο χρόνο που θα αφιερώνουν τα παιδιά μπροστά στην οθόνη του υπολογιστή και στη συχνότητα, με την οποία θα τον χρησιμοποιούν, καθώς είναι πλέον γνωστό ότι η πολύωρη και συχνή ακτινοβολία ενδέχεται να έχει αρνητικές επιπτώσεις στην υγεία τους (εφ. *Ελευθεροτυπία*, 30/3/2005). Με αυτό το δεδομένο, είναι σημαντικό να τίθενται όρια στο χρόνο και τη συχνότητα έκθεσης των παιδιών στην ακτινοβολία της οθόνης. Θεωρείται επιβεβλημένο να πραγματοποιούνται συζητήσεις σχετικής ευαισθητοποίησης των παιδιών στην τάξη και να ενημερώνονται σχετικά και οι γονείς, τόσο από την εκπαιδευτικό, όσο και από ειδικούς επιστήμονες που θα καλέσει στο χώρο του νηπιαγωγείου. Ένας κανονισμός λειτουργίας της γωνιάς του υπολογιστή, από κοινού διαμορφωμένος με τα παιδιά, θεωρείται ότι συμβάλλει στην προσπάθεια τήρησης των ορίων που έχουν τεθεί.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής ως υποστηρικτικό εργαλείο για τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη

Για να κατανοήσουν τα μικρά παιδιά τη χρησιμότητα του ηλεκτρονικού υπολογιστή είναι αναγκαίο να τον δουν να χρησιμοποιείται για αντιμετώπιση πραγματικών αναγκών και επίλυση πραγματικών προβλημάτων σε ένα πλαίσιο που έχει νόημα για τα ίδια. Η εκπαιδευτικός μπορεί να προωθήσει τη σύνδεσή του με μια σειρά από δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη, όπως:

- ❖ τη διαμόρφωση ευχετήριων καρτών, προσκλήσεων γενεθλίων και προσκλήσεων για γιορτές και εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου,
- ❖ τη διαμόρφωση των βιβλίων, εφημερίδων, ημερολογίων και αφισών που δημιουργούν στην τάξη,

και γνώσεων που συνδέονται με πολλές μαθησιακές περιοχές. Αν κάποια στιγμή η εκπαιδευτικός βρεθεί στη θέση να θέλει να επιλέξει λογισμικά για τα παιδιά, θα πρέπει να φροντίσει:

- να μην ανήκουν στο σύνολό τους στην κατηγορία των λογισμικών που καλλιεργούν επιμέρους δεξιότητες, αλλά να είναι στην πλειονότητά τους λογισμικά που θέτουν προβλήματα που επιδέχονται περισσότερες από μία λύσεις, ώστε να προωθούν την ανάπτυξη της εφευρετικής ικανότητας των παιδιών,
- να έχουν ενδιαφέρον για τα παιδιά,
- να είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθούν προοδευτικά από τα παιδιά και χωρίς τη συμβολή της,
- να επιτρέπουν την μεταξύ των παιδιών συνεργασία και αλληλεπίδραση,
- να συνδέονται με τους στόχους του προγράμματος σπουδών και να προσφέρονται για αξιοποίηση στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη (Dodge & Colker, 1998).

12 κεφάλαιο

- ❖ την καταγραφή των δανεισμών που πραγματοποιούν από τη βιβλιοθήκη της τάξης,
- ❖ την αρχειοθέτηση των αγαπημένων τους εργασιών,
- ❖ την επεξεργασία φωτογραφιών που έχουν τραβήξει κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων που αναπτύσσονται στην τάξη ή στο πλαίσιο εξόδων από την τάξη κατά την ανάπτυξη σχεδίων εργασίας.

Η ενασχόληση με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή είναι λογικό να ξεκινά ένα με ενάμιση μήνα τουλάχιστον μετά την έναρξη της σχολικής χρονιάς —κατά την κρίση της εκπαιδευτικού— για να έχει δοθεί το χρονικό περιθώριο να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη λειτουργία της τάξης και των διαφορετικών της γωνιών. Όπως συμβαίνει με όλα τα αντικείμενα και με τα υλικά που χρησιμοποιούνται στην τάξη, έτσι και με τον υπολογιστή, τα παιδιά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να τον γνωρίσουν. Καθώς τους δίνεται η ευκαιρία να τον αγγίξουν και να πειραματιστούν με αυτόν, η εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να διερευνήσει τις εμπειρίες που έχουν ήδη βιώσει και τις γνώσεις που ίσως έχουν κατακτήσει. Υποστηρίζοντας τη γνωριμία των παιδιών με τον υπολογιστή, η οποία αναπτύσσεται προοδευτικά, η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει συζητήσεις και προτείνει δραστηριότητες² που τη βοηθούν να προσεγγίσει όσα γνωρίζουν ήδη τα παιδιά:

- ◆ Καθώς δίνεται στα παιδιά η ευκαιρία να τον αγγίξουν και να πειραματιστούν με αυτόν, η εκπαιδευτικός τους παρουσιάζει τα διαφορετικά μέρη και τις περιφερειακές συσκευές του υπολογιστή (κεντρική μονάδα, οθόνη, πληκτρολόγιο, ποντίκι, εκτυπωτής σαρωτής, ηχεία) και τα καλεί να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το τι μπορεί να σημαίνουν τα ονόματά τους.
- ◆ Με ερωτήσεις τα προτρέπει να παρατηρήσουν τις συνδέσεις ανάμεσα στις περιφερειακές συσκευές του ηλεκτρονικού υπολογιστή.
- ◆ Τα παρακινεί να παρατηρήσουν το πληκτρολόγιο.
- ◆ Καθώς ανοίγει τον υπολογιστή, τα προτρέπει να ακούσουν και να περιγράψουν τους διαφορετικούς ήχους κάθε συσκευής.
- ◆ Τα καλεί να παρατηρήσουν και να προβλέψουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στην οθόνη καθώς η ίδια κινεί το ποντίκι ή πιέζει τα πλήκτρα.

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τη γνωριμία με τον υπολογιστή

- ◆ Τι ακούμε όταν πατήσουμε το κουμπί που ανοίγει την κεντρική μονάδα;
- ◆ Για ποιο λόγο λέτε να ονόμασαν αυτή τη συσκευή κεντρική μονάδα;
- ◆ Η οθόνη, το πληκτρολόγιο και η κεντρική μονάδα συνδέονται μεταξύ τους; Πώς μπορεί να συνδέονται; Από πού ξεκινούν και πού καταλήγουν τα καλώδια;
- ◆ Τι υπάρχει επάνω στο πληκτρολόγιο; Τι είναι σημειωμένο επάνω στο κάθε πλήκτρο;
- ◆ Πού βρίσκονται τα γράμματα και πού οι αριθμοί; Γιατί λέτε να τους έχουν βάλει χώρια;
- ◆ Τι νομίζετε ότι μπορεί να συμβεί αν πατήσουμε τα πλήκτρα που έχουν βέλη;
- ◆ Τι νομίζετε ότι μπορεί να συμβεί αν πιέσουμε με το δάχτυλό μας σταθερά ένα πλήκτρο;
- ◆ Αν πιέσουμε με τη σειρά όλα τα πλήκτρα τι θα συμβεί;
- ◆ Γιατί λέτε να ονόμασαν αυτή τη συσκευή «ποντίκι»;
- ◆ Θα θέλατε να ζωγραφίσετε το δικό σας υπολογιστή όπως τον φαντάζεστε;

2. Για περισσότερες δραστηριότητες γνωριμίας με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή βλ. Κονδύλη, 2000.

- ♦ Τα καλεί, συνεργαζόμενα σε дуάδες, να ζωγραφίσουν το δικό τους υπολογιστή, όπως θα ήθελαν να είναι. Η δραστηριότητα αυτή της δίνει την ευκαιρία να διαπιστώσει τι είναι για τα παιδιά ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και σε ποιο βαθμό έχουν συνειδητοποιήσει ζητήματα που συνδέονται με τη λειτουργία του, όπως π.χ. ότι λειτουργεί με ρεύμα, με το οποίο συνδέεται μέσω καλωδίων, ότι με τα καλώδια συνδέονται μεταξύ τους και οι διαφορετικές περιφερειακές του συσκευές κ.λπ (Παπανδρέου & Βελλοπούλου, 2000· Βελλοπούλου & Παπανδρέου, 2000).

Παρατηρώντας τις αλλαγές στην οθόνη του υπολογιστή

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στο κεφ. 7 (βλ.σελ.140), στα μικρά παιδιά αρέσει να ασχολούνται με το όνομά τους. Καλώντας τα η εκπαιδευτικός να παρατηρήσουν και να προβλέψουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στην οθόνη του υπολογιστή όταν γίνονται με το ποντίκι συγκεκριμένες επιλογές, μπορεί να γράψει, χρησιμοποιώντας το πληκτρολόγιο, με μεγάλα και ευανάγνωστα γράμματα το όνομα ενός παιδιού και μετά να το μετατρέψει σε μεγαλύτερα ή σε μικρότερα γράμματα, σε κεφαλαία, σε καλλιγραφικά, σε γράμματα άλλου χρώματος κ.λπ. Τα παιδιά καλούνται να παρατηρήσουν και να αιτιολογήσουν αν πρόκειται για το ίδιο όνομα ή για διαφορετικό και να αντιληφθούν τελικά ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι γραφής:

Μαρία Μαρία ΜΑΡΙΑ Μαρία Μαρία Μαρία Μ ~ „

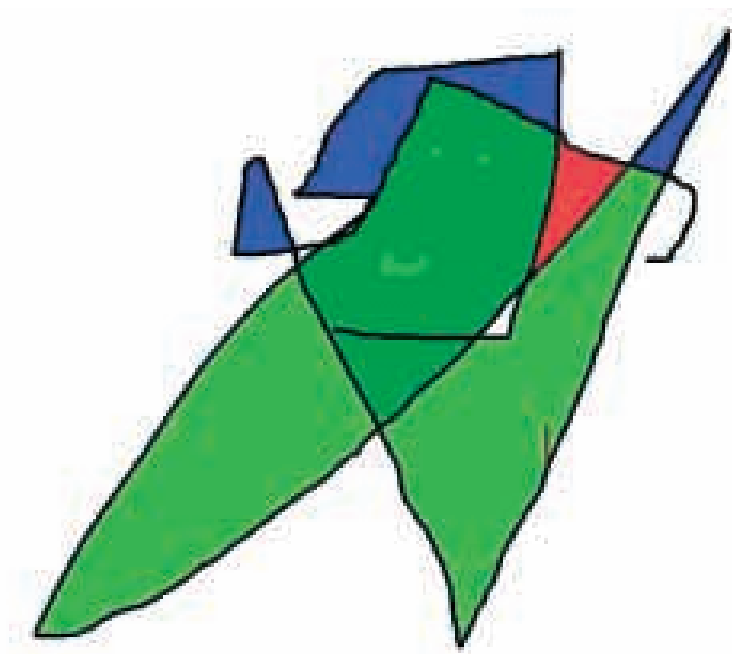
Ενδεικτικές ιδέες για δραστηριότητες

1. ΣΧΕΔΙΟ ΚΑΙ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΗ ΓΩΝΙΑ ΤΟΥ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΟΥ ΥΠΟΛΟΓΙΣΤΗ

Όλα τα παιδιά στο χώρο του νηπιαγωγείου σχεδιάζουν και ζωγραφίζουν με μαρκαδόρους, κρομπογιές, νερομπογιές, δακτυλομπογιές, πλαστελίνη και πηλό (βλ. κεφ. 11.2). Η σχεδίαση στον ηλεκτρονικό υπολογιστή δεν έρχεται να υποκαταστήσει αυτές τις εμπειρίες που θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές για τα παιδιά, αλλά να τις διευρύνει. Ένα πρόγραμμα ζωγραφικής, όπως το Paint, που υπάρχει σε κάθε υπολογιστή, δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να έχουν νέες εμπειρίες με τα σχήματα και με τα χρώματα (Καρύδη-Πυρουνάκη, 2002). Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά το πρόγραμμα και τα αφήνει να το διερευνήσουν. Προοδευτικά, συνεργαζόμενα σε дуάδες ή τριάδες, γίνονται ικανά να σχεδιάζουν και να χρωματίζουν τις ζωγραφιές τους, να γράφουν επάνω το όνομά τους³ ή/και την ημερομηνία⁴ και να αποθηκεύουν τα έργα τους σε φακέλους με το όνομά τους.

3. Γράφουν το όνομά τους όπως μπορούν να το γράψουν ή συμβουλευούνται, αν το θελήσουν, τον πίνακα αναφοράς με τα ονόματα, όπως συμβαίνει και όταν υπογράφουν τις εργασίες που κάνουν με το χέρι.

4. Στα παραδείγματα που ακολουθούν την ημερομηνία την έχουν αντιγράψει από τον πίνακα, στον οποίον την έχει γράψει η εκπαιδευτικός. Η προσπάθεια γραφής της ημερομηνίας τα βοηθάει να παρατηρήσουν ότι τα αριθμητικά σύμβολα είναι σε άλλη θέση από τα γράμματα στο πληκτρολόγιο και με παρακίνηση της εκπαιδευτικού μπορούν να συζητήσουν σχετικά μ' αυτό.



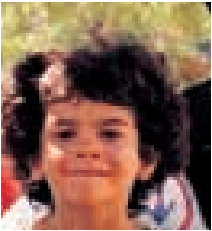

ΓΙΩΡΓΟΣ
11-11-2004

Ο Γιώργος ζωγράφισε μία πεταλούδα



ΠΑΝΤΕΛΗΣ
1-11-2004

Ο Παντελής ζωγράφισε τον ήλιο, ένα δέντρο και ένα σπίτι

	ΚΩΣΤΑΝΤΗΣ
	ΣΟΥΚΡΑΝ
	ΕΛΛΙΑ
	ΔΑΝΑΗ
	ΜΑΝΟΛΗΣ

2. ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΜΕ ΤΑ ΟΡΓΑΝΑ ΤΟΥΣ

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού μπορούν να διαμορφώσουν και στον υπολογιστή παιχνίδια με τα ονόματά τους, αντίστοιχα με αυτά που διαμορφώνουν με μολύβι και χαρτί. Π.χ.: Εισάγοντας έναν πίνακα από το Word, μπορούν να τοποθετήσουν την μία κάτω από την άλλη τις φωτογραφίες τους, που νωρίτερα έχουν σαρώσει και αποθηκεύσει. Στη δεύτερη κάθετη γραμμή η εκπαιδευτικός πληκτρολογεί τα ονόματά τους, αλλά όχι με τη σειρά που είναι τοποθετημένες οι φωτογραφίες τους, όπως είναι προφανές στο παράδειγμα που φαίνεται δίπλα.

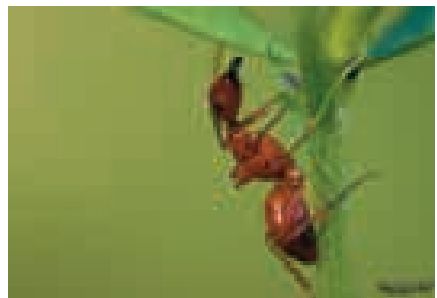
Τα παιδιά με “αποκοπή” και “επικόλληση” μπορούν να αντιγράψουν μία μία τις φωτογραφίες, να τις αποθηκεύουν προσωρινά στο ελεύθερο τετραγωνάκι στο κάτω μέρος του πίνακα και να τις επανατοποθετούν έτσι ώστε να αντιστοιχούν με τα ονόματα που είναι γραμμένα δίπλα. Μπορούν ακόμη να μεγεθύνουν τον πίνακα, αφήνοντας αρκετή απόσταση ανάμεσα στις φωτογραφίες και τα ονόματα, να τον τυπώσουν και με το μολύβι τους να ενώσουν την κάθε φωτογραφία με το όνομα που της αντιστοιχεί.

Όπως είναι προφανές, το παιχνίδι αυτό δεν είναι στατικό. Καθώς η εκπαιδευτικός μπορεί να μετακινεί τη θέση των ονομάτων και των φωτογραφιών, μπορεί να ανανεώνεται συχνά.

3. Υποστηρίζοντας τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη

- Με μία ψηφιακή φωτογραφική μηχανή και με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, όπου αυτή κρίνεται απαραίτητη, φωτογραφίζουν στιγμιότυπα από δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη ή στιγμιότυπα εξόδων από την τάξη. Περνούν τις φωτογραφίες στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τις βάζουν στη σειρά και τις τυπώνουν για να μπορέσουν να τις χρησιμοποιήσουν στην παρουσίαση που θα κάνουν στους γονείς. Καθώς επεξεργάζονται τις εικόνες υποστηρίζονται να ανακαλύψουν πώς μπορούν να τις μικρύνουν ή να τις μεγαλώσουν, να διερευνήσουν τι συμβαίνει όταν τις μεγεθύνουν ως προς τη μία τους μόνο διάσταση και πώς μπορούν να επέμβουν σχεδιαστικά. Αποθηκεύουν τις φωτογραφίες για να μπορέσουν να τις χρησιμοποιήσουν και αργότερα, π.χ. σε μία έκθεση που πρόκειται να διοργανώσουν, στην εφημερίδα ή στο βιβλίο που θα φτιάξουν.
- Προκειμένου να διαμορφώσουν τα βιβλία τους (βλ. κεφ. 8), μπορούν να υπαγορεύσουν το κείμενο στην εκπαιδευτικό ή σε ένα γονέα και εκείνοι να το πληκτρολογήσουν, τα ίδια τα παιδιά να σαρώσουν και να τοποθετήσουν τις ζωγραφιές τους μέσα στο κείμενο, να πειραματιστούν και να συζητήσουν ποιο είναι το κατάλληλο μέγεθος για τις εικόνες και για τα γράμματα, να αποφασίσουν για τη διαμόρφωση των σελίδων και να τυπώσουν το τελικό αποτέλεσμα. Να συγκρίνουν τις ομοιότητες και τις διαφορές που έχει το βιβλίο που έφτιαξαν στον υπολογιστή με εκείνα που έχουν φτιάξει με το χέρι, αλλά και με τα βιβλία που έχουν στη βιβλιοθήκη τους. Με αντίστοιχους τρόπους εργάζονται για τη δημιουργία καρτών, αφισών, προσκλήσεων και ημερολογίων. Αντιλαμβάνονται ότι οτιδήποτε φτιάξουν μπορούν να το αποθηκεύσουν και να το τυπώσουν όποτε θέλουν, όσες φορές θέλουν.
- Η εκπαιδευτικός, παρουσία των παιδιών, μπορεί να αναζητήσει πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με το θέματα του σχεδίου εργασίας που αναπτύσσουν στην τάξη. Μπορούν να εντοπίσουν και να κατεβάσουν εικόνες τις οποίες μπορούν να επεξεργαστούν στην τάξη, να τις μεγεθύνουν για να τις παρατηρήσουν ή να τις μικρύνουν για να τις χρησιμοποιήσουν για τις ανάγκες κάποιας άλλης δραστηριότητας.

Στο πλαίσιο καταγραφών στον κήπο του νηπιαγωγείου τα μυρμήγκια προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των παιδιών. Άρχισαν να συζητούν και να ρωτούν γι αυτά.. Το ενδιαφέρον τους οδήγησε την εκπαιδευτικό στην ανάπτυξη σχεδίου εργασίας στο πλαίσιο του οποίου αναζήτησαν πληροφορίες και εικόνες στο διαδίκτυο⁵ που τις μεγέθυναν και τις παρατήρησαν με προσοχή. Τις συνέκριναν με όσα είδαν και παρατήρησαν στον κήπο. Τι κουβαλούν τα μυρμήγκια; Πού τα πάνε αυτά που κουβαλούν; Σε έναν ειδικά σχεδιασμένο για μικρά παιδιά δικτυακό τόπο που εντόπισε η εκπαιδευτικός⁶ είχαν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τη ζωή και τη δράση των μυρμηγκιών κάτω από τη γη.



Πώς γεννούν τα αυγά τους, πώς σκάβουν, πώς καλλιεργούν τη γη τους;

5. <http://ant.edb.miyako-u.ac.jp/INTRODUCTION/Gakken79E/Page04.html>

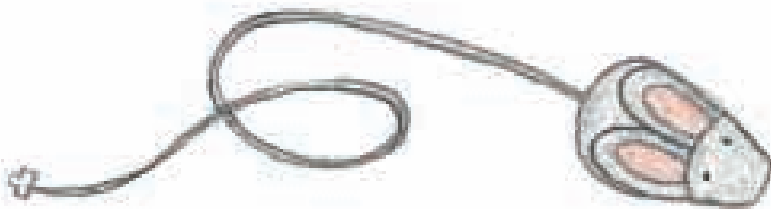
6. <http://home.att.net/~B-P.TRUSCIO/STRANGER.htm> Σε έναν άλλο δικτυακό τόπο, παίζοντας μετρούν μυρμήγκια, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να μετρούν και στα αγγλικά (www.juliasrainbowcomer.com/ants.html).

Αξιολογώντας τη γωνιά του ηλεκτρονικού υπολογιστή

Προφανώς η χρήση και μόνο του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην τάξη δεν εγγυάται την επιτυχία. Καθώς, όπως ήδη αναφέρθηκε, άλλα παιδιά έχουν περισσότερες και άλλα λιγότερες έως καθόλου εμπειρίες από το οικογενειακό τους περιβάλλον και επίσης έχει παρατηρηθεί ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν πολύ μικρότερο ενδιαφέρον από τα αγόρια, απαιτείται η προσοχή και οι εύστοχες παρεμβάσεις της εκπαιδευτικού, ώστε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής να αποβεί ένα εργαλείο που θα διευρύνει τις ευκαιρίες όλων των παιδιών για μάθηση, δε θα ενισχύει τις ανισότητες και δε θα συμβάλλει στην απομόνωση κάποιων παιδιών. Σε μία τέτοια προοπτική σημαντική είναι η προσεκτική αξιολόγηση της λειτουργίας της γωνιάς του ηλεκτρονικού υπολογιστή: «Την επιλέγουν όλα τα παιδιά της τάξης;», «Επιλέγεται εξίσου από αγόρια και κορίτσια;», «Τι αρέσει περισσότερο στα παιδιά να κάνουν;», «Ανταλλάσσουν ιδέες και συναποφασίζουν για τις ενέργειές τους καθώς κάθονται ανά δύο ή ανά τρεις μπροστά στον υπολογιστή, ή κάποια παιδιά αναπτύσσουν σταθερά πρωταγωνιστικούς ρόλους ενώ κάποια άλλα απλά παρακολουθούν;», «Κατακτούν τα παιδιά όλο και περισσότερη αυτονομία;».

Συνεργασία με το σπίτι

Η εκπαιδευτικός ενημερώνει τους γονείς για τον τρόπο με τον οποίο δουλεύουν με τον υπολογιστή στην τάξη και τους καλεί να έρθουν να δουν τα παιδιά τους να δουλεύουν στη συγκεκριμένη γωνιά. Αν υπάρχουν γονείς με ιδιαίτερες γνώσεις, μπορεί να ζητήσει τη συμβολή τους για την αξιοποίηση της γωνιάς. Με την παρουσία τους στην τάξη σε προσδιορισμένο και συμφωνημένο χρόνο μπορούν να βοηθούν τα παιδιά να σαρώνουν, να αποθηκεύουν, να αρχειοθετούν ή να βάζουν στη σειρά τις ζωγραφιές τους, να πληκτρολογούν το κείμενο που εκείνα τους αφηγούνται, να συμβάλλουν στις αναζητήσεις στο διαδίκτυο κ.λπ. Η εκπαιδευτικός ενημερώνει επίσης τους γονείς για τα όρια που πρέπει να τίθενται στη συχνότητα και το χρόνο που τα παιδιά μπορούν να μείνουν καθηλωμένα μπροστά στον υπολογιστή.





Ο Γιώργος ζωγράφισε το παλάτι της πεντάμορφης. Αξίζει να παρατηρηθεί η προοπτική που δίνει στο δρόμο και στα κτήρια. Μετά ήθελε να το ζωγραφίσει και με τον υπολογιστή.

3^ο Μέρος

κεφάλαια 13-14

επεκτείνοντας
το πρόγραμμα

Το τρίτο μέρος του βιβλίου αποτελείται από δύο κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο σχεδιασμό, την οργάνωση και την πραγματοποίηση εκδηλώσεων στο νηπιαγωγείο που απευθύνονται στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην προετοιμασία, με στόχο να αναδειχτεί ότι η διοργάνωση εκδηλώσεων είναι μέρος της συνολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας που αναπτύσσεται στο νηπιαγωγείο και δεν προκύπτει από τη μία στιγμή στην άλλη. Η ενεργός συμμετοχή των παιδιών σ' αυτήν συμβάλλει στην ενεργοποίηση και στην αξιοποίηση της φαντασίας τους, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητάς τους και στη μαθησιακή και κοινωνική τους εξέλιξη. Παρότι η προετοιμασία των εκδηλώσεων εντάσσεται στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου και αποτελεί συνέχειά της, είναι φυσικό να απαιτείται μεγαλύτερη εγρήγορση από την εκπαιδευτικό για το συντονισμό πολλών και διαφορετικών ενεργειών ταυτόχρονα. Ωστόσο το εγχείρημα αξίζει τον κόπο, γιατί μέσα από τέτοιες διαδικασίες τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αποκτήσουν πρόσθετες εμπειρίες και να βιώσουν τη χαρά που προσφέρει η θετική ανταπόκριση του κοινού στην προσπάθεια που κατέβαλαν. Η συνεργασία των γονιών σε ένα τέτοιο πλαίσιο μπορεί να αποδειχτεί πολύτιμη.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θεωρήσαμε σκόπιμο να κάνουμε ιδιαίτερη αναφορά για το πόσο πολύτιμος μπορεί να είναι ο πρόσθετος χρόνος του διευρυσμένου ωραρίου για την υποστήριξη της συναισθηματικής, της γνωστικής και της κοινωνικής τους ανάπτυξης (Πατινιώτης, 1999). Καθώς το εκτενέστερο εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσφέρει τη δυνατότητα περισσότερων ευκαιριών για μάθηση, περισσότερων δημιουργικών δραστηριοτήτων και μεγαλύτερου σεβασμού στον προσωπικό ρυθμό ανάπτυξης του κάθε παιδιού, το ολοήμερο νηπιαγωγείο, όπως και σχετικές έρευνες έχουν αποκαλύψει, συμβάλλει ουσιαστικά στην καλύτερη μελλοντική σχολική επίδοση των παιδιών που φοιτούν σ' αυτό (Πατινιώτης κ.άλ., 2002).

Στο πλαίσιο της λειτουργίας του διευρυσμένου ωραρίου, η κουζίνα αναδεικνύεται ως προνομιακός χώρος που μπορεί να αξιοποιηθεί για την προσέγγιση γνώσεων που συνδέονται με τη γλώσσα, τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες, αλλά και να δώσει πολλά ερεθίσματα για δημιουργική έκφραση (εικαστικά, δραματοποιήσεις κ.λπ.).

κεφάλαιο 13

Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο

Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο είναι περισσότερο ή λιγότερο ανοιχτές εκδηλώσεις, που οργανώνονται είτε με την ευκαιρία ενός ευχάριστου γεγονότος, π.χ. με την ευκαιρία των γενεθλίων των παιδιών, είτε με την ευκαιρία μιας γιορτής ή ενός σημαντικού για τη σχολική ζωή γεγονότος (π.χ. η γιορτή των Χριστουγέννων, η ολοκλήρωση ενός σχεδίου εργασίας ή η γιορτή για το τέλος της χρονιάς).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η προετοιμασία των γιορτών δεν είναι αποκομμένη από την καθημερινή παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο, αντίθετα αποτελεί μέρος και συνέχειά της. Κατά την προετοιμασία των εορτών η έμφαση δίνεται και πάλι στη διαδικασία και όχι στο τελικό αποτέλεσμα, το οποίο, σε κάθε περίπτωση, είναι αυτό που ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το πιο σημαντικό για μία σχολική εκδήλωση δεν είναι μία καλή τελική παρουσίαση, αλλά η ενεργοποίηση και η διατήρηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, καθώς και οι ευκαιρίες που θα τους δοθούν για δημιουργική έκφραση και ενίσχυση της αυτοεικόνας τους.

Οι γιορτές μπορεί να οργανωθούν:

- με τη μορφή ενός θέματος που απαιτεί διερεύνηση (π.χ. τα Χριστούγεννα ή αντίστοιχες σημαντικές γιορτές άλλων πολιτισμών¹). Σε αυτή την περίπτωση η γιορτή σχεδιάζεται και οργανώνεται όπως κάθε άλλο σχέδιο εργασίας και τα παιδιά, με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, επιλέγουν τι και πώς θα παρουσιαστεί.
- με την μορφή οργανωμένης δραστηριότητας που περιλαμβάνει την παρουσίαση γνώσεων και εμπειριών που απέκτησαν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο (π.χ. η γιορτή για το τέλος της χρονιάς).

Οι γιορτές συνήθως περιλαμβάνουν:

- Έκθεση ατομικών και ομαδικών εργασιών. Διαμορφώνεται χώρος έκθεσης, όπου εκτίθενται οι κατασκευές και τα άλλα έργα των παιδιών σε προσιτό για τα ίδια οπτικό επίπεδο. Τα παιδιά μπορούν να αναλαμβάνουν να ξεναγούν τους επισκέπτες στο χώρο της έκθεσης.
- Δραματοποιήσεις: Τα παιδιά, με την υποστήριξη της εκπαιδευτικού, δραματοποιούν αυτοσχέδιες ιστορίες ή γνωστές ιστορίες αυτοσχεδιάζοντας (βλ. και κεφ. 11.2).

1. Όταν στην τάξη υπάρχουν παιδιά από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα, η γιορτή είναι επιβεβλημένο να παίρνει διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Μπορούν π.χ. να καταγραφούν και να παρουσιαστούν χριστουγεννιάτικα έθιμα από άλλες χώρες ή έθιμα από αντίστοιχες γιορτές άλλων πολιτισμών και να συζητηθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές τους.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΜΙΑΣ ΓΙΟΡΤΗΣ ΓΙΑ ΤΟ ΤΕΛΟΣ ΤΗΣ ΧΡΟΝΙΑΣ

Έναυσμα

Μια αφίσα και μία πρόσκληση που είχαν σταλεί από το Ειδικό Σχολείο της πόλης για την ημέρα των ατόμων με ειδικές ανάγκες έδωσαν την αφορμή να συζητηθούν οι δυσκολίες και τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Αρκετό καιρό αργότερα, η εκπαιδευτικός και τα παιδιά συζητούσαν στην τάξη με ποιον τρόπο να γιορτάσουν το τέλος της σχολικής χρονιάς. Η συζήτηση επικεντρώθηκε στο τι θα παρουσιάσουν από όσα είχαν πραγματοποιηθεί στην τάξη και σε ποιους. Τότε μεταξύ πολλών άλλων κατατέθηκε και η πρόταση της Παναγιώτας «να κάνουμε μια γιορτή που να καλέσουμε και τα παιδιά από το ειδικό σχολείο που ξέρουμε γι' αυτά και να πούμε και σε άλλα παιδιά να έλθουν για να γίνουν φίλοι τους». Η ιδέα υπερψηφίστηκε.

Σχεδιασμός

Η εκπαιδευτικός ενθάρρυνε τα παιδιά να σκεφτούν γύρω από το θέμα. Ρώτησε: «Τι θα μπορούσατε να κάνετε, πώς τη φανταζόσαστε αυτή τη γιορτή;»

Κατατέθηκαν πολλές ιδέες όπως: «Να παίξουμε μαζί παιχνίδια», «Να κάνουμε πάρτι αληθινό, με φαγητά και να χορέψουμε. Όπως στα γενέθλια», «Να τους παίξουμε ένα παραμύθι και μετά να κάνουμε και πάρτι», «Να τους δείξουμε αυτά που φτιάξαμε στην τάξη μας», «Όχι. Να τους τα χαρίσουμε».

Παναγιώτα: «Να καλέσουμε πολλούς ανθρώπους.»

Η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να συζητήσουν όλοι μαζί καθεμιά από τις προτάσεις και να αποφασίσουν. Κατέγραψε τις προτάσεις που της υπαγόρευαν, αλλά εκείνα δυσκολεύονταν να αποφασίσουν, αφού όλες τις έβρισκαν ενδιαφέρουσες. Ωστόσο συμφώνησαν να σκεφτούν πρώτα ποιο παραμύθι θα παίξουν. Είχαν πολλές ιδέες, αλλά καθώς της υπαγόρευαν και έγραφε όσα πρόσωπα θυμόταν ως ήρωες του κάθε παραμυθιού, διαπίστωναν ότι: «Είναι λίγοι οι ήρωες και εμείς είμαστε πολλοί. Δε φτάνουν να παίξουμε όλοι.» Ο Ντιλέν πρότεινε: «Να φτιάξουμε ένα έργο που να το πούμε το πάρτι του ήλιου, όπως είχε τίτλο ένα έργο για θέατρο που είχαμε διαβάσει μία φορά στην τάξη μας, και μετά στο πάρτι αυτό, ο ήλιος να καλέσει όποιους θέλουμε εμείς. Και να βάλουμε πολλούς ήρωες, που να είναι όλοι φίλοι με τον ήλιο».

Η ιδέα του Ντιλέν φάνηκε να βγάζει από το αδιέξοδο την ομάδα. Όλα τα παιδιά άρχισαν να καταθέτουν τις δικές τους ιδέες για το ποιοι θα ήταν οι προσκεκλημένοι. Αρχικά πρότειναν ήρωες από παιδικές εκπομπές αλλά και ήρωες των παραμυθιών. Όμως, όταν άρχισαν να σκέφτονται τι θα μπορούσαν να λένε διαπίστωσαν ότι: «Δε μοιάζουν. Δε μπορούν να γίνουν φίλοι. Άμα δεν είναι φίλοι, δε θα περάσουν καλά στο πάρτι. Να βρούμε άλλους».

Ιβάν: «Από τα παραμύθια μπορούν να πάνε όλοι.»

Γιάννης: «Μετά να βρούμε και άλλους από βιβλία.»

Σουκράν: «Να πάνε τα χρώματα από τις αστείες ιστορίες.»

Έτσι πρόσθεσαν στα πρόσωπα του έργου τα χρώματα και μοίρασαν μεταξύ τους τους ρόλους γράφοντας το κάθε παιδί το όνομά του δίπλα στο ρόλο που θα προτιμούσε.

Η εκπαιδευτικός τα παρότρυνε να σκεφτούν: «Τι θα μπορούσε να λείπει ο κάθε ήρωας της ιστορίας μας;»

Χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Εκείνη των χρωμάτων και εκείνη των ηρώων από τα παραμύθια. Το κάθε παιδί σκέφτηκε για το δικό του ρόλο και παρουσίαζε αυτά που σκεφτόταν να πει στη δική του ομάδα.

Στις αρχικές ιδέες του κάθε παιδιού υπήρξαν αρκετές παρεμβάσεις, τροποποιήσεις και επανορθώσεις από τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Για παράδειγμα:

Ο Δημήτρης, που είχε επιλέξει το ρόλο του γίγαντα, πρότεινε το κείμενο: «Πεινάω! Πεινάω! Φέρτε μου να φάω! Είμαι ο γίγαντας, τρώω πολύ» (ιδέες από τη σειρά «7 μέρες με το γίγαντα») και «Μαζεύω χρυσάφι και φλουριά και με φοβούνται τα παιδιά» (από το παραμύθι «Ο Τζακ και η φασολιά»).

Παναγιώτα: «Όχι πάντα. Ο Τζακ σε νίκησε. Να το πεις κι αυτό.»

Δημήτρης: «Πώς;

Ενήτ: «Πες το πάλι από την αρχή αυτό που είπες και μετά να το πεις. Θα είναι σα ποίημα.»

Δημήτρης: «Πεινάω! Πεινάω! Φέρτε μου να φάω! / Είμαι ο γίγαντας, τρώω πολύ. / Μαζεύω χρυσάφι και φλουριά / και με φοβούνται τα παιδιά. / Μόνο ο Τζακ με νίκησε από τη φασολιά.»

Σωτηρία: «Και τώρα εσύ είσαι κακός; Να σε φοβόμαστε εμείς;»

Δημήτρης: «Εμείς οι γίγαντες δεν είμαστε κακοί. / Μας λένε κακούς τα παραμύθια, για να μαθαίνουμε εμείς τα παιδιά / ότι νικάμε και τους γίγαντες άμα είμαστε έξυπνα, σαν το Τζακ με τη φασολιά.»

Τα κείμενα που πρότειναν για τα χρώματα ήταν αποσπάσματα που θυμούνταν από τα αντίστοιχα βιβλία περισσότερο ή λιγότερο πιστά στα πρωτότυπα. Π.χ. «Εγώ είμαι το κίτρινο / που βάφω κίτρινα τα λεμόνια, τα πεπόνια, / τις μπανάνες και τα αηδόνια / και τα φύλλα στα δέντρα και τα φύλλα που πέφτουν στη γη μόνο το φθινόπωρο...»

Οι διάλογοι και οι παρεμβάσεις που οδηγούσαν σε επεκτάσεις ή τροποποιήσεις των αρχικών ιδεών καταγράφονταν για την κάθε ομάδα με το κασετόφωνο. Η εκπαιδευτικός πρότεινε στα μέλη κάθε ομάδας να καταγράψουν με το κασετόφωνο τα κείμενα για τα οποία είχαν συμφωνήσει. Την επόμενη ημέρα τους διάβασε το κείμενο της απομαγνητοφώνησης. «Διαβάζετε αυτά που λέμε εμείς στο κασετόφωνο», παρατήρησε η Δέσποινα. Και τελειώνοντας την ανάγνωση, η Ενήτ σχολίασε: «Μ' αρέσουν αυτά τα ποιήματα. Αλλά δεν είναι ιστορία. Πώς θα το παίξουμε;» Έθεσε δηλαδή το ζήτημα της σύνθεσης και του συντονισμού των διαφορετικών κειμένων, ώστε να δημιουργηθεί ένα σύνθετο έργο.

Η εκπαιδευτικός πρότεινε να σκεφτούν πώς ξεκινάει μία ιστορία και πώς τελειώνει και ποιος μπορεί να την αφηγείται, ο ίδιος που την έζησε ή κάποιος άλλος: «Ποιος θα θέλατε να μας λείπει αυτή την ιστορία, ο ίδιος ο ήλιος που διοργανώνει το πάρτι ή κάποιος άλλος;» Συζήτησαν και τελικά πρότειναν να είναι αφηγητής ο ίδιος ο ήλιος: «Να μας πει πρώτα ο ήλιος γιατί κάνει πάρτι.»

Φρόσω: «Ναι. Και μετά να πούμε τα χρώματα αυτά που σκεφτήκαμε και μετά θα δούμε πώς θα τη φτιάχνουμε την ιστορία, άμα δε μας αρέσει που θα την παίξουμε.»

Το να σχεδιάζουν καθώς θα παίζουν, όπως πρότεινε η Φρόσω, απαιτεί ευελιξία και προωθεί την ετοιμότητα στην επίλυση προβλημάτων.

Μέσα από μία τέτοια πορεία άρχισαν να γεμίζουν βήμα βήμα τα χάρματα που υπήρχαν. Για να δέσουν καλύτερα την παρουσίαση επινόησαν το ρόλο του παρουσιαστή: «Να κά- νουμε όπως αυτοί στην τηλεόραση, που καλούν άλλους ανθρώπους και τους πα- ρουσιάζουν. Να έχει πάρει ένα παρουσιαστή και ο ήλιος και να λέει ποιοι πηγαίνουν τώρα στο πάρτι».

Επεκτείνοντας τη συνεργασία και με τα άλλα τμήματα

Οι υπεύθυνοι επικοινωνίας της τάξης με τα άλλα τμήματα πήγαν και τους ανακοίνωσαν την ιδέα για τη γιορτή. Μια αντιπροσωπεία του ενός τμήματος ανακοίνωσε ότι ήθελαν να τους καλέσει κι αυτούς ο ήλιος στο πάρτι του. Η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να σκεφτούν αν θα μπορούσαν να βρεθούν λίγοι ρόλοι ακόμη για να παίξουν και τα άλλα παιδιά. Δεν ήξεραν πόσα ήταν τα άλλα παιδιά και έτσι ο υπεύθυνος επικοινωνίας της τάξης πήγε και ρώτησε πόσα παιδιά είναι στην άλλη τάξη. Επιστρέφοντας ανακοίνωσε: «Χρειαζόμαστε 18 ρόλους ακόμη. Είναι πολλοί. Είναι όσοι είμαστε εμείς».

Εκπ/κός: «Τι θα μπορούσατε να κάνετε;»

Ανάμεσα σε άλλους χαρακτήρες, πρότειναν νεράιδες και μοίρες. Όμως αδυνατούσαν να σκεφτούν ένα κείμενο. Έτσι ζήτησαν τη βοήθεια της εκπαιδευτικού.

Η ανάπτυξη

Το έργο δεν ξεδιπλώθηκε σταδιακά και με σταθερά εξελικτικά βήματα, αλλά είχε μία πορεία μπρος πίσω, πηγαίνοντας από το όλο στο μέρος και αντίστροφα. Σε κάποια σημεία επιχειρήσαν ανατροπές ή μοιράστηκαν και ρόλους, π.χ. έβαλαν δύο λύκους, όταν είδαν ότι δεν υπήρχε ένας ρόλος για τον καθένα.

Η εκπαιδευτικός προσπάθησε να τα βοηθήσει **να προσδιορίσουν τον τόπο και το χρόνο** που θα εξελίσσεται η ιστορία τους, συζητώντας για το πού θα μπορούσε να γίνεται αυτό το πάρτι, σε ποια εποχή και επομένως τι ρούχα θα φοράνε οι καλεσμένοι. Θα είναι μοντέρνα ή όπως αυτά που φοράνε οι άνθρωποι στις εικόνες των παραμυθιών;

Με τις ιδέες που διατυπώθηκαν δημιούργησαν μία τράπεζα ιδεών που βοήθησε στο σχεδιασμό και την επιλογή σκηνικών. Όταν οι διαφορετικές ιδέες δημιουργούσαν αδιέ- ξοδο, παρενέβαινε η εκπαιδευτικός λέγοντας: «Τι θα μπορούσατε να κάνετε για να λύσετε αυτό το πρόβλημα;».

Έτσι ο σχεδιασμός σε όλα τα επίπεδα προχωρούσε συμμετοχικά και συνήθως στα αδιέ- ξοδα προσπαθούσαν να συνδυάσουν τις διαφορετικές ιδέες. Οι διαπροσωπικές συνεργασίες ήταν πάρα πολλές για να φτάσουν σε μία τελική δημιουργική πρόταση και μάλλον φαίνεται ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι η μυστική συνταγή για ένα επιτυχημένο δημιουργικό σχεδιασμό.

Σ' αυτή την προσπάθεια η εκπαιδευτικός παρατήρησε και κατέγραψε:

- ❖ Πώς προσπαθούσαν να συντονίσουν τις προσπάθειές τους τα παιδιά.
- ❖ Πως μοιράζονταν τις σκέψεις τους.
- ❖ Τον τρόπο με τον οποίο επιχειρήσαν να εργαστούν (π.χ. Πρότειναν το καθένα το δικό του ρόλο και το δικό του κοστούμι ή κατέθεταν την άποψή τους και συμβουλεύονταν το ένα το άλλο;).
- ❖ Τον τρόπο που αντάλλασαν ιδέες και τι είδους βοήθεια έδιναν ή ζητούσαν.
- ❖ Αν υπενθύμιζαν το ένα στο άλλο κανόνες και συμφωνίες που είχαν διαμορφώσει όλοι μαζί στην τάξη σε κάποια άλλη χρονική στιγμή σχετικά με το πώς εργάζονται σε μικρότερες ή μεγαλύτερες ομάδες.

Για να τα καταφέρουν δανείστηκαν ιδέες:

- Για τις κινήσεις, τα μεν χρώματα παρατήρησαν τα σκίτσα στα βιβλία, οι δε ήρωες των παραμυθιών άντλησαν ιδέες από βίντεο ή παιδικές εκπομπές που είχαν παρακολουθήσει στο πρόσφατο παρελθόν.
- Για το σκηνικό ήταν ευκολότερα τα πράγματα. Πρότειναν «να ζωγραφίσουμε ένα πολύ μεγάλο ήλιο και κάτι που να δείχνει ότι κάλεσε στη γιορτή του τα χρώματα και τα πρόσωπα από τα παραμύθια». Μαζί με την εκπαιδευτικό έψαξαν αρχικά να δουν αν θα ήταν κατάλληλο κάποιο από τα σκηνικά που υπήρχαν στην αποθήκη του νηπιαγωγείου από άλλες γιορτές. Διάλεξαν μόνο ένα που τους θύμιζε παλάτι από παραμύθια, όπως είπαν. Πρότειναν να ζωγραφίσουν ένα σκηνικό με ήλιο και ένα με το ουράνιο τόξο που έχει όλα τα χρώματα. Εργάστηκαν για τα σκηνικά δύο ηρωινά.

Η γραφή βοηθούσε να έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας

Τα παιδιά κατέγραφαν τα πρόσωπα της ιστορίας και η εκπαιδευτικός τα λόγια του έργου. Όταν δυσκολεύονταν να καταλήξουν σε μία απόφαση (π.χ. τι είδους χαρακτήρας θα είναι ο λύκος), τότε η γραφή προσέφερε τη δυνατότητα να συγκρίνουν διαφορετικές εκδοχές του ιδίου ρόλου.

Η συνεργασία δεν ήταν εύκολη

Οι ιδέες, όπως και οι υποθέσεις που διατυπώνονταν, ήταν αρχικά πολύ διαφορετικές. Κάποια παιδιά εργάστηκαν παραπάνω, κάποια ήταν πιο ενεργά σε θέματα οργάνωσης και κατασκευών και κάποια σε θέματα γραψίματος και παρουσίασης. Κάποια αναλάμβαναν περισσότερο κυρίαρχο ρόλο σε ένα σημείο και κάποια άλλα σε ένα άλλο. Η εκπαιδευτικός χρειαζόταν συχνά να κρατά τις ισορροπίες.

Πώς εργάστηκαν για να φτιάξουν την αφίσα:

Κατά τη διάρκεια της χρονιάς είχαν δει, παρατηρήσει και επεξεργαστεί πολλές και διαφορετικές αφίσες, προσκλήσεις και προγράμματα τα οποία έφταναν στο νηπιαγωγείο με το ταχυδρομείο.

Αρχικά υιοθέτησαν την ιδέα του Δημήτρη: όλα τα παιδιά να φτιάξουν προσκλήσεις για τους γονείς τους και για τα παιδιά από το ειδικό σχολείο. Η Ισμήνη πρότεινε: «Η αυλή είναι μεγάλη που θα κάνουμε το πάρτι. Είστε να το κάνουμε με όλα τα παιδιά από την πόλη; Όπως τις απόκριες με τις στολές;» Η ιδέα της άρεσε στα περισσότερα παιδιά, αλλά σκέφτηκαν ότι «δε γίνεται να στείλουμε προσκλήσεις σε όλα τα παιδιά από όλα τα σχολεία. Δεν ξέρουμε πού μένουν. Να φτιάξουμε προσκλήσεις, αλλά μεγάλες σαν αφίσες. Όπως για τις αποκριές.»

Η εκπαιδευτικός τα βοήθησε να επεκτείνουν τη συζήτηση στον επικοινωνιακό στόχο που θα εξυπηρετούσε η αφίσα: «Για ποιο λόγο θα την φτιάξουμε ακριβώς; Σε τι θα βοηθήσει και σε ποιους θα απευθύνεται;».

Συζήτησαν και αποφάσισαν όλοι μαζί για:

- Το περιεχόμενο του κειμένου, δηλαδή τι ακριβώς θα πρέπει να γράφει το κείμενο.
- Τα τυπογραφικά χαρακτηριστικά: Θα έχει μόνο κείμενο ή μόνο ζωγραφιές ή και τα δύο; Ποιο θα είναι μεγαλύτερο, το κείμενο ή η ζωγραφιά; Ποιος θα ζωγραφίσει; Πόσο μεγάλα θα είναι τα γράμματα; Θα έχουν όλα το ίδιο χρώμα;
- Τον τρόπο κατασκευής: Θα φτιάξουν την αφίσα ατομικά ή ομαδικά και ποιος θα κάνει τι.

Επειδή διαπίστωσαν ότι μάλλον θα χρειαζόταν ένα μεγάλο κείμενο, γιατί «Πρέπει να γράφει για όλα. Είναι πολλά. Θα κουραστούμε να γράψουμε όλα τα παιδιά από μία», πρότειναν «να γράψουμε μία και μετά να τη βγάλουμε φωτοτυπία πολλές φορές, γιατί έχει πολλά σχολεία και πολλά παιδιά που θέλουμε να καλέσουμε».

Η εκπαιδευτικός τα ενθάρρυνε να εργαστούν και τα υποστήριξε σ' αυτή την προσπάθεια. Ρώτησε: «Πού θα την γράψετε; Τι προτείνετε να χρησιμοποιήσουμε, χαρτόνια ή χαρτιά;» Πρότειναν χαρτιά, «γιατί δε γίνεται να βάλουμε στο φωτοτυπικό μας χαρτόνια». Τα παρότρυνε να σκεφτούν για το μέγεθος του χαρτιού, ρωτώντας: «Πόσο μεγάλο χαρτί νομίζετε ότι θα χρειαστείτε;» Διάλεξαν μέγεθος Α3, «γιατί θα γράψουμε πολλά και αυτό είναι το πιο μεγάλο χαρτί που έχουμε στην τάξη μας για το φωτοτυπικό». Διευκόλυνε το συντονισμό με ερωτήσεις όπως: «Θέλετε να μου λέτε και να γράφω εγώ ή μήπως θέλει να γράψει κάποιος ή κάποιοι από εσάς;». Επέλεξαν να γράψουν εκείνα. Συμφώνησαν να κάνει κάθε ομάδα τη δική της αφίσα. Ένα παιδί να γράφει και τα υπόλοιπα να το βοηθούν με τις ιδέες τους. Η εκπαιδευτικός τα παρακινούσε να επεκτείνουν τη σκέψη τους με συνεχή ερωτήματα: «Σε ποιο σημείο του χαρτιού προτείνετε να αρχίζει το κείμενο;», «Θα έχει τίτλο; Σκεφτείτε τις προσκλήσεις και τις αφίσες που έχουμε διαβάσει στην τάξη μας. Είχαν τίτλο;» Παρέπεμπε σε προηγούμενες εμπειρίες, με στόχο να εντοπίσουν πηγές για να ανακαλέσουν και να προτείνουν ιδέες. Σκέφτηκαν ότι οι αφίσες δεν έχουν τίτλο, αλλά «εμείς θέλουμε να είναι προσκλήσεις μεγάλες σαν αφίσες. Γι' αυτό να γράψουμε ότι είναι πρόσκληση, για να την προσέξουν».

Όμως τι να γράψουν πρώτα και τι μετά; «Να γράψουμε πρώτα ότι τους καλούμε να έρθουν στο νηπιαγωγείο μας. Πρέπει να γράψουμε τότε να έρθουν για να μην κάνουν λάθος», πρότεινε η Ελόνα.



Η αφίσα που δημιουργήθηκε με γραφέα την Ασημίνα.

Το περιεχόμενο του κειμένου διαμορφώθηκε σταδιακά και συλλογικά. Ύστερα κάθε ομάδα διαμόρφωσε τη δική της πρόσκληση-αφίσα. Δύο ομάδες γονέων μαζί με δύο ομάδες παιδιών ανέλαβαν να βγάλουν έγχρωμες φωτοτυπίες και να αναρτήσουν τις αφίσες, η μία ομάδα έξω από νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία και η άλλη στις βιτρίνες των καταστημάτων της πόλης.



Μία δεύτερη αφίσα με γραφέα τη Μελομένη.

Την επομένη ανακοίνωσαν ότι «θα έρθουν πολλά παιδιά, χιλιάδες». Η εκπαιδευτικός ρώτησε: «Πώς είστε σίγουροι;» Η Αγγελική, ερμηνεύοντας τα όσα άκουσε, απάντησε: «Αφού όλα μας έλεγαν "Πότε θα γίνει το πάρτι; Θα 'ρθούμε"». «Και σ'εμάς», είπε ο Χρήστος «μας έλεγαν "Μπράβο θα 'ρθούμε"».

Ο Θοδωρής, που ο πατέρας του διατηρούσε πιτσαρία στην πόλη μας, όταν άκουσε ότι θα έρθουν χιλιάδες παιδιά, έγραψε μόνος του ένα σημείωμα για τον πατέρα του ζητώντας του να μας φέρει πίτσες για χίλιες χιλιάδες παιδιά... (βλ. κεφ. 9, σ. 160).

Καταγραφές της εκπαιδευτικού

Στη διαδικασία παραγωγής της πρόσκλησης η εκπαιδευτικός παρατήρησε και κατέγραψε:

- Αν τα παιδιά συνειδητοποιούσαν τη λειτουργική σημασία της πρόσκλησης.
- Το βαθμό συμμετοχής του κάθε παιδιού στη διαδικασία διαμόρφωσης της πρόσκλησης.
- Σε ποιο βαθμό έδειχναν να κατανοούν κειμενικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις αφίσες και τις προσκλήσεις (π.χ. διαστάσεις, περιεχόμενο, διαφορές ανάμεσα στις αφίσες και τις επιστολές) και τη σημασία που έχει η εμφάνιση ενός κειμένου που δημοσιοποιείται για την επίτευξη του στόχου του (π.χ. προσοχή στην ποιότητα της παρουσίασης, διακόσμηση κ.λπ.)

Πώς εργάστηκαν για την ενημέρωση των γονέων

Αποφάσισαν να γράψουν μια ανακοίνωση για να τη βάλουν στον πίνακα ανακοινώσεων και να τη δουν όλοι οι γονείς. (Αυτού του τύπου οι ανακοινώσεις αποτελούν συνήθη πρακτική στη συγκεκριμένη τάξη.) Καθόρισαν τον επικοινωνιακό στόχο της ανακοίνωσης. Γιατί θα τη γράψουν; Τι θα λέει; Πώς πρέπει να το πουν για να είναι ευγενικό; Η αρχική πρόταση για το περιεχόμενο του κειμένου ήταν: «Γονείς, σας παρακαλούμε να έρθετε όλοι στο νηπιαγωγείο να μας βοηθήσετε». Καθώς άρχισαν να ανταλλάσσουν απόψεις για τις προσδοκίες και τις υποχρεώσεις που δημιουργούσε το περιεχόμενο του κειμένου της συγκεκριμένης ανακοίνωσης, κάποια είπαν: «Η μαμά μου και ο μπαμπάς μου δε γίνεται να έρθουν, γιατί το πρωί πάνε στη δουλειά τους. Να μη πούμε να έλθουν όλοι». Ακολούθησε ένας διάλογος για το «ποιοι γονείς να έρθουν».

Αναζητώντας απαντήσεις σε ερωτήματα που προέκυπταν κατά τη διάρκεια της δράσης (π.χ. «Πού θα ξέρουμε άμα θα έρθουν;»), τροποποιούσαν και επαναδιαμόρφωναν το αρχικό κείμενο. Έτσι διαμορφώθηκε προφορικά και συλλογικά ένα προκαταρκτικό κείμενο.

Συζήτησαν για το μέγεθος του χαρτιού που θα χρησιμοποιούσαν: «Να είναι μεγάλο για να χωράει να γράψουν τα ονόματά τους οι γονείς που θα έρθουν», μας είπε ο Βασίλης. «Οποσδήποτε να είναι μεγάλο, γιατί δεν ξέρουμε τι γράμματα κάνουν όλοι οι γονείς. Μπορεί να τα γράφουν πολύ μεγάλα. Και μετά θέλουν πολύ χώρο», πρόσθεσε η Σουκράν.

Τέλος, η εκπαιδευτικός ρώτησε ποιος προτείνουν να γράψει την ανακοίνωση. Η ίδια η εκπαιδευτικός, που θα της υπαγορεύουν τι να γράψει, ή κάποια παιδιά. Συμφώνησαν να γράψει το κείμενο η εκπαιδευτικός, αλλά να το υπογράψουν τα παιδιά. Κάποιος πρότεινε:

«Να μη γράψουμε όλα τα ονόματα γιατί δε θα μείνει χώρος να γράψουν τα δικά τους ονόματα οι γονείς που θα έρθουν. Να γράψουμε μόνο “Τα παιδιά σας”».

Οι γονείς ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα των παιδιών τους. Έτσι τις επόμενες ημέρες:

- ◆ Ετοιμάστηκαν κεράσματα από παιδιά και γονείς. Κατασκευάστηκαν διακοσμητικά για να στολιστούν οι πιατέλες με τα κεράσματα.
- ◆ Ετοιμάστηκε επιγραφή από κάθε παιδί για το έργο που θα έβαζε στην έκθεση.
- ◆ Οργανώθηκε ο χώρος της αυλής. Αποφασίστηκε πού θα στηθεί το καθετί. Έγιναν δύο πρόβες, υλοποιώντας το σχεδιασμό τους, ποιος θα έρχεται από πού και προς τα πού θα πηγαίνει, τι θα κάνει όταν τελειώνει με το ρόλο του, ποιος θα είναι στις πωλήσεις, ποιοι οι σερβιτόροι στο μπουφέ, ποιοι θα μοιράζουν το πρόγραμμα της γιορτής στους καλεσμένους, ποιοι θα υποδέχονται τον κόσμο και σε ποιο σημείο της αυλής, πού θα τους κατευθύνουν.

Η γιορτή περιλάμβανε και μουσική για το χορό στο τέλος με όλα τα παιδιά και τους γονείς που είχαν έρθει να την παρακολουθήσουν. Επέλεξαν τη μουσική με βάση ακούσματα με τα οποία είχαν εξοικειωθεί στην τάξη κατά τη διάρκεια της χρονιάς. Η σύνθεση των επιλογών έγινε σταδιακά γράφοντας και αντιγράφοντας κασέτες στην τάξη με την επίβλεψη της εκπαιδευτικού.

Η παρουσίαση της γιορτής

Την ημέρα της γιορτής η επιτυχία ξεπέρασε και τις πιο αισιόδοξες προβλέψεις. Τα παιδιά αποδείχτηκαν μεγάλοι θεατρίνοι, αφού επρόκειτο για μια δική τους παραγωγή που μπορούσαν να την παρουσιάσουν με τον καλύτερο τρόπο αφού γνώριζαν το πώς και το γιατί. Ήταν και σπουδαίοι οικοδεσπότες, προσφέροντας κεράσματα στους καλεσμένους και καλώντας τους να χορέψουν όλοι μαζί, αλλά και εξίσου καλοί παρουσιαστές, αφού παρουσίαζαν με μεγάλη σαφήνεια τα έργα τους στο κοινό.

Αξιολόγηση

Η γιορτή έδωσε την ευκαιρία στα παιδιά:

- ◆ Να αξιοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητες που απέκτησαν μέσα από όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος στο νηπιαγωγείο όλη τη χρονιά.
- ◆ Να αποκτήσουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, διαπιστώνοντας όσα πραγματικά μπορούν να καταφέρουν, να εμπιστευτούν το φίλο τους, να σεβαστούν τις διαφορετικές ιδέες και να τις συνθέτουν χωρίς κανένα να νιώθει ότι δεν αξίζουν οι δικές του ιδέες, να κατανοήσουν τις διαφορετικές ικανότητες των παιδιών, να επεκτείνουν την κοινωνικοποίησή τους έχοντας τον πρώτο ρόλο σε μια μεγάλη εκδήλωση με πολλούς γνωστούς και άγνωστους, συνομήλικους και μεγαλύτερους.



Στο πλαίσιο προετοιμασίας χριστουγεννιάτικης γιορτής ετοίμασαν ευχετήριες κάρτες για τους φίλους τους.

κεφάλαιο 14

Το διευρυμένο ωράριο: αυξημένες δυνατότητες για την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων

Τα τελευταία χρόνια η πολιτεία προχώρησε στην ίδρυση ολοήμερων νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων λαμβάνοντας υπόψη τόσο τα προβλήματα της σύγχρονης οικογένειας όσο και τα πορίσματα διεθνών ερευνών. Σύμφωνα με τις τελευταίες «τα παιδιά που συμμετέχουν στα ολοήμερα προγράμματα επιδεικνύουν επαυξημένες ακαδημαϊκές ικανότητες αργότερα και μειωμένες πιθανότητες να επαναλάβουν την ίδια τάξη. ...Επίσης τα παιδιά αυτά επωφελούνται κοινωνικά και συναισθηματικά. ...Ακόμη τα παιδιά που συμμετέχουν σε ολοήμερα προγράμματα, σε σχέση με εκείνα που συμμετείχαν στα κλασικά, δείχνουν μεγαλύτερη συμμετοχή στην τάξη, παραγωγικότητα, ανεξαρτησία στη μάθηση, ετοιμότητα γι' αυτήν, ενώ επίσης εκφράζουν λιγότερο άγχος, απογοήτευση, θυμό, ντροπή, απόρριψη ή μνησικακία» (Ντολιοπούλου, 2003, σ. 8).

Η εφαρμογή του θεσμού του ολοήμερου νηπιαγωγείου στην Ελλάδα αξιολογήθηκε από την επιστημονική ομάδα που το παρακολουθούσε κατά το πρώτο και το τέταρτο έτος λειτουργίας του. Στο πλαίσιο της αξιολόγησής του πραγματοποιήθηκαν δύο έρευνες (η πρώτη μετά την ολοκλήρωση του πρώτου και η δεύτερη μετά την ολοκλήρωση του τέταρτου έτους εφαρμογής), οι οποίες απευθύνθηκαν με ερωτηματολόγια σε όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και τους γονείς. Τα αποτελέσματα των ερευνών έδειξαν ότι και οι δύο ομάδες είχαν αναπτύξει ιδιαίτερα θετικές στάσεις για την πραγματικότητα του διευρυμένου ωραρίου, επισημαίνοντας κυρίως τις θετικές επιπτώσεις στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών (Ντολιοπούλου, 2003, σσ. 9 και 10).

Είναι γεγονός ότι η επέκταση του ωραρίου και η αύξηση του προσωπικού δημιούργησε νέες ανάγκες στο χώρο του νηπιαγωγείου, όπως την ανάγκη συνεργασίας των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του προγράμματος, την ανάγκη αναδιοργάνωσης του χώρου, την ανάγκη πρόσληψης βοηθητικού προσωπικού κ.ά., παράλληλα όμως έδωσε και μία νέα δυναμική. Οι περισσότερες ώρες παραμονής των παιδιών στο οργανωμένο και υποστηρικτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου προσφέρουν αυξημένες ευκαιρίες για την εμπλοκή τους σε ομαδικές δημιουργικές δραστηριότητες που συμβάλλουν στη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική τους ανάπτυξη. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο δεν έχει διαφορετικούς στόχους από το νηπιαγωγείο συνηθισμένου ωραρίου, η μεγαλύτερη όμως άνεση χρόνου που το χαρακτηρίζει προσφέρει τη δυνατότητα να επιτυγχάνονται αυτοί οι στόχοι με μεγαλύτερη ευκολία (Πατινιώτης κ.ά., 2002). Η ευχέρεια στο χρόνο συμβάλλει στην εξασφάλιση της εξισορρόπησης «ανάμεσα σε ήσυχες και ενεργητικές

δραστηριότητες, δραστηριότητες εσωτερικού και εξωτερικού χώρου, δραστηριότητες που απευθύνονται σε μεμονωμένα παιδιά, σε μικρές ομάδες και σε ολόκληρη την τάξη, δραστηριότητες που προγραμματίζουν οι νηπιαγωγοί, αλλά και δραστηριότητες που ξεκινούν από τα ίδια τα παιδιά» (Ντολιοπούλου, 2003, σ. 10). Συνακόλουθα το ολόημερο πρόγραμμα δημιουργεί θετικότερες προϋποθέσεις για το σεβασμό των ιδιαίτερων αναγκών και του προσωπικού ρυθμού ανάπτυξης κάθε παιδιού.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

«Κατά τη διάρκεια μιας ημέρας στο ολόημερο νηπιαγωγείο μπορεί να υπάρχουν στιγμές σχεδιασμού του προγράμματος όλης της ομάδας στην αρχή του πρωινού και του απογεύματος και ίσως και μια πιο σύντομη συγκέντρωση γύρω στις 11:00. Στη συνέχεια και πάλι, θα κάνετε πολλά μικρά προγράμματα με το κάθε παιδί και με μικρές ομάδες κατά τη διάρκεια της ημέρας, καθώς κινείστε μέσα στην τάξη» (Pronin-Fromberg, 2000, σ. 178).

Στο πρόγραμμα του ολόημερου τμήματος μπορεί να υπάρχουν κάποιες σταθερές δραστηριότητες που γίνονται καθημερινά την ίδια χρονική στιγμή (π.χ. μεσημεριανό φαγητό, ξεκούραση, διασκέδαση) και κάποιες άλλες που η χρονική στιγμή που θα υλοποιηθούν, καθώς και η διάρκειά τους εξαρτάται από το ενδιαφέρον των παιδιών και από τον προσωπικό ή ομαδικό ρυθμό τους. Στο πλαίσιο του διευρυμένου ωραρίου δίνονται περισσότερες δυνατότητες για τη λειτουργία των παιδιών σε μικρές ομάδες, αλλά και ευκαιρίες για συμμετοχή όλης της ομάδας σε κοινές δραστηριότητες, όπως η ώρα του παραμυθιού, η θέαση ενός βίντεο, οι συζητήσεις για θέματα ομαδικών διαδικασιών κ.λπ. (Pronin-Fromberg, 2000, σσ. 190-191).

ΟΡΓΑΝΩΝΟΝΤΑΣ ΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΟΛΟΗΜΕΡΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ

Οι πρόσθετες αναγκαίες γωνιές για το διευρυμένο πρόγραμμα είναι εκείνες της ξεκούρασης και της κουζίνας.

Η γωνιά της ξεκούρασης

Η εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη τις συνθήκες ενός σπιτιού κατά τη μεσημεριανή παύση: π.χ. κάποιος μπορεί να κοιμούνται και κάποιος άλλος να ασχολούνται με πιο ήσυχες δραστηριότητες που δεν ενοχλούν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Για τα παιδιά που επιθυμούν να ξεκουραστούν δημιουργεί μια ήσυχη και απομονωμένη γωνιά, π.χ. με ένα χαμηλό διαχωριστικό ή με βαριές κουρτίνες για να σκοτεινιάζει σε εκείνο το σημείο ο χώρος. Τοποθετεί σ' αυτό το χώρο της ξεκούρασης μια παχιά μοκέτα, ένα ντουλάπι αποθήκευσης των υπνόσакων των παιδιών, ένα ντουλάπι τακτοποίησης των παπουτσιών και ένα κουτί με τα αγαπημένα τους παιχνίδια που συνηθίζουν να παίρνουν αγκαλιά όταν κοιμούνται. Συχνά για την ώρα της χαλάρωσης οι πτυσσόμενοι καναπέδες της γωνιάς της συζήτησης αναδιατάσσονται ή χρησιμοποιούνται ειδικά στρώματα. Αν υπάρχει ανεξάρτητος χώρος ανάπαυλας, η εκπαιδευτικός σκέφτεται πώς θα μπορούσαν να χαλαρώνουν τα παιδιά. Επιλέγει χρώματα απαλά και μικρά πτυσσόμενα κρεβατάκια με κλινισκεπάσματα για κάθε παιδί τα οποία θα μπορεί κάθε μητέρα στο τέλος της εβδομάδας να τα παίρνει για να τα πλύνει. Τα υπόλοιπα παιδιά θα μπορούσαν να πάρουν το καθένα κάποιο βιβλίο από τη βιβλιοθήκη και να απασχοληθούν ήσυχα.



Στιγμές μεσημεριανής χαλάρωσης: Τα βιβλία αποδεικνύονται καλοί σύντροφοι για όσους δεν έχουν διάθεση για ύπνο.

Ωστόσο, επειδή η διάρκεια του προγράμματος είναι αρκετά μεγάλη, πολλές φορές συμβαίνει και σε διαφορετικές στιγμές της μέρας κάποια παιδιά να έχουν ανάγκη χαλάρωσης ή απομόνωσης. Καλό είναι η εκπαιδευτικός να φροντίζει ώστε να υπάρχουν μία ή περισσότερες γωνιές που να προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα, όπως π.χ. μία μικρή σκηνή στημένη σε κάποιο σημείο της αίθουσας ή μια μοκέτα κάτω από ένα τραπέζι σκεπασμένο με ύφασμα σε μια γωνιά που δεν πολυχρησιμοποιείται.

Η γωνιά της κουζίνας

Η κουζίνα μπορεί να βρίσκεται σε ανεξάρτητο χώρο ή και σε μια γωνιά της αίθουσας, χωρισμένη με ένα διαχωριστικό. Είναι απαραίτητο να διαθέτει τον απαιτούμενο εξοπλισμό: ψυγείο, κουζίνα, φούρνο μικροκυμάτων, σκεύη, νεροχύτες, πλυντήριο πιάτων, συσκευές (αποχυμωτή, μίξερ κ.λπ.).

Είναι σημαντικό ομάδες παιδιών να αναλαμβάνουν την προετοιμασία του χώρου πριν από το φαγητό π.χ. να στρώνουν τραπεζομάντιλα, να βάζουν χαρτοπετσέτες και μαχαιροπήρουνα, να βοηθούν στο σερβίρισμα. Οι ομάδες αυτές (διαφορετικές ανά ημέρα ή εβδομάδα) θα μπορούσαν να αναλαμβάνουν και την τακτοποίηση του χώρου μετά το φαγητό. Οι δραστηριότητες αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αυτονομίας και της πρωτοβουλίας των παιδιών. Επιγραφές με εικόνες και κείμενα θα μπορούσαν να τις κάνουν πιο ενδιαφέρουσες και συγχρόνως να υπενθυμίζουν στα παιδιά αποφάσεις που έχουν παρθεί από κοινού με όλη την τάξη. Π.χ. «Θυμόμαστε πώς αποφασίσαμε να ετοιμάζουμε το τραπέζι μας ώστε να έχουμε όλα όσα χρειαζόμαστε κατά την ώρα του φαγητού για να απολαμβάνουμε περισσότερο το φαγητό μας; Οι επιγραφές που υπάρχουν στο... (αναφέρει το σημείο ανάρτησης των επιγραφών) και θα μπορούσαν να σας διευκολύνουν αν δεν θυμόμαστε ακριβώς τις αποφάσεις σας». Επίσης η εκπαιδευτικός φροντίζει να υπενθυμίζει με διακριτικό τρόπο στα παιδιά, χωρίς να τα αγχώνει, ότι ο χρόνος παραμονής στην τραπεζαρία δεν είναι ατελείωτος και κάποια στιγμή ανακοινώνει το τέλος του χρόνου: π.χ. «Νομίζω ότι τώρα είναι η ώρα να μαζέψετε τα πιάτα και να τακτοποιήσετε το τραπέζι σας». Το μάζεμα των τραπεζιών γίνεται όπως έχει συμφωνηθεί. Κάθε παιδί μαζεύει το πιάτο του και καθαρίζει τη θέση του ή μαζεύουν όλα τα τραπέζια τα παιδιά που έχουν αναλάβει αυτό το καθήκον.

Το φαγητό στο νηπιαγωγείο περιλαμβάνει το δεκατιανό και το μεσημεριανό γεύμα. Η ώρα του φαγητού είναι μια σημαντική στιγμή στο καθημερινό πρόγραμμα που επιτρέπει στα παιδιά να βρεθούν με το φίλο τους σε μια πιο χαλαρή στιγμή και να απολαύσουν το ένα την παρέα του άλλου τρώγοντας και συζητώντας.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση της μαγειρικής

Η μαγειρική συνδέεται με βιωμένες εμπειρίες όλων των παιδιών. Οι δραστηριότητες στην κουζίνα —από τις πλέον προκλητικές και δημιουργικές δραστηριότητες— βρίσκουν καλύτερο έδαφος για την ανάπτυξή τους στο πλαίσιο του ολόημερου προγράμματος. Τα παιδιά συμμετέχουν σ' αυτές με χαρά. Βλέπουν, μυρίζουν, δοκιμάζουν, ανακατεύουν τα υλικά, ακούνε τον ήχο του βρασμού, του τηγανίσματος. Μαθαίνουν τις μυρωδιές και τις γεύσεις, ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές (π.χ. Η γρανίτα πορτοκάλι έχει την ίδια γεύση με την πορτοκαλάδα;). Τους αρέσει να κάνουν προβλέψεις και να έχουν την ευκαιρία να τις ελέγχουν άμεσα. Μαθαίνουν νέες λέξεις, περιγράφουν διαδικασίες, διαβάζουν και γράφουν συνταγές. Χρησιμοποιούν μεζούρες και κάνουν μετρήσεις και συγκρίσεις ποσοτήτων, υγρών και στερεών υλικών. Σημειώνουν και μετρούν πόσα αβγά χρειάζονται για το κέικ, πόση ζάχαρη, βούτυρο, αλεύρι, γάλα και βανίλια. Παρατηρούν τις αλλαγές των υλικών καθώς ανακατεύονται, βράζουν, ψήνονται και γίνονται από υγρά στερεά ή λιώνουν στη φωτιά.

Μαθαίνουν κανόνες υγιεινής, πρόληψης, σωστής διατροφής και ασφάλειας (τη σημασία της καθαριότητας των χεριών και των δοντιών, την αναγκαιότητα του πλυσίματος των φρούτων και των λαχανικών, τη διατροφική αξία του γάλακτος, τις επιπτώσεις της ζάχαρης στα δόντια, τους κινδύνους του ηλεκτρισμού, τους κινδύνους από εγκαύματα κ.λπ.).

Μαθαίνουν για τους άλλους: π.χ. αναπτύσσουν ένα σχέδιο εργασίας με θέμα το ψωμί και μελετούν τα ψωμιά του κόσμου ή δοκιμάζουν γεύσεις κουζίνας άλλων πολιτισμών.

Μαγειρεύουν, διακοσμούν το φαγητό, στρώνουν και στολίζουν το τραπέζι, τρώνε παρέα και συζητούν.

Δραστηριότητες μαγειρικής είναι όλες οι δραστηριότητες-βήματα από την προετοιμασία μέχρι και το σερβίρισμα του φαγητού ή του επιδορπίου με ή χωρίς τη διαδικασία ψησίματος.

Ακόμη και προετοιμάζοντας εδέσματα και ποτά που δε χρειάζονται ψήσιμο, τα παιδιά, καθώς καθαρίζουν, κόβουν, στύβουν φρούτα και λαχανικά, ανακαλύπτουν τις φυσικές ιδιότητες των υλικών και των εργαλείων που χρησιμοποιούν. Τα φρούτα, για παράδειγμα, έχουν διαφορετική γεύση και χρώμα. Ορισμένα καθαρίζονται ευκολότερα με τα πλαστικά μαχαίρια, άλλα με το χέρι, κάποια είναι πολύ ζουμερά και στύβονται στον αποχυμωτή. Άλλα κόβονται σε πολλά μικρά κομμάτια, άλλα στη μέση, ενώ τα μικρότερα όπως τα σταφύλια τρώγονται ολόκληρα. Όταν ανακατέψει κανείς τους φρουτοχυμούς, οι γεύσεις μπερδεύονται και δεν μπορούν να διαχωριστούν στη συνέχεια. Αν ρίξουν ζάχαρη στο χυμό, η ζάχαρη διαλύεται και η γεύση αλλάζει. Αλλαγές επίσης γίνονται όταν κάποιος τοποθετήσει στην κατάψυξη τους χυμούς ή τους ανακατέψει με ζελέ και στη συνέχεια τους παγώσει. Και στα σάντουιτς η γεύση αλλάζει ανάλογα με τα υλικά. Τα υλικά όμως σε αυτή την περίπτωση μπορούν να διαχωρίζονται. Το ίδιο γίνεται με το γιαούρτι και τα ολόκληρα φρούτα.

Η ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕΤΑΞΥ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

Μία ουσιαστική συμβολή του διευρυμένου ωραρίου είναι ότι δημιουργεί καλύτερες προϋποθέσεις για την ανάπτυξη θετικών αλληλεπιδράσεων και δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Τους δίνει τη δυνατότητα να σχεδιάζουν από κοινού και να μοιράζονται προβληματισμούς και εμπειρίες σχετικά με τα παιδιά της ίδιας τάξης. Τους δίνει την ευκαιρία να συναντιούνται καθημερινά και να συζητούν και, αν το θελήσουν, να έχουν τη σημαντική εμπειρία της από κοινού λειτουργίας μέσα στην ίδια τάξη. Η ταυ-



τόχρονη συνύπαρξη στην ίδια τάξη δύο εκπαιδευτικών, έστω και για πολύ περιορισμένο χρονικό διάστημα σε καθημερινή βάση, τους δίνει τη δυνατότητα να μπορούν να υποστηρίξουν περισσότερο αποτελεσματικά την εργασία των παιδιών σε μικρές ομάδες, να καταγράψουν με μεγαλύτερη άνεση την εξέλιξή τους, να εστιάσουν την προσοχή τους σε μεμονωμένα παιδιά που εκτιμούν ότι έχουν περισσότερο την ανάγκη τους. Το ολοήμερο νηπιαγωγείο δίνει την ευκαιρία στις εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν με τρόπο που θα τις βοηθήσει να κατανοήσουν καλύτερα το πώς μπορούν να ενθαρρύνουν και να υποστηρίξουν την ολόπλευρη εξέλιξη των παιδιών.

Για να είναι δημιουργική η γωνιά της κουζίνας:

- ◆ Ξεκινήστε με απλές συνταγές.
- ◆ Σχεδιάστε τα βήματα της δραστηριότητας και συγκεντρώστε, ότι χρειάζεστε κοντά σας.
- ◆ Δώστε έμφαση στην καθαριότητα (πλύσιμο των χεριών, των φρούτων, των λαχανικών, της επιφάνειας που θα χρησιμοποιηθεί κ.λπ.).
- ◆ Δώστε ποικιλία στις δραστηριότητες.
- ◆ Επιδιώξτε την ενεργό συμμετοχή των παιδιών. Εμπλέξτε τα στη διαδικασία. Θέστε ερωτήσεις. Να σκεφθούν και να αποφασίσουν για τα υλικά, τη σειρά που θα τα ρίξουν, πόση ώρα θα πρέπει να βράσουν, να διαβάσουν μια συσκευασία κ.ά. Ωθήστε τα παιδιά να ενεργούν. Κάνετε εσείς οι ίδιοι μόνο ό,τι είναι επικίνδυνο ή πολύ δύσκολο. Τα παιδιά μπορούν να μετρούν, να ρίχνουν τα υλικά, να σπάνε και να χτυπούν τα αυγά, να πλάθουν, να τοποθετούν το μίγμα στο ταψί, να στύβουν πορτοκάλια, να χτυπούν στο σέικερ ή στο μίξερ υλικά, να σπάνε τον πάγο, να δοκιμάζουν αν χρειάζεται περισσότερο αλάτι ή ζάχαρη να διακοσμούν το γλυκό ή μια πιατέλα, να στρώνουν το τραπέζι κ.ά. Ενθαρρύνετε τη συζήτηση. Ζητήστε να περιγράψουν τι κάνουν, να εξηγούν γιατί το κάνουν. Να κάνουν υποθέσεις για το τι περιέχει αυτό που μυρίζουν ή αυτό που γεύονται.
- ◆ Δώστε περισσότερη έμφαση στη διαδικασία παρά στο αποτέλεσμα.
- ◆ Συνδέστε τη μαγειρική με συναφείς δραστηριότητες: π.χ. με τη δημιουργία ενός βιβλίου μαγειρικής ή ενός λεξικού, με τη δημιουργία ενός ζαχαροπλαστείου στην τάξη, με επισκέψεις στο σούπερ μάρκετ, στο λαχανόκηπο, στο παγωτατζίδικο, στο εστιατόριο, σε εργοστάσια παρασκευής τροφών, στο φούρνο της γειτονιάς.
- ◆ Συνδέστε τη μαγειρική με κοινωνικές εκδηλώσεις, ήθη, έθιμα και παραδόσεις των λαών (π.χ. το βάψιμο των πασχαλινών αυγών σε διάφορες χριστιανικές χώρες, την παρασκευή του Νασί Λεμάκ με βάση το ρύζι για τα γενέθλια της Τίνα Ηό από τη Μαλαισία κ.ά.).

Mayesky, 1998

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βιβλιογραφικές αναφορές στα ελληνικά

- Αϊδίνης, Α., υπό δημοσίευση, «Η ανάπτυξη της φωνολογικής επίγνωσης και η σχέση της με την πρώτη γραφή και ανάγνωση» στον 3ο τόμο της *Επιστημονικής Επετηρίδας της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος*.
- Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B., 2001, *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*, εκδ. Μεταίχμιο.
- Αλχασίδης, Ν., 1997, «Επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο Καστοριάς: Ένα εκπαιδευτικό Πρόγραμμα», εισήγηση στην ημερίδα *Μέρες έκφρασης και δημιουργίας – ΜΕΛΙΝΑ, Εκπαίδευση, Πολιτισμός, Περιφερειακή Ανάπτυξη*, Θεσσαλονίκη, έκδοση των Φίλων του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, σσ. 64-65.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, J.A.G., (επιμέλεια-πρόλογος Σ. Βοσνιάδου), 1994, *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την Ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική*, εκδ. Gutenberg.
- Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν., 2004, *Ετερογένεια και σχολείο*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α., 2001, «Οι "άλλοι" μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη "διαπολιτισμική" αναζήτηση». Στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β' (*Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση*), Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σσ. 13-45.
- Αυγητίδου, Σ., 2001, *Το παιχνίδι – Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., 1991, *Θέματα Γνωστικής Ανάπτυξης, Μάθησης και Αξιολόγησης*, εκδ. Παπαζήσης.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., 1994, «Οι ιδέες των παιδιών για τη γραφή και η μαθησιακή διαδικασία», περιοδικό *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 27, σσ. 18-20.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τζ., υπό έκδοση, *Γραφή και ανάγνωση στην πρώτη παιδική ηλικία – Εμπειρικές μελέτες*, εκδ. Παπαζήσης.
- Barton, D., 2005, *Μια ολοκληρωμένη προσέγγιση του γραμματισμού*, εκδ. Παπαζήσης.
- Βαφέα, Α., 2002 (εισαγωγή-επιμέλεια), *Πρακτικός οδηγός για δραστηριότητες στα Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών*, Ελληνική Εταιρεία Τοπικής Ανάπτυξης και Αυτοδιοίκησης.
- Baynham, M., 2001, *Πρακτικές Γραμματισμού*, εκδ. Μεταίχμιο.
- Βελλοπούλου, Α., & Παπανδρέου, Μ., 2000, Εισαγωγή στο Μ. Κονδύλη (επιμέλεια), *Χρήση και λειτουργία του υπολογιστή*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bliss, J., 2003, «Piaget και Vygotsky: η σημασία τους για τη διδασκαλία και την εκμάθηση των θετικών επιστημών», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 8, σσ. 68-81.
- Bredenkamp, S., & Copple, C., 1988 (εισαγωγή-επιμέλεια Ε. Ντολιοπούλου), *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Βυγκότσκι, Λ., 1988, *Σκέψη και Γλώσσα*, εκδ. Γνώση.
- Γερμανός, Δ., 2002, *Οι τοίχοι της γνώσης – Σχολικός χώρος και εκπαίδευση*, εκδ. Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α., 1998, *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση – Οδηγίες για γονείς και εκπαιδευτικούς*, εκδ. Καστανιώτης.
- Γιαννικοπούλου, Α.Α., 2001, *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*, εκδ. Καστανιώτης.
- Γκλιάου, Ν., 2005, «Λογοτεχνία και διαθεματικότητα στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο». Στο Δ. Γερμανός, Κ. Μπίκος, Μ. Μπιρμπίλη, Ε. Παναγιωτίδου & Κ. Μπότσογλου (επιμέλεια), *Η Διαθεματική Προσέγγιση της Διδασκαλίας και της Μάθησης στην προσχολική και την πρώτη σχολική ηλικία*, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σσ. 449-456.
- Γκουντ, Π., & Σάλλιβαν, Τζ., 2002, *Μία τάξη νηπιαγωγείου για όλα τα παιδιά*, εκδ. Πατάκης.
- Γρηγορίου, Μ., 1994, *Μουσική για παιδιά και για έξυπνους μεγάλους (Α΄ τόμος)*, εκδ. Νεφέλη.
- Candini, L., 2000, «Χώροι εκπαίδευσης και φροντίδας». Στο C. Edwards, C. Candini, & C. Forman, (επιμέλεια Ε. Κουτσουβάνου), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, εκδ. Πατάκης, σσ. 232-254.
- Casalis, A., & Ruccassi, A., XX, *Η θάλασσα, το γαλάζιο της γης*, εκδ. Στρατικής.
- Cinieri, M., 1998, «Η γραπτή γλώσσα στην καθημερινή ζωή των παιδιών προσχολικής ηλικίας». Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μία σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου), σσ. 50-63.
- Curto, L., Morillo, M., & Teixido, M., 1998, *Γραφή και Ανάγνωση (τόμοι I, II, III)*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ.
- Delreux, H., 1987, *Κούκλες και Μαριονέτες*, εκδ. Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 1366 / 18-10-2001, τχ. Β.
- ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΦΕΚ 303 και 304 / 13-3-2003, τχ. Β, τόμοι Α΄ και Β΄.
- Dombey, H., 1994, «Η εισαγωγή των παιδιών στο γραπτό λόγο», περιοδικό *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, τχ. 27, Μάρτιος-Αύγουστος, σσ. 21-23.
- Dombey, H., & Meek Spencer, M., 2001, *Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Συνεργασία σπιτιού-σχολείου-παιδιού, Ευρωπαϊκές εμπειρίες*, εκδ. Μεταίχμιο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Δραγώνα, Θ., 2003, *Ταυτότητα στην εκπαίδευση*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net
- Duffy, B., 2003, *Υποστηρίζοντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία στην προσχολική ηλικία*, εκδ. Σαββάλας.
- Εγκυκλοπαίδεια Παγκόσμιας Μουσικής*, 1993, εκδ. Αλκυών.
- Edwards, C., Candini, C., & Forman, G., 2000 (επιμέλεια Ε. Κουτσοβάνου), *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, εκδ. Πατάκης.
- Ferreiro, E., 1998, «Διαδικασίες νοηματοποίησης της γραπτής γλώσσας. Παραδείγματα από παιδιά σε διαφορετικές χώρες». Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μία σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου), σσ. 17-25.
- Fijalkow, J., 1997, *Κακοί Αναγνώστες Γιατί;*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Giere, U., 1997, «Ο εγγραμματισμός ανά τον κόσμο». Στο τεύχος *Ταξίδι στα Γράμματα*, το οποίο συνόδευε την έκθεση αφίσας με υλικό συγκεντρωμένο από το Ινστιτούτο της Unesco για την Εκπαίδευση που παρουσιάστηκε στη Θεσσαλονίκη. Οργανωτές: Παιδαγωγική Σχολή Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Helm, J.H., & Katz, L.G., 2002 (επιμέλεια-εισαγωγή Κ. Χρυσοφίδης & Ε. Κουτσοβάνου), *Μέθοδος Project και Προσχολική Εκπαίδευση – Μικροί Ερευνητές*, εκδ. Μεταίχμιο.
- Hughes, M., 1996, *Τα παιδιά και η έννοια των αριθμών*, εκδ. Gutenberg.
- Καγγελάρη, Δ., 1989, «Θέατρο για παιδιά: 6 τύψεις + και 1 ελπίδα», περιοδικό *Διαβάζω*, σσ. 56-58.
- Καλαμπαλίκη-Μπούου, Θ., 1997, «Ελάτε να διηγηθούμε παραμύθια...». Στο Κ. Κουλουμπή-Παπαετροπούλου (επιμέλεια), *Η Τέχνη της Αφήγησης*, εκδ. Πατάκης.
- Καλδρυμίδου, Μ., & Καπέλου, Α., 2003, «Ποσοτικές και ποιοτικές αλλαγές στο εννοιολογικό πλαίσιο των αριθμητικών εννοιών των παιδιών του νηπιαγωγείου μετά από διδακτικές δραστηριότητες με καταστάσεις τελεστών». Στο Τ. Τριανταφυλλίδη, Κ. Χατζηκυριάκου, Π. Πολίτης & Α. Χρονάκη (επιμέλεια), *Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση. Πρακτικά του 6ου Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή*, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Οκτώβριος, σσ. 199-206.
- Καλλιφατίδης, Θ., 1994, *Γλώσσα και ταυτότητα*, αναμνηστική έκδοση με αφορμή τη συζήτηση στο Γαλλικό Ινστιτούτο με θέμα LANGUE ET IDENTITE την Τρίτη 25 Οκτωβρίου 1994, εκδ. Γαβριηλίδης.
- Κανάκη, Α., & Καραντάνα, Π., 1998, *Εικαστικά παιχνίδια και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, ΚΕΘΙ, Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών.
- Κανατούλη, Μ., 2000, *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Κανατούλη, Μ., 2004, «Ήταν ένα παιδάκι τοσοδούλι... δεν ήταν μεγαλύτερο από δάκτυλο, και γι' αυτό το είχαν βγάλει Δακτυλάκη: Μικροί λογοτεχνικοί ήρωες σε μικρές ιστορίες», περιοδικό *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ. 41, σσ. 20-26.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κάνιστρα, Μ., 1991, *Η σύγχρονη εικαστική αγωγή στο σχολείο*, εκδ. Σμίλη.
- Καρύδη-Πυρουνάκη, Α., 2002, «Παίζω, ανακαλύπτω και μαθαίνω με τους υπολογιστές στο νηπιαγωγείο». Στο Κ. Τσολακίδης (επιμέλεια), *Η Πληροφορική στην εκπαίδευση – Τεχνολογίες, εφαρμογές, κατάρτιση εκπαιδευτικών*, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, πρακτικά συνεδρίου.
- Katz, L.G., & Chard, S.C., 2004 (επιμέλεια-εισαγωγή Μ. Κόνσολας), *Η μέθοδος project: Η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των παιδιών της προσχολικής ηλικίας*, εκδ. Ατραπός.
- Kazuko Kamii, C., & De Clark, G., 2003, *Τα παιδιά ξαναεφευρίσκουν την αριθμητική – Προεκτάσεις και εφαρμογές της θεωρίας του Piaget*, εκδ. Πατάκης.
- Kennedy, M., 1985, *Λεξικό Μουσικής της Οξφόρδης*, Oxford University Press (Ελληνική έκδοση, εκδ. Γιαλλέλης).
- Κόκκοτας, Π., 2004, *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Μέρος II, Αθήνα.
- Κονδύλη, Μ. (επιμέλεια), 2000, *Χρήση και λειτουργία του υπολογιστή*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντάκος, Α., & Πολεμικός, Ν., 2000, *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κορνηλάκη, Κ., 2002, «Βήματα στην ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης στην πρώιμη παιδική ηλικία», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 6, σσ. 58-65.
- Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., 1998, *Γραπτός λόγος και σχολική εξέλιξη*, εκδ. Έλλην.
- Κουλαϊδής, Β., & Ραβάνης, Κ., 1998, *Νέες Τεχνολογίες, Φυσικές Επιστήμες και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Προσχολική και Πρώτη σχολική ηλικία*, Πρόγραμμα TINTS.
- Κουλούρη, Π., 2002, «Τα σχέδια εργασίας και το αναδυόμενο πρόγραμμα στα νηπιαγωγεία: βασικές αρχές και χαρακτηριστικά στοιχεία», περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τχ. 6, σσ. 40-56.
- Κουρετζής, Λ., 1997, «Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία». Στο *Μέρες έκφρασης και δημιουργίας –Μελίνα, Εκπαίδευση, Πολιτισμός, Περιφερειακή Ανάπτυξη*, Θεσσαλονίκη, έκδοση των Φίλων του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, σσ. 38-44.
- Κούρτη, Ε., 2003, *Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net
- Κουτσοβάνου, Ε., 1996, «Εισαγωγή στην προσέγγιση της Bank Street». Στο Β. Biber, *Η προσέγγιση της παιδαγωγικής σχολής BANK STREET στην Προσχολική Εκπαίδευση*, (εισαγωγή-επιμέλεια Ε. Κουτσοβάνου), εκδ. Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε., 2000, *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής*, εκδ. Οδυσσέας.
- Κουτσοβάνου, Ε., 2004, *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση*, εκδ. Οδυσσέας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Κουτσουράκη, Σ., 2001, «Αναδυόμενος γραμματισμός. Η ανάπτυξη των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής στην πρώιμη παιδική ηλικία», περιοδικό *Επιστήμες Αγωγής*, τχ. 2-3, σσ. 59-76.
- Kress, G., 1998, «Πολυγραμματισμοί», εισήγηση σε επιμορφωτική ημερίδα στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας (επιστημονική υπεύθυνη Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα), Κέντρο Ιστορίας, Φεβρουάριος, Θεσσαλονίκη (αδημοσίευτη).
- Kress, G., 2002, «Γλώσσα και εκπαίδευση στο νέο επικοινωνιακό τοπίο», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 3, σσ. 32-57 και τχ. 6., σσ. 32-57.
- Κρουονερίδου, Χ., & Λαδοπούλου, Λ., 2003, «Ο τόπος μας, τα σύνορα, οι γείτονες», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 9, σσ. 6-11.
- Κυνηγού-Φλάμπουρα, Μ., 1993, *Ρυθμός-Ρυθμική. Στοιχεία, χαρακτηριστικά, κεφάλαια*, εκδ. Φίλιππος Νάκας.
- Κωνσταντίνου, Κ., Φερωνύμου, Γ., Νικολάου, Χ., & Κυριακίδου, Ε., 2002, *Οι φυσικές επιστήμες στο Νηπιαγωγείο*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Λεμονίδης, Χ., 2002, «Μία νέα πρόταση διδασκαλίας στα μαθηματικά για τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου», περιοδικό *Θέματα στην Εκπαίδευση*, τόμος 3, τχ. 1, σσ. 5-22.
- Λιγνού-Κεϊβανίδου, Γ., 2002, «Μαζί στο νηπιαγωγείο», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 3, σσ. 6-9.
- Μαγουλιώτης, Α., 1989, *Ζωγραφική-Γλυπτική-Χαρακτική*, εκδ. Gutenberg.
- Μακρυνιώτη, Δ., 1999, «Το παιχνίδι στο αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου. Μία κριτική ανάγνωση του παιδοκεντρικού παιδαγωγικού λόγου». Στο Κ. Γκουγκουλή & Α. Κούρια (επιμέλεια), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία (19ος και 20ός αιώνας)*, εκδ. Καστανιώτης, σσ. 85-172.
- Μανούσου, Γ., 2000, *Ο ξεχασμένος δρόμος του μονοπατιού*, εκδ. Σωτηρόπουλος.
- Μαρτί, Μ., & Σμιθ, Ι., 2004α, *Μαριονέτες και παντομίμα*, εκδ. Ντουντούμης.
- Μαρτί, Μ., & Σμιθ, Ι., 2004β, *Θέατρο σκιών και μάσκες*, εκδ. Ντουντούμης.
- Ματσαγγούρας, Η., 1995, *Ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση*, εκδ. Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η., 2000, *Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*, εκδ. Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η., 2002, *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, εκδ. Γρηγόρης.
- Μιχαήλ, Δ., 1998, *Μουσικοκινητικά παιχνίδια και διαπολιτισμική εκπαίδευση*, ΚΕΘΙ, Κέντρα Δημιουργικής Απασχόλησης Παιδιών.
- Μπαρμπούση, Β., 1999-2004, «Ορχηστρική και κινητική αγωγή», Πανεπιστημιακές σημειώσεις στους φοιτητές του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Μπασαγιάννη, Ε., 2003, «Πώς συνεργαζόμαστε με τους γονείς στο 4ο Νηπιαγωγείο Θήβας», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 11, σσ. 6-21.
- Μπότσογλου, Κ., 2001, «Η παιδαγωγική ποιότητα των υπαίθριων χώρων παιχνιδιού». Στο Σ. Αυγητίδου (επιμέλεια-εισαγωγή), *Το παιχνίδι: Σύγχρονες Ερευνητικές και Διδακτικές Προσεγγίσεις*, εκδ. Τυπωθήτω, σσ. 365-390.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Μωραΐτη, Τ., 2003, *Ο μαγικός βοηθός – Ο ρόλος του μαγικού βοηθού στην εξέλιξη του παραμυθιού*, εκδ. Ταξιδευτής.
- Νάκου, Ε., 2001, *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, εκδ. Νήσος.
- Ντολιοπούλου, Ε., 1999, *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Ντολιοπούλου, Ε., 2003, *Σύγχρονα Προγράμματα για Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Nunes, T., 2001, «Μπορούμε να κάνουμε κάθε παιδί ενάριθμο», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 1, σσ. 54-61.
- Πανταζής, Σ., 2002, *Η παιδαγωγική εργασία στο νηπιαγωγείο – Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη*, εκδ. Gutenberg.
- Παπανδρέου, Μ., & Βελλοπούλου, Α., 2000, «Τεχνολογία στην προσχολική ηλικία: το παράδειγμα των υπολογιστών». Στο Γ. Μπαγάκης (επιμέλεια), *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα και Σχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Μεταίχμιο, σσ. 216-223.
- Παπαπαύλου, Θ., Φαλλιδάς, Β., Καλαιτζίδης, Δ., Περικλέους, Θ., Κουρουζίδης, Π., Σταθόπουλος, Π., & Σκούλος, Μ., 2002, *Το Σποράκι, πηγή της ζωής*, Ελληνική Εταιρία για την Προστασία του Περιβάλλοντος και της Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Αθήνα.
- Παπαχριστοφόρου, Λ., Φερωνύμου, Γ., Τσουπανή-Σάββα, Α., Αναστασιάδου, Ε., Κυριακίδου, Ε., & Νικολάου, Χ., 1995, *Μουσική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., 2001, *Ανάδυση του Γραμματισμού*, εκδ. Καστανιώτης.
- Παπούλια-Τζελέπη, Π., 2004, «Γραμματισμός ή γραμματισμοί: η πρόκληση του 21ου αιώνα». Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη & Ε. Τάφα (επιστημονική επιμέλεια), *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παρούση, Α., 1995, *Κούκλες Κουκλοθέατρου*, εκδ. Δελφίνι, Αθήνα.
- Παρούση, Α., 2003, «Κουκλοθέατρο: Το πέρασμα στη θεατρική πράξη και η παιδαγωγική του αξιοποίηση», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 11, σσ. 22-27.
- Pascucci, M., 1998, «Η κατασκευή διαφορετικών τύπων κειμένων από μικρές ομάδες παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας». Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μία σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου), σσ. 65-70.
- Pascucci, M., 1999, «Η δόμηση του γραπτού λόγου από το παιδί», *Σειρά εισηγήσεων σε επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο των Πιλοτικών Προγραμμάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας*, Μάρτιος-Μάιος, Αθήνα, Πάτρα, Θεσσαλονίκη, Αλεξανδρούπολη.
- Πατινώτης, Ν., 1999, «Το ολοήμερο νηπιαγωγείο», έκθεση της επιστημονικής ομάδας για το ολοήμερο νηπιαγωγείο, ΥΠΕΠΘ.
- Πατινώτης, Ν., Ντολιοπούλου, Ε., & Θωμά, Ε., 2002, «Ολοήμερο Νηπιαγωγείο – Αξιολόγηση του τέταρτου χρόνου εφαρμογής της εκπαιδευτικής καινοτομίας», Έκθεση Αξιολόγησης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Πικροδημήτρη, Μ., 2004, «Τα Σχέδια Εργασίας στην ανάδυση της γλώσσας-εγγραμματισμού στο Νηπιαγωγείο», περιοδικό *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ. 9, σσ. 53-61.
- Πόροδας, Κ., 1989, «Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα», πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Μάιος 1989.
- Pronin-Fromberg, D., 2000, *Το Ολόημερο Νηπιαγωγείο* (εισαγωγή-επιμέλεια Ε. Κουτσουβάνου & Κ. Χρυσοφίδης), εκδ. Οδυσσέας.
- Ραβάνης, Κ., 1997, «Οι φυσικές επιστήμες στην προσχολική εκπαίδευση: Δυνατότητες και αναγκαιότητες», περιοδικό *Λέσχη των εκπαιδευτικών*, σσ. 29-31.
- Ραβάνης, Κ., 1999, *Οι Φυσικές επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση – Διδακτική και γνωστική προσέγγιση*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Ραβάνης, Κ., 2003, *Δραστηριότητες για το Νηπιαγωγείο από τον κόσμο της Φυσικής*, εκδ. Δίπτυχο.
- Ρήγα, Β., 2001, *Η σωματική έκφραση στο Νηπιαγωγείο και το Δημοτικό Σχολείο*, εκδ. Τυπωθήτω.
- Ροντάρι, Τ., 1985, *Η Γραμματική της Φαντασίας*, εκδ. Τεκμήριο.
- Σακκά, Δ., 2004, «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μέσω της ενδυνάμωσης και της συστηματικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών: Ένα πρόγραμμα δράσης», στα πρακτικά της ημερίδας *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού* (επιμέλεια Δ. Σακκά & Α.Ψάλτη), Αλεξανδρούπολη, ΥΠΕΠΘ και ΔΠΘ, σσ. 35-45.
- Σακονίδης, Χ., 2003, «Μάθηση και Διδασκαλία των Μαθηματικών: από το μαθητή στις κοινότητες πρακτικής στην τάξη». Στο *Ομοιότητες και διαφορές: αναζητώντας νέους δρόμους στην εκπαίδευση*, πρακτικά συνεδρίου, ΥΠΕΠΘ (Έκδοση του Προγράμματος Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1.), σσ. 67-86.
- Σακονίδης, Χ., 2004, *Μαθαίνοντας και διδάσκοντας μαθηματικά*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net
- Σανταγκοστίνo, Π., 2003, *Πώς να διηγούμαστε ένα παραμύθι... και να επινοούμε άλλα εκατό*, εκδ. Καστανιώτης.
- Schirrmacher, R., 1998 (επιμέλεια Ρ. Καλούρη), *Τέχνη και δημιουργική ανάπτυξη των παιδιών*, εκδ. Ίων.
- Σιβροπούλου Ρ., 1997, *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, εκδ. Πατάκης.
- Σιγούρος, Γ., 2001, *Ανακαλύπτω τα μυστικά της ζωγραφικής*, εκδ. Κέδρος.
- Σικορούκ, Λ., 1984, *Φυσική για παιδιά*, εκδ. Σύγχρονη Εποχή.
- Σολομών, Ι., 1989, «Εισαγωγή στην προβληματική της πολιτισμικής αναπαραγωγής του Basil Bernstein». Στο Β. Bernstein, *Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος*, εκδ. Αλεξάνδρεια.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Σολομών, Ι. (επιμέλεια - επιστημονική ευθύνη), 1999, *Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα*, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Τμήμα Αξιολόγησης, ΕΠΕΑΕΚ Ι.Ι.Α.
- Somers, J., 2001, «Το εκπαιδευτικό δράμα (Drama in Education): Τι κάνουν οι δάσκαλοι και οι μαθητές», ηλεκτρονικό περιοδικό *Εκπαίδευση & Θέατρο*, τχ. 1, Δεκέμβριος 2001, στην ιστοσελίδα <http://www.theatro.edu.gr>
- Staccioli, G., 2004, «Μουσικά παιχνίδια με το νερό», περιοδικό *Γέφυρες*, τχ. 19, σσ. 6-13.
- Σφυρή, Ε., 2000, *Γιαούρτι ευχαριστώ, θα πάρω!*, εκδ. Φυτράκης.
- Σφυρόερα, Μ., 2002, *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μέτρο Ι.Ι.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net.
- Σφυρόερα, Μ., 2004, *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μέτρο Ι.Ι.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net.
- Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ., 2005, «Γνώση και μουσική – Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές ηχητικής-μουσικής ευαισθητοποίησης», περιοδικό *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ. 45, σσ. 49-56.
- Τάφα, Ε., 2001, *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Teberosky, A., 1998α, «Δομητική μάθηση της γραπτής γλώσσας». Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μία σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου), σσ. 27-35.
- Teberosky A., 1998β, «Παρουσίαση διδακτικού υλικού: Τα βιβλία για τους εκπαιδευτικούς που εκδόθηκαν στη Βαρκελώνη». Στο Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα (επιστημονική ευθύνη και συντονισμός), *Το παιδί και η γραφή – Μία σχέση κλειδί για τη διά βίου μάθηση*, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Κέντρο Καινοτομικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων, ΟΕΔΒ (πρακτικά σεμιναρίου), σσ. 84-90.
- Τζεκάκη, Μ., 1998, *Μαθηματικές Δραστηριότητες για την Προσχολική Ηλικία*, εκδ. Gutenberg.
- Τζουριάδου, Μ., 1995, *Ο λόγος του παιδιού της προσχολικής ηλικίας*, εκδ. Προμηθεύς.
- Τζουριάδου, Μ., & Μπάρμπας, Γ., 2001, «Παιδιά με ειδικές ανάγκες στην προσχολική αγωγή: οι απόψεις των νηπιαγωγών». Στο Μ. Τζουριάδου (επιμέλεια), *Πρώιμη παρέμβαση – Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*, εκδ. Προμηθεύς.
- Τσαπακίδου, Α., 1997, *Κινητικές Δεξιότητες*, εκδ. University Studio Press.
- Τσαφταρίδης, Ν., 2002, Σημείωμα του επιμελητή στο D. Wheway & Sh. Thomson, *Εξερευνώντας τη μουσική*, εκδ. Νήσος, τετράδια 7.
- Τσελφές, Β., & Μουστάκα, Μ., 2004, «Σχετικά με τη φύση της διδασκόμενης επιστήμης στα παιδιά της προσχολικής και της πρώτης σχολικής ηλικίας», περιοδικό *Διδασκαλία*

Βιβλιογραφικές αναφορές

- των Φυσικών Επιστημών, Έρευνα και Πράξη, τχ. 7, Αφιέρωμα στο Νηπιαγωγείο, Ε.Δι.Φ.Ε., εκδ. Γρηγόρης, σσ. 12-18.
- ΥΠΕΠΘ & ΠΙ, 1991, *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο – βιβλίο νηπιαγωγού*.
- Φιλίππου, Γ., & Χρήστου, Κ., 1995, *Διδακτική των μαθηματικών*, εκδ. Δαρδανός.
- Φραγκουδάκη, Α., 2003α, *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net
- Φραγκουδάκη, Α., 2003β, *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ II, Μέτρο 1.1.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αλεξάνδρα Ανδρούσου, www.kleidiakaiantikleidia.net
- Χρυσαφίδης, Κ., 2000, *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου Project στο σχολείο*, εκδ. Gutenberg, Παιδαγωγική σειρά.
- Χρυσαφίδης, Κ., 2004, «Παιδαγωγικές απόψεις», περιοδικό *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τχ. 37, σσ. 24-25.
- Χωρεάνθης, Κ., 1989, «Η συμβατικότητα των σχολικών παραστάσεων», περιοδικό *Διαβάζω*, σσ. 23-27.
- Ψάλτη, Α., Διαμαντίδου, Κ., & Παπαθανασίου, Μ., 2004, «Εκπαίδευση εκπαιδευτικών με στόχο την πολιτισμική τους ενημερότητα: Ένας χρόνος μετά» στα πρακτικά της ημερίδας *Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: Ο ρόλος του εκπαιδευτικού* (επιμέλεια Δ. Σακκά και Α. Ψάλτη), Αλεξανδρούπολη, ΥΠΕΠΘ και ΔΠΘ, σσ. 46-55.
- Ψαρράκη-Μπελεσιώτη, Ν., 1997, «Πιλοτικό Πρόγραμμα "Μελίνα". Η Μουσειακή Αγωγή και το Τμήμα Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Μουσείου Μπενάκη», εισήγηση στην ημερίδα *Μέρες έκφρασης και δημιουργίας – ΜΕΛΙΝΑ, Εκπαίδευση, Πολιτισμός, Περιφερειακή Ανάπτυξη*, Πρακτικά ημερίδας, έκδοση των Φίλων του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη, σσ. 55-63.
- Vandenbroeck, M., 2004, *Με τη ματιά του Γέτι – Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*, εκδ. Νήσος.
- Vygotsky, L.S., 1997, *Νους στην κοινωνία* (επιμέλεια Σ. Βοονιάδου), εκδ. Gutenberg.
- Wiertsema, H., 1991, *100 παιχνίδια με κίνηση* (επιμέλεια-μετάφραση Μ. Τόμπλερ), edition Orpheus, Σ. & Μ. Νικολαΐδης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Βιβλιογραφικές αναφορές στα αγγλικά και στα γαλλικά

- Aubrey, C., & Barber, P., 2003, "Mathematical development and education". Στο J. Riley (ed.), *Learning in the Early Years. A guide for teachers of children 3-7*, Paul Chapman Publishing.
- Bernardin, J., 2002, *Comment les enfants entrent dans la culture écrite*, éditions Retz.
- Berstein, B., 1998, "The nature of pedagogic communication: a sociological analysis", εισήγηση στη διημερίδα *Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας: θεωρητικές κατευθύνσεις, αποτελέσματα και προοπτικές* (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιστημονική υπεύθυνη Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, αδημοσίευτα πρακτικά, Μέγαρο Μουσικής, Αθήνα, Δεκέμβριος).
- Bodrova, E., & Leong, D., 1996, *Tools of the mind – The Vygotskian Approach to Early Childhood Education*, Prentice Hall.
- Bradley, L., & Bryant, P.E., 1985, *Rhyme and reason in reading and spelling*, University of Michigan Press.
- Bryant, P.E., 1998, "Understanding multiplication from preschool to fifteen years", εισήγηση στη διημερίδα *Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας: θεωρητικές κατευθύνσεις, αποτελέσματα και προοπτικές* (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Επιστημονική υπεύθυνη Τζ. Βαρνάβα-Σκούρα, αδημοσίευτα πρακτικά, Μέγαρο Μουσικής, Αθήνα, Δεκέμβριος).
- Bryant, P.E, Bradley, L., MacLean, M., & Crossland, J., 1989, "Nursery rhymes, phonological skills and reading", *Journal of Child Language*, 16, 407-428.
- Cagliari, P., & Giudici, C., 2002, "School as a place of group learning for parents". Στο C. Giudici & C. Rinaldi (coordinators), *Making learning visible. Children as individual and group learners*, Project Zero, Reggio Children, pp. 136-147.
- Castagnetti, M., & Vecchi, V., (coordinators), 1997, Reggio Children, *Scarpa e metro*, (pedagogical consultancy: L. Malaguzzi).
- Champdavoine, L., 2001, *17 Jeux Mathématiques en grande section*, Collection dirigée par Yvette Jenger-Dufayet, éditions Nathan.
- Chard, S.C., 1999, "From Themes to Projects", *Early Childhood Research and Practice*, Volume 1, Number 1.
- Christophides-Henriques, A., 1996, «Les débuts de la construction du nombre». Στο *Aspects de la construction du nombre chez le jeune enfant*, six documents video VHS, realisation et production: Archives de Jean Piaget, Genève et Lausanne.
- Clay, M., 1976, *Reading: The patterning of complex behavior*, Auckland, Heinemann.
- Clay, M., 1991, *Becoming Literate – The construction of inner control*, Heinemann.
- Clay, M., 2001, *Change over time in children's literacy development*, Heinemann.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Clemens, D.H., 1987, "Computers and Young Children: A review of research", *Young Children*, 43,1.
- Clemens, D.H., 1994, "The uniqueness of the computer as a learning tool: Insights from research and practice". Στο J.L. Wright & D.D. Shade (eds), *Young Children: Active learners in a technological age*, σσ. 31-50, Washington DC, NAEYC.
- Clemens, D.H., Nastasi, B.K., & Swaminathan, 1993, "Young children and computers: Crossroads and directions from research", *Young children*, 48 (2), σσ. 56-64.
- Commission expert group on "Key competencies", March 2002, The Key competencies in a knowledge based economy: a first step towards selection, definition and description, report.
- Crahay, M., 1984, «Comment favoriser la participation verbale des enfants», εισήγηση στο συνέδριο με θέμα: L' évaluation dans l' Enseignement, Valenciennes, le 24 Octobre 1984.
- CRESAS, 1981, *Le handicap socio-culturel en question*, Paris, ESF.
- CRESAS, 1984, *L' échec scolaire n' est pas une fatalité*, Paris, ESF.
- CRESAS, 1989, *On n' apprend pas tout seul. Intéractions sociales et construction des savoirs*, Paris, ESF.
- CRESAS, 1992, *Vers une pédagogie interactive. On n' apprend pas tout seul*, Paris, INRP.
- Croft-Piggin, L., 2005, *The elements of drama*,
<http://www.curriculumsupport.nsw.edu.au/CreativeArts/files/Cre>
- Curtis, D., & Curter, M., 1996, *Reflecting Children's Lives*, Redleaf Press.
- Deford, D.E., 1991, "Using reading and writing to support the reader". Στο D.E. Deford, C.A. Lyons & G.S. Pinnell, *Bridges to Literacy – Learning from Reading Recovery*, Heinemann Portsmouth, NH, σσ. 77-95.
- Delhaxhe, A., & Godenir, A., 1992, *Agir avec le nombre*, éditions Labor.
- Delhaxhe, A., Terwaghe, S., & Massoz, D., 1989, *Agir avec le langage écrit*, Labor, Bruxelles.
- Dodge, D.T., & Colker, L.J., 1998, *The Creative Curriculum for early childhood*, Teaching Strategies Inc., Washington DC.
- Doherty, J., & Bailey, R., 2003, *Supporting Physical Development and Physical Education in the Early Years*, Open University Press.
- Duffin, J., 2003 "The role of calculators". Στο I. Thomson (ed.), *Teaching and learning early number*, Open University Press.
- Duffy, B., 1998, *Supporting creativity and imagination in the early years*, Open University Press.
- Dumazedier, J., & De Gisors, H., 1989, «Français analphabètes ou illettrés?», *Revue Française de Pédagogie*, αφιέρωμα: Apprendre a lire et a écrire, σσ. 203-209.
- Edwards, C., Candini, C., & Forman, G. (eds), 1998, *The hundred languages of children: The Reggio Emilia Approach*, Advanced Reflexions, Ablex.
- Emission de la télévision ARTE, 1994 (Septembre), «La lecture buissonnière – Illettrisme dans les pays industrialisés».

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Evangelou, D., Kontos, S., & File, N., 2003, "Training teachers for research purposes: insights and challenges", EECERA Annual Conference.
- Farrington, R., 2002, *Themes to Teach by*,
<http://www.earlychildhood.com/Articles/index.cfm>
- Ferreiro, E., 2000, *L'écriture avant la lettre*, Paris, Hachette.
- Ferreiro, E., Gomez Palacio, M., & collaborateurs, 1988, *Lire-écrire à l'école, comment s'y apprennent-ils?*, Centre Régional de Documentation Pédagogique, Académie de Lyon.
- Ferreiro, E., & Teberosky, A., 1982, *Literacy before schooling*, London, Heinemann.
- Gambrell, L., Morrow, L.M., & Pennington, C., 2002, "Early Childhood and Elementary Literature-Based Instruction: Current Perspectives and Special Issues", *Reading Online* (www.readingonline.org/articles/handbook/index.html), a peer-reviewed journal of the International Reading Association.
- Gelles, B., 1981, *Museums, Magic and Children*, Assosiation of Science Technology Center.
- Gelman, R., & Gallister, C.R., 1978, *The Child's Understanding of Number*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- Gifford, S., 1995, "Number in early childhood", *Early Childhood Development and Care*.
- Hart, H.G., Burts, C.D., & Charlesworth, R., 1997, *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice: Birth to Age Eight*, State University of New York.
- Hearron Patricia, 1997, *Imagine*,
<http://www.appstate.edu/~carpentr/lucybrock/reggioi.html>
- Helm, J.H., Beneke, S., & Steinheimer, K., 1998, *Windows on Learning*, New York: Teachers College Press.
- Hinckle, P., 1991, "A School Must Rest on the Idea That All Children Are Different. Early Childhood Education in Reggio Emilia, Italy. The Best Schools in the World", *Newsweek*, December 2, σσ. 60-64.
- Hoom, V., Nourot, M.P., Scales, B., & Alward, R.K., 1999, *Play at the center of the curriculum*, Prentice Hall.
- Isbell, R., 1995, *The Complete Learning Center Book*, Cryphon House Inc.
- Johnson, J.E, 1990, "The role of play in Cognitive Development". Στο E. Klugman & S. Smilansky, *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*, Teachers College Press, New York.
- Kaldrymidou, M., 2002, "Teachers' role in the management of mathematical knowledge: an analysis of a problem solving process". Στο A.D. Cockburn & E. Nardi, *Proceedings of the 26th Annual Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education (PME)*, Volume 3, σσ. 169-176.
- Katz, L., 1993, *Dispositions as Educational Goals*, ERIC Digest,
http://www.ericfacility.net/databases/ERIC_Digests/ed363454.html

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Katz, L., & Chard, S., 1989, *Engaging children's mind: The project approach*, Ablex.
- Katz, L.G., Evangelou, D., & Hartman, J.A, 1990, *The Case for Mixed – Age Grouping in Early Education*, National Association for the Education of Young Children, Washington.
- Kendall, S., 1986, "The harmony of human life: an exploration of the ideas of Pestalozzi and Froebel in relation to music education", *British Journal of Music Education*, 3 (1), σσ. 35-48.
- Krechevsky, M., 2002, "Form, Function and Understanding in Learning Groups: Propositions from the Reggio Classrooms". Στο Project Zero, *Making learning visible – children as individual and group learners*, Reggio Children, σσ. 246-303.
- Kress, G., 2001, "New forms of text: learning in the age of the screen", εισήγηση στο 8ο Διεθνές Συνέδριο για τη Μάθηση, Σπέτσες, 4-8 Ιουλίου.
- Lake, K., 1994, *Integrated Curriculum*, <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/8/coi6.html>
- MacGaslin, N., 2000, *Creative Drama in the Classroom and beyond*, Longman.
- Malaguzzi, L., 1987, "The Hundred Languages of Children", *The Hundred Language of Children*, edition of Region of Emilia Romagna, City of Reggio Emilia, Department of Education.
- Malaguzzi, L., 1997, "Shoe and Meter". Στο M. Castagnetti & V. Vecchi (coordinators), (pedagogical consultancy: L. Malaguzzi), Reggio Children, *Scarpa e metro*, σσ. 16-17.
- Matil, E., & Marzan, B., 1981, *Meaning in Children's Art*, North Texas State University, Prentice Hall.
- Mayesky, M., 1998, *Creative activities for young children*, Delmar.
- Meek, M., 1998, *On Being Literate*, The Bodley Head, London.
- Migeon, M., 1989, *La réussite à l'école, quelques propositions*, Ministère de l' Education Nationale, Paris.
- Mitchell, A., & Balaban, N., 1992, "The learning environment". Στο A. Mitchell & J. David (eds), *Explorations with young children: A curriculum guide from the Bank Street College of Education*. Mt Rainier, MD, Gryphon House Inc.
- Morgan, C., Watson, A., & Tikly, C., 2004, *Teaching School Subjects 11-19: Mathematics*, Routledge Falmer.
- Munn, P., 1998, "Symbolic function in pre-schoolers". Στο Ch. Donlan (ed.), *The Development of Mathematical Skills*, Psychology Press.
- Munn, P., 2003, "Children's beliefs about counting". Στο I. Thomson (ed.), *Teaching and learning early number*, Open University Press.
- Nagel, G.N., 1996, *Learning through real-world problem solving: the power of interactive teaching*, Corwin Press.
- NNCC (National Network of Child Care), 1994, *Better Kid Care: Play is the business of kids*, www.nncc.org/Curriculum/better.play.html
- North, M., 1990, *The practice of movement teaching*, Northcote House Publishers.
- Nunes, T., & Bryant, P., 1996, *Children Doing Mathematics*, Oxford, Blackwell.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Pascucci-Formisano, M., 1996, *Bambini, Insegnanti, Curricoli – Appunti Pedagogia*, Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano.
- Pascucci, M., 2004, "Gli insegnanti e i loro problemi", *Pedagogia e Scuola*, Carocci, Roma.
- Payne, Gr., & Rink, J., 1997, "Physical Education in the Developmentally Appropriate Integrated Curriculum". Στο Cr. Hart, D. Burts & R. Charlesworth, *Integrated Curriculum and Developmentally Appropriate Practice*, Collins.
- Pearson, D.P., & Stephens, D., 1992, "Learning about Literacy: A 30-years journey". Στο R. Ruddell, M. Rapp-Ruddell & H. Singer (eds), *Theoretical models and processes of reading*, International Reading Association, Newark, Delaware, U.S.A.
- Plaisance, E., & Rayna, S., 1997, "L' éducation préscolaire aujourd' hui: réalités, questions et perspectives", *Revue Française de Pédagogie*, 119, σσ. 107-139.
- Plane, S., & Garcia-Debanc, C., 2004, "L' enseignement de l' oral: enjeux et évolution». Στο C. Garcia-Debanc & S. Plane (coordination), *Comment enseigner l' oral à l' école primaire?*, éditions Hatier, σσ. 11-38.
- Pound, L., 2003, *Supporting Mathematical Development in the Early Years*, Series: Supporting Early Learning, V. Hurst & J. Joseph (series editors), Open University Press.
- Pound, L., & Harrison, Ch., 2003, *Supporting musical development in the Early Years*, Series: Supporting Early Learning, V. Hurst & J. Joseph (Series editors), Open University Press.
- Prendice, R., Matthews, J., & Taylor, H., 2003, "Creative development: learning and the arts". Στο J. Riley (ed.), *Learning in the Early Years. A guide for teachers of children 3-7*, Paul Chapman Publishing.
- QCA (Qualifications and Curriculum Authority), 2004, *Ages 3-14 – Assessment for learning – ten principles*, www.qua.org.uk
- Riley, J. (editor), 2003, *Learning in the early years. A guide for teachers of children 3-7*, Paul Chapman Publishing.
- Rogoff, B., 1990, *Apprenticeship in Thinking*, Oxford University Press.
- Roser, N., & Martinez, M., 1985, "Roles adults play in preschoolers' response to literature", *Language Arts*, 62, σσ. 485-490.
- Short, K.G., 1991, "Literacy environments that support strategic readers". Στο D.E. Deford, C.A. Lyons & G.S. Pinnell, *Bridges to Literacy – Learning from Reading Recovery*, Heinemann Portsmouth, NH, σσ. 97-118.
- Siraj-Blatchford, J., & MacLeod-Brudenell, 2003, *Supporting Science, Design and Technology in the Early Years*, Series: Supporting Early Learning, V. Hurst & J. Joseph (series editors), Open University Press.
- Siraj-Blatchford, J., & Whitebread, D., 2003, *Supporting Information and Communications Technology in the Early Years*, Series: Supporting Early Learning, V. Hurst & J. Joseph (series editors), Open University Press.
- Slater, W., 1993, *Dance and movement in the primary school. Across-curricular approach to lesson planning*, Northcote House.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Slavin, R.E., 1987, "Developmental and motivational perspectives on cooperative learning. A reconciliation", *Child Development*, 58, σσ. 1161-1167.
- Smilansky, S., *Children's Play and Learning: Perspectives and Policy Implications*, Teachers College Press, New York.
- Strozzi, P., 2002, "Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary". Στο Project Zero, *Making learning visible – children as individual and group learners*, Reggio Children, σσ. 58-77.
- Stupiansky, S., 1997, *Building Understanding together: A constructivist Approach to Early Childhood Education*, Delmar.
- Sulzby, E., 1985, "Children's emergent reading of favorite books: A developmental study", *Reading Research Quarterly*, 20, 458-481.
- Teale, W.H., & Sulzby, E., 1986, "Emergent literacy as a perspective for examining how young children become writers and readers". Στο W.H. Teale & E. Sulzby (eds), *Emergent Literacy: Writing and reading*.
- Terrieux, J., Pierre, R., & Babin, N., 1996, *Programme, Projets, Activités*, éditions Hachette.
- The New Jersey Department of Education (Draft), 2002, *Early Childhood Education Program Expectations Standard of Quality*, <http://www.state.nj.us/njded/ece/expectations/2002/expectations.pdf>
- Thomson, I., 2003, "Developing young children's counting skills". Στο I. Thomson (ed.), *Teaching and learning early number*, Open University Press.
- UNESCO, 2002, www.unesco.org, «Education and cultural diversity».
- Vernon, S., & Ferreiro, E., 1999, "Writing Development: A Neglected Variable in the Consideration of Phonological Awareness", *Harvard Educational Review*, vol. 69, No 4.
- Watt, F., 2002, *Art Ideas*, Usborne.
- Wenham, M. (University of Leicester), 2003, *Understanding Art: A guide for teachers*, Paul Chapman.
- Williams, H., 1996, "Developing numeracy in the early years". Στο R. Merttens (ed.), *Teaching Numeracy*, Leamington Spa: Scholastic.
- Worden, P.E., & Boettcher, W., 1990, "Young children's acquisition of alphabet knowledge", *Journal of Reading Behavior*, 22 (3), σσ. 277-295.

Παράρτημα

ΤΟ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΠΕΡΙΕΧΕΙ¹:

A. Ιδέες και υλικό για την κατασκευή ντόμινο και πινάκων αναφοράς.

- A1 Ντόμινο με εικόνες και αριθμητικά ψηφία.
- A2 Ντόμινο με σύνολα από καθημερινά υλικά.
- A3 Ενδεικτικό υλικό για την κατασκευή ντόμινο με τα ονόματα των παιδιών της τάξης.
- A4 Ενδεικτικές εικόνες για την κατασκευή πίνακα αναφοράς και ντόμινο με τα ζώα της αυλής.

B. Παιχνίδια με ζάρια

- B1 Το παιχνίδι των ψαριών
- B2 Το πάρκιν
- B3 Μυθικές χώρες
- B4 Τρέχα Βατραχάκι στη λιμνούλα

Γ. Κάρτες, τράπουλες ή ζάρια με σύνολα και αριθμητικά ψηφία.

Δ. Ενδεικτικές εικόνες για συζήτηση ή/και ανάπτυξη ιστοριών.

Ε. Ενδεικτικές εικόνες για τη διαμόρφωση του πίνακα καθηκόντων.

Ζ. Μία ενδεικτική ιδέα για την αριθμογραμμή της τάξης.

1. Η εκπαιδευτικός, αν εκτιμήσει ότι η ποιότητα της εκτύπωσης το επιτρέπει, μπορεί να αναπαράγει και να μεγεθύνει το εικονικό υλικό που υπάρχει στο παράρτημα —και ίσως να το πλαστικοποιήσει— για να το αξιοποιήσει στις δραστηριότητες της τάξης.

A. Ιδέες και υλικό για την κατασκευή ντόμινο και πινάκων αναφοράς

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΑ ΝΤΟΜΙΝΟ

Το ντόμινο είναι ένα παιχνίδι που αρέσει στα παιδιά και που μπορεί να κατασκευαστεί στην τάξη με τη συμμετοχή τους.

Το έναυσμα για την κατασκευή ενός ντόμινο μπορεί να δοθεί είτε από τα ίδια τα παιδιά που έχουν προηγούμενες εμπειρίες από αντίστοιχα εμπορικά παιχνίδια είτε από την εκπαιδευτικό που μπορεί να τα παρακινήσει να εμπλακούν στη διαδικασία κατασκευής, λέγοντας π.χ. «Θα θέλατε να φτιάξουμε ένα ντόμινο με τα ονόματά σας, όπως αυτά που υπάρχουν στη γωνιά με τα επιτραπέζια παιχνίδια; Θα μπορούσατε να παίξετε με αυτό, όπως παίξετε και με τα υπόλοιπα ντόμινο. Τι λέτε, θα θέλατε;». Πρόκειται για ερώτηση που παίρνει κατά κανόνα θετικές απαντήσεις.

Η εκπαιδευτικός εμπλέκει τα παιδιά σε όποιο βαθμό εκτιμά ότι μπορούν να ανταποκριθούν, τα καλεί π.χ. να σκεφτούν πώς θα μπορούσαν να το κατασκευάσουν (Πώς νομίζετε ότι θα μπορούσαμε να το φτιάξουμε; Τι υλικά θα χρειαστούμε;). Ετοιμάζουν όλοι μαζί μία λίστα με τα υλικά που αναφέρουν. Τα παιδιά που έχουν ως φροντίδα τους τη συγκέντρωση υλικών για αυτή την ημέρα παίρνουν τη λίστα και αναζητούν και βρίσκουν τα αντίστοιχα υλικά από τα συρτάρια στα οποία είναι τοποθετημένα.

Αν η εκπαιδευτικός το κρίνει σκόπιμο, η κατασκευή γίνεται συλλογικά με τη συμμετοχή όλων των παιδιών. Η εκπαιδευτικός προσπαθεί με ερωτήσεις να τα παρακινήσει να βρίσκουν λύσεις. Π.χ. «Πόσες καρτέλες νομίζετε ότι θα χρειαστούμε αν θα ήθελε κάθε παιδί να πάρει από δύο καρτέλες;», «Όλες οι καρτέλες μας έχουν το ίδιο χρώμα. Πώς θα μπορούσαμε να ξέρουμε με ποια καρτέλα θα αρχίζει το παιχνίδι μας; Έχετε κάτι να προτείνετε;» Τα παιδιά συνήθως προτείνουν ιδέες για την έναρξη του παιχνιδιού που τις αντλούν από τα ντόμινο του εμπορίου, όπως να αρχίζει η πρώτη καρτέλα με ένα βέλος ή με μία μεγάλη κουκίδα κ.λπ. Επιλέγεται η ιδέα που υιοθετείται από τα περισσότερα παιδιά.

Η εκπαιδευτικός επίσης μπορεί να τα προτρέψει να σκεφτούν για τη διαμόρφωση των καρτών, π.χ. «Τι θα προτείνατε να βάλουμε μετά; Φωτογραφία ή όνομα; Γιατί; Ποιο όνομα; Γιατί;». Ύστερα από πολλές δοκιμές αποφασίζουν με ποια σειρά θα εμφανίζονται οι φωτογραφίες και τα ονόματα και τα παιδιά ενθαρρύνονται να αναφέρουν σε τι νομίζουν ότι θα τα βοηθήσει ο τρόπος που επέλεξαν.

Τα ονόματα γράφονται από την εκπαιδευτικό, παρουσία των παιδιών. Πάντα με ερωτήσεις υποκινεί προβληματισμούς για τον τρόπο αναζήτησης βοήθειας: π.χ. «Πού θα μπορούσατε να αναζητήσετε βοήθεια, αν σας χρειαστεί, για να διαβάσετε το όνομα του φίλου σας που είναι γραμμένο στην καρτέλα;», «Σκεφτείτε πού υπάρχουν γραμμένα στην τάξη μας τα ονόματα όλων των παιδιών. Θα μπορούσατε να βοηθηθείτε από τον πίνακα αυτόν; Πώς;»

Συνήθως τα παιδιά αγαπούν πολύ τα παιχνίδια που τα ίδια έχουν συμβάλει στην κατασκευή τους και τους αρέσει να τα παίζουν συχνά.

Τα παιχνίδια που κατασκευάζουν τα παιδιά έχουν τη θέση τους στη γωνιά ή στο ράφι των επιτραπέζιων παιχνιδιών.

Εκτός από τις ιδέες που παρουσιάζονται εδώ, ντόμινο μπορούν να κατασκευαστούν ακόμη:

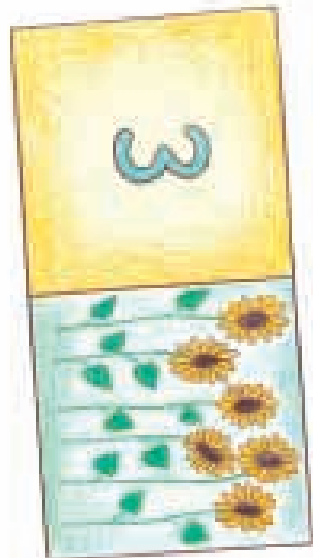
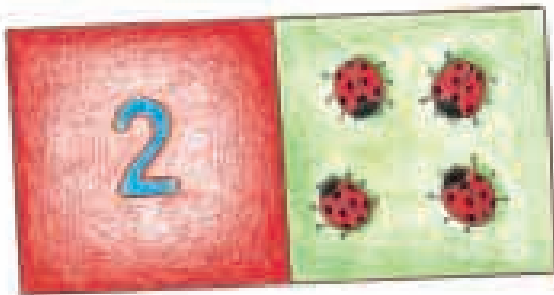
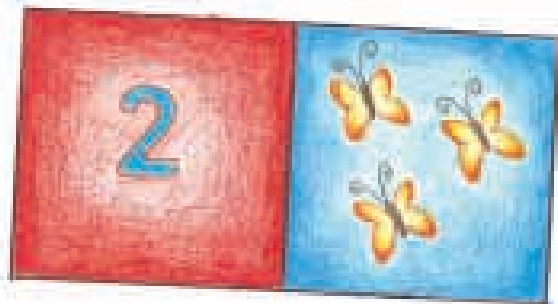
- με τα ζώα του δάσους,
- με τα φυτά του κήπου του νηπιαγωγείου,
- με τα παιχνίδια που αρέσουν στα παιδιά,
- με τα χρώματα που αρέσουν στα παιδιά,

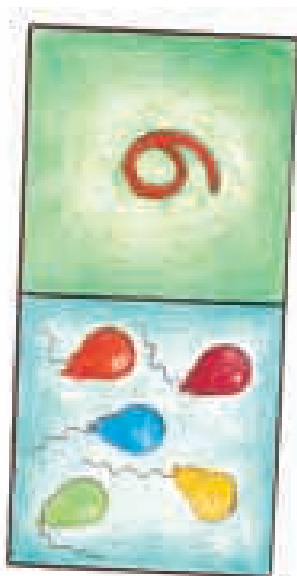
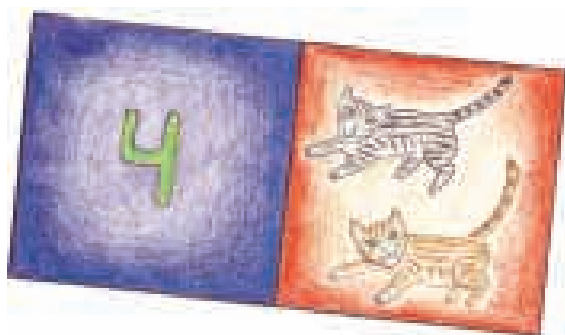
και πολλά άλλα που συνδέονται με τα σχέδια εργασίας και τις καθημερινές δραστηριότητες που αναπτύσσονται στην τάξη.

ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΙΝΑΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ

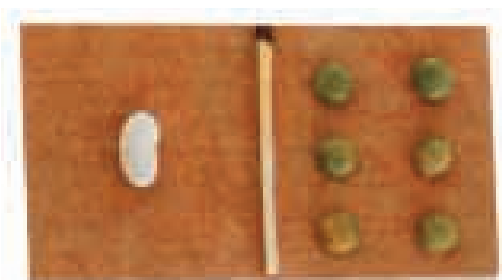
Ο πίνακας αναφοράς με τα ονόματα των παιδιών της τάξης και ίσως ο πίνακας αναφοράς με τον καιρό (βλ. κεφ. 8) είναι οι μόνοι που παραμένουν αναρτημένοι σε σταθερή θέση μέσα στην τάξη καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς. Όλοι οι υπόλοιποι πίνακες αναφοράς αναρτώνται για όσο χρόνο διαρκεί η επεξεργασία του εκάστοτε θέματος και στη συνέχεια τοποθετούνται σε συγκεκριμένη θέση, απ' όπου τα παιδιά μπορούν να τους ανασύρουν όταν θελήσουν να τους χρησιμοποιήσουν για να παίξουν με τα ντόμινο που συνδέονται με αυτούς. Και αυτό γιατί το περιβάλλον γραπτού λόγου της τάξης δεν είναι σκόπιμο να είναι «φορτωμένο». Ένα περιβάλλον τάξης γεμάτο με πολλές και διαφορετικές γραπτές πληροφορίες είναι κουραστικό για τα παιδιά και ενδέχεται να τους προκαλέσει σύγχυση.

A1 Ντόμινο με εικόνες και αριθμητικά ψηφία





Α2 Ντόμινο με σύνολα από καθημερινά υλικά²

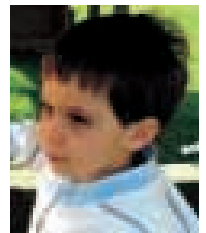


Για την κατασκευή ντόμινο μπορούν να αξιοποιηθούν πολλά και διαφορετικά υλικά όπως χαρτόνια, σπόροι, κουμπιά κι ακόμη σπέρτα, οδοντογλυφίδες, σκληρά σφουγγάρια για κατσαρόλες κ.ά.

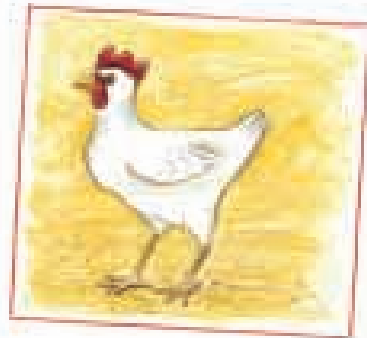
Η εκπαιδευτικός βοηθά τα παιδιά να κάνουν όλους τους συνδυασμούς που αντιστοιχούν στους αριθμούς από το ένα έως το έξι.

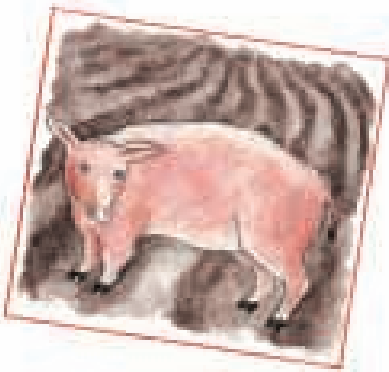
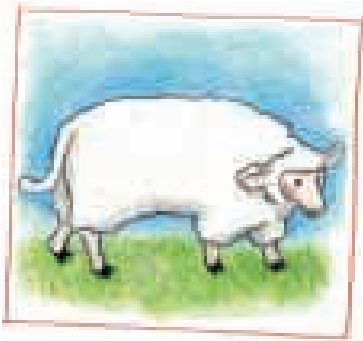
2. Για τα συγκεκριμένα ντόμινο, βλ. περιοδικό Γέφυρες, «Εκπαιδευτικό υλικό», τεύχος 16, σσ. 41 και 48.

A3 Ενδεικτικό υλικό για την κατασκευή ντόμινο με τα ονόματα των παιδιών της τάξης



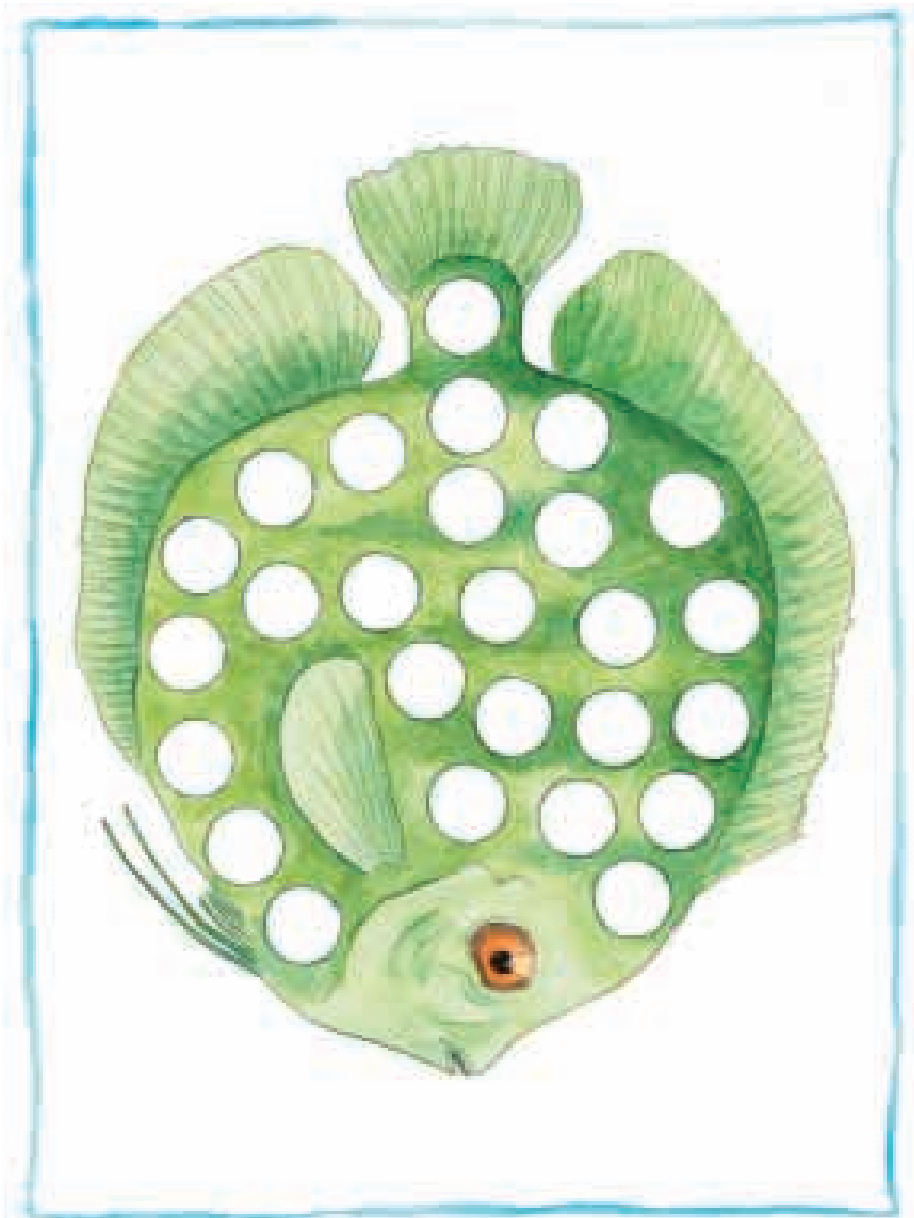
Α4 Ενδεικτικές εικόνες για την κατασκευή πίνακα αναφοράς και ντόμινο με τα ζώα της αυλής





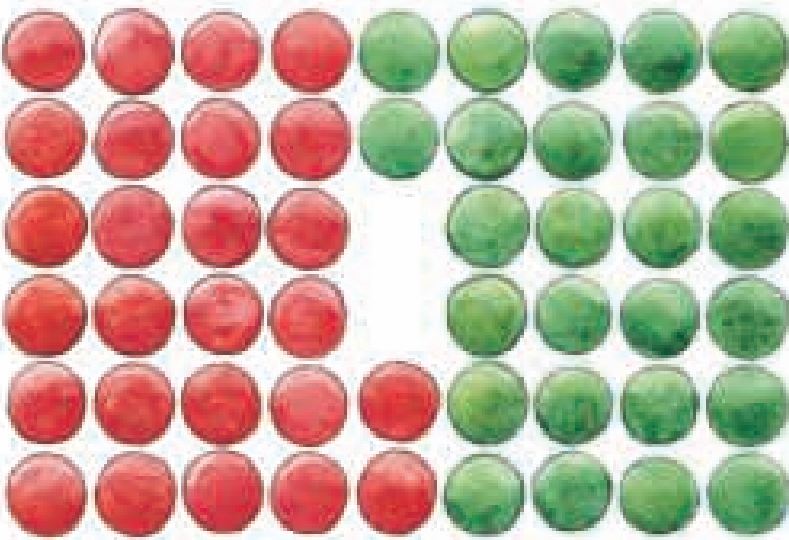
Β. Παιχνίδια με ζάρια

Β1 Το παιχνίδι των ψαριών

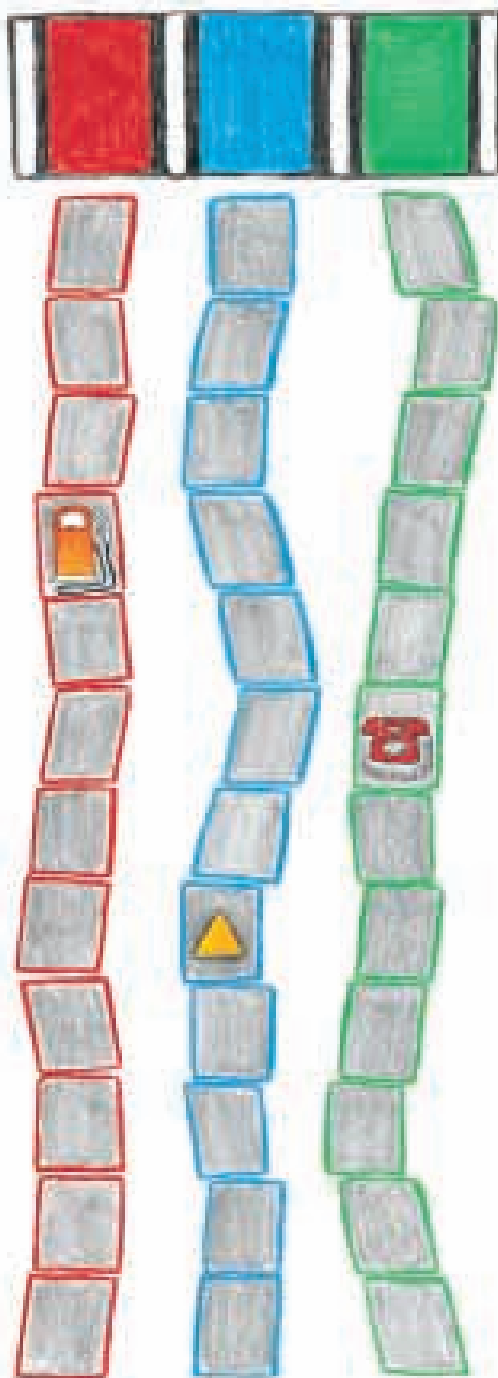




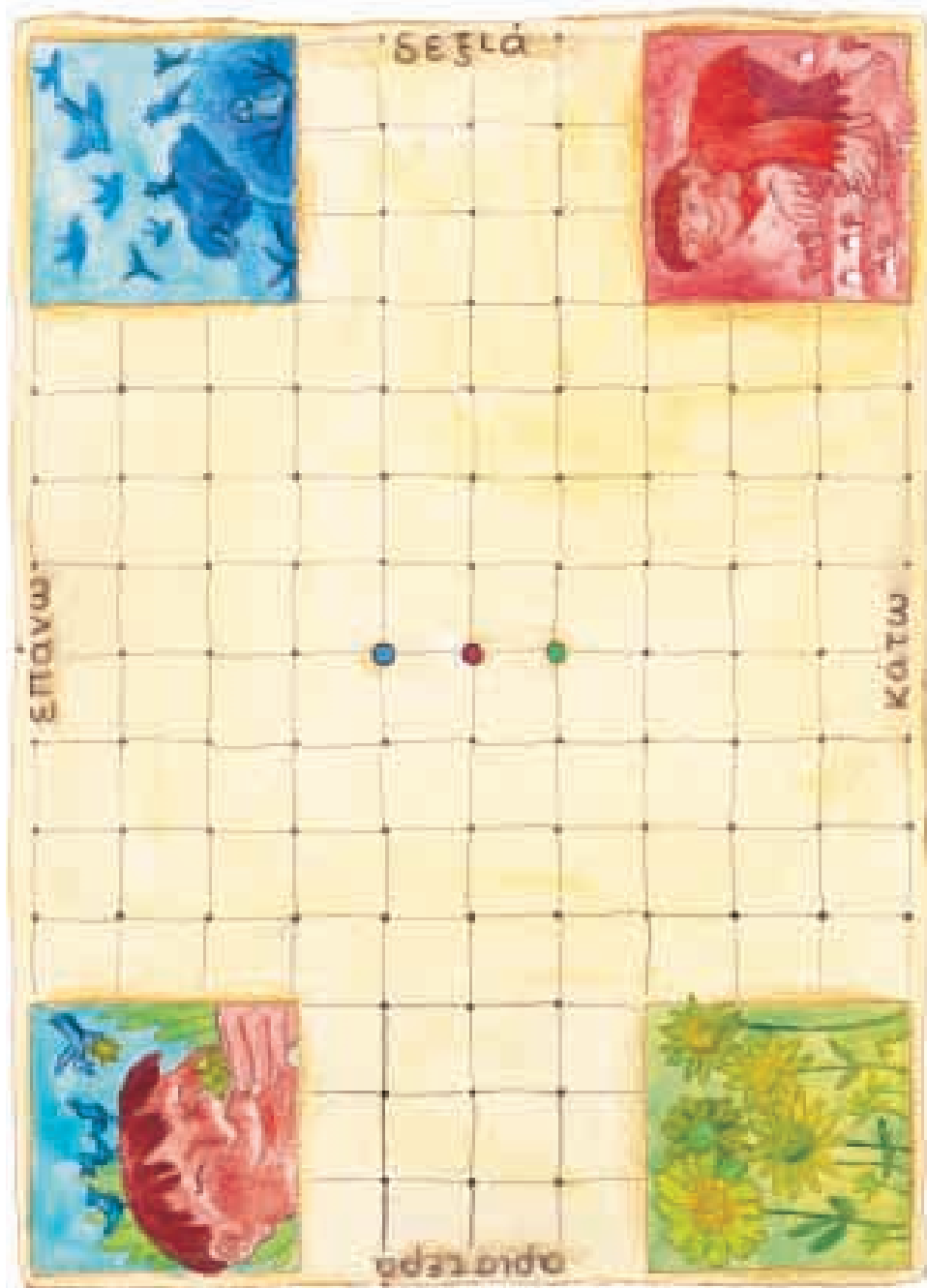
Πούλιες για το παιχνίδι των ψαριών



B2 Το πάρκιν



Β3 Οι μυθικές χώρες



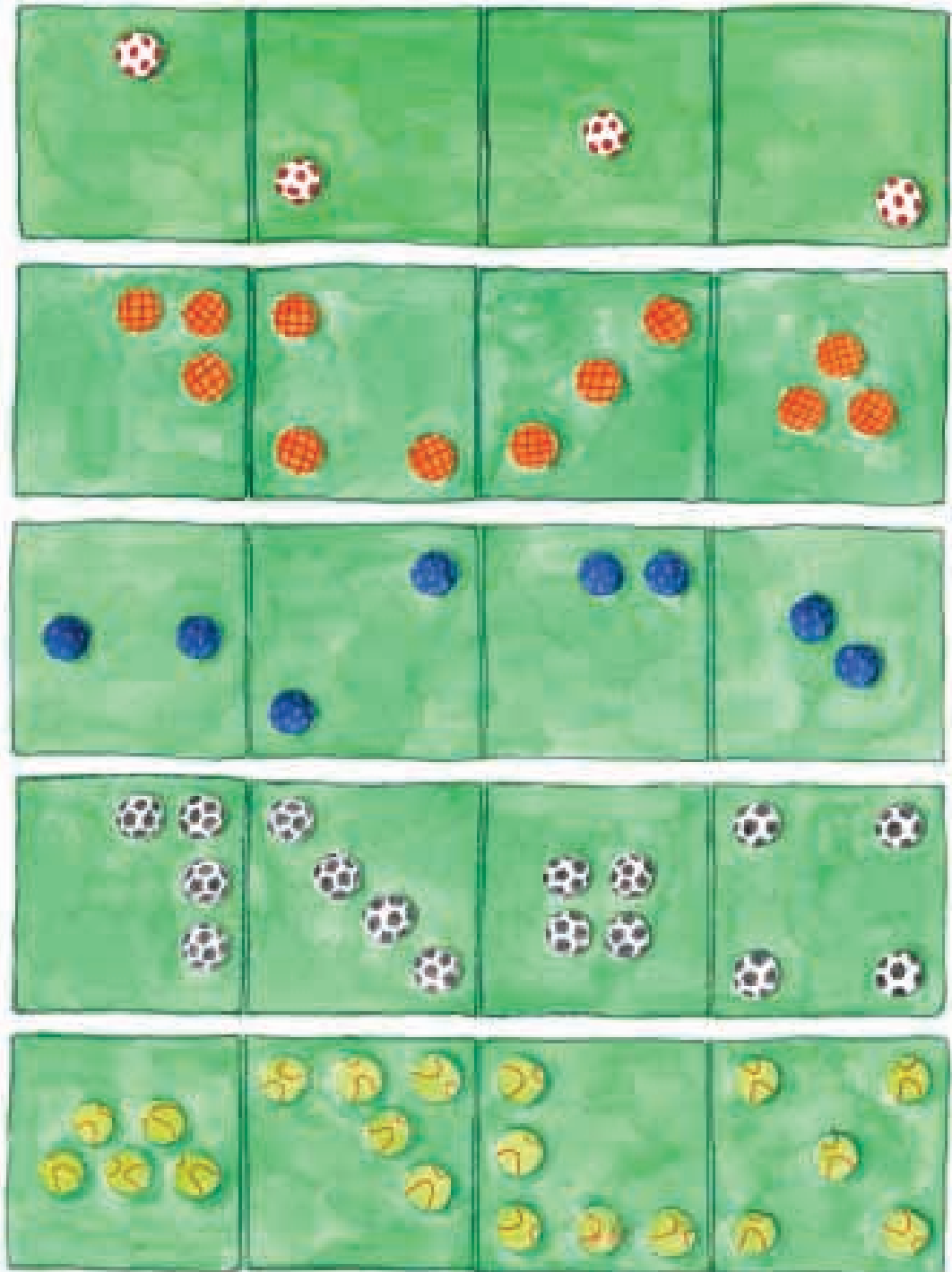
Υλικό για το ζάρι του παιχνιδιού «Μυθικές χώρες»

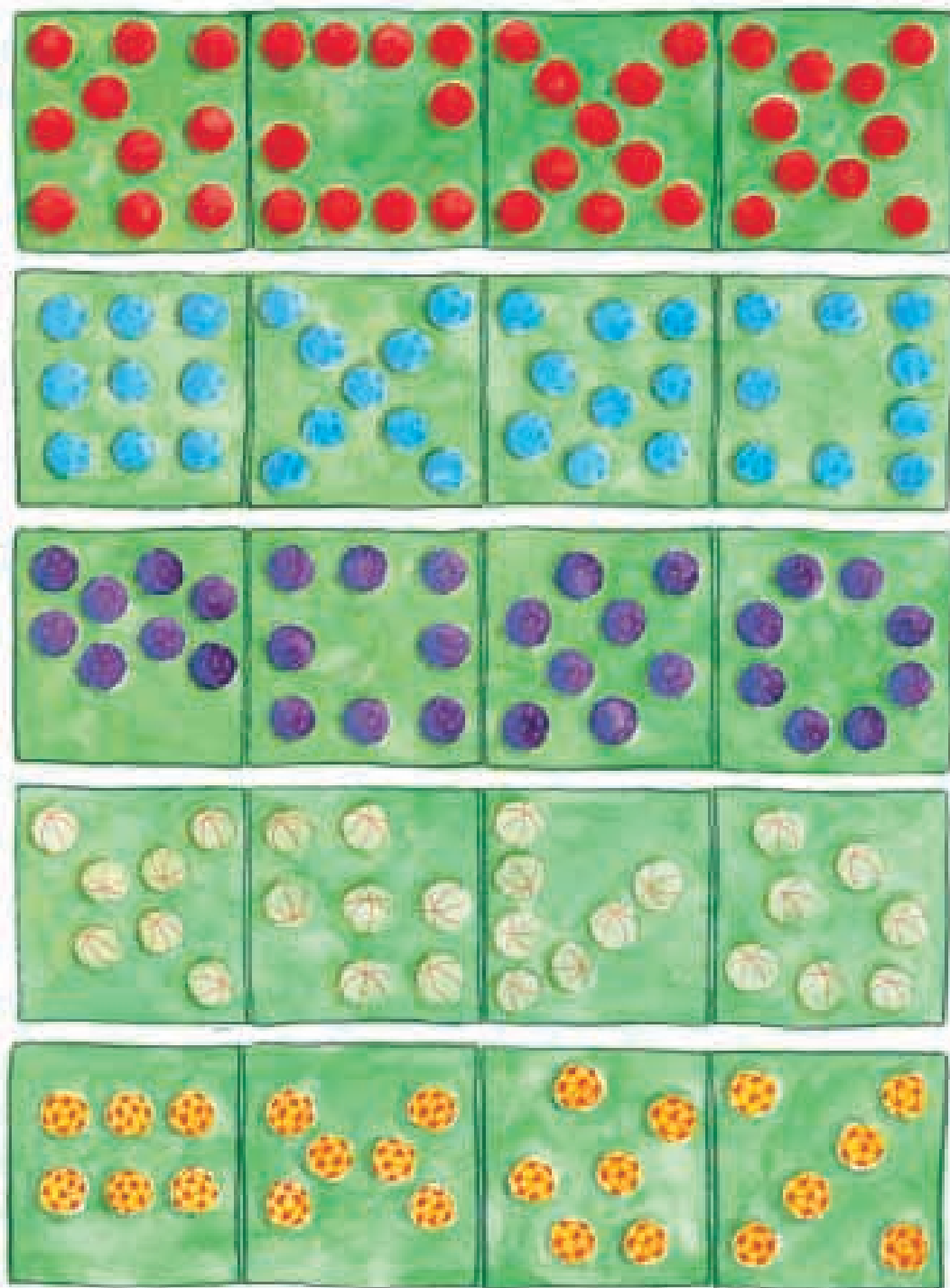


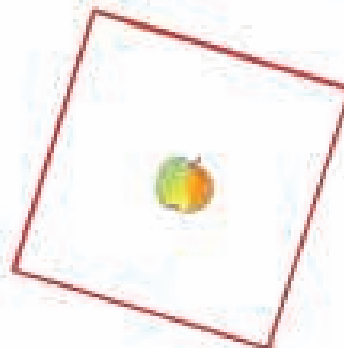
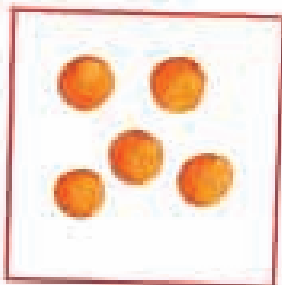
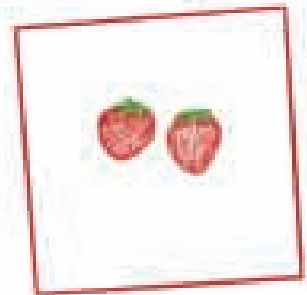
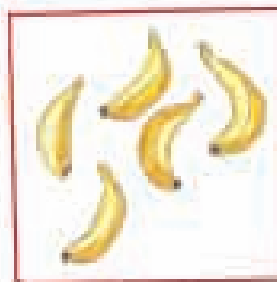
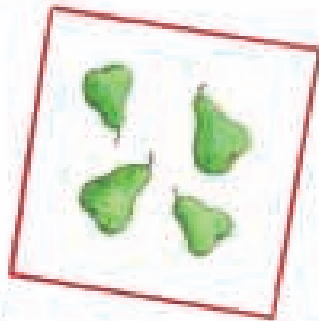
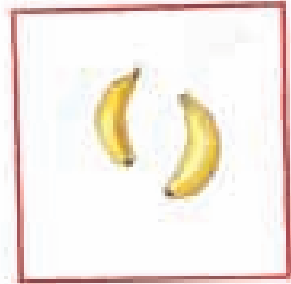
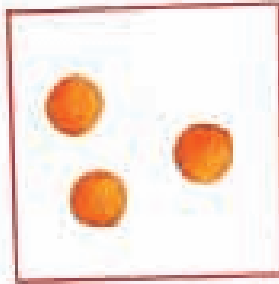
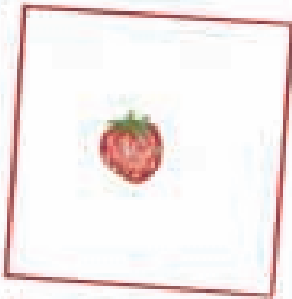
Β4 Τρέχα βατραχάκι στη λιμνούλα

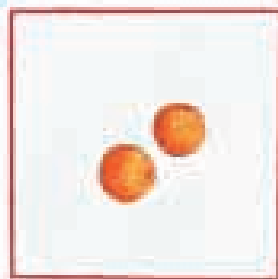
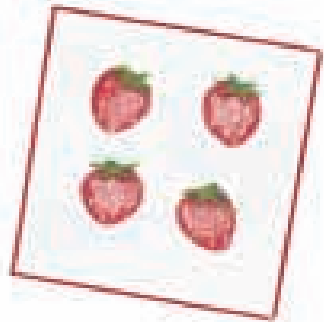
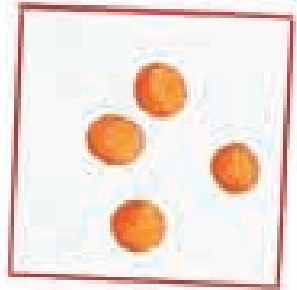
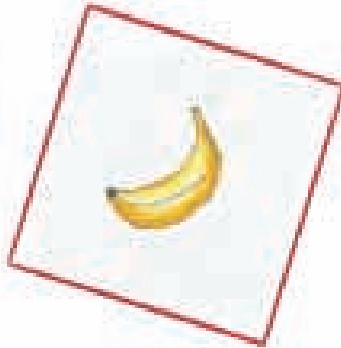
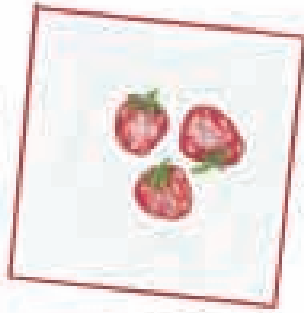



Γ. Κάρτες, τράπουλες ή ζάρια με σύνολα και αριθμητικά ψηφία

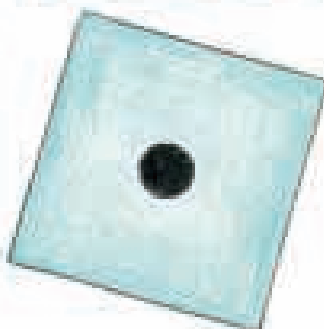
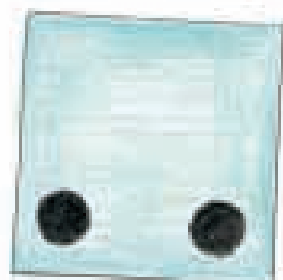
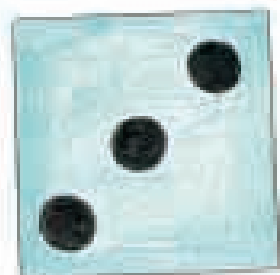
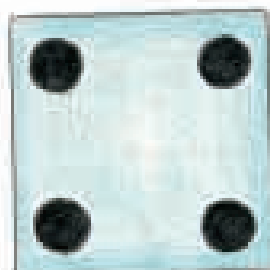
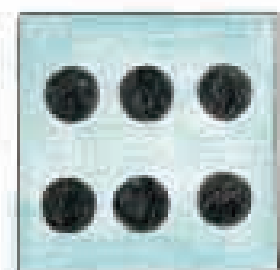
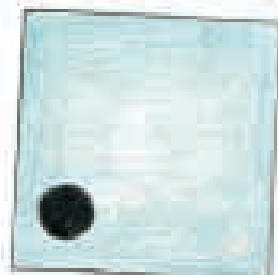
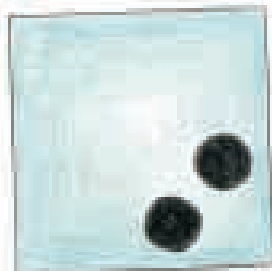
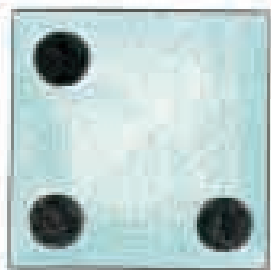
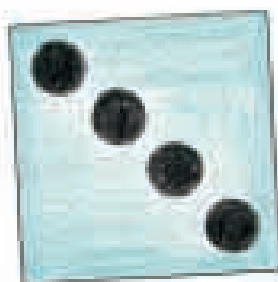






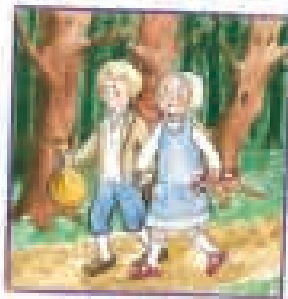


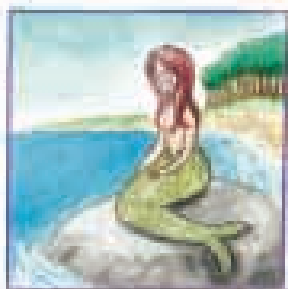
6	1	4
0	8	10
5		3
2	7	9



Δ. Ενδεικτικές εικόνες για συζήτηση
ή/και ανάπτυξη ιστοριών

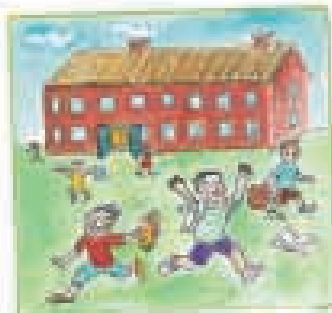


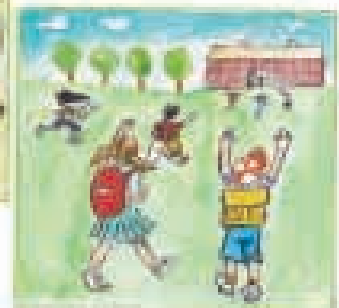
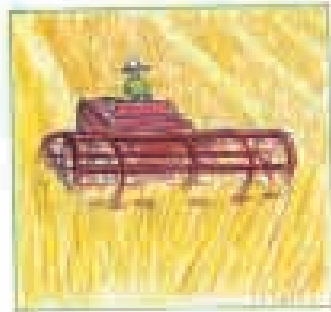



















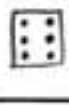
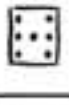

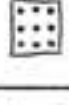
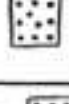
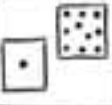
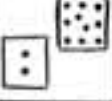


Ε. Ενδεικτικές εικόνες για τη διαμόρφωση του πίνακα καθηκόντων³



3. Οι ενδεικτικές αυτές εικόνες θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και για συζήτηση.

Ζ. Μία ενδεικτική ιδέα για αριθμογραμμή της τάξης

	1
	2
	3
	4
	5
	6
	7
	8
	9
	10
	11
	12

Με απόφαση της Ελληνικής Κυβέρνησης τα διδακτικά βιβλία του Δημοτικού, του Γυμνασίου και του Λυκείου τυπώνονται από τον Οργανισμό Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων και διανέμονται δωρεάν στα Δημόσια Σχολεία. Τα βιβλία μπορεί να διατίθενται προς πώληση, όταν φέρουν βιβλιόσημο προς απόδειξη της γνησιότητάς τους. Κάθε αντίτυπο που διατίθεται προς πώληση και δεν φέρει βιβλιόσημο, θεωρείται κλεψίτυπο και ο παραβάτης διώκεται σύμφωνα με τις διατάξεις του άρθρου 7, του Νόμου 1129 της 15/21 Μαρτίου 1946 (ΦΕΚ 1946, 108, Α΄).



Απαγορεύεται η αναπαραγωγή οποιουδήποτε τμήματος αυτού του βιβλίου, που καλύπτεται από δικαιώματα (copyright), ή η χρήση του σε οποιαδήποτε μορφή, χωρίς τη γραπτή άδεια του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.