



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΦΛΩΡΙΝΑΣ
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ
ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ, ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Κατεύθυνση: «Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

**«Παίζω και γνωρίζω όλο τον κόσμο:
ένα πρόγραμμα πολύ/διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης
στο νηπιαγωγείο»**

**«Playing and travelling around the world: a multi / intercultural awareness
program for kindergarten»**

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια: Σουλτάνα Μπαξεβανίδου

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Δρ. Έλενα Γρίβα

Αναπληρώτρια καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε/Π.Δ.Μ

Μέλη της επιτροπής:

1) Κωνσταντίνος Ντίνας

Καθηγητής Π.Τ.Ν./Π.Δ.Μ

2) Αναστασία Στάμου

Αναπληρώτρια καθηγήτρια

Τμήματος Γερμανικής Γλώσσας και

Φιλολογίας Α.Π.Θ.

Κοζάνη, 2018

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να εκφράσω τις θερμές ευχαριστίες μου στην επιβλέπουσα καθηγήτρια της διπλωματικής μου εργασίας, κυρία Έλενα Γρίβα για τη συνεχή υποστήριξή της, για τις πολύτιμες συζητήσεις μας, για όσα μου δίδαξε, για την αμέριστη βοήθεια και συμπαράσταση της κατά τη διάρκεια της εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας, καθώς και για την ακούραστη και άμεση ανταπόκριση της σε κάθε αίτημα μου.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κόρη μου Μαρία για τις πολύτιμες και ευφάνταστες ιδέες που μου χάρισε.

Copyright © Σουλτάνα Μπαξεβανίδου, 2018.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι τον/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 06 -10 - 2018

Η δηλούσα

Σουλτάνα Μπαξεβανίδου

ΑΙΤΗΣΗ

Της

ΕΠΩΝΥΜΟ: Μπαξεβανίδου

ΟΝΟΜΑ: Σουλτάνας

ΠΑΤΡΩΝΥΜΟ: Ιωάννης

Α.Ε.Μ.: 697

Τηλέφωνα: 6983388816

Email: baksevanidou@yahoo.gr

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Κατεύθυνση: **Η Διδασκαλία της Νέας
Ελληνικής**

Έτος εισαγωγής: 2016

Άνω Μητρούσι Σερρών,

..06.../...10... /2018...

Προς

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τμήμα Νηπιαγωγών

Γ. Σ. Ε.Σ.

Παρακαλώ να κάνετε δεκτή την αίτησή μου για έγκριση του θέματος της μεταπτυχιακής μου εργασίας: **«Παίζω και γνωρίζω όλο τον κόσμο, ένα πρόγραμμα πολύ/διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στο νηπιαγωγείο»**
«Playing and travelling around the world: a multi / intercultural awareness program for kindergarten»

Με επιβλέπουσα καθηγήτρια την:

**Δρ Έλενα Γρίβα, αναπληρώτρια
καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε/Π.Δ.Μ.**

Β' βαθμολογητή τον/την Κωνσταντίνο

Ντίνα, καθηγητή Π.Τ.Ν./Π.Δ.

και Γ' βαθμολογήτρια τον/την

Αναστασία Στάμου, αναπληρώτρια

καθηγήτρια Τμήματος Γερμανικής

Γλώσσας και Φιλολογίας Α.Π.Θ.

Με εκτίμηση

Σουλτάνα Μπαξεβανίδου

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Ευχαριστίες.....	2
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	5
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ	7
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	8
ABSTRACT	9
1.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο :.....	17
ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΣΗΜΑΣΙΑ	17
1.1. Ο προσδιορισμός του παιχνιδιού.....	17
1.2. Τα είδη του παιχνιδιού	18
1.3. Οι λειτουργίες του παιχνιδιού	23
1.4. Θεωρίες του παιχνιδιού	27
1.5. Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού	30
1.6. Μελέτες και οφέλη του παιχνιδιού.....	35
2.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο :.....	38
ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ.....	38
2.1.Η έννοια της ταυτότητας.....	38
2.2.Η διαφορετικότητα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής προσέγγισης.....	40
2.3.Επιλογή του παιδαγωγικού υλικού σύμφωνα με την αρχή της διαφορετικότητας.....	43
2.3.1.Εκπαιδευτικά υλικά.....	44
2.3.2.Το πολυτροπικό περιβάλλον	46
2.3.3.Κούκλες.....	47
2.3.4.«Γωνία» αμφίεσης/ελεύθερης θεατρικής έκφρασης.....	49
2.3.5.Εκπαιδευτικά παιχνίδια	50
2.3.6.Μουσικοκινητικά παιχνίδια.....	52
3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο :.....	54
ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ ΟΛΟ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ».....	54
3.1.Σκοπός και στόχοι του πειραματικού προγράμματος.....	54
3.2.Οι συμμετέχοντες	55
3.3. Σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος.....	55
3.4. Η διαδικασία εφαρμογής.....	57

3.5.	Η εφαρμογή των διαθεματικών παρεμβάσεων	58
3.6.	Διαφορετικές χώρες, διαφορετικές γλώσσες	59
4.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 ^ο	61
	ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ.....	61
4.1.	Ενότητα 1 ^η : Ελλάδα.....	61
4.2.	Ενότητα 2 ^η : Αλβανία	79
4.3.	Ενότητα 3 ^η : Σερβία.....	86
4.4.	Ενότητα 4 ^η : Ρωσία.....	97
4.5.	Ενότητα 5 ^η : Τουρκία	106
4.6.	Ενότητα 6 ^η : Συρία	113
4.7.	Ενότητα 7 ^η : Αίγυπτος.....	125
4.8.	Ενότητα 8 ^η : Ιταλία.....	135
4.9.	Ενότητα 9 ^η : Γαλλία	144
4.10.	Ενότητα 10 ^η : Αγγλία	154
5.	ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 ^ο :	163
	Η ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΙΛΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ	163
5.1.	Ημερολόγιο:	163
5.2.	Η συνέντευξη.....	165
5.3.	Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών της εκπαιδευτικού- ερευνήτριας:	167
5.4.	Αποτελέσματα συνεντεύξεων των νηπίων	174
	ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	177
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	183
	ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	188

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.....	55
Πίνακας 2: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης - Ελλάδα.....	62
Πίνακας 3: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης - Αλβανία.....	79
Πίνακας 4: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης –Σερβία.....	87
Πίνακας 5: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης –Ρωσία.....	97
Πίνακας 6: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Τουρκία	106
Πίνακας 7: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Συρία	113
Πίνακας 8: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Αίγυπτος.....	126
Πίνακας 9: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Ιταλία.....	135
Πίνακας 10: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης-Γαλλία.....	144
Πίνακας 11: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Αγγλία	154
Πίνακας 13: Συνέντευξη διερεύνησης.....	165
Πίνακας 12: Δομή των ημερολογιακών καταγραφών	167

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διαδικασία εισαγωγής και υλοποίησης ενός πειραματικού προγράμματος αξιοποιώντας το παιχνίδι ως εργαλείο διαπολιτισμικής επίγνωσης σε μαθητές προσχολικής ηλικίας, μέσα σε ένα παιγνιώδες και υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης. Επικεντρώνεται στην ανάπτυξη προφορικών και κοινωνικών κυρίως δεξιοτήτων των παιδιών μέσα από τη συμμετοχή τους σε δημιουργικές, κατάλληλες για την ηλικία τους δραστηριότητες και τη συνεργασία και επαφή των παιδιών σε μικρές ομάδες.

Σήμερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση ξεκινάει από τις προσχολικές τάξεις. Στη δική μας μελέτη, η παρέμβασή μας, διάρκειας πέντε μηνών, διεξήχθη σε δύο φάσεις. Στην πρώτη φάση, τη βασική φάση της έρευνας, πραγματοποιήθηκαν 10 διδακτικές βασισμένες σε θεματικές ενότητες σχετικές με το πιλοτικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2011. Στη δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε η αξιολόγηση της παρέμβασης, η οποία ανέδειξε τα θετικά οφέλη της παρέμβασης στην διαπολιτισμική επίγνωση των παιδιών, μέσω του παιχνιδιού.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές προσχολικής ηλικίας, παιχνίδι, διαπολιτισμική επίγνωση, θετικά οφέλη.

ABSTRACT

This study focuses on the process of introducing and implementing a program by exploiting the game as an instrument of intercultural awareness among preschool students in a playful and supportive learning environment. It focuses on the development of children's oral and social skills mainly through their participation in creative, age-appropriate activities and the co-operation and contact of children in small groups.

Today, intercultural education begins in preschool classes. In our study, our five months intervention was conducted in two phases. In the first phase, the basic phase of the research, 10 didactic-based thematic modules related to the Nursery School Prep Course were conducted in the second phase. The second phase was the evaluation of the intervention, which highlighted the positive benefits of intercultural awareness of children, through the game.

Key words: pre-school children, play, intercultural awareness, positive benefits.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαιδευτική πολιτική η οποία αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα, είτε στηρίζεται στην θεωρία της αφομοίωσης, είτε σε αυτήν του πλουραλισμού, είναι διαφορετική από χώρα σε χώρα. Οι λόγοι αυτών των διαφορών έγκειται στην επίδραση που έχουν παράγοντες οικονομικοί, κοινωνικοί, πολιτικοί, ιδεολογικοί και ψυχολογικοί. (Schwartzman, 2001)

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 η ανάγκη για την πολυπολιτισμική εκπαίδευση και η ανάγκη για την δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία θα αποδέχονται την διαφορετικότητα, θα ενισχύουν την αναγνώριση, θα εξασφαλίζουν την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και θα καταπολεμούν τις διακρίσεις και την περιθωριοποίηση, αποτελούν μονόδρομο. (Γκόβαρης, 2001)

Οι στόχοι της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι (Μάρκου, 1997):

- Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, η οποία έχει ως στόχο την ευκαιρία για ισότητα στην μάθηση
- Η ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μεταναστών μαθητών, έτσι ώστε να βελτιώσουν τα μαθησιακά τους επιτεύγματα
- Η καλλιέργεια της αποδοχής, της ανοχής και του σεβασμού έναντι της διαφορετικότητας
- Η καλλιέργεια και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης, με στόχο την κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έθεσε ως στόχο όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν δεξιότητες, μέσω των οποίων θα μπορούν να ανταποκριθούν στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες της χώρας. Για παράδειγμα οι αλλοδαποί μαθητές διαθέτουν ένα διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο, το οποίο παρουσιάζεται δυσλειτουργικό και ελλειμματικό, ενώ και η καταγωγή τους δημιουργεί πρόβλημα στην ένταξη τους στην νέα κοινωνία της χώρας υποδοχής. (Γεωργογιάννης, 13-15/5/2011)

Στις κοινωνίες τις οικονομικά και βιομηχανικά προηγμένες, αναπτύχθηκε το «αφομοιωτικό μοντέλο», το οποίο έχει ως στόχο του να διαφυλάξει την κοινωνική συνοχή, η οποία θα επέλθει μέσα από την πλήρη αφομοίωση των μεταναστών. (Γκόβαρης, 2001) Η αφομοιωτική ιδεολογία υποστηρίζει ότι για την ένταξη των αλλοδαπών-μεταναστών μαθητών, η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής κρίνεται απολύτως απαραίτητη και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας έχει δευτερεύουσα σημασία και έτσι ενισχύεται η μονογλωσσική και μονοπολιτισμική διάσταση του εκπαιδευτικού συστήματος. (Νικολάου, 2000) Αυτό το γεγονός επέδρασε αρνητικά στις επιδόσεις των αλλοδαπών μαθητών, μιας και οδηγήθηκαν στην αποτυχία και στην ελλιπή παρακολούθηση των μαθημάτων. (Γκόβαρης, 2001) Το χάσμα μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών μαθητών μεγάλωσε και σε κάποιες περιπτώσεις οδήγησε στον στιγματισμό των αλλοδαπών, με αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τους από το σχολικό ή ακόμη και από το κοινωνικό επίπεδο. (Κάτσικας, 1999) Μέχρι σήμερα η αφομοιωτική ιδεολογία έχει εφαρμοστεί σε ορισμένα εκπαιδευτικά συστήματα, όμως δεν θεωρείται επιτυχημένη ως μέθοδος, μιας και οδηγεί τους μετανάστες μαθητές στην αποτυχία, στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, ενώ τους αφαιρεί και το δικαίωμα της αξιοποίησης του πολιτιστικού τους κεφαλαίου και το δικαίωμα της διαφορετικότητας. (Δαμανάκης, 2001)

Η δεύτερη εκπαιδευτική προσέγγιση ακολουθεί το μοντέλο της «ενσωμάτωσης», το οποίο αντίθετα με το μοντέλο της «αφομοίωσης», αναγνωρίζει την πολιτιστική διαφορετικότητα και επηρεάζεται και επηρεάζει τον πολιτισμό που κυριαρχεί. (Γεωργογιάννης, 2007). Η προσέγγιση αυτή δεν υπονομεύει, στην χώρα υποδοχής, τις πολιτισμικές δομές της. (Γκόβαρης, 2001) Σε αυτό το μοντέλο προβλέπεται και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των μεταναστών μαθητών, μιας και θεωρείται ότι έτσι θα μάθουν πιο γρήγορα και την κυρίαρχη γλώσσα της χώρας υποδοχής και θα ενταχθούν γρηγορότερα στον κοινωνικό ιστό της. (Μάρκου, 1998) Οι δε ίσες ευκαιρίες μεταξύ των μαθητών είναι αποτέλεσμα της προσπάθειας που καταβάλλουν οι αλλοδαποί μαθητές για να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και όχι με την πρόσβαση τους στις ίδιες αξίες με τους γηγενείς μαθητές. (Παπάς, 1998)

Τέλος η πολυπολιτισμική εκπαίδευση καταπολεμά τις κοινωνικές ανισότητες και τον ρατσισμό. (Γκόβαρης, 2001) Αντίθετα από το πολυπολιτισμικό μοντέλο συναντάμε το «αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης», όπου ο ρατσισμός θεωρείται ένα κοινωνικό φαινόμενο και αντιμετωπίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα, μέσα από την έκλειψη των φυλετικών διακρίσεων. (Γεωργογιάννης, 1997)

Η πιο πρόσφατη εκπαιδευτική πρακτική θεωρείται η προσέγγιση μέσω του «διαπολιτισμικού μοντέλου», το οποίο διαχειρίζεται την πολυπολιτισμικότητα και επιχειρεί να επιλύσει προβλήματα τα οποία εμφανίστηκαν με την εφαρμογή των ως άνω μοντέλων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει να μετασχηματίσει τις υπάρχουσες κοινωνικές και σχολικές δομές, απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και αναπτύσσει την συλλογική και την ατομική ταυτότητα. (Μάρκου, 1997)

Τέσσερις είναι οι κύριες αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τις διατύπωσε ο Essinger (1991):

- Η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, κατά την οποία κατανοείται το πρόβλημα του άλλου, σύμφωνα με την δική του οπτική και σύμφωνα με το κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο της σκέψης του
- Μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, η καλλιέργεια της αλληλεγγύης, συμμετέχοντας σε κοινές δράσεις και στοχεύοντας στην δημιουργία μιας κοινωνίας πλουραλιστικής, με κοινωνική ισότητα και δικαιοσύνη
- Απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα να καλλιεργηθεί ο σεβασμός
- Στην εξάλειψη των ρατσιστικών φαινομένων και στερεότυπων και στην απόρριψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης

(Μάρκου, 1998)

Τα δε αξιώματα τα οποία διέπουν την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι:

- Το αξίωμα της ισοτιμίας μεταξύ των πολιτισμών

- Η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου μεταξύ των μαθητών
- Η παροχή των ίσων ευκαιριών και της ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση

(Δαμανάκης, 2001)

Οι κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι:

- Η κατεύθυνση του κουλτουραλισμού
- Η κατεύθυνση του ειδικού πλουραλισμού
- Η κατεύθυνση του γενικού πλουραλισμού
- Η κατεύθυνση της αποδυνάμωσης των ανισοτήτων

(Γκόβαρης, 2005)

Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αναγνώριση του πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου των μεταναστών μαθητών, η καταπολέμηση του ρατσισμού και η αξιοποίηση της διαφορετικότητας. Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αντιμετώπιση του διαφορετικού, η ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες όλων των μαθητών. Επίσης τα εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να διευρυνθούν και να εφαρμοστούν εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις και να αναπροσαρμοστούν τα σχολικά βιβλία. (Κεσίδου, 2008)

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το παιχνίδι ως ένα παιδαγωγικό μέσο διαπολιτισμικής επίγνωσης των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Επιλέξαμε να σχεδιάσουμε ένα υλικό με τη μορφή παιχνιδιού, διότι το παιχνίδι είναι ζωτικής σημασίας για τη ζωή των παιδιών. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά οδηγούνται στην αναγνώριση της διαφοράς και της ομοιότητας μέσα από ένα σενάριο με συγκεκριμένη δομή και συγκεκριμένο υλικό. Κάτι τέτοιο γίνεται καταρχήν μέσω της ταύτισής τους με τους ήρωες ιστοριών που μετακινούνται στον χρόνο και στον χώρο. Με αυτόν τον τρόπο, με την ταύτιση δηλαδή, τα παιδιά βιώνουν τη

διαφορετικότητα έτσι όπως την έζησαν οι ήρωες και στη συνέχεια, με την αναφορά στην προσωπική τους ιστορία, βιώνουν τη δική τους διαφορετικότητα.

Πιο συγκεκριμένα, το σενάριο που χρησιμοποιήσαμε προβάλλει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του κόσμου, όχι όμως με ένα γνωστικό, λογικό, πληροφοριακό τρόπο, αλλά μέσα από τη διαδικασία ταύτισης των παιδιών με ήρωες που για διαφορετικούς κάθε φορά λόγους (μετανάστευση, προσφυγιά, πόλεμος) μετακινούνται από την περιοχή όπου γεννήθηκαν και συναντώνται με τους «άλλους», τους γλωσσικά, πολιτισμικά, εθνικά κ.τ.λ. διαφορετικούς από τον ίδιο τους τον εαυτό.

Έτσι τα παιδιά, υποστηρίζοντας στο παιχνίδι τους ήρωες τους, βιώνουν τις διαδικασίες που απαιτούνται σε κάθε συνάντηση με τους άλλους. Με τον τρόπο αυτόν, όταν αναφέρονται σε δεύτερη φάση στη δική τους οικογένεια και στις μετακινήσεις της, εγγράφουν την προσωπική τους ιστορία στη συλλογική.

Κεντρικό λοιπόν μήνυμα της προσέγγισής μας είναι ότι η παγκόσμια ιστορία συνίσταται στο σύνολο των συναντήσεων και των μίξεων και ότι οι αντιλήψεις περί ομοιογένειας και καθαρότητας είναι ιδεολογικές κατασκευές.

Λέξη-κλειδί που μεταφράζει το μήνυμα είναι η μετακίνηση με διάφορους τρόπους και για διάφορους λόγους: μετανάστευση, ταξίδι, εμπόριο, πόλεμος, σπουδές, κ.τ.λ.

Η έννοια της μετακίνησης μεταφράστηκε με τη σειρά της σε ένα παιχνίδι-δραστηριότητα. Το παιχνίδι αυτό βασίζεται σε ένα δομημένο σενάριο και έχει ως στόχο να κάνει τα παιδιά:

- να αντιληφθούν την πολιτισμική πολυμορφία
- να αντιληφθούν την έννοια της μετακίνησης των ανθρώπων, των ιδεών, των αντικειμένων και των συνηθειών ως δομική έννοια της ιστορίας και της εξέλιξης όλων των κοινωνιών
- να αναγνωρίσουν τις διαφορές και τις ομοιότητες.

Στην παρούσα μελέτη στο 1^ο Κεφάλαιο αναπτύσσονται όσα αφορούν το θεωρητικό υπόβαθρο του παιχνιδιού. Δίδεται ο ορισμός του παιχνιδιού και ποια είναι η έννοια του, αναφέρονται τα είδη του παιχνιδιού και οι λειτουργίες του, ενώ γίνεται μνεία και για τις υπάρχουσες θεωρίες του παιχνιδιού. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μελέτες σχετικές με τα οφέλη του παιχνιδιού και με την λειτουργία του ως παιδαγωγικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού.

Στο 2^ο Κεφάλαιο επικεντρωνόμαστε στην έννοια της διαφορετικότητας και της διαφορετικότητας στα πλαίσια της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Δίδεται έμφαση στην επιλογή του παιδαγωγικού υλικού σύμφωνα με την αρχή της διαφορετικότητας και γίνονται αναφορές:

- στο πολυτροπικό περιβάλλον
- στις κούκλες
- στη «Γωνιά» αμφίεσης/ελεύθερης θεατρικής έκφρασης
- στα εκπαιδευτικά παιχνίδια
- στα μουσικοκινητικά παιχνίδια

Στο 3^ο Κεφάλαιο αναπτύσσεται η θεωρητική πλευρά του προγράμματος. Γίνεται αναφορά στη μέθοδο, στο σκοπό και στους στόχους του δικού μας πειραματικού προγράμματος. Δίδονται στοιχεία για τους συμμετέχοντες, για το σχεδιασμό του πειραματικού προγράμματος και για τη διαδικασία εφαρμογής. Τέλος αποτιμάται το πιλοτικό πρόγραμμα και αναφερόμαστε στην εφαρμογή των διαθεματικών παρεμβάσεων.

Ακολουθεί το 4^ο Κεφάλαιο όπου γίνεται αναλυτική παρουσίαση των παιχνιδιών που εφαρμόστηκαν στο πειραματικό μας πρόγραμμα, με παιχνίδια από τη χώρα μας και από τις χώρες: Αλβανία, Σερβία, Ρωσία, Τουρκία, Συρία, Αίγυπτο, Ιταλία, Γαλλία και Αγγλία.

Ακολουθεί το 5^ο Κεφάλαιο, όπου καταγράφεται η αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος, τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, καθώς και οι ποιοτικές αναλύσεις των ημερολογιακών καταγραφών της ερευνήτριας.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με μια συζήτηση.

Στο Παράρτημα ο αναγνώστης μπορεί να διαβάσει αναλυτικά τα ημερολόγια της εκπαιδευτικού και τις συνεντεύξεις των μικρών παιδιών.

1.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο :

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΟΥ ΣΗΜΑΣΙΑ

1.1. Ο προσδιορισμός του παιχνιδιού

Το παιχνίδι, όπως και η αγάπη, αναφέρει χαρακτηριστικά ο Tyler (1976), αν και αποτελούν βασικές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη του παιδιού, είναι πολύ δύσκολο να συγκεκριμενοποιηθούν. Το παιχνίδι είναι τόσο πολύπλευρο ως προς τη μορφή και τους στόχους του, ώστε οποιαδήποτε προσπάθεια ορισμού θεωρείται ασαφής και ελλιπής. Αλλωστε η διαφοροποίηση του παιχνιδιού από δραστηριότητες άλλου τύπου, ιδιαίτερα σε μικρές ηλικίες είναι ασαφής. Ακόμη και σε μεγαλύτερες ηλικίες, η ίδια δραστηριότητα μπορεί να θεωρηθεί ως «παιχνίδι» ή «μη παιχνίδι», ανάλογα με τρόπο που παρουσιάζεται ή γίνεται αντιληπτή από το παιδί. Βασικά στοιχεία του παιχνιδιού είναι η ενδογενής κινητοποίηση, η αυτενέργεια, η ευελιξία, η φαντασία, η φυσική και νοητική δραστηριότητα, η έλλειψη συγκεκριμένων στόχων, και η αναζήτηση ευχαρίστησης. (Κοντοπούλου Μ. , 2004-2006 σ. 28)

Μ' αυτήν την έννοια το παιχνίδι μπορεί να οριστεί ως μια «ενδιαφέρουσα απασχόληση που περικλείει μέσα της μια φυσική ή και πνευματική προσπάθεια που έχει ως στόχο τη συναισθηματική ευχαρίστηση». (Τσιάντης, 1991) Ωστόσο, όπως αναφέρει ο Solnit (1987) «ενώ όλοι νομίζουμε ότι ξέρουμε τι εννοούμε όταν αναφερόμαστε στο παιχνίδι, στην πραγματικότητα αυτό μπορεί καλύτερα να περιγραφεί από τις λειτουργίες του παρά να οριστεί με έναν κυριολεκτικό ορισμό». (Κοντοπούλου Μ. , 2004-2006 σ. 28)

Το παιχνίδι είναι η εργασία για το νήπιο, η μόρφωσή του. Ο Σκάρφ λέει: «Το παιχνίδι είναι μια ανακεφαλαίωση, μια δυναμική εξωτερίκευση. Είναι βασικά μια ερευνητική δραστηριότητα, μια περιπέτεια, ένα πείραμα, μια μεταλλακτική διαδικασία. Κινητοποιείται από την έμφυτη περιέργεια και ερευνητική διάθεση του παιδιού. Το παιχνίδι είναι απαίτηση του νηπίου να ανακαλύψει μόνο του πώς θα ζήσει. Το παιχνίδι

προσφέρει τη χαρά της ανακάλυψης και της ικανοποίησης της δημιουργίας».
(Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977 σ. 206)

Το παιχνίδι είναι η κυρίαρχη δραστηριότητα του παιδιού, ιδιαίτερα στην προσχολική ηλικία, τόσο από ποσοτική όσο και από ποιοτική άποψη. Οποιαδήποτε παιδική δραστηριότητα, απασχόληση ή πρακτική, είναι δυνατό να αποκτήσει χαρακτήρα παιχνιδιού στα πλαίσια των πιο διαφορετικών συνθηκών. Αντίστοιχα, οποιοδήποτε αντικείμενο μπορεί σε μια δεδομένη στιγμή να μετατραπεί σε παιχνιδι-αντικείμενο, ανεξάρτητα από την πρωταρχική «κανονική» του χρήση, η οποία έχει καθοριστεί από κοινωνικο-οικονομικούς και πολιτισμικούς παράγοντες. (Γερμανός, 2004 σ. 57)

1.2. Τα είδη του παιχνιδιού

Τα είδη στα οποία διακρίνεται το παιχνίδι ποικίλουν, λόγω της πολυπλοκότητας που παρουσιάζει η συγκεκριμένη έννοια. Έτσι, ανάλογα με την πτυχή του φαινομένου ή την οπτική γωνία από την οποία εξετάζεται προκύπτουν και διαφορετικές ταξινομήσεις.

Ειδικοί της παιδικής ηλικίας έχουν κατατάξει τις δραστηριότητες παιχνιδιού σε κατηγορίες, ακολουθώντας κριτήρια τόσο μορφής, όσο και περιεχομένου.

Ο Gaillois (1991) προτείνει μια κατάταξη σε τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιού: «του συναγωνισμού», ή της πρόκλησης που το υποκείμενο απευθύνει στον εαυτό του ή στον αντίπαλό του, σε συνθήκες που προϋποθέτουν ισότητα ευκαιριών στην αφετηρία της διαδικασίας «της τύχης», που βρίσκεται στο αντίθετο άκρο από την προηγούμενη κατηγορία, «της μίμησης», όπου ανήκουν παιχνίδια δραματοποίησης ή/και φαντασίας, όπου ο παίκτης υποδύεται κάτι το διαφορετικό απ' αυτό που είναι στην πραγματικότητα και του «ιλίγγου», παιχνίδια που αποσκοπούν στο να ανατρέψουν για μια στιγμή τη σταθερότητα της αντίληψης και να επιφέρουν ένα είδος «πανικού» που απολαμβάνει ο παίκτης. (Γερμανός, 2004 σ. 63)

Από την πλευρά του ο Wallon διακρίνει: τα «λειτουργικά παιχνίδια», που συνδέονται με τη μεγαλύτερη διαφοροποίηση και τον καλύτερο συντονισμό των κινήσεων, «παιχνίδια φαντασίας», παιχνίδια με στόχο την πρόσληψη και την κατανόηση του εξωτερικού ερεθίσματος, και «παιχνίδια δημιουργικών κατασκευών», όπου το παιδί συναρμολογεί, συνδυάζει, τροποποιεί, αναδημιουργεί υλικά στοιχεία. Στην ειδική μελέτη της Unesco για το παιδί και το παιχνίδι γίνεται λόγος για: «λειτουργικά παιχνίδια», ως την ηλικία των τριών ετών, που συνδέονται κυρίως με την ευχαρίστηση που προκαλεί η ίδια η κινητική δραστηριότητα, για «παιχνίδια μίμησης και φαντασίας», όπου το παιδί ταυτίζεται με τον «Άλλο», ή και με τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά αυτή τη φορά σε φανταστικές συνθήκες, και για «παιχνίδια κατορθωμάτων», τα οποία επιτρέπουν στο παιδί επίδειξη και απόδειξη ικανότητας, κουράγιου κ.τ.λ., μέσα από δραστηριότητες όπως ασκήσεις ισορροπίας ή παράτολμες κινήσεις. (Γερμανός, 2004 σσ. 69-70)

Ο Buhler (1935) το διαχωρίζει σε «λειτουργικό», «φανταστικό», «δεκτικό» και «κατασκευαστικό». Το «λειτουργικό» παιχνίδι είναι αυτό που εμφανίζεται ηλικιακά πρώτο και αφορά την άσκηση συγκεκριμένης λειτουργίας ή δεξιότητας που μπορεί να χρειάζεται λεπτές κινήσεις των χεριών (π.χ. χτύπημα χεριών). Το «φανταστικό» παιχνίδι εμφανίζεται κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού. Αυτή η κατηγορία παιχνιδιού περιλαμβάνει συμβολικές ή φανταστικές διεργασίες με τις οποίες το παιδί δίνει στο ίδιο ή στα αντικείμενα του παιχνιδιού ένα συγκεκριμένο ρόλο (π.χ. η κούκλα είναι πραγματικό μωρό). Όσο μεγαλώνει το παιδί, το παιχνίδι αρχίζει να γίνεται όλο και πιο συμβολικό, ενώ ταυτόχρονα ευνοείται η ανάπτυξη της ομιλίας. Αμέσως μετά, ή και ταυτόχρονα με το φανταστικό παιχνίδι εμφανίζεται το «δεκτικό», κατά το οποίο το παιδί ακούει μια ιστορία ή κοιτάζει τα διαδραματιζόμενα σε μια εικόνα. Τέλος, το «κατασκευαστικό» παιχνίδι εμφανίζεται και αυτό περίπου στο δεύτερο έτος και περιλαμβάνει το ζωγράφισμα, το παίξιμο με κύβους, με άμμο κ.τ.λ.. Σύμφωνα δε και με τον Fontana, μπορεί να αναφερθεί συμπληρωματικά και μια πέμπτη κατηγορία που είναι το παιχνίδι με κανόνες. Αυτή η κατηγορία παιχνιδιού ξεκινάει από την ηλικία του νηπιαγωγείου. (Κωνσταντινόπουλος, 2007 σσ. 217-218)

Ο Piaget(1951) από τη δική του σκοπιά αναφέρει: τα «παιχνίδια εξάσκησης», που είναι μια από τις αρχικές μορφές αισθησιοκινητικού παιχνιδιού, τα «συμβολικά παιχνίδια», που αποσκοπούν στην αφομοίωση του Πραγματικού στο Εγώ του παιδιού, με συνθήκες που είναι «φιλικές» προς την παιδική πραγματικότητα, ενώ παράλληλα του εξασφαλίζουν νέους τρόπους έκφρασης, πέρα από τις δυνατότητες της γλώσσας, τα «παιχνίδια με κανόνες», που εξελίσσουν την πορεία του παιδιού προς την κοινωνικοποίηση και την αντικειμενική πραγματικότητα και τέλος τα «παιχνίδια κατασκευών», που αποτελούν μια μεταβατική μορφή ανάμεσα στο συμβολικό παιχνίδι και τις μη παιγνιώδεις δραστηριότητες. (Γερμανός, 2004 σ. 70)

Μεγάλο μέρος του παιχνιδιού των παιδιών της προσχολικής ηλικίας είναι συμβολικό. Τα παιδιά υποκρίνονται ότι μια πράξη ή ένα αντικείμενο έχει κάποιο άλλο νόημα από το συνηθισμένο, από το νόημα που έχει στην πραγματική ζωή, για παράδειγμα, αν ένα παιδί κάνει κυκλικές κινήσεις με τα χέρια του, λέει «μπιπ-μπιπ» και μοιράζει κομματάκια χαρτί, υποκρίνεται ότι στρέφει το τιμόνι, ότι πατάει το κλάξον και ότι μοιράζει εισιτήρια λεωφορείου. Αν αυτές οι πράξεις είναι επαρκώς ενοποιημένες, μπορούμε να πούμε ότι το παιδί παίζει ένα «παιχνίδι ρόλων» (υποκρινόμενο, σ' αυτή την περίπτωση, τον οδηγό λεωφορείου). Αν δύο ή περισσότερα παιδιά εμπλέκονται στο παιχνίδι των ρόλων, αυτό είναι το «κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι» (Kitson 1994.) Τέτοιες μορφές παιχνιδιού, κατά τον Piaget, φαίνεται ότι αναπτύσσονται με την ηλικία και έπειτα παρακμάζουν, κατά τη διάρκεια της ηλικιακής περιόδου από τριών έως επτά ετών. Η κατάταξη του Piaget τροποποιήθηκε ελαφρά και διευρύνθηκε από τη Smilansky (1968). Η Smilansky πρόσθεσε την κατηγορία του «κατασκευαστικού παιχνιδιού», στο οποίο χρησιμοποιούνται αντικείμενα με σκοπό να κατασκευαστεί ή να δημιουργηθεί κάτι. Πολλοί εκπαιδευτικοί πράγματι θεωρούν παρόμοιες κατασκευαστικές δραστηριότητες ως παιχνίδι. Ο Piaget εν τούτοις, πίστευε ότι τα κατασκευαστικά παιχνίδια κατέχουν μια θέση μεταξύ παιχνιδιού και νοήμονος εργασίας ή μεταξύ παιχνιδιού και μίμησης, διατυπώνοντας έτσι την πεποίθησή του ότι ο χαρακτήρας των κατευθυνόμενων σ' ένα στόχο κατασκευαστικών δραστηριοτήτων είναι εναρμονιστικός. Δηλαδή το παιδί προσαρμόζει τη συμπεριφορά του στην

πραγματικότητα, ενώ το συμβολικό παιχνίδι είναι αφομοιωτικό, έτσι η πραγματικότητα προσαρμόζεται στις επιθυμίες του παιδιού. (Αυγητίδου, 2001 σσ. 204-205)

Ορισμένα είδη παιχνιδιού δεν εντάσσονται στην κατάταξη ούτε του Piaget, ούτε της Smilannsky, σύμφωνα με τους Takhvar και Smith (1990). Όπως για παράδειγμα το παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας (τρέξιμο, σκαρφάλωμα, τσουλήθρα, τραμπάλα και άλλα παιχνίδια αδρής κινητικότητας) και το ψευτο-πάλεμα (ψευτο-καβγάδες, παιχνιδιάρικο μάλωμα, πάλεμα και κυνηγητό), τα οποία είναι πολύ χαρακτηριστικά παιχνίδια των μικρών παιδιών, ιδιαίτερα σε εξωτερικούς χώρους παιχνιδιού (Brown 1994). Όμως δεν είναι «κατασκευαστικά» και δεν είναι απαραίτητα «συμβολικά». Αυτά τα είδη παιχνιδιού έχουν κάπως αγνοηθεί από τους ψυχολόγους και τους παιδαγωγούς, οι οποίοι έδωσαν μεγαλύτερη προσοχή στο κατασκευαστικό και το συμβολικό παιχνίδι, ιδιαίτερα σε συζητήσεις που αφορούν τα εκπαιδευτικά προγράμματα νηπιαγωγείων. (Αυγητίδου, 2001 σ. 205)

Έναν ακόμη διαχωρισμό κάνουν οι Maimbolwa, Sinyangwe και Thomas που διακρίνουν το παιχνίδι σε δραστηριότητα και σε άθυρμα. Με τον όρο «άθυρμα» εννοούν το παιχνίδι-αντικείμενο. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική αξία ενός αθύρματος φαίνεται από δύο πράγματα. Πρώτον, από το αν το παιχνίδι-αντικείμενο βοηθά το παιδί να αναπτύξει μια ικανότητα και δεύτερον από το αν το παιδί μέσα από την ενασχόλησή του με το άθυρμα αποκτήσει έναν ικανοποιητικό βαθμό δεξιοτεχνίας. Γι' αυτό οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν στα παιδιά τέτοιου είδους αθύρματα. Αν μέσω αυτών των παιχνιδιών-αντικειμένων επιτυγχάνεται η απόκτηση δεξιοτήτων, τότε στόχος είναι το παιδί να συνεχίσει να παίζει το παιχνίδι αυτό, ώστε να αναπτύξει ακόμη περισσότερο την ήδη κατακτημένη δεξιότητα. Αν πάλι οι αποκτηθείσες δεξιότητες είναι ανεπαρκείς τότε το παιδί καλείται να εκπαιδευτεί περισσότερο σ' αυτό το παιχνίδι. (Maimbulwa-Sinyangwe, 1991 σσ. 3573-3574)

Η αναγνώριση των διαφορετικών ειδών παιχνιδιού μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω κατανόηση της σπουδαιότητας του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη

του παιδιού. Παράλληλα, ο Hughes (Hughes, 1996), υποστηρίζει ότι κάθε τύπος παιχνιδιού συμβάλλει σε μια διαφορετική πτυχή της ανάπτυξης του παιδιού, δηλαδή στη γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και σωματική-κινητική. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι μπορεί να έχει ποικίλες μορφές και να εκδηλώνεται με πολλούς τρόπους (Zigler, 2004), (Coplan, 1998) όπως:

- Μοναχικό, όταν το παιδί παίζει μόνο του.
- Παράλληλο, όταν τα παιδιά παίζουν δίπλα-δίπλα, κοιτάζοντας περιστασιακά το ένα το άλλο.
- Συντροφικό, όταν το παιδί παίζει μαζί με τα άλλα παιδιά με τα ίδια παιχνίδια.
- Συνεργατικό, όταν παίζει με τα άλλα παιδιά το ίδιο παιχνίδι, έχοντας κοινό στόχο και συγκεκριμένους ρόλους.
- Αισθησιοκινητικό παιχνίδι (6 μηνών-ετών), όταν τα παιδιά εξερευνούν τις φυσικές ιδιότητες ενός αντικειμένου, βάζοντάς το στο στόμα, χτυπώντας το, πετώντας το κ.τ.λ.
- Διερευνητικό, όταν τα παιδιά ασχολούνται με την επισώρευση αντικειμένων(π.χ. στήσιμο τούβλων, τοποθέτηση αντικειμένων το ένα μέσα στο άλλο κ.τ.λ.).
- Κινητικό ή παιχνίδι σωματικής δραστηριότητας, όπως τρέξιμο, σκαρφάλωμα, τσουλήθρα, τραμπάλα και άλλα παιχνίδια αδρής κινητικότητας.
- Λειτουργικό, όταν τα παιδιά καταλαβαίνουν το σκοπό των παιχνιδιών και τα χρησιμοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο.
- Εποικοδομητικό-κατασκευαστικό, όταν χρησιμοποιεί κάποια υλικά για να χτίσει κάτι.
- Παιχνίδι με κανόνες, όπου τα παιδιά παίζουν μαζί ακολουθώντας κανόνες (π.χ. ένα επιτραπέζιο παιχνίδι ή ένα παιχνίδι με μπάλα).
- Συμβολικό ή παιχνίδι προσποίησης (αναφέρεται και ως κοινωνικό-δραματικό), όπου τα παιδιά υποκαθιστούν αντικείμενα και αποδίδουν ιδιότητες σε αντικείμενα.
- Σκληρό-άτσαλο παιχνίδι (rough and tumble), όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε διασκεδαστικό καβγαδάκι (ψευτοκαβγαδάκι, ψευτοπάλεμα, κυνηγητό),

σπρώχνοντας τα άλλα παιδιά, αλλά όχι με διάθεση επιθετικότητας, καθώς αυτό το είδος παιχνιδιού διαφέρει από τις εκδηλώσεις επιθετικότητας (Gordon, 2002). Αξιοσημείωτο είναι το εύρημα της μελέτης των Scott και Panksepp, (2003) ότι το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού μπορεί να διευκολύνει τη δημιουργία φιλίας και να προωθήσει συνεργατικές στάσεις και συμπεριφορές.

Επίσης:

- Παιχνίδια ρόλων, όπου το παιδί ουσιαστικά αναλαμβάνει να ενσαρκώσει έναν ρόλο που ενδεχομένως να συναντήσει στην ενήλικη ζωή του (Γρίβα, 2013)
- Δημιουργικό παιχνίδι, στο οποίο παίρνει μέρος σε πολλές δραστηριότητες, όπως ζωγραφική, χορό, επίλυση γρίφων (Γρίβα, 2013)
- Παιχνίδια πνευματικής ικανότητας, στα οποία το παιδί εξασκεί τον νου και καλείται να επιλύσει προβλήματα (Γρίβα, 2013)
- Γλωσσικά παιχνίδια, στα οποία το παιδί αναπτύσσει τη γλώσσα του, είτε τη μητρική είτε μια ξένη (Γρίβα, 2013)

1.3. Οι λειτουργίες του παιχνιδιού

Το παιχνίδι εμπεριέχει ένα συνδυασμό διαφόρων λειτουργιών. Η επικέντρωση επομένως στην μελέτη του διαφέρει ανάλογα με την προσέγγιση που υιοθετείται.

Στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής θεωρίας μελετήθηκαν αναλυτικά οι διάφορες λειτουργίες του παιχνιδιού και η συμβολή του στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 28)

Στον χώρο της ψυχολογίας το παιχνίδι θεωρείται ως μέσο διευκόλυνσης της νοητικής, γλωσσικής, ψυχικής και κοινωνικής ανάπτυξης, της συναισθηματικής εξισορρόπησης και της προσαρμοστικότητας του παιδιού. Γι' αυτό στη μελέτη της συμβολής του παιχνιδιού στην εξέλιξη του παιδιού αναφέρονται διάφορες ερμηνευτικές προσεγγίσεις. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 28)

Στις γνωστικές θεωρίες το παιχνίδι αναλύεται ως μέσο ενίσχυσης της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού. Διευκολύνει την εξερεύνηση του περιβάλλοντος, τη μάθηση και την επίλυση προβλημάτων, σύμφωνα με τους Rubin et al, (1983) και τους Pepler and Ross (1981). Ο Piaget στο πλαίσιο της αναπτυξιακής θεωρίας του, υποστήριξε ότι το παιχνίδι συμβάλλει στην προσαρμογή του παιδιού με την αφομοίωση των εξωτερικών πληροφοριών στα ήδη υπάρχοντα σχήματα και στην εδραίωση των νοητικών επιτευγμάτων που χαρακτηρίζουν τα διάφορα στάδια ανάπτυξης. Με το παιχνίδι το παιδί δοκιμάζει νέα σχήματα συμπεριφορών και πειραματίζεται σε νέους ρόλους και δραστηριότητες που ανταποκρίνονται στις δυνατότητές του και του προκαλούν ευχαρίστηση. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 29)

Κατά τον Vygotsky, το παιχνίδι είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού: είναι η κύρια δραστηριότητα της προσχολικής ηλικίας. Το παιχνίδι δίνει ώθηση στη φαντασία και οδηγεί στην ανάπτυξη της θέλησης, της αφηρημένης σκέψης και της ηθικής συνείδησης. *«Μέσα στο παιχνίδι, το παιδί δρα εναντίον αυτού που επιθυμεί [...] μέσα στο παιχνίδι, ένα παιδί υπερβαίνει τη μέση ηλικία του, την καθημερινή του συμπεριφορά»* (Vygotsky, 1976, σσ. 548-552). Αυτό συμβαίνει επειδή το παιχνίδι δημιουργεί τη ζώνη της εγγύτερης ανάπτυξης του παιδιού. (Αυγητίδου, 2001 σ. 229)

Το παιχνίδι, σύμφωνα με τον Freud (1961), αποτελεί ένα αποδεκτό μέσο εκτόνωσης και ικανοποίησης των ενστικτωδών ενορμήσεων και ελέγχου των εμπειριών που δημιουργούν μια «σημαντική εντύπωση» στο παιδί. Με το παιχνίδι το παιδί αναβιώνει αλλά και αναπλάθει την πραγματικότητα αναλαμβάνοντας έναν ενεργητικό ρόλο που το βοηθάει να επανορθώσει τραυματικές εμπειρίες και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 31)

Το παιχνίδι θεωρείται ως παράθυρο στις ψυχικές λειτουργίες του παιδιού και στις αναπαραστάσεις του εαυτού. Υπάρχουν πολλές αναφορές στις ψυχαναλυτικές μελέτες για τον ρόλο του παιχνιδιού ως ένα μέσο κάθαρσης και ελέγχου του άγχους, όπως υποστηρίζουν ο Waelder (1932 και Meninger (1942), Βασικός στόχος του παιχνιδιού, σύμφωνα με τον Waelder είναι η αφομοίωση των πολυάριθμων

εξωτερικών ερεθισμάτων που ενδυναμώνει την ικανότητα του Εγώ να αντέχει στις δυσκολίες. Πολλοί μεταφροϋδικοί επικεντρώθηκαν στην μελέτη του παιχνιδιού ως ένα μέσο κατανόησης των εξελικτικών διεργασιών και ιδιαίτερα της ενδυνάμωσης του Εγώ. Η Freud (1979) ανέλυσε τις προσαρμοστικές λειτουργίες του παιχνιδιού και την σημασία του στην ενίσχυση των αμυντικών μηχανισμών. Η αξία του παιχνιδιού σύμφωνα με την ίδια σχετίζεται με τον ρόλο του στην ενίσχυση της ικανότητας αυτονομίας, αυτοπεποίθησης, κοινωνικοποίησης και δυνατότητας επιδόσεων. Υιοθετώντας την ίδια οπτική η Peller (1954) θεωρεί το παιχνίδι ως μια προσπάθεια του Εγώ να ανταποκριθεί στο άγχος που συνδέεται με στερητικές καταστάσεις και πιέσεις που προέρχονται από το Αυτό και το Υπερεγώ. Στόχος του είναι η άρνηση, η μείωση και η επεξεργασία του άγχους που χαρακτηρίζει την κάθε αναπτυξιακή φάση μέσω αναπληρωτικών φαντασιώσεων αλλά και των αυτόνομων λειτουργιών του Εγώ, όπως η σωματική δραστηριότητα, η επεξεργασία πληροφοριών και οι γνωστικές λειτουργίες. Με την επανάληψη των θεματικών στο παιχνίδι το παιδί πειραματίζεται με τα δεδομένα της πραγματικότητας και με τις νέες δεξιότητές του και εξοικειώνεται με την διάκριση της φαντασίωσης με την πραγματικότητα. Αυτή η διαφοροποίηση βοηθάει το παιδί να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε τραυματικές καταστάσεις, κατά τον Greenacre (1959). (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 32)

Στο ίδιο πλαίσιο ψυχαναλυτές, όπως ο Winnicott και ο Erikson, επικεντρώθηκαν στην σημασία του παιχνιδιού ως μέσου που αντανακλά και διευκολύνει την ανάπτυξη της ταυτότητας του εαυτού. Ο Winnicott (1968) θεωρεί το παιχνίδι ως βασικό τρόπο ζωής. Το παιδί δημιουργεί μέσω του παιχνιδιού έναν μεταβατικό κόσμο μεταξύ ψυχικής και αντικειμενικής πραγματικότητας. Έτσι επιτυγχάνει τη διαμόρφωση μιας σταθερής αίσθησης του εαυτού, την προσαρμογή στις εσωτερικευμένες απαιτήσεις και στις προσδοκίες των άλλων, την επίλυση συγκρούσεων και την ανάπτυξη κινητικών, γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων. Ο Erikson το 1972, προσπάθησε να συνδυάσει τις ψυχικές με τις κοινωνικές λειτουργίες του παιχνιδιού το οποίο θεωρεί ως ένα μέσο δόμησης της ταυτότητας και προετοιμασίας για τους μελλοντικούς ρόλους και τις προσδοκίες της κοινωνίας. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 33)

Ιδιαίτερη σημασία δόθηκε στην λειτουργία του παιχνιδιού σ' ότι αφορά στην εξισορρόπηση των συγκρούσεων που προκύπτουν στα εξελικτικά στάδια και στην ενσωμάτωση βιολογικών και κοινωνικών λειτουργιών *«δημιουργώντας καταστάσεις όπου το παρελθόν αναβιώνεται, το παρόν αναπαρίσταται και το μέλλον προβλέπεται»* (Erikson, 1977 p. 44). Η Dolto (1987) υποστηρίζει ότι το παιδί με το παιχνίδι μαθαίνει να ζει, μόνο του ή με άλλους, με έναν αρμονικό και ικανοποιητικό τρόπο, να γίνεται έξυπνο και κοινωνικό. Όπως αναφέρουν σε μελέτες τους πολλοί ψυχαναλυτές (Peller 1954, Erikson 1963, Freud, 1965), η δομή του παιχνιδιού και οι λειτουργίες του διαφοροποιούνται καθώς το παιδί διανύει τα ψυχοσεξουαλικά στάδια ανάπτυξης. Το είδος του παιχνιδιού (αυτοερωτικό ή δραματικό, μοναχικό, παράλληλο ή αλληλεπιδραστικό) αντανακλά το εξελικτικό στάδιο και τις ικανότητες του παιδιού σε τομείς όπως: η εξισορρόπηση των απαιτήσεων του Αυτό, Εγώ, Υπερεγώ, ο συνδυασμός της πραγματικότητας και της φαντασίωσης, οι αντικειμενότητες σχέσεις, ο λόγος, η συμβολοποίηση και η επικοινωνία και οι μηχανισμοί άμυνας και προσαρμογής. Ειδικότερα η θεματική του παιχνιδιού καθορίζεται από το επίπεδο οργάνωσης των ενορμήσεων και των αντικειμενότητων σχέσεων και ο τρόπος παιχνιδιού καθορίζεται από τις λειτουργίες του Εγώ όπως η μνήμη, η συμβολική ικανότητα, οι κινητικές και γλωσσικές δεξιότητες. (Marans, et al, 1993). (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 33)

Όλα τα παιχνίδια εφόσον ξεκινούν με πρωτοβουλία των ίδιων των παιδιών, ανταποκρίνονται στην ανάγκη έκφρασης και προσαρμογής. Ιδιαίτερα έχει τονιστεί η αξία του συμβολικού παιχνιδιού γιατί προσφέρει την ευκαιρία στο παιδί να ξεφύγει από την πραγματικότητα για να μπορέσει τελικά να προσαρμοστεί σε αυτήν. Αυτή η ικανότητα του παιδιού να περνάει συνειδητά και με ευκολία από το φανταστικό στο πραγματικό και αντίστροφα αποτελεί ένδειξη ψυχικής ισορροπίας. Για παράδειγμα τα παιδιά παίζουν συχνά πολεμικά παιχνίδια, «σκοτώνουν» ή «σκοτώνονται», εκφράζουν δηλαδή την επιθετικότητα όταν ξέρουν ότι «είναι στα ψέματα», κι ότι αυτό συμβαίνει σε μια άλλη «πραγματικότητα» όπου τα πάντα επιτρέπονται, κι όπου η λογική των μεγάλων δεν ισχύει, ενώ τα ίδια ανησυχούν αν κάποιο παιδί τραυματιστεί κατά λάθος και κατανοούν τις καταστροφικές συνέπειες της βίας όταν

αυτή συμβαίνει στην πραγματικότητα. Γίνονται παντοδύναμοι ήρωες, αλλά ξέρουν μέχρι που φθάνουν οι δυνατότητές τους. Δεν θα προσπαθήσουν π.χ. να πετάξουν όπως ο Σούπερμαν ή να πηδήσουν όπως ο Μπάτμαν. Ακόμη και στο παιχνίδι δηλαδή, οι ενέργειές τους φιλτράρονται από τη λογική σκέψη και τα όρια της φαντασίωσης. Αυτή η διαφοροποίηση των ενορμήσεων και επιθυμιών από τον τρόπο έκφρασής τους, αποτελεί την βασική αρχή της κοινωνικοποίησης και πρέπει να ενισχύεται από τους ενηλίκους. Με το παιχνίδι μαθαίνει το παιδί έναν βασικό κανόνα: να μπορεί να ικανοποιεί τις επιθυμίες του με έναν τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, συμβιβάζοντας τις φαντασιώσεις με την πραγματικότητα. Αυτό άλλωστε αποτελεί και την προϋπόθεση της ψυχικής υγείας. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά που δείχνουν φαντασία, επινοητικότητα κι ευελιξία στο παιχνίδι, είναι λιγότερο παρορμητικά, πιο ώριμα κοινωνικά και πιο ανεξάρτητα. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 36)

1.4. Θεωρίες του παιχνιδιού

Το παιχνίδι έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης στα πλαίσια διαφόρων επιστημών, όπως η κοινωνιολογία, η ανθρωπολογία, η φιλοσοφία, η παιδαγωγική και διάφοροι κλάδοι της ψυχολογίας, με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές θεωρίες γι' αυτό, καθεμιά από τις οποίες εξετάζει μια ξεχωριστή πτυχή του παιχνιδιού και δίνει στους αναγνώστες πληροφορίες σχετικά με την αξία και τις λειτουργίες του παιχνιδιού. (Αυγητίδου, 2009 σσ. 553-554)

Θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας

Σύμφωνα με τη θεωρία της «πλεονάζουσας ενεργητικότητας», των Spencer και Shiller (1899) το παιχνίδι λειτουργεί ως ένας τρόπος εκτόνωσης της πλεονάζουσας ενεργητικότητας. Μ' αυτόν τον τρόπο το παιδί ανακουφίζεται και οδηγείται στην πλήρη οργανική ισορροπία. Έτσι δημιουργείται στο παιδί ένα ευχάριστο συναίσθημα που λειτουργεί με τη σειρά του ως κίνητρο για το παιχνίδι. (Ματσαγγούρας, 2003 σσ. 108-109)

- Ψυχαναλυτική θεωρία

Στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής θεωρίας, το παιχνίδι αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά μπορούν να αποδεσμευτούν από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και να εκδηλώσουν μη αποδεκτές (π.χ. επιθετικές) συμπεριφορές και συναισθήματα, που θα ήταν επικίνδυνο να τα εκφράσουν σε καθημερινές καταστάσεις, σύμφωνα με τον Freud (1961). Οι ψυχαναλυτές ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για την έκφραση αρνητικών ή απαγορευμένων συναισθημάτων μέσω του παιχνιδιού. Ο Freud το 1964, υποστηρίζει ότι τα παιδιά εκτελούν και επαναλαμβάνουν προβληματικές καταστάσεις στο παιχνίδι προκειμένου να κυριαρχήσουν σ' αυτές. Στο παιχνίδι το παιδί είναι ικανό να αντιμετωπίσει το άγχος και την αγωνία που του προκαλούν ορισμένες καταστάσεις, καθιστώντας τον εαυτό του ενεργητικό κυρίαρχο παρά παθητικό θύμα της κατάστασης. Η καθαρτική λειτουργία του παιχνιδιού το καθιστά τόσο μέσω διάγνωσης όσο και θεραπείας της συμπεριφοράς του παιδιού. (Αυγητίδου, 2001 σ. 16)

Κατά τον Freud, το παιδί παίζει καταστάσεις της ζωής των μεγάλων, σκηνές στις οποίες είναι ανεξάρτητο, βρίσκει αυτοεπιβεβαίωση και ασκεί εξουσία. Το παιδί σκηνοθετεί με το παιχνίδι του και υποτάσσει καθετί που στη ζωή του το εντυπωσίασε ή το απείλησε. Η σημασία της κάθαρσης μας επισημαίνει τη μεγάλη σημασία του ελεύθερου παιχνιδιού, όταν το παιδί μόνο του εκλέγει και οργανώνει το παιχνίδι του. Τα παιδιά παίζουν μια κατάσταση που την προτιμούν από την πραγματικότητα. (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977 σ. 221)

- Θεωρία της γνωστικής-εξελικτικής ανάπτυξης

Η θεωρία της κοινωνικό-γνωστικής ανάπτυξης των Piaget και Vygotsky τονίζει τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας του παιδιού. Ο Piaget ενδιαφέρθηκε για τη σχέση του παιχνιδιού με την ανάπτυξη της γνώσης των αντικειμένων στον φυσικό κόσμο και όχι για το χαρακτήρα των συμβολικών μορφών που δημιουργούνται σ' αυτό. Έτσι σύμφωνα με τον Piaget, το παιδί μαθαίνει επενεργώντας και αντιδρώντας στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. (Αυγητίδου, 2001 σ. 19)

Οι γνωστικές προσαρμογές προέρχονται από την εξισορρόπηση των διαδικασιών αφομοίωσης και συμμόρφωσης. (Κατά τη διαδικασία της αφομοίωσης, ο οργανισμός εντάσσει τις καταστάσεις που βιώνει σε προϋπάρχοντα σχήματα, ενώ, κατά τη διαδικασία της συμμόρφωσης, ο οργανισμός αναγκάζεται να προσαρμόσει τα προϋπάρχοντα σχήματα στις καταστάσεις που του παρέχονται από το περιβάλλον του), (Φράγκος, 1984 σσ. 209-210).

Το παιδί, παίζοντας συμβολικά παιχνίδια, αφομοιώνει τον εξωτερικό κόσμο σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες του και άρα διαμορφώνει την πραγματικότητα σύμφωνα με τις δικές του απαιτήσεις.

Ο Vygotsky (1966) εξετάζει το παιχνίδι στα πλαίσια της ανάπτυξης και της λειτουργίας των ανώτερων νοητικών διαδικασιών (higher mental processes). Οι ανώτερες νοητικές διαδικασίες διαμορφώνονται κοινωνικά και μεταδίδονται πολιτισμικά. Ο Vygotsky υποστηρίζει ότι τα παιδιά, προκειμένου να αλλάξουν το κοινωνικό και υλικό τους περιβάλλον, χρησιμοποιούν και προσαρμόζουν καταλλήλως τα πολιτισμικά εργαλεία, όπως τη γλώσσα, στο παιχνίδι τους, αλλά πολλές φορές πάλι τα μεταμορφώνουν και τα επεκτείνουν στη διαδικασία αυτής της προσαρμογής. (Corsaro, 2001 στο Αυγητίδου, 2001 σ. 20)

Κύριο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού αποτελεί η φαντασιακή κατάσταση (imaginary situation). Ο Vygotsky (1994) δίνει έμφαση στο νόημα που αποδίδουν τα παιδιά σε αντικείμενα, σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, το οποίο κυριαρχεί στην άμεση αντίληψη του αντικειμένου. Ένα κομμάτι ξύλου μετατρέπεται σε κούκλα προκειμένου το παιδί να παίζει το παιχνίδι που έχει φανταστεί. Το παιχνίδι απελευθερώνει με αυτό τον τρόπο το παιδί από περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Η φαντασιακή κατάσταση διαμορφώνει την πραγματικότητα ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών και με αυτό τον τρόπο δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν την αφαιρετική σκέψη, εφόσον εμφανίζονται βαθμιαία νέες σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και στα νοήματά τους. (Schwartzman, 2001 p. 275 στο Αυγητίδου, 2001 σ. 21)

- Κοινωνιολογική θεώρηση του παιχνιδιού

Η παραδοσιακή θεωρία της κοινωνικοποίησης υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι «μια δραστηριότητα, λειτουργική για τη διαίωνιση της κοινωνικής ευταξίας» (Αυγητίδου, 2001 σ. 22)

Το παιδί παίζοντας εσωτερικεύει αξίες και έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει αντιλήψεις και τρόπους συμπεριφοράς της κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο μεταφέρονται στον κόσμο του παιδιού τα στοιχεία του πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται η «κοινωνική» ικανότητά του. (Κωνσταντινόπουλος, 2007 σ. 36)

Σύμφωνα με τη μελέτη του Mead, το παιχνίδι παίζει σημαντικό ρόλο στη συγκρότηση του εαυτού. Μέσω των φανταστικών πλευρών του παιχνιδιού, το παιδί μαθαίνει να παίρνει τον ρόλο του άλλου, να βλέπει τον κόσμο όπως τον βλέπουν οι άλλοι και να απομακρύνεται σταδιακά από τις εγωιστικές του θέσεις και απόψεις. Έτσι, καταφέρνει να διαχωρίσει το «εγώ» από το «εμένα», που αποτελεί τον κοινωνικό εαυτό. Συγκεκριμένα, ο Mead (1934) εξηγεί ότι σε ένα συμβολικό παιχνίδι (play), όταν για παράδειγμα το παιδί παριστάνει τον Ινδιάνο, η δυνατότητα του παιδιού να φανταστεί τον εαυτό του σε ποικίλους κοινωνικούς ρόλους, το βοηθάει να χτίσει την προσωπικότητά του. Από την άλλη, η συμμετοχή του παιδιού σε οργανωμένα παιχνίδια (games), ποδόσφαιρο για παράδειγμα, απαιτεί από το παιδί να είναι σε θέση να πάρει το ρόλο όλων των συμμετεχόντων σ' αυτό και να κατανοήσει ότι οι διαφορετικοί ρόλοι πρέπει να έχουν μια συγκεκριμένη σχέση μεταξύ τους. Από τη στιγμή που το παιδί μπορεί να πάρει τη θέση κάποιου άλλου, μπαίνει στη διαδικασία να αποτελέσει οργανικό μέλος της κοινωνίας. (Αυγητίδου, 2001 σ. 23)

1.5. Το παιχνίδι ως παιδαγωγικό μέσο μάθησης και ανάπτυξης του παιδιού

Οι τρόποι με τους οποίους έχει ερμηνευτεί η αξία του παιχνιδιού, είτε αυτοί προέρχονται από την ψυχανάλυση, τη γνωστική και εξελικτική ψυχολογία, την παιδαγωγική ή την κοινωνιολογία, έχουν συσχετιστεί με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Το παιχνίδι είναι εργαλείο γνωστικής και γλωσσικής ανάπτυξης για τα

παιδιά της προ-σχολικής και σχολικής ηλικίας. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί εμπνέεται και χρησιμοποιεί την ομιλία του λειτουργικά (ζητάει, δείχνει, σχολιάζει, παίζει ρόλους, επιλύει προβλήματα, ζητάει βοήθεια, κάνει σχέδια κ.τ.λ.). Πολλοί συγγραφείς έχουν επισημάνει ότι το ελεύθερο παιχνίδι αποτελεί αναγκαιότητα για την ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού. (Brougene, *Jeu et education* Harmatran, Παρίσι, 1995). Το να παίζει κανείς το παιχνίδι της προσποίησης αποτελεί ένα μέσο για να πάρει μια καλή ιδέα για το «ποιος είναι». Στο παιχνίδι αυτό, τα παιδιά πειραματίζονται με ρόλους και επομένως συνειδητοποιούν σταδιακά ότι στη ζωή υπάρχουν ρόλοι. Κάτι τέτοιο γίνεται καταρχήν μέσω της ταύτισής τους με τους ήρωες ιστοριών. Τα παιδιά, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, αλληλεπιδρούν στους ρόλους που επιλέγουν και μέσω αυτής της αλληλεπίδρασης, κατασκευάζουν ένα είδος «ιστορίας». Το παιχνίδι συμβάλλει στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού, γιατί μέσω αυτού το παιδί αποκτά νέες εμπειρίες τις οποίες ενσωματώνει στα ήδη υπάρχοντα νοητικά σχήματα. Μ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να κατανοήσει τον κόσμο γύρω του. Όταν αυτές οι νέες εμπειρίες και πληροφορίες είναι παρόμοιες μ' αυτές που υπήρχαν από πριν, τότε διατηρείται η ισορροπία μεταξύ ατόμου και περιβάλλοντος. Όταν, όμως οι καινούριες εμπειρίες και πληροφορίες διαφέρουν από τις ήδη υπάρχουσες, τότε το άτομο προχωρά σε τροποποίηση των νοητικών σχημάτων, προκειμένου να αφομοιώσει το νέο στοιχείο. Ταυτόχρονα, καλλιεργείται η συμβολική και αφηρημένη σκέψη του παιδιού, καθώς αυτό καταφέρνει μέσα από παιχνίδια (π.χ. συμβολικά), να αναπτύξει αφηρημένη σκέψη και να κατανοήσει σύμβολα (π.χ. γράμματα και αριθμούς). (Κωνσταντινόπουλος, 2007 σ. 117)

Μια ακόμη γνωστική λειτουργία του παιχνιδιού είναι η ανάπτυξη μηχανισμών για επίλυση προβλημάτων και η καλλιέργεια της δημιουργικότητας. Το παιδί παίζοντας με άγνωστο υλικό μπαίνει στη διαδικασία να εξερευνήσει το νέο του παιχνίδι με σκοπό να εξοικειωθεί μ' αυτό. Όταν επιτευχθεί ο στόχος της εξοικείωσης, το παιδί θα προσπαθήσει να το χρησιμοποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα, η φαντασία και η εφευρετικότητά του. Τόσο στα ομαδικά όσο και στα ατομικά παιχνίδια, το παιδί επιχειρεί με ποικίλους τρόπους να διαφοροποιήσει και να εμπλουτίσει το παιχνίδι στο οποίο συμμετέχει, αναπτύσσοντας

έτσι την εφευρετικότητά του, γράφει ο Goldstein (2003). Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της φαντασίας και της εφευρετικότητας μπορεί να βοηθήσει το παιδί στην επίλυση προβλημάτων. (Ματσαγγούρας, 2003 σ. 120)

Το παιχνίδι συμβάλλει και στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Συγκεκριμένα, του παρέχεται η δυνατότητα να εκφράσει, τόσο τα ευχάριστα όσο και τα δυσάρεστα συναισθήματά του. Εξωτερικεύοντάς τα, καταφέρνει να εκτονώσει οποιοδήποτε «συναισθηματικό βάρος» (π.χ. άγχος) και να διατηρήσει την ψυχική του υγεία. Το γεγονός ότι το παιδί με τη βοήθεια του παιχνιδιού αποφορτίζεται συναισθηματικά, συνεπάγεται την πορεία του προς την συναισθηματική «κάθαρση». (Ματσαγγούρας, 2003 σ. 118)

Επιπλέον, το παιχνίδι δίνει στο παιδί την ευκαιρία να συνάψει φιλικές σχέσεις με τους συνομηλίκους του και να εκφράσει μέσα από αυτές όχι μόνο τα συναισθήματά του, αλλά και τις ευαισθησίες του. (Κωνσταντινόπουλος, 2007)

Η αξία του παιχνιδιού δεν εντοπίζεται μόνο στον γνωστικό και συναισθηματικό τομέα ανάπτυξης του παιδιού, αλλά και στον κοινωνικό. Μέσα από το παιχνίδι το παιδί καταφέρνει να μειώσει ή να αποβάλει τον εγωκεντρισμό του. Ταυτόχρονα, το παιδί, κυρίως μέσα από το συμβολικό παιχνίδι, αναλαμβάνει κάποιους κοινωνικούς ρόλους που ταιριάζουν στο φύλο του και υπακούει σε κοινωνικούς κανόνες. (Κωνσταντινόπουλος, 2007 σ. 114)

Στην κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού συμβάλλουν κυρίως τα ομαδικά παιχνίδια. Με το ομαδικό παιχνίδι, το παιδί δημιουργεί τις πρώτες κοινωνικές επαφές έξω από την οικογένεια, αναπτύσσει το Εγώ του, βρίσκει τη θέση του μέσα στην κοινωνία των παιδιών της ίδιας ηλικίας, μαθαίνει να υποτάσσεται θεληματικά, να συγκρατεί τις επιθυμίες του αλλά και να τις προσαρμόζει στις επιθυμίες των άλλων. Έτσι ασκεί το παιδί τη βούλησή του, έρχεται αντιμέτωπο με τις επιθυμίες και τα ενδιαφέροντα των άλλων και διαλέγοντας τον ρόλο του μέσα στο παιχνίδι, ασυναίσθητα συγκρίνεται μ' αυτά και μαθαίνει να κρίνει τις πράξεις τους με εποικοδομητικό τρόπο. Εκείνο που πειθαρχεί πολύ το παιδί στο παιχνίδι και διευκολύνει την κοινωνικότητά του είναι η υποταγή στους κανόνες του παιχνιδιού

είτε οι κανόνες αυτοί βρίσκονται από τα ίδια τα παιδιά, στα λεγόμενα φανταστικά παιχνίδια-κατά τα οποία τα παιδιά μιμούνται τη ζωή του περιβάλλοντός τους –είτε οι κανόνες του παιχνιδιού ορίζονται από πριν, από το θέμα του παιχνιδιού, στα λεγόμενα κινητικά και παιδαγωγικά παιχνίδια. Παίζοντας τον ρόλο τους, τον καθορισμένο από τους κανόνες και νόμους του παιχνιδιού, τα παιδιά αποκτούν την έννοια της ευθύνης. (Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, 1977 σ. 231)

Η αντίληψη των ρόλων των υπόλοιπων συμπαικτών γίνεται εφικτή μέσω των συμβόλων και ισοδυναμεί με την εσωτερίκευση των κανόνων του παιχνιδιού. Η αντίληψη των κανόνων του παιχνιδιού είναι βασική προϋπόθεση για τη συμμετοχή. Το παιδί αντιλαμβάνεται πια τον εαυτό του μέσα από την οργάνωση της στάσης των άλλων παιδιών απέναντί του, που σημαίνει, μέσα από το σύστημα των κανόνων του παιχνιδιού. Συμμετοχή στο οργανωμένο παιχνίδι προϋποθέτει, εκτός από την αντίληψη των ρόλων των συμπαικτών, την αντίληψη των κοινών στόχων και προοπτικών (π.χ. νίκη της ομάδας σε αγώνα ποδοσφαίρου). Σύμφωνα με τον Mead εκτός από την κοινωνική συμμετοχή («συνεργασία») και τη γλώσσα ως μηχανισμό συντονισμού της αλληλεπίδρασης, εμφανίζεται η έννοια του «άλλου» (του «απέναντι») ως βασικού παράγοντα κοινωνικοποίησης και αγωγής. (Γκότοβος, 1999 σ. 47)

Το νεαρό άτομο, μέσα από τις εμπειρίες που βιώνει κατά τη διάρκεια του ομαδικού παιχνιδιού, ανακαλύπτει την ταυτότητά του με αποτέλεσμα να αποφεύγει την απομόνωση και την «προσωπική σύγχυση». (Ματσαγούρας, 2003 σ. 128)

Παρά την κοινή αποδοχή της αξίας του παιχνιδιού από όλους τους συγγραφείς, στην κοινωνία μας παρατηρούνται ορισμένες προκαταλήψεις που συνδέονται με ηθικές ερμηνείες του παιχνιδιού. Για παράδειγμα το παιχνίδι ορίζεται ως αντίθετο της εργασίας και θεωρείται φυσιολογικό για τα μικρότερα παιδιά ενώ ελέγχεται ή και αποτρέπεται στα παιδιά σχολικής ηλικίας. Συχνά γονείς και εκπαιδευτικοί παροτρύνουν τα παιδιά να περιορίσουν το παιχνίδι γιατί το θεωρούν ως μια δραστηριότητα ψυχαγωγίας ή απόλαυσης μη δημιουργικής, ή ακόμη κρύβουν τα παιχνίδια από τα παιδιά ως τιμωρία ή για να τα ωθήσουν στη σχολική

μελέτη. Αγνοούν όμως έτσι ότι το παιχνίδι για το παιδί αποτελεί μια σοβαρή και συχνά επίπονη ενασχόληση που είναι τόσο σημαντική για την εξέλιξή του όσο η τροφή για την επιβίωσή του. Όταν το παιχνίδι περιορίζεται, το παιδί μαθαίνει να καταπιέζει τις επιθυμίες του και έτσι δημιουργούνται οι βάσεις για την ανάπτυξη μιας νευρωτικής προσωπικότητας. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 45)

Συχνά ακόμη οι ενήλικοι προσπαθούν να ελέγξουν το παιχνίδι των παιδιών επιβάλλοντας κάποια πρότυπα στην επιλογή των παιχνιδιών ή στον τρόπο που παίζουν τα παιδιά, με κριτήρια που αντιστοιχούν στις δικές τους αισθητικές και ηθικές αξίες. Ενοχλούνται για παράδειγμα με το πολεμικό παιχνίδι ή τις διάφορες υπερβολικές ή εξωπραγματικές φιγούρες που αρέσουν στα παιδιά. Υποτιμούν έτσι την σημασία του υποκειμενικού βιώματος στο παιχνίδι και του δικαιώματος των παιδιών να αυτενεργήσουν, να διαμορφώσουν τις δικές τους επιλογές και τρόπο έκφρασης. Είναι βέβαιο ότι το παιχνίδι που ενδιαφέρει το παιδί, ανταποκρίνεται σε κάποιες προσωπικές του ανάγκες. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σσ. 45-46)

Στη σημερινή κοινωνία που χαρακτηρίζεται από την επικέντρωση σε μεγαλύτερη απόδοση και συσσώρευση γνώσεων το παιχνίδι συχνά χρησιμοποιείται και ως ένα μέσο εκπαίδευσης των παιδιών με τα λεγόμενα «παιδαγωγικά παιχνίδια». Πρόκειται για ερεθίσματα που έχουν έναν εκπαιδευτικό στόχο στα πλαίσια μιας ευχάριστης δραστηριότητας. Επομένως μπορεί να αποτελούν χρήσιμα μέσα εκπαίδευσης, αλλά δεν ανταποκρίνονται στις προϋποθέσεις του ελεύθερου παιχνιδιού που σημαίνει αυτονομία, αυτενέργεια και αυτορρύθμιση. Άλλωστε στο ελεύθερο παιχνίδι το παιδί αποκτά κάποιες εμπειρίες που είναι πολύ χρήσιμες για τη μάθηση και την ένταξή του στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία. Μαθαίνει να ικανοποιεί την περιέργειά του, να παίρνει αποφάσεις, να οργανώνει και να ελέγχει τον χρόνο, τις κινήσεις του, τις δραστηριότητες, να προσαρμόζεται στις ανάγκες, επιθυμίες των άλλων, να αισθάνεται αυτοπεποίθηση και ευχαρίστηση. Οι ενήλικοι, επομένως, θα πρέπει να σέβονται τον προσωπικό χώρο των παιδιών αλλά και να τα ενθαρρύνουν στην αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων ευχαρίστησης. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 46)

1.6. Μελέτες και οφέλη του παιχνιδιού

Έρευνες έχουν δείξει ότι η κινητοποίηση μέσω του παιχνιδιού είναι ένας από τους κύριους παράγοντες οι οποίοι συνεισφέρουν στην αποτελεσματική μάθηση και το παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να γίνει ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο. Ο Prensky (Prensky, 2001), εξηγεί στην έρευνά του γιατί τα παιχνίδια κάνουν τα παιδιά να εμπλέκονται:

- τα παιχνίδια είναι μια μορφή διασκέδασης, κάτι που είναι ψυχαγωγικό και απολαυστικό
- τα παιχνίδια έχουν κανόνες, κάτι που μας δίνει δομή
- τα παιχνίδια έχουν στόχους, κάτι που δίνει κίνητρο στα παιδιά και τα αναγκάζει να είναι ενεργά
- τα παιχνίδια έχουν αποτελέσματα και δίνουν πληροφορίες, κάτι που κάνει τα παιδιά να μαθαίνουν
- τα παιχνίδια απαιτούν επίλυση προβλημάτων, κάτι που εμπνέει δημιουργικότητα στα παιδιά
- τα παιχνίδια έχουν αναπαραστάσεις και ιστορίες, κάτι που κινεί τα συναισθήματα των παιδιών

Το παιχνίδι έχει καθιερωθεί ως μέσο διάγνωσης και θεραπείας. Αρχικά ο Freud (1955) είχε χρησιμοποιήσει, στην περίπτωση του μικρού Χάνς, τις παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως τις ανέφεραν οι γονείς του, ως μέσο αξιολόγησης των ενδοψυχικών συγκρούσεων. Στη συνέχεια η Klein (1932), η Freud (1964) και άλλοι ψυχαναλυτές διαπίστωσαν ότι το παιχνίδι παρέχει πλούσιο υλικό για την κατανόηση της δυναμικής του ψυχισμού των παιδιών και χρησιμοποιήθηκε ως βασικό μέσο επικοινωνίας και έκφρασης στα πλαίσια της ψυχοθεραπείας παιδιών. Η χρήση του ως διαγνωστικό εργαλείο για την αξιολόγηση των παιδιών και ως μέσο θεραπευτικής παρέμβασης, έχει γίνει σήμερα μια συνήθης κλινική πρακτική. Η «παιγνιοθεραπεία», κατά τον James (1997) αποτελεί μια τεχνική που εφαρμόζεται από ψυχοθεραπευτές διαφορετικών θεωρητικών προσεγγίσεων που ενδιαφέρονται να καλύψουν τις ανάγκες του παιδιού. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 42)

Ακόμη, η άποψη ότι το παιχνίδι μπορεί να δώσει την ευκαιρία για τον χειρισμό τραυματικών καταστάσεων και γεγονότων οδήγησε στην ευρύτερη χρήση του σε διάφορους χώρους. Για παράδειγμα, στα νοσοκομεία η οργάνωση ενός χώρου παιχνιδιού με τα κατάλληλα ερεθίσματα θεωρείται πολύ σημαντική γιατί δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να αντιμετωπίσουν το άγχος, τον φόβο και την αποστέρηση που αισθάνονται όταν βρίσκονται σε περίθαλψη. Ακόμη με το παιχνίδι, ιδιαίτερα το ελεύθερο και το συμβολικό ο ειδικός μπορεί να δώσει στα παιδιά ευκαιρίες για έκφραση, προβληματισμό, υποστήριξη, ιδιαίτερα όταν βιώνουν δύσκολες καταστάσεις στην οικογένεια όπως ένα διαζύγιο, ένας θάνατος ή μια ασθένεια. Ιδιαίτερα έχει τονιστεί η σημασία του συμβολικού παιχνιδιού στην εξέλιξη του παιδιού και η «αυτοθεραπευτική του αξία». Υπάρχουν πολλές αναφορές στις ψυχαναλυτικές μελέτες για τον ρόλο του παιχνιδιού ως ένα μέσο κάθαρσης και ελέγχου του άγχους, σύμφωνα με τους Waelder (1932) και Menninger (1942). (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 43)

Το παιχνίδι παρέχει τη δυνατότητα στο παιδί να μάθει να χειρίζεται τις σχέσεις με τους άλλους και τα δικά του συναισθήματα. Στο πλαίσιο του παιχνιδιού εκφράζονται και διαφοροποιούνται η επιθετικότητα από τη βία, ο εγωκεντρισμός από την ενσυναίσθηση και το μοίρασμα, η παιδική σεξουαλικότητα από την οικειότητα, που αποτελούν θέματα που αντιμετωπίζονται στη διαδικασία της ανάπτυξης. Η ενίσχυση επομένως του παιχνιδιού φαντασίας μπορεί να έχει μια θετική επίδραση στην εξέλιξη των παιδιών, σύμφωνα με τον Brodie (1982). (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 43)

Ιδιαίτερα αποτελεσματική μάλιστα στην ανάπτυξη νοητικών λειτουργιών και αυτοελέγχου φαίνεται να είναι η αναπαράσταση φανταστικών καταστάσεων, απόμακρων από την πραγματικότητα σε σύγκριση με τις αναπαραστάσεις που είναι πιο κοντά στην πραγματικότητα των παιδιών. Η επινοητικότητα και φαντασία στο παιχνίδι συνδέεται με αυτοέλεγχο, λιγότερη επιθετικότητα, θετικότερη συνεργασία, ποικιλία συναισθημάτων, ανεξαρτησία και κοινωνική ωριμότητα σύμφωνα με τους Rubin et al (1983). (Κοντοπούλου, 2004-2006 σ. 43)

Τόσο ο θεραπευτής όσο και ο παιδαγωγός, σε διαφορετικά επίπεδα ο καθένας, μπορούν να προσεγγίσουν, να κατανοήσουν και να βοηθήσουν το παιδί μέσω του παιχνιδιού. Είναι πολύ σημαντικό κυρίως να παρατηρεί ο ενήλικος τα παιδιά που παίζουν, γιατί μέσω του παιχνιδιού μπορεί να κάνει πολύ ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Με το παιχνίδι μπορεί να έχει ενδείξεις για το επίπεδο νοητικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού. Ωστόσο χρειάζεται πολύ προσοχή στις παρακινδυνευμένες ερμηνείες και παρεμβάσεις. Η παρατήρηση του παιχνιδιού δεν μας επιτρέπει να κάνουμε υποθέσεις σχετικά με την πραγματικότητα που βιώνει το παιδί ή την άμεση εκτίμηση των συναισθημάτων και επιθυμιών του. Στο παιχνίδι το παιδί αναδιαμορφώνει τις καταστάσεις σύμφωνα με τις επιθυμίες ή τους φόβους του και εκφράζει με έμμεσο ή και αντιστραμμένο τρόπο τα συναισθήματά του. Θα πρέπει επίσης να δείχνει κατανόηση ως προς τις διατομικές διαφορές, στον τρόπο παιχνιδιού και να μπορεί να τις διαφοροποιεί από τις παρεκκλίσεις τους. (Κοντοπούλου, 2004-2006 σσ. 43-44)

Αποτελεσματικοί τρόποι για να αποδεχτούν τα νήπια τις διαφορές τους με τους άλλους και να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις τους είναι η εφαρμογή παιχνιδιών-δραστηριοτήτων, κατά τις οποίες τα παιδιά συνεργάζονται μεταξύ τους για ένα κοινό αποτέλεσμα (π.χ. ομαδικά παιχνίδια), καθώς και ενασχολήσεων που τα βοηθούν να καταλάβουν και να σεβαστούν τα συναισθήματα των άλλων (π.χ. παιχνίδια σχετικά με διάφορα συναισθήματα), (Pate, 1988, Hyson, 1994).

Σε ορισμένες περιπτώσεις τα παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν ώστε να ανοίξει ένας διάλογος και να σπάσουν τα κοινωνικά και πολιτισμικά στεγανά. Επίσης, τα παιχνίδια μπορούν να χρησιμοποιηθούν για προσωπική ανάπτυξη, αλλά και για να βελτιώσουν το αίσθημα αυτοεκτίμησης του παιδιού που μαθαίνει (Pivec et al. 2005).

2.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο :

ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

2.1.Η έννοια της ταυτότητας

Η έννοια της «ταυτότητας» είναι κεντρική στην καλλιέργεια του σεβασμού της διαφορετικότητας. Η έννοια αυτή συχνά συνοδεύεται και από ένα επίθετο, όπως «εθνική», «πολιτισμική» ή «εθνοτική». Ωστόσο είναι μια αμφιλεγόμενη έννοια, την οποία χρησιμοποιούν τόσο οι «προοδευτικοί» όσο και οι «συντηρητικοί». Οι πρώτοι, με την έννοια ότι «οφείλουμε να σεβόμαστε την πολιτισμική ταυτότητα των μεταναστών και προσφύγων και οι δεύτεροι, χρησιμοποιούν την έννοια ως ένα τύπο ρατσιστικής ταξινόμησης ανθρώπων. Το να περιγράφει κανείς την ταυτότητά του είναι κάτι σαν μυθιστόρημα (Maalouf, 1998). Ανακαλύπτει, τελικά, πως ο ίδιος έχει αποφασίσει σε ποιες ομάδες και ποιες κουλτούρες θα ανήκει. Καταλαβαίνουμε, λοιπόν, πως και τα παιδιά μας δεν μεγαλώνουν στους κόλπους μιας και μόνης ομάδας ή κουλτούρας, από πολύ μικρή ηλικία ανήκουν σε διάφορες ομάδες. Για πολύ καιρό, η ταυτότητα θεωρούνταν έννοια αποκλεισμού: είσαι είτε αυτό, είτε το άλλο. Είναι όμως πολύ πιο ενδιαφέρον να θεωρηθεί η ταυτότητα ως περιεκτική και ν' αντικατασταθεί το διαζευκτικό «ή» με τη λέξη «και». (Vandenbroeck, 2004 σ. 25)

Κανένα παιδί δεν αφομοιώνει μια μοναδική κουλτούρα, η οποία αναπαράγεται και κατά την ενήλικη ζωή του. Παράλληλα με την κοινωνικοποίησή τους, τα παιδιά και οι νέοι βρίσκουν στοιχεία από διαφορετικές πηγές που τους ενθαρρύνουν να δουν κριτικά συγκεκριμένα έθιμα, κανόνες, θεσμούς, σύμβολα, γλώσσες και κοινωνικές σχέσεις. Η ταυτότητα είναι ένα πολύπλοκο μωσαϊκό και τα εκ γενετής χαρακτηριστικά και η παράδοση είναι μόνο μικρές ψηφίδες του. Γι' αυτό πολλοί σύγχρονοι ψυχολόγοι και ερευνητές (Nigris) κάνουν λόγο για «πολλαπλές ταυτότητες».

Με διαφορετικές αξίες γαλουχούνται π.χ. τα παιδιά των Γερμανών με άλλες τα παιδιά των Ελλήνων. Οι αξίες δεν είναι κατά κανόνα άμεσα μετρήσιμες, αλλά έμμεσα μέσα από τα προϊόντα τους, όπως παιδικά βιβλία, τυπικούς τρόπους μάθησης,

παιχνίδια και άλλα πρότυπα συμπεριφοράς. Τα μέλη κάθε πολιτισμικής ομάδας μοιράζονται συνήθως παρόμοιες αξίες, μεταξύ τους όμως υπάρχουν και διαφορές. (Τσιούμης, 2003 σσ. 79-80)

Στη σύγχρονη κοινωνία, με την πληθώρα των ομάδων τα άτομα έχουν το δύσκολο έργο να κατασκευάσουν τη δική τους ταυτότητα, δημιουργώντας μια συγκεκριμένη ενότητα στο πλαίσιο όλης αυτής της διαφορετικότητας. Κάθε επιμέρους ομάδα διαθέτει τις δικές της προσδοκίες και αξίες, τις οποίες πολλές φορές είναι δύσκολο να συμφιλιώσει κανείς. Η ταυτότητα δεν είναι πλέον μόνο ένα προϊόν του παρελθόντος, αλλά ταυτόχρονα είναι και προϊόν των μελλοντικών στόχων του ατόμου. Διαμέσου αυτής της σύνθεσης παρελθόντος και μέλλοντος δημιουργείται η ταυτότητα και επαναπροσδιορίζεται συνεχώς. Πολλοί ερευνητές (Bruner 1996) και θεωρητικοί έχουν φτάσει στο συμπέρασμα ότι η ταυτότητα δεν είναι στατική, αλλά δυναμική, πολυπρόσωπη και ενεργός. Δεν είναι ποτέ ολοκληρωμένη και αποτελείται από ένα προσωπικό μείγμα παρελθόντος και παρόντος, γεγονότων και φαντασίας, ενώ ταυτόχρονα, ξαναγράφεται δημιουργικά στο πλαίσιο μιας διαρκώς μεταβαλλόμενης ιστορίας. (Vandenbroeck, 2004 σ. 30)

Από την άλλη, τα παιδιά δεν ταυτίζονται μόνο με τους ενήλικους αλλά και τους συνομηλίκους τους, ή καλύτερα, με άλλα παιδιά που είναι λίγο μεγαλύτερα και έχουν κάποιο κύρος. Έτσι συμπεριφέρονται διαφορετικά στο σπίτι απ' ότι στο νηπιαγωγείο και διαφορετικά στην παιδική χαρά απ' ότι στο σπίτι της γιαγιάς. Σε γενικές γραμμές, τα παιδιά δεν παρουσιάζουν προβλήματα με αυτές τις πρώτες μορφές πολυφρένειας (πολλαπλής ταυτότητας), αρκεί τα διάφορα περιβάλλοντα να μην είναι εχθρικά μεταξύ τους, η επικοινωνία να παραμένει δυνατή και να υπάρχει αμοιβαίος σεβασμός για τη γλώσσα, τα έθιμα, τους κανόνες και τις αξίες των άλλων. (Jaeger, 1994 p. 48)

Τα παιδιά πρέπει να μάθουν να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα στην κοινωνία και αυτό πρέπει να το μάθουν με τους κανόνες και τις αξίες που ισχύουν. (Borelli, 1998 p. 11)

2.2. Η διαφορετικότητα στα πλαίσια της διαπολιτισμικής προσέγγισης

Η επίγνωση των ομοιοτήτων και των διαφορών μεταξύ των ανθρώπων καθίσταται ιδιαίτερα σημαντική για τα σημερινά παιδιά που πρόκειται να ζήσουν σε έναν κόσμο «χωρίς σύνορα». Για να ζήσουν αρμονικά σ' αυτόν τον κόσμο, θα πρέπει να αποκτήσουν μια θετική εικόνα για τον εαυτό τους και σεβασμό για τους άλλους. Αυτό προϋποθέτει αποδοχή των διαφορών με τους άλλους, και κυρίως μια αμερόληπτη συμπεριφορά απέναντι σε όλους. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει, σύμφωνα με τους Derman-Sparks (1992) και Ramsey (1993):

- να βοηθάει κάθε παιδί να αποκτήσει μια θετική αυτοεικόνα, καθώς και ταυτότητα της ομάδας που ανήκει
- να προωθεί την αλληλεπίδραση του κάθε παιδιού με άτομα που έχουν κάθε είδους διαφορά και να το βοηθάει να μαθαίνει γι' αυτές τις διαφορές και να τις σέβεται
- να καλλιεργεί την κριτική σκέψη του κάθε παιδιού σχετικά με τις προκαταλήψεις
- να του υποδεικνύει τρόπους για να υπερασπιστεί τον εαυτό του και τους άλλους, όταν γίνει αυτό ή οι άλλοι θύμα προκατάληψης.

Σύμφωνα με τον Coleman (1996), οι προκαταλήψεις διαμορφώνονται κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού. Είναι εξαιρετικά δύσκολο να ξεριζωθούν, ακόμα και σε ανθρώπους που όταν ενηλικιώνονται πιστεύουν ότι είναι σφάλμα να τις συντηρούν. Επειδή όμως οι προκαταλήψεις αποτελούν μια μορφή συναισθηματικής μάθησης, είναι δυνατή η «επανεκμάθησή τους». (Ντολιοπούλου, 1999 σ. 315)

Όλα τα παιδιά αντιμετωπίζουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που βασίζονται στο φύλο, στη φυλή, στην εθνικότητα, στην κοινωνική τάξη κ.τ.λ. (Derman-Sparks, 1989 σ. 69).

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις μαθαίνονται με το να ζούμε σε μια κοινωνία, στην οποία υπάρχει ρατσισμός (στην οποία άνθρωποι ενεργούν με βάση τα

στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους, π.χ. αποκλείουν τους τσιγγάνους από μια εκδήλωση). Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι τα στερεότυπα αναφέρονται σε πεποιθήσεις για άτομα, ομάδες ή αντικείμενα, οι οποίες είναι «προκατασκευασμένες», δεν αποτελούν προϊόν αντικειμενικής εκτίμησης και γι' αυτό είναι διαστρεβλωμένες, υπερβολικές ή απλουστευμένες (π.χ. οι Πόντιοι είναι χαζοί). Ως πεποιθήσεις διακρίνονται από τις προκαταλήψεις, οι οποίες αποτελούν στάσεις. Πιο συγκεκριμένα, οι προκαταλήψεις είναι οι μορφωθείσες γνώμες μετά από επηρεασμό και οι αρνητικές ή δυσμενείς στάσεις απέναντι σε άγνωστα άτομα ή ομάδες, χωρίς προηγούμενη εξέταση (που βασίζεται σε αυθαίρετες γενικεύσεις και στερεότυπες πεποιθήσεις), απλώς επειδή ανήκουν σε μια συγκεκριμένη φυλή, εθνικότητα ή θρησκεία. Τέλος, ο ρατσισμός είναι μια ακραία μορφή εθνοκεντρισμού, το δόγμα κατά το οποίο ορισμένες φορές ορισμένες φυλές (και στην έννοια αυτή εντάσσονται διάφορες μη βιολογικές συσσωματώσεις, όπως έθνη, γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές ομάδες) είναι εγγενώς ανώτερες από άλλες. (Ελευθερουδάκη Εγκυκλοπαιδικό λεξικό,1931, Jahoda 1972a, 1972b, Lessa 1972,Τσιμπούκης, 1991).

Μια προσέγγιση διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βοηθάει τα παιδιά να κατανοούν και να δέχονται τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και να μάχονται για τη μείωση, ή ακόμα καλύτερα την εξάλειψη των προκαταλήψεων. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δηλαδή πρέπει να διέπει όλο το πρόγραμμα κι όχι να αποτελεί επιπρόσθετο κομμάτι του. Η προσέγγιση αυτή ενθαρρύνει τα παιδιά να καταλάβουν ότι δεν είναι μόνον οι διαφορές μας με τους άλλους που δημιουργούν τα προβλήματα στην κοινωνία, αλλά και ο τρόπος που αντιμετωπίζουμε αυτές τις διαφορές. (Derman-Sparks, 1989)

Επιπλέον, τα νήπια θα πρέπει να ενθαρρυνθούν να σκέφτονται κριτικά ως προς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και να εναντιώνονται σε αυτές, είτε αφορούν αυτούς είτε άλλους. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την επίλυση προβλημάτων που ανακύπτουν στην τάξη ή μέσα από παιχνίδια-δραστηριότητες, ιστορίες ή υποθετικά διλήμματα που μπορεί να τους θέσει ο/η εκπαιδευτικός.(Derman-Sparks, 1989 σ. 71)

Η διαφορετικότητα στο σχολείο δε συνιστά αποκλειστικά το χαρακτηριστικό των «ξένων» παιδιών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα στο σχολείο από μια πολύ σημαντική σκοπιά, της συμμετοχής της Ελλάδος στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι αρχές στις οποίες στηρίζεται η Ένωση-ενότητα μέσα στην ποικιλία, ισότητα των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ανοχή των διαφορών, ειρηνική συμβίωση όλων των λαών, σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καταπολέμηση των ανισοτήτων, των διακρίσεων και ανύψωση του γενικού μορφωτικού επιπέδου-πρέπει να γίνουν μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά τη διαμόρφωση της ευρωπαϊκής ταυτότητας, παράλληλης και ισότιμης με την εθνική ταυτότητα, την καλλιέργεια της πολιτισμικής παράδοσης και συγχρόνως το άνοιγμα προς τις άλλες κουλτούρες. Είναι μια νέα αντίληψη για τις νέες γενιές του 21^{ου} αιώνα και της ευρωπαϊκής ενοποίησης και αφορά την προετοιμασία των νέων γενιών για έναν διαφορετικό κόσμο, την εκμάθηση περισσότερων γλωσσών, τη γνωριμία με άλλους λαούς και πολιτισμούς, την καταπολέμηση όλων των στερεοτύπων. Τέλος η διαπολιτισμική εκπαίδευση αντιμετωπίζει τη διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει το σχολείο πέρα από την παρουσία αλλοεθνών και την Ευρωπαϊκή ενοποίηση. Η διαφορετικότητα είναι χαρακτηριστικό κάθε ανθρώπινης ομάδας, ακόμα και της πιο μικρής. (Ανδρούτσου, 1996 σ. 28)

Οι σχολικές τάξεις είναι ανομοιογενή σύνολα που αποτελούνται από παιδιά, αλλά και από δασκάλους με διαφορετικές καταβολές:

- έχουν διαφορετική κοινωνικό-οικονομική προέλευση
- μιλούν διαφορετικά Ελληνικά (π.χ. τοπικές διαλέκτους)
- ανήκουν σε διαφορετικά φύλα
- έχουν διαφορετικές επικοινωνιακές, συναισθηματικές και μαθησιακές ανάγκες
- έχουν ατομικούς ρυθμούς μάθησης
- έχουν διαφορετικές επιδεξιότητες στα πλαίσια της οικογενειακής και της κοινωνικής τους διαμόρφωσης
- έχουν πολιτισμικές διαφορές (θρησκεία, συνήθειες)

Άρα, χρησιμοποιώντας την έννοια του διαπολιτισμικού, δεν αναφερόμαστε μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών (με την «εθνική» έννοια του όρου), αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμη και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας (Ανδρούτσου, 1996 σ. 30).

Στη σχολική τάξη, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται καθημερινά αντιμέτωποι με την ανομοιογένεια, την οποία όμως αγνοεί η επίσημη λογική του σχολείου. Η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική μοιάζει να απευθύνεται σε ένα υποτιθέμενο ομοιογενές σύνολο παιδιών και προωθείται μέσα από ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, ένα σχολικό βιβλίο, έναν και μοναδικό (από καθέδρας) τρόπο δουλειάς. Μια τέτοια πρακτική μπορεί να ενισχύσει τις κοινωνικές διακρίσεις. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση σημαίνει εναντίωση σε κάθε είδους διάκριση (κοινωνική, πολιτισμική, φύλου, γλωσσική, θρησκευτική) και σεβασμό της διαφοράς. Στο πλαίσιο αυτό η ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει τις σχολικές τάξεις δεν θεωρείται ως εμπόδιο για την εκπαιδευτική πράξη. Αντιθέτως, αν χρησιμοποιηθούν οι κατάλληλες τεχνικές μπορεί να αποτελέσει κινητήρια και αποτελεσματική δύναμη για την εκπαίδευση.

2.3.Επιλογή του παιδαγωγικού υλικού σύμφωνα με την αρχή της διαφορετικότητας

Οι ανταλλαγές μεταξύ των παιδιών λαμβάνουν χώρα μέσω του υλικού παιχνιδιού. Από παρατηρήσεις που έγιναν φαίνεται ότι το υλικό παιχνιδιού (ποτήρια, κούπες, κουτάλια κ.τ.λ.) καθορίζει το είδος του παιχνιδιού και του διαλόγου που αναπτύσσεται μεταξύ των παιδιών (Musatti,1983).

Οι συγγραφείς της «γνωστικής» κατεύθυνσης, οι οποίοι δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη «μάθηση», βασιζόμενοι στις έννοιες του Piaget, προσδίδουν ανάλογη σημασία και στο είδος του υλικού παιχνιδιού που τίθεται στη διάθεση των παιδιών, καθώς αυτό καθορίζει τις ευκαιρίες μάθησης που θα έχουν (King κ.ά., 1994).

Καθώς η ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού και της εικόνας του «άλλου» αποτελούν δύο από τα σημαντικότερα ζητήματα, πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στο υλικό παιχνιδιού. Το παιχνίδι και γενικότερα το εκπαιδευτικό υλικό φιλοδοξεί να αποτελέσει το βασικό υπόβαθρο που θα βοηθήσει ώστε το δίδυμο διαφορά/ομοιότητα-που αποτελεί τον άξονα της σχολικής ζωής-να αποκτήσει νόημα για τον εκπαιδευτικό αλλά και για τους μαθητές του.

Πιο συγκεκριμένα το εκπαιδευτικό υλικό αποσκοπεί στα εξής:

- να κατανοήσουν τα παιδιά ότι οι διαφορετικές κουλτούρες, διαφορετικές κοινωνικές καταβολές συνυπάρχουν στο σχολικό χώρο-όπως και στον ευρύτερο κοινωνικό-και συνιστούν κομμάτια ενός μωσαϊκού: να βιώσουν τη διαφορά όχι ως απαράβατο όριο, αλλά ως έναυσμα για την προσέγγιση του ενός με τον άλλο και τη διαπραγμάτευση («δίνω και παίρνω»).
- να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να τοποθετήσει σε νέες βάσεις την αντίληψη του ενός και μοναδικού: το υλικό ενισχύει την αντίληψη των πολλαπλών πηγών γνώσης αντί της μίας και μοναδικής, τους πολλαπλούς δρόμους πρόσβασης στη γνώση (στάδια του παιχνιδιού, δυναμικές) στη θέση του ενός. (Aluffi-Pentini, 2005 σ. 62)

Το εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να επιλέγεται με κριτικό τρόπο, να είναι όσο το δυνατόν ευέλικτο και προσαρμόσιμο σε διαφορετικές συνθήκες και να παρέχει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να το χρησιμοποιεί όπως ταιριάζει στον προγραμματισμό του σε σχέση με τη διδακτική ύλη. (Ulrich, 1993 p. 15)

2.3.1.Εκπαιδευτικά υλικά

Μπορούμε να τοποθετήσουμε μερικούς ολόσωμους καθρέπτες στη «γωνιά» της ζωγραφικής, για να ελέγχουν τα παιδιά τα φυσικά τους χαρακτηριστικά. Επίσης χρησιμοποιούμε μπογιές σε μαύρο χρώμα και στις αποχρώσεις του καφέ, χαρτί, υλικά για κολάζ, πηλό και κραγιόνια στο χρώμα του δέρματος μαζί με άλλα χρώματα. Έργα τέχνης (πίνακες, γλυπτά) από καλλιτέχνες διαφορετικής καταγωγής που απεικονίζουν

γυναίκες και άντρες διαφορετικής φυλετικής και εθνοτικής καταγωγής. (Derman-Sparks, 1989 σ. 39)

Επιλέγουμε εξειδικευμένο υλικό, όπως είναι οι πολύχρωμες μπογιές δέρματος, οι οποίες αποτελούνται από διαφορετικά χρώματα που ποικίλουν από απαλό ροζ μέχρι βαθύ καφέ, ανάμεσα σε διάφορες αποχρώσεις ώχρας. Το συναρπαστικό αυτό υλικό ενθαρρύνει τα παιδιά να έρθουν αντιμέτωπα, μέσω του παιχνιδιού, με την πρώτη τους συνειδητοποίηση για τις αποκλίσεις στο χρώμα του δέρματος. Ευτυχώς, η εποχή που οι δάσκαλοι νηπιαγωγείου μαθαίνουν να μη δίνουν στα παιδιά καφέ ή μαύρα χρώματα, επειδή αυτά θεωρούνταν καταθλιπτικά, ανήκει στο παρελθόν. (Vandenbroeck, 2004 σ. 215)

Εξοπλισμός που ευνοεί τη μεγάλη κινητικότητα όπως πολύζυγα, κατασκευές αναρρίχησης, τρίκυκλα, αυτοκινητάκια, τσουλήθρες. Βοηθάμε τα κορίτσια και τα παιδιά με ειδικές ανάγκες, εκείνα που μπορεί να είναι πιο απρόθυμα να χρησιμοποιήσουν αυτά τα υλικά, να αναπτύξουν δεξιότητες και να νιώθουν άνετα με αυτά. (Derman-Sparks, 1989 σ. 60)

Τουβλάκια, φορτηγά, κουκλάκια αποτελούν επίσης απαραίτητο εκπαιδευτικό υλικό. Βεβαιωνόμαστε ότι τα κουκλάκια αποτελούνται από άνδρες και γυναίκες με διαφορετική φυλετική και εθνοτική προέλευση. Παρατηρούμε τακτικά ποια παιδιά παίζουν με τα τουβλάκια και τα φορτηγά. Βεβαιωνόμαστε ότι και τα κορίτσια παίζουν με αυτά τα υλικά. (Derman-Sparks, 1989 σ. 60)

Αμμοδόχος. Τα κορίτσια συχνά διδάσκονται ότι δεν πρέπει να λερώνονται, έτσι μερικά μπορεί να διστάζουν να παίζουν με την άμμο. Βοηθάμε τα παιδιά να εξοικειωθούν με αυτό το υλικό. Χρησιμοποιούμε παλιά ρούχα που φυλάσσονται στο σχολείο, ενώ, αν χρειαστεί, ένα αντρικό πουκάμισο μπορεί να κάνει χρέη ποδιάς. Επίσης προσπαθούμε να βρούμε τρόπους με τους οποίους κάνουμε την άμμο προσιτή σε παιδιά με κινητικές δυσκολίες. (Derman-Sparks, 1989 σ. 60)

Νερό. Το «υλικό» αυτό επιτρέπει σημαντικές δραστηριότητες στα παιδιά. Καθώς πλένουν τις κούκλες που έχουν διαφορετικό χρώμα δέρματος παρατηρούν τι

συμβαίνει στο χρώμα του δέρματός τους μετά το πλύσιμο. Σ' αυτές τις ηλικίες τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν τι παραμένει ίδιο και τι αλλάζει στον εαυτό τους και γιατί μερικά ανοιχτόχρωμα παιδιά μπορεί να θεωρούν ότι τα σκουρόχρωμα παιδιά είναι βρόμικα. Όταν τα παιδιά παίζουν με κούκλες και νερό, μπορούμε να τα πλησιάσουμε και να πούμε: «για να κοιτάξουμε τα χρώματα της κούκλας. Τώρα θα λερώσουμε λίγο όλες τις κούκλες και θα τις πλύνουμε για να δούμε τι συμβαίνει στο χρώμα τους». Μπορούμε να κάνουμε επίσης το ίδιο «πείραμα» με τα μπράτσα και τα χέρια των παιδιών. (Derman-Sparks, 1989 σ. 60)

2.3.2. Το πολυτροπικό περιβάλλον

Οι φωτογραφίες των παιδιών, των οικογενειών τους και της κοινότητας κατέχουν πρωταρχική θέση στα υλικά και τη διακόσμηση. Πιο συγκεκριμένα, το περιβάλλον πρέπει να περιλαμβάνει πλήθος εικόνων από όλα τα παιδιά της τάξης και τις οικογένειές τους, εικόνες από ανθρώπους διαφόρων ηλικιών, φυλών, ασχολιών, ικανοτήτων, βιβλία, μουσική, παιχνίδια, κούκλες κ.ά. που αντανακλούν αυτές τις διαφορές και δεν αναπαράγουν στερεότυπα. Εικόνες διαφορετικών οικογενειακών σχημάτων: μονογονεϊκές, διευρυμένες οικογένειες, διαφυλετικές και πολυεθνικές οικογένειες, οικογένειες με υιοθετημένα παιδιά, οικογένειες με διαφορετικές σωματικές ικανότητες (όπου είτε ο γονιός είτε το παιδί έχουν σωματικές ιδιαιτερότητες). (Ντολιοπούλου, 1999 σ. 317)

Εικόνες σημαντικών ατόμων-τόσο από το παρελθόν όσο και από το παρόν. Να αντικατοπτρίζουν τη διαφορετικότητα στη φυλή/εθνότητα, στο φύλο και στις σωματικές ικανότητες. Έργα τέχνης-ζωγραφική, γλυπτική, υφαντά-από καλλιτέχνες διαφορετικής καταγωγής που αντικατοπτρίζουν το αισθητικό περιβάλλον και τον πολιτισμό των οικογενειών που αντιπροσωπεύονται στην τάξη μας και των διαφορετικών κοινωνικό-πολιτισμικών ομάδων που ζουν μέσα στην τοπική κοινότητα και στη χώρα γενικότερα. (Derman-Sparks, 1989 σσ. 37-38)

Η δημιουργία ενός περιβάλλοντος ποικιλομορφίας είναι το πρώτο βήμα στην εφαρμογή της νέας παιδαγωγικής μεθόδου. Ο χώρος της τάξης πρέπει να έχει το υλικό και τις προϋποθέσεις οι οποίες χρησιμεύουν ως ερέθισμα για τις συζητήσεις των παιδιών και τις δραστηριότητες που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί. Οι εικόνες που εκτίθενται στους τοίχους της τάξης, στα βιβλία και σε άλλα υλικά δεν πρέπει να είναι ανακριβείς ή στερεοτυπικές. Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε όμως τις στερεοτυπικές εικόνες-ως εργαλεία τα οποία βοηθούν τα παιδιά να μάθουν να εντοπίζουν και να κριτικάρουν άδικες εικόνες-,αλλά μόνο για διδακτικούς σκοπούς. Μερικές φορές είναι δυνατόν να τροποποιήσουμε υπάρχοντα στερεοτυπικά υλικά (π.χ. σε μια εικόνα ενός βιβλίου που παρουσιάζει ένα στερεότυπο, μπορούμε να κολλήσουμε μια διαφορετική εικόνα ή να χρωματίσουμε κάποια άλλη, στην οποία παρουσιάζονται μόνο λευκοί άνθρωποι). (Ντολιοπούλου, 1999 σ. 317)

2.3.3.Κούκλες

Οι κούκλες είναι απαραίτητο εργαλείο για την υπόδηση ρόλων μεταξύ των παιδιών. Κι εδώ πρέπει να αντανακλάται η διαφορετικότητα. Όταν επιλέγουμε κούκλες, πρέπει να βεβαιωνόμαστε ότι τα διακριτικά χαρακτηριστικά αναπαριστώνται σωστά και με σεβασμό. Είναι καλύτερα να μην έχουμε κούκλες ντυμένες με παραδοσιακές, στερεότυπες, γιορτινές φορεσιές. Αν και τις βρίσκουμε εύκολα, οι κούκλες αυτές σε καμία περίπτωση δεν αναπαριστούν σωστά την ποικιλομορφία της κοινωνίας μας. (Vandenbroeck, 2004 σ. 212)

Ο παιδαγωγός πρέπει να χρησιμοποιήσει κούκλες που υπάρχουν στην τάξη και να φτιάξει μια ιστορία για την καθεμιά η οποία θα αντιπροσωπεύει τις διαφορές των ανθρώπων (π.χ. η μια κούκλα θα είναι κουφή, καθώς και οι γονείς της, η άλλη θα είναι μουσουλμάνα και θα ζει μόνο με τον πατέρα της ο οποίος είναι τυφλός, η Τρίτη θα είναι μαύρη και θα είναι υιοθετημένη από λευκούς γονείς κ.ά.). Πρώτα η παιδαγωγός θα εμφανίσει στα νήπια τις κούκλες που μοιάζουν περισσότερο με αυτά και σιγά-σιγά τις υπόλοιπες τουλάχιστον μια κούκλα την ημέρα. Τα παιδιά θα μπορούν να παίζουν με αυτές τις κούκλες όποτε θέλουν, ενώ παράλληλα θα

χρησιμοποιούνται μόνες τους ή σε συνδυασμό μεταξύ τους, για τη διήγηση διαφόρων ιστοριών. Οι ιδέες για τις ιστορίες θα ξεκινούν από την καθημερινή συναναστροφή των νηπίων, τα συναισθήματά τους και τις οικογενειακές τους σχέσεις, ώστε τα παιδιά να μπορούν να ταυτιστούν μ' αυτές (π.χ. οι κούκλες θα φοβούνται το σκοτάδι). Ακόμη, ιδέες για ιστορίες θα δίνουν καθημερινά γεγονότα που ακούν τα νήπια από την τηλεόραση ή τους γονείς τους (π.χ. ένας σεισμός) ή κάποια ιστορικά γεγονότα (π.χ. μια εθνική γιορτή). (Ντολιοπούλου, 1999 σ. 317)

Επιλέγουμε κούκλες με μια δίκαιη ισορροπία από αρσενικές και θηλυκές και με ποικιλία από ρούχα. Οι κούκλες-κορίτσια χρειάζονται φουστάνια και παντελόνια. Κάποιες από τις κούκλες πρέπει να έχουν ρεαλιστική αναπαράσταση του φύλου. Επίσης επιλέγουμε κούκλες με διαφορετικά είδη σωματικών ιδιοτήτων. Πρέπει και αυτές να αντανακλούν μια ποικιλία φυλετικής και εθνοτικής προέλευσης και να περιλαμβάνουν αγόρια και κορίτσια. Μπορούμε επίσης να κατασκευάσουμε εμείς κούκλες χρησιμοποιώντας παλιά υλικά και οι οποίες θα αναπαριστούν ανθρώπους με αναπηρίες. Αφήνουμε τα παιδιά ελεύθερα να παίξουν με τις ιδέες τους και τις ανησυχίες τους. Οι «καινούριοι φίλοι», κούκλες, καλλιεργούν την εκτίμηση των παιδιών για το πώς ένας άνθρωπος με ειδικές ανάγκες μπορεί να είναι κατά μια άποψη διαφορετικός, αλλά με άλλους τρόπους ίδιος. Όλες οι κούκλες χρειάζεται να ταϊστούν, να ντυθούν, να πάνε στο κρεβάτι, να αγκαλιαστούν, να μεταφερθούν και τα λοιπά. (Derman-Sparks, 1989 σ. 39)

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να λάβει υπόψη του τις δυσκολίες ένταξης κάποιων παιδιών-μεταναστών, προσφύγων-που είναι «εμφανώς» διαφορετικά από τα αυτόχθονα παιδιά, ώστε να βρουν μέσω της κούκλας στοιχεία προβολής της δικής τους εικόνας και, ακόμα περισσότερο, να συλλέξουν θετικές προβολές για τη φυσική τους εμφάνιση. (Aluffi-Pentini, 2005 σ. 64)

2.3.4.«Γωνία» αμφίεσης/ελεύθερης θεατρικής έκφρασης

Ένα κουτί με ρούχα αμφίεσης αποτελεί συχνά κλασικό εξάρτημα για το παιχνίδι της προσποίησης. Η Stufkens (1993), συνεργάτιδα του Ιδρύματος Μαίανδρος στην Ολλανδία, υποστηρίζει έντονα τη χρήση διαπολιτισμικού υλικού παιχνιδιού, αλλά είναι επιφυλακτική σχετικά με τα ρούχα αμφίεσης. Το κύριο επιχείρημά της είναι ότι οι ενήλικοι δεν μπορούν πάντα να ελέγξουν τον με τον οποίο αντιμετωπίζουν αυτά τα ρούχα τα παιδιά ή οι γονείς. Παραθέτει το παράδειγμα ενός γονιού τουρκικής καταγωγής, ο οποίος προσεβλήθη επειδή ο ειδικός ρουχισμός που φορούσε τον εορτασμό της περιτομής ήταν πεταμένος και τσαλακωμένος μες στο κουτί με άλλα ρούχα αμφίεσης. Η Stufkens προτιμάει να εργάζεται με καπέλα, τσάντες, παπούτσια και κασκόλ που είναι απλά και όμορφα αξεσουάρ. (Vandenbroeck, 2004 σ. 213)

Ο εξοπλισμός, το υλικό και η οργάνωση της «γωνιάς» ελεύθερης θεατρικής έκφρασης πρέπει να περιλαμβάνει και να ενθαρρύνει:

- την ποικιλομορφία στο παιχνίδι αγοριών και κοριτσιών: εργαλεία και χώρους δουλειάς εντός και εκτός σπιτιού, άλλα δωμάτια του σπιτιού εκτός από την κουζίνα, αγορίστικα και κοριτσίστικα αξεσουάρ για ελεύθερο παιχνίδι
- την πολιτισμική ποικιλομορφία: όλα όσα έχουν σχέση με το μαγείρεμα, το φαγητό, τα εργαλεία δουλειάς, τα προσωπικά αντικείμενα (π.χ. διαφορετικά είδη από χτένες και βούρτσες), τα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται για γιορτές, πρέπει να αντανakλούν μια ποικιλία πολιτισμών.
- την πρόσβαση και εξερεύνηση των εξαρτημάτων που χρησιμοποιούνται από ανθρώπους με διάφορες ειδικές ανάγκες: αμαξίδια, πατερίτσες, μαστούνια, χοντρά γυαλιά, ακουστικά. (Derman-Sparks, 1989 σσ. 38-39)

Ο σεβασμός της διαφορετικότητας δεν εκφράζεται μόνο στα είδη παιχνιδιών που προσφέρουμε στα παιδιά αλλά και στο πώς τους τα παρουσιάζουμε. Ελπίζουμε ότι η προσφορά διαφορετικών παιχνιδιών σε αγόρια και κορίτσια να ανήκει στο παρελθόν, αν και συναντάμε ακόμα πού και πού κάποιους εκπαιδευτικούς που

φοβούνται ότι, αν ένα αγόρι παίζει πολύ με τις κούκλες θα γίνει ομοφυλόφιλο. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορεί να πληγώσουν το ένα το άλλο κατά τη διάρκεια των παιχνιδιών προσποίησης. Αν κάποιο αγόρι αποκλείεται από τη «γωνιά» με τις κούκλες επειδή τα κορίτσια θεωρούν ότι δεν ανήκει εκεί, ή αν τα αγόρια κάνουν τα αφεντικά, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να διαθέτουν ελάχιστο χώρο για την ανάπτυξη των ρόλων τους, τότε ο εκπαιδευτικός πρέπει να μεσολαβήσει. Το ίδιο θα κάνει αν αντιληφθεί ότι τα αγόρια δείχνουν μικρό ενδιαφέρον για την εν λόγω «γωνιά» της τάξης. Αν και είναι άσκοπο να αναγκάζει κανείς τα αγόρια να παίζουν, παρά τη θέλησή τους, στη «γωνιά» με τις κούκλες, ωστόσο μπορεί να την κάνει ελκυστική προσθέτοντας άλλα παιχνίδια που είναι πιο δημοφιλή ή μερικά τυπικά «αγορίστικα» εξαρτήματα. (Vandenbroeck, 2004 σ. 213)

2.3.5.Εκπαιδευτικά παιχνίδια

Η αποφυγή των στερεότυπων και η εισαγωγή της διαφορετικότητας ισχύει όχι μόνο για την περίπτωση του παιχνιδιού της προσποίησης αλλά και για την περίπτωση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών που περιέχουν εικόνες. Για παράδειγμα, όσον αφορά τα πάζλ, η κριτική ματιά είναι απαραίτητη. Είναι όλοι οι γιατροί, οι πυροσβέστες και οι αστυνομικοί λευκοί άνδρες; Οι γυναίκες απεικονίζονται ακόμα ως μαγειρίσσες και καθαρίστριες; Οι εθνοτικές μειονότητες αντιπροσωπεύονται σπάνια; (Vandenbroeck, 2004 σ. 215)

Το εκπαιδευτικό υλικό που διατίθεται στο νηπιαγωγείο πρέπει να απεικονίζει την ποικιλομορφία στη φυλή, την εθνότητα, το φύλο, τις σωματικές ικανότητες και τα επαγγέλματα. Το υλικό αυτό περιλαμβάνει τα διάφορα πάζλ, τα Play Mobile, ανθρωπάκια φιγούρες που αντιπροσωπεύουν μέλη της οικογένειας και διάφορα επαγγέλματα, παιχνίδια με χαρτιά όπως UNO, τράπουλα. Να αποφεύγουμε στερεοτυπικές εικόνες όπως ένα παιχνίδι με «Καουμπόηδες και Ινδιάνους». Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βεβαιώνεται ότι δεν υπάρχουν στερεοτυπικές εικόνες σε κανένα από τα υλικά. Μπορεί να βάλει κάποια από τα «κυβάκια» και τα «σχήματα» του εκπαιδευτικού υλικού με τόνους του καφέ και του μαύρου. Αν χρησιμοποιούμε

απλά πάζλ, θα πρέπει να βεβαιωθούμε ότι απεικονίζουν τη διαφορετικότητα. Ίσως χρειαστεί να φτιάξουμε μερικά δικά μας, τοποθετώντας εικόνες περιοδικών σε μέγεθος τραπουλόχαρτου και φωτογραφίες παιδιών και ενηλίκων με διαφορετική καταγωγή, σωματικές ικανότητες και ασχολίες. (Derman-Sparks, 1989 σ. 59)

Το να βρει κανείς αρκετά υλικά κατά των προκαταλήψεων μπορεί να είναι δύσκολο και καμιά φορά αδύνατο. Δεν είναι ανάγκη να περιμένουμε να βρούμε άριστα υλικά, που ίσως ούτε καν υπάρχουν. Είναι ουσιαστικό να μπορεί κανείς να κατασκευάζει τα δικά του υλικά ενάντια στις προκαταλήψεις. Με εφευρετικότητα, υπομονή, επινοητικότητα και λίγη βοήθεια από τους γονείς των παιδιών. (Derman-Sparks, 1989 σ. 42)

Το είδος των δραστηριοτήτων με τις οποίες καταπιάνεται ένα νηπιαγωγείο είναι ένας σημαντικός τρόπος με τον οποίο διαμορφώνει τον μικρό του κόσμο. Καθεμιά από τις δραστηριότητες συνεισφέρει άμεσα, με τον έναν ή τον άλλο τρόπο, στην εικόνα που δημιουργούν τα παιδιά για τον εαυτό τους και για τον «άλλο». Υπάρχει μια ποικιλία απλών δραστηριοτήτων που μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη της θετικής αυτό-εικόνας των παιδιών ή της θετικής εικόνας της διαφορετικότητας στην ομάδα. Είναι συναρπαστικό το πόσο διαφορετική όψη έχουν και το πόσο διαφορετική αίσθηση δίνουν τα μαλλιά του καθενός, γεγονός που συχνά απαιτεί ακόμα και διαφορετικές χτένες και βούρτσες. (Vandenbroeck, 2004 σ. 216)

Δεν πρέπει να παραβλέψουμε το γεγονός ότι ο εκπαιδευτικός παίζει κάποιο ρόλο στο να επηρεάζει την επιλογή της θεματικής. Παρότι μπορεί να φαίνεται ότι οι θεματικές αντανακλούν πάντοτε τα ενδιαφέροντα όλων των παιδιών, στην πραγματικότητα, πολύ συχνά τίθεται σε λειτουργία ένα είδος επιλεκτικού μηχανισμού από τον δάσκαλο.

2.3.6. Μουσικοκινητικά παιχνίδια

Η μουσική που ακούγεται στο νηπιαγωγείο πρέπει να αντιπροσωπεύει τον διαφορετικό πολιτισμικό τρόπο ζωής των παιδιών και του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και των άλλων ομάδων που κατοικούν στη χώρα. Οι ευκαιρίες για επαφή με τη μουσική περιλαμβάνουν το τραγούδι, τη μουσική υπόκρουση, τη μουσική για κίνηση και χορό, τα νανουρίσματα την ώρα του μεσημεριανού ύπνου. Το ενδιαφέρον μας στην επιλογή του υλικού αυτού επικεντρώνεται περισσότερο στη συλλογική πράξη των παιδιών: να παίξουν, να τραγουδήσουν, να χορέψουν, να γιορτάσουν, έτσι ώστε να συνειδητοποιήσουν ότι στις «μειονοτικές» οικογένειες των παιδιών υπάρχουν πολλά ενδιαφέροντα και χαρούμενα παιχνίδια. Μέσα από την παιγνιώδη μορφή παρουσίασης του υλικού, τα παιδιά γνωρίζουν διαφορετικές κουλτούρες και μπορούν να επιδείξουν με φυσικό τρόπο περιέργεια και ανοιχτότητα σε διαφορετικές γλώσσες και κουλτούρες (Ulrich, 1993 pp. 8-13).

Διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια σε κύκλο, κυνηγητό, κρυφτό, ερεθίσματα για μικρές γιορτές. Θέματα που συζητούνται στην παρεούλα όπως η «οικογένεια» ή το «σχολείο» είναι κεντρικά θέματα, όπου στις οικογένειες των «ξένων» παιδιών υπάρχουν πολλές χαρούμενες και ενδιαφέρουσες ιστορίες, μουσικές, τραγούδια και παιχνίδια (Ulrich, 1993 p. 14).

Πολλά «ξένα» παιδιά χαίρονται τραγουδώντας ένα τραγουδάκι στη μητρική τους γλώσσα, όταν βρίσκονται στο «κέντρο» του ενδιαφέροντος της τάξης και γνωρίζουν περισσότερα από τα άλλα παιδιά της ομάδας. Μερικά όμως «ξένα» παιδιά αντιδρούν αμυντικά ή και συνεσταλμένα όταν ο εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει να μιλήσουν ή να τραγουδήσουν στη γλώσσα της προέλευσής τους. Τα περισσότερα παιδιά θέλουν να είναι «όπως οι άλλοι», δε θέλουν να είναι κάτι ιδιαίτερο και πολλά έχουν μάθει να ντρέπονται για την προέλευσή τους (Ulrich, 1993 p. 15).

Για το λόγο αυτό θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στην επιλογή του υλικού που εισάγουν και πράτα απ' όλα να «αφουγκράζονται» τις αντιδράσεις των παιδιών και των γονιών. Υπάρχουν παιχνίδια και τραγούδια που

τονίζουν την ομοιότητα διαφορετικών πολιτισμών και παίζονται σε πολλές χώρες (Ulrich,1993 p. 17).

Εικόνα: «Οι δέκα χώρες του προγράμματος»



3. ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο:

ΤΟ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: «ΠΑΙΖΩ ΚΑΙ ΓΝΩΡΙΖΩ ΟΛΟ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ»

3.1. Σκοπός και στόχοι του πειραματικού προγράμματος

Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να δοθεί στα παιδιά του νηπιαγωγείου η δυνατότητα να εκφραστούν δημιουργικά τόσο λεκτικά, όσο και εξωλεκτικά και να αναπτυχθεί η πολυπολιτισμική τους επίγνωση/αφύπνιση μέσα από την αξιοποίηση παιχνιδιών από δέκα διαφορετικές χώρες του κόσμου, σε ένα πολυτροπικό, διαθεματικό εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Οι στόχοι του προγράμματος συνοψίζονται στην ενίσχυση των γλωσσικών, γνωστικών, κινητικών δεξιοτήτων αλλά και της πολυπολιτισμικής αφύπνισης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από το πειραματικό πρόγραμμα στοχεύσαμε στην ανάπτυξη:

- γλωσσικών δεξιοτήτων, δηλαδή την ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου, αλλά και δεξιοτήτων αναδυόμενου γραμματισμού μέσα από τη συμμετοχή των νηπίων σε παιγνιώδης δραστηριότητες
- γνωστικών δεξιοτήτων, μέσα από εμπλοκή των νηπίων σε δραστηριότητες που απαιτούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων
- κινητικών δεξιοτήτων μέσα από κινητικά παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, ρίμες κ.τ.λ.
- διαθεματικής μάθησης μέσα από αλληλοδραστικές δραστηριότητες που παρέχουν στους μαθητές τη δυνατότητα να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν για θέματα που τους ενδιαφέρουν
- πολιτισμικής ευαισθητοποίησης, μέσα από την συμμετοχή τους σε παιχνίδια από δέκα διαφορετικές χώρες και εξοικείωσή τους με στοιχεία πολιτισμού από την εκάστοτε περιοχή του πλανήτη.

3.2.Οι συμμετέχοντες

Η πειραματική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε για 5 μήνες, από Ιανουάριο έως και Μάιο του 2018. Συνολικά, υλοποιήθηκαν δέκα τρίωρες παρεμβάσεις και οργανώθηκαν δέκα διαθεματικές, παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στην παρέμβαση συμμετείχαν συνολικά 9 παιδιά (νήπια), ηλικίας έξι ετών (4 κορίτσια και 5 αγόρια).

(Πίνακας 1)

Πίνακας 1: Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Φύλο των νηπίων	5 αγόρια 4 κορίτσια (ένα εκ των οποίων με καταγωγή από την Αλβανία)
Τόπος γέννησης	Ελλάδα
Έτη διαμονής στην Ελλάδα	10 έτη
Καταγωγή γονέων	Ελληνικής και μια οικογένεια Αλβανικής καταγωγής
Γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι	Ελληνική και Αλβανική

3.3. Σχεδιασμός του πειραματικού προγράμματος

Για τον σχεδιασμό του συγκεκριμένου πειραματικού προγράμματος αξιοποιήθηκαν δέκα (10) παιχνίδια, επενδυμένα με ένα πρωτότυπο, ελκυστικό σενάριο, τα οποία προέρχονταν από δέκα διαφορετικές χώρες του κόσμου. Βασικό κριτήριο για την επιλογή των παιχνιδιών ήταν η δυνατότητα κάλυψης περιοχών από διάφορες χώρες του πλανήτη μας και τα μηνύματα που απορρέουν από αυτά.

Οι διδακτικές προσεγγίσεις που αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό της πειραματικής εφαρμογής ήταν: η αφήγηση σεναρίων των παιχνιδιών, η διαθεματική και η δραστηριοκεντρική προσέγγιση. Μέσα από την αφήγηση των σεναρίων του εκάστοτε παιχνιδιού από διάφορες περιοχές του πλανήτη, επιχειρήθηκε να δημιουργηθεί ένα επικοινωνιακό πλαίσιο. Το πλαίσιο είναι σημαντικό στα παιχνίδια. Το να μαθαίνει κανείς τι πληροφορίες ή τεχνικές να εφαρμόζει σε κάθε περίπτωση

διευκολύνει την επιτυχία. Η ενεργός μάθηση μπορεί να εμπλέξει το παιδί σε ενεργό ανακάλυψη και κατασκευή νέας γνώσης. Η γνώση μέσω της πράξης είναι μια ενεργή μορφή μάθησης που αυξάνει τη δυνατότητα κατακράτησης και βοηθά να χτιστούν δεξιότητες και ικανότητες δίνοντας στα παιδιά τη δυνατότητα να εξασκηθούν με αυτό που μαθαίνουν . (Oblinger, 2003)

Επίσης, επιδιώξαμε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον και η φαντασία των παιδιών και να καλλιεργηθεί η πολυπολιτισμική αφύπνιση. Από την άλλη, μέσα από τη συμμετοχή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, έγινε προσπάθεια να καλλιεργηθεί η προφορική επικοινωνία σε ένα ευχάριστο περιβάλλον, να ενεργοποιηθεί η εμπλοκή των μικρών μαθητών και να ενισχυθεί η αλληλόδραση. (Gass 1997, στο Γρίβα και Σέμογλου 2012, Shin 2006)

Η πειραματική παρέμβαση διήρκησε πέντε μήνες και υλοποιούνταν τρεις φορές εβδομαδιαίως σε δύορες συναντήσεις μετά από συνεννόηση με τους γονείς-κηδεμόνες των παιδιών στην τάξη του 2/θέσιου νηπιαγωγείου Άνω Μητροσίου Σερρών.

Επιλέχθηκαν τα εξής παιχνίδια από δέκα διαφορετικές χώρες του κόσμου:

- Από την Ελλάδα: «Πάμε στους Ολυμπιακούς;», «Πολύχρωμες ήπειροι», «Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος», «Γρήγοροι σαν τον άνεμο», «Αθηνά V/S Ποσειδώνα», «Δώστε κίνηση στον δισκοβόλο», «Αγαπημένη εποχή», «Αρχαία θαύματα», «Οι σημαίες της φιλίας», «Η πολύγλωσση παρέλαση», «Οι κύκλοι των όμορφων λέξεων», «Αγάλματα παντού!», «Εκπλήξεις ανάμεσα σε αγάλματα», «Η Ευρώπη και ο Ταύρος» και «Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο»
- Από την Αλβανία: «Ένας αητός ταξιδεύει στην Ευρώπη», «Το παιχνίδι της Ευρώπης»
- Από τη Σερβία: «Φως, περισσότερο φως», «Ζωολογικός κήπος του Βελιγραδίου», «Καλό αέρα στα πανιά σας!», «Ποιος θα σώσει τα περισσότερα ζώα;»

- Από τη Ρωσία: «Πάμε για χορό στη λίμνη;», «Τα διαβατήριά σας παρακαλώ!», «Χορεύοντας στη λίμνη», «Από τη Ρωσία με αγάπη», «Κούκλες από όλο τον κόσμο»
- Από την Τουρκία: «Τουρίστες και ξεναγοί», «Βαρκάδα στην Ιστορία»
- Από τη Συρία: «Το άγαλμα που κρύωνε», «Η ιστορία του», «Μια ευχή για το προσφυγάκι», «Αφίσα με το προσφυγάκι», «Το προσφυγάκι-παζλ», «Το προσφυγάκι-κολάζ», «Το χαμένο αγαλματάκι», «Η νοσταλγία της πατρίδας»
- Από την Αίγυπτο: «Ζητούνται αρχιτέκτονες!», «Ανασκαφές κάτω από τ' αστέρια!», «Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ!», «Πλήρη αντιστοίχιση των γήινων σχημάτων με τα ουράνια φαινόμενα;», «Όνειρα κάτω από τ' άστρα!», «Η πυραμίδα των χρωμάτων και των σχημάτων»
- Από την Ιταλία: «Ο γύρος της Ιστορίας», «Bella Venetia!», «Φως και Χρώμα!», «Για τα μάτια της μόνο!»
- Από τη Γαλλία: «Ολυμπιακοί Αγώνες 2024 στο Παρίσι», «Πολλές καλημέρες και πολλά ευχαριστώ!», «Bonjour Paris!», «Οι κύκλοι των πολιτισμών!», «Τυφλόμυγα»
- Από την Αγγλία: «Νεράιδο-ιστορίες», «Μουσική για νεράιδες παρακαλώ!», «Άρπες για νεράιδες!», «Ελάτε να παίξουμε μουσική!», «Λουλουδένια στεφάνια με νεραϊδόσκονη», «Παιχνίδι με τις νεράιδες!»

Βασικά κριτήρια επιλογής των παραπάνω παιχνιδιών αποτέλεσαν η αντιπροσωπευτικότητα των πέντε ηπείρων της γης, η συμπερίληψη στοιχείων από ποικίλους πολιτισμούς, η καταλληλότητα για την ηλικία των παιδιών, το θεματικό περιεχόμενο, τα γλωσσικά τους χαρακτηριστικά, και το ελκυστικό τους σενάριο.

3.4. Η διαδικασία εφαρμογής

Η κάθε δραστηριότητα-παιχνίδι οργανώνονταν και διεξάγονταν στην τάξη μέσα από τρία βασικά στάδια:

Το **Προ-Στάδιο**: Σκοπός του σταδίου αυτού ήταν αρχικά να προκληθεί το ενδιαφέρον και τα κίνητρα των παιδιών για τα παιχνίδια-δραστηριότητες που θα επακολουθούσαν και να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση στην ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και στην εισαγωγή τους στο κάθε παιχνίδι.

Συγκεκριμένα, τα παιδιά εξοικειώνονταν με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία της κάθε περιοχής/προέλευσης του παιχνιδιού σε ένα πολυτροπικό και πολυαισθητηριακό πλαίσιο και τη συνδυαστική χρήση ποικίλων υλικών όπως χάρτες, άτλαντες και βίντεο.

Κύριο-Στάδιο: Στόχος αυτού του σταδίου ήταν η κατανόηση του παιχνιδιού-δραστηριότητας με επίκεντρο τα πολιτισμικά στοιχεία του. Γινόταν η υλοποίηση της μακροδραστηριότητας, μέσα από την εμπλοκή των μαθητών στη βασική δραστηριότητα-παιχνίδι. Δίνονταν οδηγίες από τον/την εκπαιδευτικό για το πώς θα οργανωθεί η δραστηριότητα-παιχνίδι και οι μαθητές χωρίζονταν σε ομάδες. Μετά τη δημιουργία των ομάδων, οι μικροί μαθητές οργάνωναν τη δραστηριότητα-παιχνίδι σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου είχαν τη δυνατότητα να αναπτύξουν την επίγνωση και το περιεχόμενο του παιχνιδιού-δραστηριότητας, να εντοπίσουν πολιτισμικές διαφορές, να καλλιεργήσουν την έκφρασή τους, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, και να μάθουν πώς να οργανώνουν τις σκέψεις τους.

Μετά-Στάδιο: Σκοπός αυτού του σταδίου ήταν να μεταφέρουν τα παιδιά τη νεοαποκτηθείσα γνώση, να εκφραστούν, να παίξουν και να δημιουργήσουν σε ένα πολυτροπικό πλαίσιο. Τα παιδιά συμμετείχαν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες όπως παιχνίδια ρόλων, επιτραπέζια παιχνίδια, δημιουργικές κατασκευές, κίνηση-χορό.

3.5. Η εφαρμογή των διαθεματικών παρεμβάσεων

Διαγραμματική παρουσίαση των σταδίων της διδακτικής διαδικασίας

Προ-στάδιο:

- προβολή οπτικοακουστικού υλικού στον Η/Υ, χρήση εικόνων

- προϊδεασμός λεξιλογίου και θεματολογίας
- ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης
- ενεργοποίηση κινήτρων και ενδιαφέροντος
- ιδεοθύελλα (brainstorming)

Κύριο- στάδιο:

- σύνδεση με τη νέα γνώση
- παιγνιώδεις δραστηριότητες
- αφομοίωση λεξιλογίου
- παιχνίδια ρόλων/δραματοποίηση
- ποίηση
- μουσική/τραγούδια
- ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες

Μετα-στάδιο:

- δημιουργία και έκφραση
- ζωγραφική
- εικαστικές κατασκευές
- μεταφορά της νέας γνώσης σε διάφορα παιχνίδια όπως:
 - επιτραπέζια
 - κινητικά
 - ρόλων
 - χρησιμοποίηση νέου λεξιλογίου
 - πολυπολιτισμική επαφή
 - ψυχαγωγία

3.6. Διαφορετικές χώρες, διαφορετικές γλώσσες

(εισαγωγικό παιχνίδι)

Συζητάμε με τα παιδιά για τις γλώσσες που μιλάνε οι άνθρωποι σε διάφορες χώρες του πλανήτη και τους προτείνουμε να γίνουν άνθρωποι από διαφορετικές χώρες, που μιλούν περίεργες «γλώσσες». Οι «γλώσσες» που μπορούν να χρησιμοποιήσουν είναι οι ακόλουθες: «μπογκ-μπογκ», «ρουρ-ρουρ», «κιχ-κιχ», «τσον-τσον». Χωρίζουμε τα παιδιά σε ομάδες ψιθυρίζοντας στο αυτί του καθενός τη «γλώσσα» του. Στη συνέχεια τα παιδιά κινούνται στο χώρο βγάζοντας τον ήχο της γλώσσας τους και ψάχνουν τους υπόλοιπους της χώρας τους μέχρι να συμπληρωθεί η ομάδα τους. Κάθονται στις ομάδες τους και χρησιμοποιώντας τη γλώσσα τους γνωρίζονται, χαιρετιούνται, λένε πώς περνούν. Στο τέλος πηγαίνουν να επισκεφτούν τα παιδιά της γειτονικής τους χώρας, για να τα γνωρίσουν και να μάθουν τον ήχο της δικής τους γλώσσας. (Ευαγγέλου, 2005 σ. 88)

4.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

ΤΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ

4.1.Ενότητα 1^η: Ελλάδα

Εισαγωγή

«Τα μαρμάρινα παιδιά της θεάς Αρτέμιδος, η Δανάη και ο Φοίβος, με το τρυφερό βλέμμα και τις πλεξούδες στα μαλλιά στέκονται ακίνητα μέσα στο μουσείο της Ακρόπολης. Φορούν όμορφους, ανάλαφρους χιτώνες και ορισμένα κρατούν ζωάκια στα χέρια τους. Την ημέρα μένουν ακίνητα τα μικρά αγάλματα, κάθε βράδυ όμως, όταν δεν τα βλέπει κανείς, ζωντανεύουν κάνουν βόλτες σε όλο τον κόσμο, και παίζουν!»

Εικόνα 1: «Η Δανάη και ο Φοίβος!»



Πίνακας 2: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης - Ελλάδα

Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές προσεγγίσεις/ μέσα	Υλικό
<p>1^η χώρα: Ελλάδα</p> <p>Γενικός σκοπός:</p> <p>Αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από τους Ολυμπιακούς αγώνες</p>	<p>-Πολιτισμική κληρονομιά</p>	<p>-να κατανοήσουν τη σημασία των Ολυμπιακών αγώνων</p> <p>-να αναπτύσσουν ηθικές αρετές, όπως: τιμότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, σεβασμός αντιπάλων, αλληλεγγύη, αλληλοσεβασμό, συνεργασία</p> <p>-να αναπτύξουν πολυπολιτισμική ενσυναίσθηση, θετική αυτοαντίληψη και αυτοπεποίθηση</p> <p>-να συνεργάζονται ομαδικά</p> <p>-εκμάθηση χωρών και εντοπισμός τους στον χάρτη</p>	<p>-να περιγράφουν και να αφηγούνται</p> <p>-να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης και παραγωγής προφορικού λόγου</p> <p>-να ανακοινώνουν σε ακροατήριο</p> <p>-να συμμετέχουν σε συζητήσεις</p> <p>-να ονομάζουν τα χρώματα</p> <p>-να ονομάζουν τις εποχές</p> <p>-να αναδιηγούνται ιστορίες, τηρώντας τη χρονολογική σειρά των γεγονότων</p> <p>-να αναπτύξουν</p>	<p>-παιχνιδοκεντρική</p>	<p>-βιβλία</p> <p>-αφίσες και φωτογραφίες για τους Ολυμπιακούς αγώνες</p> <p>-παγκόσμιος χάρτης</p> <p>-υδρόγειος σφαίρα</p> <p>-στεφάνια</p> <p>-υφάσματα</p> <p>-ένας πυρσός</p> <p>-ξύλινα κοντάρια</p> <p>-καλάθια</p> <p>-κλαδιά ελιάς</p> <p>-έργα τέχνης που απεικονίζουν την αρπαγή της Ευρώπης</p>

	-να αυτοσυστήνονται ως πολίτες μιας χώρας -να γνωρίσουν τα επτά θαύματα του αρχαίου κόσμου -να μάθουν τα χρώματα -να απαριθμούν -να αναπτύξουν ικανότητες για δημιουργική έκφραση	τις δυνατότητες επικοινωνίας και ιδιαίτερα τη μη λεκτική		
--	---	--	--	--

«Πάμε στους Ολυμπιακούς αγώνες;»

«Η Δανάη και ο Φοίβος θα μας ταξιδέψουν στην αρχαία Ολυμπία για να ζήσουμε από κοντά τους Ολυμπιακούς αγώνες που ξεκίνησαν από την αρχαία Ελλάδα. Η Ολυμπία, υψηλός τόπος της αρχαιότητας είδε να γεννιέται μέσα της μια από τις πιο μεγάλες ιδέες-λειτουργίες, με τις οποίες οι άνθρωποι μεταλάβαιναν από το θείο και επικοινωνούσαν μεταξύ τους σε έναν αδελφικό, ειρηνικό αυτοσεβασμό». (Κ. Παλαιολόγος, 2003 σ. 13).

«Η μεγάλη πομπή ξεκινά. Μπροστά πηγαίνει η ιέρεια της θεάς Δήμητρας πεπλοσκεπασμένη, έπειτα οι ιερείς της Ολυμπίας. Ακολουθούσαν οι Ελλανοδίκες φορώντας λευκούς χιτώνες, οι κριτές με τα κόκκινα κοντά τους μιάτια, οι άρχοντες των

Ηλείων και κατόπιν έρχονταν οι αθλητές και οι γυμναστές, οι συγγενείς τους κι ο κόσμος!»

Κατά το **προ-στάδιο** οι μαθητές παρατηρούν εικόνες, φωτογραφικό υλικό από βιβλία και περιοδικά, χάρτες, μια υδρόγειο σφαίρα, συζητούν, ανταλλάσσουν πληροφορίες για τους Ολυμπιακούς αγώνες. Εξερευνούν το εποπτικό υλικό και συζητούν με την εκπαιδευτικό για τυχόν απορίες και εντυπώσεις. Η εκπαιδευτικός υποβάλλει ερωτήσεις που θα ενεργοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και θα προϊδεάσουν για τη θεματολογία των Ολυμπιακών αγώνων.

Εικόνα: «Πάμε στους Ολυμπιακούς αγώνες;»



Εικόνα: «Πάμε στους Ολυμπιακούς αγώνες;»



Εικόνα: «Πάμε στους Ολυμπιακούς αγώνες;»



Στο **κύριο-στάδιο** επιδιώκεται από την εκπαιδευτικό η εξοικείωση και γνωριμία των παιδιών με τη σημασία της Ολυμπιακής ιδέας από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα να συμβολίζει τις αρχές της ισότητας, του σεβασμού της διαφορετικότητας, της ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ των λαών, της δημοκρατίας και

της συνεργασίας. Η παρουσίαση υλοποιείται με τη συνδυαστική χρήση εικόνας και ήχου στον Η/Υ για καλύτερη κατανόηση της θεματολογίας.

«Πολύχρωμες ήπειροι!»

Στη συνέχεια παρουσιάζονται εικόνες των ηπείρων, οι πέντε ολυμπιακοί κύκλοι (μπλε, μαύρος, κόκκινος, κίτρινος, πράσινος) και αντιστοιχίζονται στις πέντε ηπείρους. Η κάθε ήπειρος αναγράφεται μέσα στον αντίστοιχο χρωματικό κύκλο και υποβάλλονται ερωτήσεις κατανόησης, όπως: «γνωρίζετε το όνομα κάποιας ηπείρου; Εμείς σε ποια ήπειρο ζούμε; Τι χρώμα θα ταίριαζε στην Ευρώπη; Γνωρίζετε να χαιρετάτε σε κάποια άλλη γλώσσα; Σε ποια; Θα θέλατε να χαιρετίσουμε τα παιδιά από μια άλλη χώρα; Λεονόρα: «σκέμε», ξέρω κι άλλη λέξη όχι αλβανική «thanks». Γιώργος «hallo!». Θοδωής: «hallo!»

Εικόνα 2: «Πολύχρωμες ήπειροι!»



Εικόνα 3: «Πολύχρωμες ήπειροι!»



«Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος!»

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες στις οποίες απεικονίζονται δάδες και λαμπαδηδρόμοι από διάφορες Ολυμπιάδες, όπως στο Βερολίνο 1936, στο Λονδίνο 1948, στη Ρώμη 1960, στο Μόναχο 1972, στη Μόσχα 1980, στην Αθήνα 2004, καθώς και φωτογραφίες από τις χώρες που πραγματοποιήθηκαν εξοικειώνοντας τα παιδιά με διαφορετικές χώρες. Έπειτα τοποθετεί σε διάφορα σημεία της τάξης στεφάνια, τα οποία συμβολίζουν διάφορες χώρες του προγράμματος (Αγγλία, Ιταλία, Αίγυπτο κ.τ.λ.). Σε κάθε στεφάνι-χώρα μπαίνει ένα παιδί. Μόλις η εκπαιδευτικός χτυπήσει δύο φορές ένα κρουστό μουσικό όργανο (π.χ. κουδουνάκια), ένα παιδί, που είναι ο πρώτος λαμπαδηδρόμος, τρέχει και δίνει σε κάποιο άλλο τον πυρσό, ψιθυρίζοντάς του στο αυτί μια φράση, εκείνο αφήνει το στεφάνι-χώρα του και τρέχει να παραδώσει τον πυρσό στον επόμενο λαμπαδηδρόμο. Το τελευταίο παιδί που θα πάρει τον πυρσό, τον σηκώνει ψηλά και φωνάζει δυνατά τη φράση: «Το ολυμπιακό φως μας ενώνει», που ψιθύριζε ο ένας λαμπαδηδρόμος στον άλλο. (διαθεματική διασύνδεση: φυσική αγωγή, γλώσσα). (Ευαγγέλου, 2005)

Εικόνα: «Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος!»



Εικόνα: «Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος!»



Στους στίχους του Ολυμπιακού ύμνου, σε ποίηση Κωστή Παλαμά, αναδεικνύεται ο σεβασμός και η ισότητα όλων των λαών της γης και καλλιεργείται η πολυπολιτισμική ενσυναίσθηση των παιδιών.

«Αρχαίο Πνεύμα Αθάνατο κάθε λαός, κάθε λαός

Αρχαίο Πνεύμα Αθάνατο κάθε λαός». Η εκπαιδευτικός εισάγει το νέο λεξιλόγιο και καλεί τα παιδιά να ακούσουν τον ολυμπιακό ύμνο, να τον τραγουδήσουν, και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

«Γρήγοροι σαν τον άνεμο!»

Γνωρίζουμε και απαριθμούμε τα αρχαία ολυμπιακά αθλήματα [πάλη, πυγμαχία, παγκράτιο, αρματοδρομία πένταθλο (τροχάδην, άλμα, πάλη, δισκοβολία, ακόντιο)], καθώς και μη διαδεδομένα (μπάντμιντον, κανόε-καγιάκ, ξιφασκία). Τα παιδιά βλέπουν εικόνες και βίντεο από διάφορες μορφές αθλημάτων όπως αναπτύχθηκαν και εξελίχθηκαν σε όλες τις κοινωνίες, κάνουν συγκρίσεις, εκφράζουν τις εντυπώσεις τους και επιχειρηματολογούν. Στη συνέχεια όλοι μαζί φτιάχνουμε έναν κατάλογο στον οποίο περιλαμβάνονται σημαντικοί αθλητές από όλο τον κόσμο που αναδείχθηκαν ολυμπιονίκες (Λεωνίδα, Μίλων, Διογένης, Βούλα Πατουλίδου, Τζέσε Όουενς, Καρλ Λιούις, Nawal El Moutawakel, Katarina Vitt, Steffi Graf, Kristin Otto Hasiba Boylmerka, Nadia Comaneci), το άθλημα στο οποίο συμμετείχαν, σε ποια Ολυμπιάδα απέκτησαν μετάλλια και από ποια χώρα κατάγονταν (διαθεματική διασύνδεση: μελέτη περιβάλλοντος, γλώσσα).

«Αθηνά V/S Ποσειδώνα!»

Κατασκευάζουμε ένα στεφάνι από κλαδιά ελιάς, το έπαθλο για τους νικητές των αγώνων, και διαβάζουμε τον μύθο για την ονομασία της Αθήνας και της δοκιμασίας που προηγήθηκε μεταξύ της θεάς Αθηνάς και του θεού Ποσειδώνα. Τα νήπια έχουν την ευκαιρία να υποβάλλουν ερωτήσεις, να εκφράσουν προφορικά τις εντυπώσεις τους και να αναδιηγηθούν τον μύθο καλλιεργώντας τον προφορικό τους λόγο.

Εικόνα: «Αθηνά V/S Ποσειδώνα!»



«Δώστε κίνηση στον δισκοβόλο!»

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει εικόνες από τον δισκοβόλο του Μύρωνα. Το άγαλμα φαίνεται ακίνητο και σιωπηλό. Όμως με τη βοήθειά μας μπορεί να αποκτήσει όχι μόνο φωνή και κίνηση αλλά και συναισθήματα. Ελάτε όλα τα παιδιά μαζί να δώσουμε ζωή στο άγαλμα με την παγωμένη κίνηση και να το γνωρίσουμε. Τα παιδιά ενεργοποιούν τυχόν πρότερες εμπειρίες, ανακοινώνουν τις ερωτήσεις και τις εντυπώσεις τους και εκφράζονται προφορικά.

«Αγαπημένη εποχή!»

Η εκπαιδευτικός προβάλλει εικόνες από θερινούς (π.χ. κανόε-καγιάκ, ιστιοπλοΐα) και χειμερινούς (π.χ. καλλιτεχνικό πατινάζ) ολυμπιακούς αγώνες. Συζητάμε για τις τέσσερις εποχές και τα παιδιά επιχειρηματολογώντας εκφράζουν την προτίμησή τους όσον αφορά την αγαπημένη τους εποχή.

«Αρχαία θαύματα!»

Με αφορμή το άγαλμα του θεού Δία (ενός από τα επτά θαύματα του κόσμου), που στέκονταν επιβλητικά μέσα στον ναό της αρχαίας Ολυμπίας, τα παιδιά βλέπουν

εικόνες από τα επτά θαύματα του αρχαίου κόσμου. Τα απαριθμούν και ονομάζουν τη χώρα στην οποία βρίσκονταν π.χ. ο φάρος της Αλεξάνδρειας στην Αίγυπτο. Μετρούν πόσα από τα επτά θαύματα του αρχαίου κόσμου υπάρχουν μέχρι σήμερα και διαπιστώνουν ότι είναι μόνο ένα (η μεγάλη πυραμίδα στην Αίγυπτο). Η εκπαιδευτικός κινητοποιεί τα παιδιά στο να κάνουν υποθέσεις ρωτώντας «τι πιστεύετε ότι απέγιναν τα υπόλοιπα έξι αρχαία θαύματα»; «γιατί απέμεινε μόνο η μεγάλη πυραμίδα της Αιγύπτου;», «θα θέλατε να την επισκεφτείτε;» «γιατί;», «κάνετε λίγο υπομονή παιδιά», λένε η Δανάη και ο Φοίβος, «σε ένα από τα επόμενα ταξίδια μας θα την επισκεφτούμε!».

Στο **μετα-στάδιο**, «η Δανάη και ο Φοίβος ανακοινώνουν την τελετή έναρξης των αγώνων προς τιμή του θεού Δία».

«Οι σημαίες της φιλίας!»

Η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να σχηματίσουν μικρές ομάδες δύο ατόμων, οι οποίες αντιπροσωπεύουν διαφορετικές χώρες. Κάθε ομάδα κατασκευάζει τη σημαία της χώρας της χρησιμοποιώντας υφάσματα, χρώματα και ξύλινα κοντάρια. Έπειτα κάθε ομάδα ορίζει τον σημαιοφόρο της και, μόλις ακουστεί το μουσικό κομμάτι «οι δρόμοι της φωτιάς» του Β. Παπαθανασίου, παιδιά κάθε ομάδας ανταλλάσσουν χαιρετισμό με τα μέλη κάποιας άλλης. (διαθεματική διασύνδεση: φυσική αγωγή, εικαστικά, μουσική). (Ευαγγέλου, 2005)

Εικόνα: «Οι σημαίες της φιλίας!»



«Η πολύχρωμη παρέλαση!»

Γίνεται παρέλαση από τους αθλητές – τα παιδιά όλων των χωρών που συμμετέχουν στο παιχνίδι, από Ελλάδα, Αλβανία, Σερβία, Ρωσία, Τουρκία, Αίγυπτο, Συρία, Ιταλία, Γαλλία, Αγγλία. Τα παιδιά-αθλητές παρελαύνουν κρατώντας από μια σημαία της χώρας που εκπροσωπούν. Κάθε παιδί-αθλητής ονομάζει τη χώρα από την οποία προέρχεται και χαιρετάει στη «γλώσσα» του, π.χ. «hallo, έρχομαι από τη Γερμανία». Μέσα από την παρέλαση αναδεικνύεται ο σεβασμός της διαφορετικότητας καθώς επίσης και η γλωσσική επικοινωνιακή δεξιότητα και ο προφορικός λόγος. Πρώτα παρελαύνει η Ελλάδα, ως γενέτειρα των Ολυμπιακών αγώνων. Τα παιδιά παροτρύνονται να μιλήσουν πώς νιώθουν σαν αθλητές από διάφορες χώρες του κόσμου; Τι θα ήθελαν να ρωτήσουν τους υπόλοιπους συμμετέχοντες; Πώς αισθάνονται που συμμετέχουν σε ένα τέτοιο κορυφαίο γεγονός; Γενικότερα κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν οικείες εικόνες, επιδιώκεται μια συνεχής ανατροφοδότηση μέσα από την εκμείευση απαντήσεων, την ανάκληση της νεοαποκτηθείσας γνώσης με απώτερο στόχο την κριτική σκέψη και την διαπολιτισμική συνείδηση.

Εικόνα: «Η πολύγλωσση παρέλαση!»



«Οι κύκλοι των όμορφων λέξεων!»

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να κατασκευάσουν ολυμπιακούς κύκλους από χαρτόνι κάνσον και να παίξουν ένα κινητικό παιχνίδι. Πάνω σε κάθε κύκλο γράφουν από μια λέξη όπως: «διαφορετικότητα», «φιλία», «αλληλοσεβασμός», «αλληλεγγύη». Τα νήπια απλώνουν στο πάτωμα τους ολυμπιακούς κύκλους και χωρίζονται σε δύο ομάδες, οι οποίες σε ένα ορισμένο σημείο της αίθουσας έχουν από ένα καλάθι. Όταν ακούγεται μουσική τα παιδιά χορεύουν ανάμεσα στους κύκλους. Στην παύση προσπαθούν να βάλουν όσους περισσότερους κύκλους μπορούν στο καλάθι τους, ανάλογα με τη λέξη που λέει η εκπαιδευτικός κάθε φορά π.χ. «φιλία». Στο τέλος μετράμε ποια ομάδα έβαλε τους περισσότερους κύκλους στο καλάθι της και διαβάζουμε ποια λέξη είναι γραμμένη πάνω τους.

Εικόνα 4: «Οι κύκλοι των όμορφων λέξεων!»



«Αγάλματα παντού!»

Η εκπαιδευτικός μοιράζει στα παιδιά φύλλα εργασίας όπου απεικονίζεται ένας αρχαίος ελληνικός ναός καθώς και εικόνες από διάφορα αγάλματα (δισκοβόλο, κούρο, κ.τ.λ.). Τα νήπια καλούνται σε μικρές ομάδες ανά τρία παιδιά να διακοσμήσουν τον ναό όπως επιθυμούν, κολλώντας τις εικόνες- αγάλματα στο εσωτερικό του ναού. Έπειτα αιτιολογούν τις ενέργειές τους για το τελικό αισθητικό αποτέλεσμα.

Εικόνα «Αγάλματα παντού!»



Εικόνα: «Αγάλματα παντού!»



«Εκπλήξεις ανάμεσα σε αγάλματα!»

Η ερευνήτρια παροτρύνει τα παιδιά να δώσουν μορφή και κίνηση σε ένα άγαλμα (εκπλήξεις ανάμεσα σε αγάλματα). Σχηματίζουμε ομάδες δύο παιδιών, όπου

το ένα παιδί υποδύεται τον γλύπτη και το άλλο παιδί το άγαλμα. Ο γλύπτης-παιδί σμιλεύει το άγαλμά του-παιδί και του δίνει τη μορφή και την κίνηση που επιθυμεί. Έπειτα οι ρόλοι εναλλάσσονται έτσι ώστε κάθε παιδί να γίνει και γλύπτης και άγαλμα.

Εικόνα: «Εκπλήξεις ανάμεσα σε αγάλματα!»



«Η Ευρώπη και ο ταύρος!»

Διαβάζουμε τον μύθο της αρπαγής της Ευρώπης από τον Δία. Τον διασκευάζουμε σε ένα μικρό θεατρικό έργο. Τα παιδιά με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού μοιράζουν τους ρόλους και δημιουργούν από χαρτί γκοφρέ κουστούμια για να «ανεβάσουμε» μια θεατρική παράσταση, την οποία μπορούν να παρακολουθήσουν και οι γονείς. (διαθεματική διασύνδεση: γλώσσα, θέατρο, εικαστικά). (Ευαγγέλου, 2005)

Εικόνα: «Η Ευρώπη και ο Ταύρος!»



«Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο;»

«Παιδιά, θα θέλατε να πάμε διακοπές σε δέκα διαφορετικές χώρες παρέα με τη Δανάη και τον Φοίβο;»

Το επιτραπέζιο παιχνίδι προσφέρει ευκαιρίες αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παιδιών και προώθησης της κοινωνικοποίησής τους, ενώ παράλληλα συμβάλλει ουσιαστικά στην κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που συνδέονται με την ανάπτυξη της μαθηματικής σκέψης: τα παιδιά γνωρίζουν και σέβονται τη διαδοχική σειρά με την οποία παίζουν, γνωρίζουν τους κανόνες του παιχνιδιού και τους εφαρμόζουν, χρησιμοποιούν το ζάρι και αναγνωρίζουν τη σημασία των αναπαραστάσεων που αυτό δείχνει, κινούν το πiónι τους σε προσδιορισμένη διαδρομή (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009 σσ. 203-204).

Παίκτες: 2-3 παιδιά

Υλικά: ένα μεγάλο χαρτόνι, ένας μικρός χάρτης από κάθε χώρα του προγράμματος, κάρτες με εικόνες από διάφορα μεταφορικά μέσα, χαρτάκια post it, 2-4 πiónια, 1 ζάρι

Σκοπός: Να φτάσουν πρώτοι στον τόπο των διακοπών έχοντας κάνει την καλύτερη προετοιμασία, ταξιδεύοντας με το κατάλληλο μεταφορικό μέσο και

αναλαμβάνοντας την προσωπική ευθύνη του ταξιδιού, γνωρίζοντας πολλές διαφορετικές χώρες.

Εκτέλεση: Κολλάμε τις «χώρες» πάνω στο χαρτόνι σχηματίζοντας ένα μεγάλο χάρτη. Έπειτα κολλάμε χάρτινα βελάκια, τα οποία δείχνουν τη διαδρομή που θα ακολουθήσουμε. Τα παιδιά ζωγραφίζουν την «αρχή» και το «τέλος» του παιχνιδιού. Υπάρχουν διάφορες «εντολές» οι οποίες θα τα καθυστερούν ή θα τα επιταχύνουν. Για παράδειγμα, «θυμήθηκες να πάρεις κρουασάν από τη Γαλλία ή λουκούμια από την Τουρκία; Οι «παίκτες» αποφασίζουν ποιος θα παίξει πρώτος και με ποια σειρά. Ρίχνουν το ζάρι εναλλάξ και μετακινούν τα πόνια τους πάνω στις αριθμημένες θέσεις της διαδρομής με στόχο να φτάσουν πρώτοι, με διαφορετικό μεταφορικό μέσο κάθε φορά και επιλέγοντας το σωστό, στον τόπο των διακοπών.

Εικόνα: «Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο;»



4.2.Ενότητα 2^η: Αλβανία

«Ένας αετός ταξιδεύει στην Ευρώπη»

«Ο Ντίνο, ένας πανέμορφος χρυσαετός ζητά τη βοήθεια της Δανάης και του Φοίβου για να ταξιδέψει σε διάφορες ευρωπαϊκές χώρες προκειμένου να μαζέψει υλικά με τα οποία θα φτιάξει το σπιτικό του, για εκείνον και τη σύντροφό του. Μέσα από το ταξίδι συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές χώρες και καθεμιά έχει να του προσφέρει κάτι μοναδικό, για να δημιουργήσει τη φωλιά του. Θα θέλατε να ανέβουμε όλοι πάνω στα φτερά του και να ταξιδέψουμε μαζί του;»

«Ντίνο: εγώ είμαι ο χρυσαετός. Αρχοντιά, μεγαλοπρέπεια, δύναμη, αυτός είμαι εγώ. Με ένα «φλαπ» θ' ανοίξω τις φτερούγες μου σε μήκος τριών μέτρων! Βασιλιάς των ορεινών δασών εγώ, ψάχνω για μέρη ήσυχα να φωλιάσω. Ελάτε, ανεβείτε στις φτερούγες μου!»

Πίνακας 3: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης - Αλβανία

Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές/ προσεγγίσεις μέσα	Υλικό
2 ^η χώρα Αλβανία Γενικός σκοπός: Γνωριμία με μια ευρωπαϊκή χώρα, σεβασμός και	-περιβάλλον -ποίηση	-να γνωρίσουν την πανίδα της Αλβανίας -να έρθουν σε επαφή με λογοτεχνικά είδη και ευρύτερα με την τέχνη -να γνωρίσουν	-να εξοικειωθούν με την ποίηση, με στίχους και στροφές και να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο -να δομήσουν	-παιχνιδοκεντρική -δραστηριοκεντρική	-βιβλία -αφίσες -περιοδικά -φωτογραφικό υλικό για την Αλβανία -ευρωπαϊκός χάρτης -χαρτόνια

αποδοχή των διαφορετικών λαών της Ευρώπης		διαφορετικά εδέσματα και διαφορετικές γεύσεις, να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές και να τις σέβονται	απλές προτάσεις μέσα από εικόνες (αντιστοίχιση λέξης-εικόνας)		κάνσον
---	--	--	---	--	--------

Προ-στάδιο:

Τα παιδιά με την ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού παρατηρούν αφίσες, εικόνες, χάρτες, φωτογραφικό υλικό από βιβλία και περιοδικά, συζητούν, ανταλλάσσουν πληροφορίες (ιστορία, γεωγραφία, πολιτισμός) για την Αλβανία (διαθεματική διασύνδεση: γλώσσα, γεωγραφία, κοινωνική και πολιτική αγωγή).

Κύριο-στάδιο:

Αναζητούμε πληροφορίες στο διαδίκτυο για τη Ευρώπη, παρατηρούμε τη σημαία της Αλβανίας (όπου απεικονίζεται ο αετός), συγκεντρώνουμε πληροφορίες για τα αξιοθέατα της χώρας, διαβάζουμε μύθους και ιστορίες για την Αλβανία και τα παιδιά κατασκευάζουν με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού ένα κολάζ με εικόνες που τους έκαναν εντύπωση από τη νέα χώρα που γνώρισαν. Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει με τη βοήθεια των παιδιών τη διαδρομή του χρυσαετού πάνω στο χάρτη. Παρατηρούμε το χάρτη της Αλβανίας και εντοπίζουμε οροσειρές, λίμνες, ποτάμια και πόλεις. Γνωρίζουμε την ιδιαίτερη πανίδα της χώρας με ζώα που ζουν αποκλειστικά εκεί όπως ο λύγκας ένα πανέμορφο είδος αιλουροειδούς, και ο χρυσαετός, το εθνικό σύμβολο της Αλβανίας.

Εικόνα: «Ένας αετός ταξιδεύει στην Ευρώπη!»



«Ο Ντίνο συναντά στο ταξίδι του έναν γλάρο, ο οποίος είχε σπάσει το πόδι του και περίμενε ανήμπορος για βοήθεια». Με αφορμή το σενάριο, η εκπαιδευτικός διαβάξει μια στροφή από το ποίημα: «Ο γλάρος», του αλβανού ποιητή Ντριτερό Αγκόλλι, αξιοποιώντας αυθεντικά και ουσιαστικά κείμενα που έχουν νόημα για τα παιδιά:

*«τον γλάρο τον βρήκαμε στη βρεγμένη αμμουδιά,
έρημος, μονάχος στην απέραντη ακτή,
είχε σπάσει το πόδι του κάποια βραδιά
κι ούτε που περίμενε κάποιον να φανεί»*

Τα παιδιά καλούνται να μάθουν να αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, να αποδέχονται το διαφορετικό και να αποβάλλουν τα στερεότυπα που πιθανό να έχουν. Ένα σημαντικό βήμα για την αποδοχή του «διαφορετικού» είναι η απόκτηση της ενσυναίσθησης, δηλαδή της ικανότητας να μπαίνουν οι μαθητές στη θέση του άλλου και να καταλαβαίνουν τα αισθήματά του:

«Πώς νιώθει ο γλάρος; Θα θέλατε να τον βοηθήσουμε; Τι μπορούμε να κάνουμε για να νιώσει καλύτερα; Να του ετοιμάσουμε μια νόστιμη πίτα;»

Η εκπαιδευτικός προτείνει στα παιδιά να ετοιμάσουν (με τη βοήθεια του γονέα ενός νηπίου από την Αλβανία), μια παραδοσιακή συνταγή για να γευτούν μια

νόστιμη και διαφορετική γεύση από την Αλβανία *«αλλά και για να φάει ο γλάρος μας να δυναμώσει λιγάκι, για να μπορέσει να πετάξει»*.

Αιτιολογείται το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η δραστηριότητα της μαγειρικής. Τα παιδιά σχολιάζουν τον τίτλο και διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με την εκτέλεση της συνταγής. Διαβάζουν και σχολιάζουν τα υλικά. Σχολιάζουν τη διαδικασία της εκτέλεσης. Εκτελούν τη συνταγή. Η δραστηριότητα διευκολύνεται από εικόνες που έχει ετοιμάσει η εκπαιδευτικός, οι οποίες επεξηγούν τη διαδικασία. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν τα κειμενικά χαρακτηριστικά της συνταγής, ένα κείμενο με οδηγίες χρήσης (Lluis Maruny Curto, Maribel Ministrat Morillo, Manuel Miralles Teixido, 1998 p. 211).

Συνταγή: Φλίγια (είδος πίτας)

Υλικά: αλεύρι, νερό, βούτυρο, αυγά, ξυνόγαλο, αλάτι

Επιλέγουν τα κατάλληλα σκεύη από το πάνω και από το κάτω ράφι, από το πρώτο και από το τελευταίο συρτάρι (μαθηματικές ιδέες: χωρητικότητα, μέτρηση). Συγκεντρώνουν τα υλικά πάνω στο τραπέζι, βάζοντας μπροστά το αλεύρι, πίσω τη ζάχαρη και ανάμεσά τους τα αυγά, για να μην κατρακυλήσουν (μαθηματικές ιδέες: σύγκριση ποσοτήτων, μέτρηση, αριθμός).

Εκτιμούν και μετρούν τις ποσότητες των υλικών που απαιτούνται: περισσότερο αλεύρι, λιγότερο νερό, τρία αυγά (μαθηματικές ιδέες: σύγκριση ποσοτήτων, μέτρηση, αριθμός).

Ακολουθούν τη σειρά με την οποία πρέπει να αναμειχθούν τα υλικά σύμφωνα με τη συνταγή, δηλαδή να χτυπήσουν πρώτα το ξυνόγαλο με το βούτυρο, μετά να προσθέσουν ένα-ένα τα αυγά κ.τ.λ.(μαθηματικές ιδέες: έννοιες χρόνου, διαδοχή ενεργειών), (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009 σ. 158).

Εικόνα: «Ένας αετός ταξιδεύει στην Ευρώπη!»



«Όλα τα παραπάνω τα παιδιά τα κάνουν αβίαστα και ευχάριστα καθώς η προσέγγιση των συγκεκριμένων γνώσεων και δεξιοτήτων δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά έχουν στόχο να γίνει νόστιμη η πίτα για να αρέσει στον γλάρο!»

«Clock Tower (Τίρανα): Επιτέλους ο γλάρος με τη βοήθεια όλων, του Ντίνο, της Δανάης, του Φοίβου και των παιδιών της τάξης, ανάρρωσε, δυνάμωσε και διάλεξε τον πύργο του ρολογιού στα Τίρανα για να χτίσει τη φωλιά του. Η θέα από ψηλά είναι συναρπαστική! Θα θέλατε να περιγράψετε πώς νιώθει τώρα ο γλάρος;»

Η συμμετοχή σε αυτές τις δραστηριότητες καλλιεργεί την ενσυναίσθηση μέσα από την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων, απόψεων και συνηθειών, ώστε τα παιδιά να είναι ικανά να νιώθουν ικανοποίηση για τα προσωπικά τους επιτεύγματα με την επιτυχή και αποτελεσματική συμβολή τους στην ολοκλήρωση του έργου.

Μετα-στάδιο:

Σε ένα φύλλο εργασίας απεικονίζονται στην αριστερή πλευρά οι δέκα χώρες του προγράμματος (αξιοθέατα, μνημεία, φαγητά, ρουχισμό) και στη δεξιά πλευρά τα ονόματά τους. Τα νήπια καλούνται να ενώσουν με το μολύβι την εικόνα με την

αντίστοιχη λέξη (σε φύλλο εργασίας), να σχηματίσουν μια απλή πρόταση και να μεταφέρουν έτσι τη γνώση που αποκόμισαν σε δραστηριότητες γραπτού λόγου.

«Θα θέλατε να παίξουμε το παιχνίδι της Ευρώπης για να βοηθήσουμε τη Δανάη και το Φοίβο στο ταξίδι τους;»

«Το παιχνίδι της Ευρώπης»

Κάθε παιδί επιλέγει μια κάρτα με φωτογραφία σχετική με μια χώρα του προγράμματος από περιοδικό ή εφημερίδα χωρίς να τη δείξει στους υπόλοιπους συμμαθητές του. Στη μια πλευρά της κάρτας απεικονίζεται ένα πολύ γνωστό μνημείο ή αξιοθέατο της κάθε χώρας το όνομά της και η πρωτεύουσά της. Κάθε παιδί έχει στη διάθεσή του ένα μολύβι, ένα κομμάτι χαρτί και την κάρτα που έχει επιλέξει γυρισμένη ανάποδα στο τραπέζι. Ένα-ένα τα παιδιά φανερώνουν τις καρτέλες τους και όλοι έχουν δύο λεπτά στη διάθεσή τους να γράψουν τα ονόματα των χωρών και των πρωτευουσών του προγράμματος π.χ. Αγγλία: Λονδίνο. Για κάθε λέξη παίρνουν έναν βαθμό.

Εικόνα: «Το παιχνίδι της Ευρώπης!»



Εικόνα: «Το παιχνίδι της Ευρώπης!»



Εικόνα: «Το παιχνίδι της Ευρώπης!»



Τα παιδιά «ταξίδεψαν» νοητικά στην Αλβανία, περιέγραψαν εικόνες και καλλιέργησαν τον προφορικό τους λόγο. Επίσης παρήγαγαν γραπτό λόγο, μέσα σε ένα παιγνιώδες διδακτικό περιβάλλον.

«Αποχαιρετούμε τον Ντίνο και τον γλάρο και συνεχίζουμε το ταξίδι μας παρέα με τη Δανάη και τον Φοίβο!»

4.3.Ενότητα 3^η: Σερβία

«Φως, περισσότερο φως!»

«Δανάη, άναψε τη λάμπα, δε βλέπω καλά!»

«Φοίβο, δεν έσβησα εγώ τη λάμπα, κάτι συμβαίνει με το ρεύμα!»

«Δανάη, τρέχουμε όλοι μαζί μέσα σ' έναν απέραντο χώρο με μια απίστευτη ταχύτητα και όλα γύρω μας κινούνται, γυρίζουν και περιβάλλονται από ενέργεια!»

Εικόνα: «Φως, περισσότερο φως!»



Εικόνα: «Φως, περισσότερο φως!»



«Παιδιά, τι λέτε, θα θέλατε να ταξιδέψουμε στη Σερβία να γνωρίσουμε τον Νικόλα Τέσλα, τον σύγχρονο Προμηθέα, τον άνθρωπο των θαυμάτων;»

Πίνακας 4: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης –Σερβία

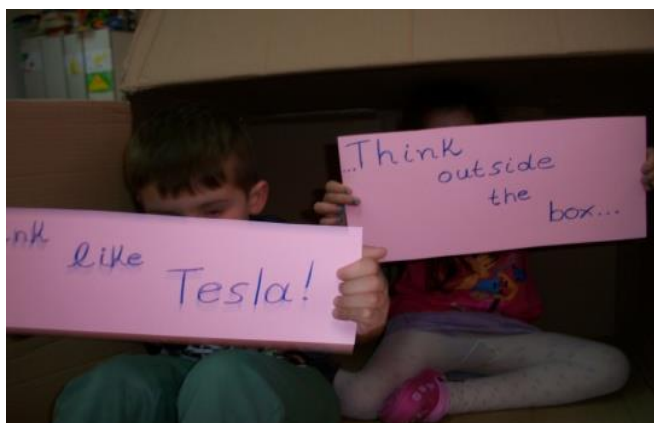
Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές/ προσεγγίσεις μέσα	Υλικό
3 ^η χώρα Σερβία					
Γενικός σκοπός: Γνωριμία ενός μεγάλου ευρωπαίου επιστήμονα	-φυσικό περιβάλλον και αλληλεπίδραση -ζωικοί οργανισμοί -ευρωπαίοι επιστήμονες	-να αναγνωρίζουν ορισμένες πηγές ενέργειας -να αντιλαμβάνονται την κίνηση και τις απλές γενικές αρχές που τη διέπουν -να «πειραματιστούν με απλές μηχανές και εφευρέσεις» -να διευρύνουν τις γνώσεις τους για τους ζωικούς οργανισμούς -να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης	-να βελτιώσουν και να εμπλουτίσουν τον προφορικό τους λόγο -να αναγνωρίζουν λέξεις στο περιβάλλον και μέσα σε κείμενα -να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες κι ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους	- παιχνιδοκεντρική -δραστηριοκεντρική	-εικόνες που απεικονίζουν τον Νικόλα Τέσλα -βιβλία με τον μύθο του Προμηθέα -έργα τέχνης εμπνευσμένα από την ενέργεια -καλαμάκια -χαρτόνι -λευκό πανί -λεκάνη -νερό -παγκόσμιος χάρτης -εικόνες με ζώα

Προ-στάδιο: Τα παιδιά ξεφυλλίζουν βιβλία, παρατηρούν αφίσες, εικόνες, συζητούν, ανταλλάσσουν εμπειρίες και προβληματισμούς σχετικά με τις μορφές

ενέργειας (φωτιά, ήλιος, αέρας, νερό). Έπειτα παρατηρούν εικόνες του Νικόλα Τέσλα στις οποίες ο επιστήμονας πειραματίζεται με κεραυνούς και ηλεκτρικούς λαμπτήρες.

Κατά τη διάρκεια της διερευνητικής συζήτησης η εκπαιδευτικός επισημαίνει την μεγάλη προσφορά (εναλλασσόμενο ρεύμα, χάρη στο οποίο έχουμε φωσ-ραδιόφωνο-ηλεκτρονικό υπολογιστή κ.τ.λ.) του σέρβου εφευρέτη στην ανθρωπότητα.

Εικόνα: «Φως, περισσότερο φως!»



Κύριο-στάδιο:

Η εκπαιδευτικός διαβάζει στα παιδιά τον μύθο του Προμηθέα ο οποίος χάρισε στους ανθρώπους τη φωτιά (μια μορφή ενέργειας) και βοήθησε έτσι την ανθρωπότητα να τη χρησιμοποιήσει προς όφελός της. Στη συνέχεια ρωτάει τα παιδιά αν γνωρίζουν άλλες μορφές ενέργειας και ποιες; Παρατηρούν πίνακες και έργα τέχνης μεγάλων καλλιτεχνών διαφορετικών εποχών και εθνικοτήτων εμπνευσμένα από την ενέργεια (από τη ζωφόρο του Παρθενώνα, Ο θεός Ήλιος στο άρμα του συνοδευόμενος από τον θεό Ερμή (του Γιόχαν Μπαπτίστ Τσίμερμαν), Ο άνεμος (του Αλεξάντερ Γιάκοβλεφ) και Ο ακτινοβόλος Ήλιος (του Ίνγκριντ Σεχλ) και ανταλλάσσουν απόψεις.

Εικόνα: «Ο θεός Ήλιος στο άρμα του συνοδευόμενος από τον θεό Ερμή» (του Γιόχαν Μπαπτίστ Τσίμερμαν)



Εικόνα: «Από τη ζωφόρο του Παρθενώνα»



Εικόνα: «Ο ακτινοβόλος Ήλιος» (του Ίγκριντ Σεχλ)



Εικόνα: «Ο άνεμος» (του Αλεξάντερ Γιάκοβλεφ)



«Τι δουλεύει με ηλεκτρισμό Φοίβο; Παιδιά πώς σας φαίνεται η ιδέα να σημειώσουμε σε έναν κατάλογο όλα τα ηλεκτρικά αντικείμενα που έχουμε στο σχολείο μας, από αίθουσα σε αίθουσα; Σίγουρα, θα ανακαλύψουμε ότι υπάρχει ηλεκτρική ενέργεια σχεδόν παντού!»

Ο κατάλογος διαμορφώνεται με τη συμμετοχή όλων των παιδιών σε κάθετη διάταξη (ένα στοιχείο σε κάθε σειρά), η οποία είναι μια προσιτή μορφή κειμένου, γιατί η δομή του είναι απλή. Τα νήπια υπαγορεύουν στην εκπαιδευτικό σεβόμενα τους όρους της υπαγόρευσης, περιμένοντας να τελειώσει ο συμμαθητής τους την προηγούμενη λέξη.

«Με ποιον τρόπο έρχεσαι εσύ και οι φίλοι σου στο σχολείο; Με αυτοκίνητο, με λεωφορείο ή εξοικονομείτε ενέργεια πηγαίνοντας με τα πόδια ή κάνοντας ποδήλατο;»

Τα παιδιά ανακαλύπτουν ότι χρησιμοποιείται πάντα ενέργεια.

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού διακρίνουν και περιγράφουν με συγκεκριμένα παραδείγματα τα πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα που προκύπτουν από την υπερβολική χρήση μηχανών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας και προτείνουν λύσεις εξοικονόμησης ενέργειας σε προσωπικό (π.χ. φοράμε αρκετά ρούχα τον χειμώνα για να «μονώσουμε» το σώμα μας από το κρύο), οικογενειακό (π.χ. χρησιμοποιούμε με σύνεση το αυτοκίνητο για τις μετακινήσεις

μας) και παγκόσμιο επίπεδο (π.χ. προτείνουμε τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας), (Οδηγός σχεδίων εργασίας, 2002 σ. 58).

«Ζωολογικός κήπος του Βελιγραδίου»

«Φοίβο, γνωρίζεις ότι ο Νίκολα Τέσλα λάτρευε τη φύση και ιδιαίτερα τα ζώα;»
«Ναι, Δανάη το γνωρίζω!» «Παιδιά, θα θέλατε να επισκεφτούμε παρέα με τη Δανάη και τον Φοίβο τον ζωολογικό κήπο του Βελιγραδίου και να θαυμάσουμε από κοντά τα σπάνια είδη ζώων που υπάρχουν; Θα θέλατε να πάμε με βαρκούλες διασχίζοντας το ποτάμι;»

«Καλό αέρα στα πανιά σας!»

«Ο Φοίβος επικαλείται τον θεό Αίοιο της αρχαίας ελληνικής μυθολογίας να ανοίξει τον ασκό μέσα στον οποίο κρατάει τους ανέμους και να τους απελευθερώσει».

Τα νήπια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού κατασκευάζουν βαρκούλες από χαρτόνι κάνσον και βάζουν ιστία από λευκό πανί. Στη συνέχεια κάθε νήπιο χωριστά ζωγραφίζει ζώακια της επιλογής του, τα κόβει γύρω από το περίγραμμά τους και τα «φορτώνει» (κολλάει) στη βαρκούλα του για να τα «σώσει».

Εικόνα: «Καλό αέρα στα πανιά σας!»



Σε μια μεγάλη λεκάνη με νερό κάθε παιδί αφήνει τη βαρκούλα του και φυσά μέσα από ένα καλαμάκι για να της δώσει «ενέργεια» να ταξιδέψει.

«Παιδιά θα θέλατε να μεταφέρουμε και σπάνια είδη ζώων που κινδυνεύουν σε ένα ασφαλές καταφύγιο; Ωραία, τότε λοιπόν θα πρέπει να φυσήξετε μέσα από τα καλαμάκια ακόμη πιο δυνατά, γιατί οι βαρκούλες είναι πολύ φορτωμένες και χρειάζονται περισσότερη ενέργεια προκειμένου να ταξιδέψουν! Για να δούμε, ποιο παιδί πήρε καλό πρωινό και έχει πολύ ενέργεια για να φυσήξει δυνατά; Προσέξτε μόνο να φυσάτε όσο πρέπει κι αν χρειάζεται να σταματάτε που και που, για να μην αναποδογυρίσουν οι βαρκούλες σας και χάσουμε τα ζώα!»

Εικόνα: «Καλό αέρα στα πανιά σας!»



Εικόνα: «Καλό αέρα στα πανιά σας!»



Τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη δύναμη του αέρα και την αξία της αξιοποίησής του από τον άνθρωπο. Επίσης υποβοηθούνται να ανακαλύψουν ότι τα πράγματα μπορούν να κινηθούν, να επιταχυνθούν ή να σταματήσουν. Έχουν την ευκαιρία να παίξουν με το νερό και να διερευνήσουν την κινητήρια δύναμή του. Παίζουν με τον αέρα καθώς φυσούν μέσα από τα καλαμάκια και παρατηρούν την μετακίνηση της βαρκούλας τους. Διερευνούν και καταγράφουν τη φορά του αέρα (π.χ. παρατηρούν και «καταγράφουν» την κατεύθυνση του υφάσματος της σημαίας ανάλογα με τη φορά του αέρα). (Δ.Ε.Π.Π.Σ, 2002 σ. 25).

Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε παιδί μια εικόνα που απεικονίζει από ένα σπάνιο είδος ζώου και ζητάει να την κόψουν σε κομμάτια. Στη συνέχεια προσπαθούν να τα ενώσουν όπως ταιριάζουν. Έτσι, συνθέτουν ένα πάζλ, το οποίο απεικονίζει ζώα που κινδυνεύουν να εξαφανιστούν στην Ευρώπη. Συζητάμε για τους λόγους που τα ζώα αυτά απειλούνται να εξαφανιστούν και προτείνουμε λύσεις. (διαθεματική διασύνδεση: γεωγραφία, γλώσσα, εικαστικά)

Πληροφορούμε τα παιδιά ότι τα ζώα, όπως και οι άνθρωποι, αναγκάζονται πολλές φορές να εγκαταλείψουν ένα εχθρικό μέρος (πυρκαγιά, ακραίες

κλιματολογικές συνθήκες, καταστροφή του περιβάλλοντος από τον άνθρωπο) και να αναζητήσουν καταφύγιο σε κάποιο άλλο πιο φιλόξενο και ασφαλές μέρος. Αυτοί είναι οι «πρόσφυγες της φύσης», που ταξιδεύουν άλλοτε μοναχικά και άλλοτε ομαδικά, ψάχνοντας από γειτονιά σε γειτονιά και από χώρα σε χώρα ένα σίγουρο μέρος για να ζήσουν.

«Θα θέλατε να αναζητήσουμε καταφύγια ζώων που υπάρχουν σε όλο τον κόσμο;»

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τα παιδιά εντοπίζουν πάνω στον παγκόσμιο χάρτη καταφύγια ζώων και κολλούν μικρές εικόνες με διαφορετικά είδη ζώων, τα οποία κινδυνεύουν να εξαφανιστούν.

Εικόνα: «Ζωολογικός κήπος του Βελιγραδίου»



Η εκπαιδευτικός ευαισθητοποιεί τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τις δραστηριότητες του ανθρώπου και να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για τους ζωικούς οργανισμούς.

Μετά-στάδιο:

Δημιουργούμε ένα θεατρικό δρώμενο στο οποίο θα συμμετέχουν όλα τα παιδιά χωρισμένα σε δυο ομάδες. Η 1^η ομάδα θα είναι οι πολίτες της «υπερκαταναλούπολης» και η 2^η ομάδα οι πολίτες της «εξοικονομούπολης». Στην 1^η ομάδα οι πολίτες-παιδιά διαχειρίζονται σωστά την ενέργεια (χρησιμοποιούν ποδήλατα, δεν ανάβουν άσκοπα φώτα, αγοράζουν ακριβώς ό,τι χρειάζονται, δεν πετούν φαγητά, και φροντίζουν επαρκώς όλους τους ζωικούς οργανισμούς), ενώ στην 2^η ομάδα οι πολίτες-παιδιά, κάνουν ακριβώς τα αντίθετα (αγοράζουν πολλά πράγματα, ενώ δεν τα χρειάζονται, χρησιμοποιούν άσκοπα την ενέργεια και αδιαφορούν για τους ζωικούς οργανισμούς).

Η δραματοποίηση δημιουργεί εσωτερικά κίνητρα και οδηγεί πιο εύκολα την παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ενσυναίσθηση και ευαισθητοποιεί τα παιδιά ως προς την εξοικονόμηση ενέργειας. Επίσης προωθεί την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας μέσα από την καθημερινή ζωή.

Ο Φοίβος προτείνει: *«Δανάη, παιδιά, ελάτε να σώσουμε όσα περισσότερα ζώα μπορούμε παίζοντας ένα επιτραπέζιο παιχνίδι!»*

«Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα»;

Παίκτες: 3

Υλικά: 1 χαρτόνι κάνσον 50x70 εκ., αυτοκόλλητα χαρτάκια post it για να σχηματίζουμε διαδρομές, 3 πιόνια άγρια ζώα, 15 πιόνια ήμερα ζώα, 1 ζάρι

Σκοπός: Τα άγρια ζώα προσπαθούν να πάρουν υπό την προστασία τους όσο το δυνατόν περισσότερα ήμερα ζώα μετακινούνται με στρατηγική σκέψη.

Εκτέλεση:

-Τα παιδιά ζωγραφίζουν τα ζώα σε χαρτόνι, τα κόβουν και σχηματίζουν τρισδιάστατα πιόνια κολλώντας τα πόδια τους ανάμεσα σε 2 μακαρόνια πένες.

-Η εκπαιδευτικός κολλάει τα χαρτάκια post it δημιουργώντας διάφορες διαδρομές και θέσεις μετακίνησης, ορίζοντας 3 θέσεις εκκίνησης για τα άγρια ζώα και 15 θέσεις διαφορετικού χρώματος, όπου τα παιδιά θα τοποθετούν τα ήμερα ζώα.

-Ωρα παιχνιδιού: Μόλις τα παιδιά αποφασίσουν ποιος παίκτης θα παίξει πρώτος, ρίχνουν το ζάρι εναλλάξ και κινούνται όπως θέλουν μέσα στις διαδρομές, προσπαθώντας να σταματήσουν ακριβώς πάνω σε θέση που έχει ζώο για να το πάρουν δικό τους (να το σώσουν). Το βγάζουν από το παιχνίδι, ενώ το πόνι με το άγριο ζώο παραμένει στη θέση και συνεχίζει την επόμενη φορά από εκεί. Μόλις πιαστεί και το τελευταίο ζώο, σταματάει το παιχνίδι. Ποιος έχει σώσει τα περισσότερα ζώα; Ο νικητής! (Πετκανοπούλου, 2014 σ. 40).

Εικόνα: «Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;»



4.4.Ενότητα 4^η: Ρωσία

«Πάμε για χορό στη λίμνη;»

«Δανάη, ετοιμάσου να χορέψουμε κοντά σε μια λίμνη παρέα με κύκνους ακούγοντας υπέροχη κλασική μουσική! Παιδιά έχετε ετοιμάσει τα διαβατήριά σας;»

Πίνακας 5: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης –Ρωσία

Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές/ προσεγγίσεις μέσα	Υλικό
4 ^η χώρα Ρωσία					
Γενικός Σκοπός: Αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα από τον χορό, τη μουσική και τα παιχνίδια της Ρωσίας	-σύνθεση δημιουργία -μουσική -δραματική τέχνη	-να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται -να αναπτύσσουν σταδιακά εκτίμηση προς τα μουσικά ακούσματα και να τα απολαμβάνουν -να αναπτύσσουν την κινητικότητά τους -να αυτοσχεδιάζουν και να εκφράζονται μέσα από κλασικές	-να αναπτύσσουν τη γλώσσα -να καλλιεργούν την επικοινωνία -να ενθαρρύνονται να γράφουν όπως μπορούν -να αντιγράφουν λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες και ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους	-παιχνιδοκεντρική	-ρούχα για μεταμφίεση, -λευκά και γαλάζια τούλια -λευκά χαρτόνια κάνσον -c/d με κλασική μουσική -ένα σετ κούκλες μπαμπούσκες -χάρτινα κουτιά διαφόρων μεγεθών -διάφορα χρώματα

		μουσικές συνθέσεις -να συνεργάζονται και να δημιουργούν από κοινού -να αναπτύσσουν σταδιακά θετικές στάσεις για συνεργασία, αλληλοαποδοχή και υποστήριξη -να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά για να κάνουν μικροκατασκευές			
--	--	--	--	--	--

Προ-στάδιο:

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά φωτογραφίες, εικόνες και βιβλία σχετικά με το μπαλέτο. Τα παιδιά παρατηρούν τις ιδιαίτερες ενδυμασίες των χορευτών και τις συγκρίνουν με τις ενδυμασίες χορευτών διαφορετικού είδους χορού από διαφορετικές χώρες π.χ. με την ενδυμασία του ισπανικού φλαμένκο ή με σκωτσέζικα κίλτ ή με ελληνικές ή τούρκικες στολές παραδοσιακών χορών. Προσπαθούν να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές και εκφράζουν τις σκέψεις τους, τις προτιμήσεις τους και τις απορίες τους.

Εικόνα: «Πάμε για χορό στη λίμνη;»



Κύριο-στάδιο:

Η εκπαιδευτικός αφηγείται αρχικά το λογοτεχνικό κείμενο με τίτλο «η λίμνη των κύκνων» επενδύοντάς την με την κατάλληλη μουσική σύνθεση. Ενθαρρύνει τις λεκτικές παρεμβάσεις των παιδιών, προκαλώντας τα να διατυπώνουν υποθέσεις για τη συνέχεια και το τέλος της ιστορίας, να σχολιάζουν τις ενέργειες των ηρώων και να τις συσχετίσουν με τις δικές τους εμπειρίες (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009 σ. 102).

Στη συνέχεια παρακολουθούν στον Η/Υ την παράσταση «η λίμνη των κύκνων», από τα διάσημα ρώσικα μπαλέτα Μπολσόι, σε σύνθεση του Π. Ι. Τσαϊκόφσι και εκφράζουν τις εντυπώσεις τους αφήνοντας τη φαντασία τους ελεύθερη. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να μοιραστούν μεταξύ τους τις «εικόνες» και τις σκέψεις που τους προκάλεσε η μουσική. Με αυτό τον τρόπο υποστηρίζονται τα παιδιά στο να αναπτύξουν την ικανότητα σύνθετων υποκειμενικών συνειρμών, αλλά και να αντιληφθούν τη μουσική ως μια αυτόνομη γλώσσα (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009 σ. 333).

Κατά τη διάρκεια της διερευνητικής συζήτησης η ερευνήτρια επισημαίνει ότι χρειαζόμαστε διαβατήρια προκειμένου να ταξιδέψουμε στη Ρωσία.

«Τα διαβατήριά σας παρακαλώ!»

Τα νήπια παροτρύνονται να χρησιμοποιήσουν διάφορα υλικά με τρόπο που εξυπηρετεί τους σκοπούς και τις ανάγκες τους. Δημιουργούν τα «διαβατήριά» τους από χαρτόνι της αρεσκείας τους, κολλούν τη φωτογραφία τους ή ζωγραφίζουν τον εαυτό τους και γράφουν όπως μπορούν το όνομά τους ή και λέξεις που εξυπηρετούν λειτουργικές ανάγκες π.χ. τη χώρα καταγωγής τους, την ηλικία τους, αλλά και λέξεις που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντά τους π.χ. το αγαπημένο τους παιχνίδι.

Εικόνα: «Τα διαβατήριά σας παρακαλώ!»



Εικόνα 5: «Τα διαβατήριά σας παρακαλώ!»



«Χορεύοντας στη λίμνη!»

Παροτρύνονται να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες. Αποφασίζουν να «ανεβάσουν» μια παράσταση. Μοιράζονται ευθύνες και ρόλους, ανταλλάσσουν απόψεις για τα σκηνικά, τη μουσική υπόκρουση, κάποια παιδιά αναλαμβάνουν τον ρόλο του σκηνοθέτη, του σκηνογράφου κ.τ.λ.

Τα νήπια με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού χωρίζονται σε δύο ομάδες, η πρώτη θα είναι η ομάδα με τους κύκνους-χορευτές και η δεύτερη η πριγκίπισσα-χορεύτρια και ο πρίγκιπας-χορευτής. *«Μα φυσικά θα υπάρχει και ο μάγος-πουλί Φοίβο!»*

Επιλέγουν και χρησιμοποιούν με φαντασία τα διάφορα υλικά που βρίσκονται στο Νηπιαγωγείο για να κατασκευάσουν μια «λίμνη», «κύκνους» καθώς και «φτερά» για τον «μάγο-πουλί». (διαθεματική διασύνδεση: δραματική τέχνη, γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος, μουσική, φυσική αγωγή) (ΔΕΠΠΣ, 2002 σ. 30).

Εικόνα: «Πάμε για χορό στη λίμνη;»



Η εκπαιδευτικός αφηγείται πάλι αργά την ιστορία ενθαρρύνοντας τα παιδιά να αυτοσχεδιάσουν, να εκφράσουν σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να πειραματιστούν με την κίνηση και τη μουσική. Παροτρύνονται από την εκπαιδευτικό να μιμούνται και να δημιουργούν ρόλους με την κίνηση, για ότι

τα έχει εντυπωσιάσει. Ανακαλύπτουν τι μπορούν να κάνουν με ολόκληρο το σώμα τους και με τα διάφορα μέλη τους (π.χ. κάνουν τον κύκνο).Ενθαρρύνονται να μοιράζονται ευθύνες και να παίρνουν κοινές αποφάσεις. Ελέγχουν τον παρορμητισμό τους και «επικοινωνούν» μέσα από τους «ρόλους». Ο χορός συνδυάζεται με τη μουσική, η δραματοποίηση συνδέεται με την εκφραστική κίνηση και με τα εικαστικά στοιχεία (κατασκευή κύκνων και λίμνης). (διαθεματική διασύνδεση: δραματική τέχνη, μελέτη περιβάλλοντος, φυσική αγωγή, δημιουργία-έκφραση), (ΔΕΠΠΣ, 2002 σσ. 29-30).

Εικόνα: «Χορεύοντας στη λίμνη!»



Εικόνα: «Χορεύοντας στη λίμνη!»



«Φοίβο, παιδιά, θα θέλατε να πάρουμε ένα ενθύμιο φεύγοντας από την όμορφη Ρωσία;»

«Μα φυσικά Δανάη!»

Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά φωτογραφίες, εικόνες και κούκλες από τη Ρωσία. Τα παιδιά παρατηρούν τη μορφή, το υλικό κατασκευής και την ενδυμασία τους. Τις συγκρίνουν με τις κούκλες (π.χ. Barbie) με τις οποίες τα περισσότερα παίζουν σήμερα και προσπαθούν να ανακαλύψουν ομοιότητες και διαφορές.

Η ερευνήτρια δείχνει στα παιδιά ένα σετ από πέντε ρώσικες κούκλες, μπαμπούσκες (οι οποίες κανονικά λέγονται ματριόσκες που σημαίνει γιαγιάδες, γιατί μοιάζουν με Ρωσίδες γιαγιάδες που φορούν στο κεφάλι τους μαντίλι). Έπειτα τα νήπια έχουν την ευκαιρία να τοποθετήσουν τη μια κούκλα μέσα στην άλλη, επειδή η καθεμιά είναι λίγο μικρότερη από την προηγούμενη. Στη συνέχεια, ενθαρρύνει τα παιδιά να διατάξουν το σετ με τις μπαμπούσκες από τη μεγαλύτερη στη μικρότερη και το αντίστροφο. (διαθεματική διασύνδεση: μελέτη περιβάλλοντος, μαθηματικά, δημιουργία-έκφραση)

Μετά-στάδιο:

«Από τη Ρωσία με αγάπη!»

«Τι θα λέγατε παιδιά να δημιουργήσουμε τις δικές μας μπαμπούσκες;» Η εκπαιδευτικός μοιράζει έτοιμο πηλό. Τα νήπια έχουν την ευκαιρία να πειραματιστούν με τον πηλό, να βιώσουν αισθητηριακές εμπειρίες που συμβάλλουν στην αισθητική τους ανάπτυξη, να χαρούν και να δημιουργήσουν τις δικές τους μπαμπούσκες. (διαθεματική διασύνδεση: δημιουργία και έκφραση: εικαστικά, μαθηματικά).

Χρησιμοποιώντας το εύπλαστο αυτό υλικό τα νήπια παρατηρούν τις αλλαγές των σχημάτων και των μεγεθών, ενθαρρύνονται από την εκπαιδευτικό να

περιγράψουν τον τρόπο που εργάστηκαν, ενισχύοντας τον προφορικό τους λόγο. Επίσης αναπτύσσουν τη δημιουργικότητά τους καλλιεργώντας την εφευρετικότητα και τη φαντασία τους, αλλά και εκφράζουν τα βιώματα και τα συναισθήματά τους.(Ντολιοπούλου 2003).

Εικόνα: «Από τη Ρωσία με αγάπη!»



Εικόνα: «Από τη Ρωσία με αγάπη!»



«Κούκλες από όλο τον κόσμο!»

Σε ένα μεγάλο χαρτόνι έχει κολλήσει η ερευνήτρια 14 «κούκλες» από όλο τον κόσμο, ντυμένες με τις παραδοσιακές φορεσιές της χώρας τους. Λείπει το «πρόσωπο» της κάθε κούκλας. Τα νήπια έχουν την ευκαιρία να παίξουν και να διασκεδάσουν ψάχνοντας για το «πρόσωπο» της κάθε κούκλας και τοποθετώντας το στη σωστή θέση. Όποιο παιδί χρειάζεται βοήθεια μπορεί να δει την «κούκλα» ολοκληρωμένη στο δεξί κάτω μέρος (σε μικρό αντίγραφο) της κάθε απεικόνισης.

Εικόνα: «Κούκλες από όλο τον κόσμο!»



4.5.Ενότητα 5^η: Τουρκία

«Τουρίστες και ξεναγοί»

«Τρεις ομάδες τουριστών επισκέπτονται την Αγια-Σοφιά. Στο γυρισμό όμως ορισμένοι τουρίστες από κάθε ομάδα διαπίστωσαν ότι ξέχασαν τα διαβατήριά τους στην εκκλησία-μουσείο, επειδή είχαν μείνει έκθαμβοι από την ομορφιά και το μεγαλείο της. Ωστόσο, έχει αρχίσει και νυχτώνει και θα πρέπει να αναζητήσουν τον συντομότερο δρόμο για να φτάσουν πίσω στην εκκλησία-μουσείο και να πάρουν τα διαβατήριά τους. Ευτυχώς που ο Φοίβος με τη Δανάη είχαν φωτογραφίσει πριν την επίσκεψη την Αγιά-Σοφιά από τρεις διαφορετικές αποστάσεις!»

Πίνακας 6: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Τουρκία

Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές/ προσεγγίσεις μέσα	Υλικό
5 ^η χώρα Τουρκία					
Γενικός σκοπός: Γνωριμία με λογοτεχνικούς θρύλους της ιστορίας	-μαθηματικές έννοιες (αντίληψη οπτικών γωνιών και αντίληψη των προβολών με φωτογραφίες)	-να αναπτύξουν την οπτική ικανότητα και την αντιληπτική ευλυγισία -να αντιληφθούν τη φαινομενική διαφορά ενός αντικειμένου ανάλογα από την απόσταση από την οποία το φωτογραφίζουν	-παραγωγή προφορικού λόγου -οργάνωση και ποιότητα προφορικού λόγου - αφηγηματική ικανότητα -τήρηση διαδοχικής σειράς των γεγονότων	-παιχνιδο-κεντρική	-εικόνες και βιβλία - φωτογραφική μηχανή -τουβλάκια -χαρτόκουτο

Προ-στάδιο:

Η εκπαιδευτικός διηγείται στα παιδιά την ιστορία για το σχέδιο της Αγια-Σοφιάς, για τον τρόπο που χτίστηκε και για τον θρύλο του μαρμαρωμένου βασιλιά. (Μουρούτη-Γκενάκου, 1996 σ. 124).

Με το λογοτεχνικό κείμενο θα καλλιεργηθεί η έκφραση, η παρατήρηση, η εκδήλωση του συναισθήματος, η σκέψη, γιατί το βιβλίο μας βοηθάει να σκεπτόμαστε (Μουρούτη-Γκενάκου, 1996 σ. 125).

«Τουρίστες και ξεναγοί»

Κατασκευάζουμε με τα παιδιά την εκκλησία-μουσείο της Αγιά-Σοφιάς με βάση διάφορες εικόνες. Ορίζουμε τρία διαφορετικά σημεία σε διαφορετικές αποστάσεις μπροστά από το κάστρο με γεφυρούλες (τουβλάκια). Χωρίζουμε τα παιδιά σε τρεις ομάδες, όσες και οι αποστάσεις. Ο ξεναγός της κάθε ομάδας παίρνει θέση πάνω σε μια γέφυρα και παρατηρεί. Βγάζουν φωτογραφίες από τρεις διαφορετικές αποστάσεις. Μαζί με τον ξεναγό της, η κάθε ομάδα παρατηρεί τη φωτογραφία. Στο μεταξύ (επειδή έχει νυχτώσει) η εκπαιδευτικός καλύπτει την εκκλησία-μουσείο (με ένα χαρτόκουτο). Μαζί με τον ξεναγό της, η κάθε ομάδα παρατηρεί τη φωτογραφία και πειραματίζεται με την απόσταση, δοκιμάζοντας όλες τις θέσεις και συγκρίνοντας τη φωτογραφία. Το ίδιο κάνουν όλα τα παιδιά και με τις τρεις φωτογραφίες. Παρατηρούν, πειραματίζονται, συγκρίνουν τις αποστάσεις, προσπαθούν να ανακαλύψουν τον συντομότερο δρόμο που οδηγεί στην εκκλησία-μουσείο. Τα παιδιά συμμετέχουν χωρισμένα σε τρεις ομάδες. Οι «ξεναγοί», αυτοί που βγάζουν τις φωτογραφίες θα πρέπει να εξηγήσουν στα παιδιά της ομάδας τους τι πρέπει να προσέξουν για να βρουν τη συντομότερη απόσταση και να τοποθετηθούν σωστά πάνω στις «γεφυρούλες». Η ερευνήτρια παρατηρεί και καταγράφει τους προβληματισμούς των παιδιών. Καταλήγουν έτσι στις διαφορετικές θέσεις των αποστάσεων. Στο τέλος χαίρονται πολύ όταν την ανακαλύπτουν κάτω από το χαρτόκουτο.

Τα παιδιά παρατηρούν πως το ίδιο αντικείμενο εάν το φωτογραφίσουμε από διαφορετικές αποστάσεις φαίνεται να αλλάζει η απόσταση, ενώ το μέγεθος του αντικειμένου παραμένει σταθερό. Σχολιάζουν, εκφράζονται λεκτικά οξύνοντας έτσι την αντιληπτική τους ευλυγισία και ενθαρρύνονται να παρατηρούν και να υπολογίζουν. Υποβοηθούνται μέσα από τη συζήτηση να εμπλουτίζουν τη γλώσσα με λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά (π.χ. μεγαλύτερο, μικρότερο, ψηλό, χαμηλό), διατυπώνουν συλλογισμούς, συζητούν, επικοινωνούν και επιχειρηματολογούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους. Δοκιμάζοντας τα παιδιά να ανακαλύψουν τον συντομότερο δρόμο που οδηγεί στην εκκλησία-μουσείο, παρατηρούν ότι όταν η εκκλησία-μουσείο φαίνεται πιο μεγάλη στη φωτογραφία πρέπει να τοποθετηθούν κοντά, ενώ όταν φαίνεται πιο μικρή σημαίνει ότι πρέπει να τοποθετηθούν πιο μακριά.

Όλα τα παιδιά συμμετέχουν στον έλεγχο, καθώς παρατηρούν πώς φαίνεται η εκκλησία-μουσείο σε κάθε φωτογραφία, και καθώς την ανακαλύπτουν έχοντας διανύσει μικρότερη απόσταση σε σύγκριση με τις άλλες δύο διαδρομές που πραγματοποίησαν με βάση τις τρεις φωτογραφίες.

Εικόνα: «Τουρίστες και ξεναγοί»



Εικόνα: «Τουρίστες και ξεναγοί»



Εικόνα: «Τουρίστες και ξεναγοί»



Εικόνα: «Τουρίστες και ξεναγοί»



Εικόνα: «Τουρίστες και ξεναγοί»



Μετα-στάδιο:

«Βαρκάδα στην ιστορία!»

Φοίβος: «παιδιά θα θέλατε να δημιουργήσετε έναν τουριστικό χάρτη της Τουρκίας, έτσι ώστε να τον συμβουλευστείτε και να μην χάσετε τον δρόμο ποτέ ξανά;»
Δανάη: «Μπορούμε να κάνουμε και μια ρομαντική βαρκάδα στον Βόσπορο;». «Μα φυσικά Δανάη!»

Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού, τα νήπια απλώνουν κάτω στο δάπεδο λευκό χαρτί του μέτρου. Στη συνέχεια χωρίζονται σε μικρές ομάδες ανά δύο παιδιά. Η πρώτη ομάδα θα σχεδιάσει τους δρόμους, τα δάση της χώρας (τοποθετώντας ξύλινα ομοιώματα δέντρων) και τα σπίτια (μικρές κατασκευές με τουβλάκια), η δεύτερη ομάδα θα ζωγραφίσει τις λίμνες, τα ποτάμια, τη θάλασσα και θα τοποθετήσει διάφορα «πλεούμενα» (χάρτινες βαρκούλες) να «ταξιδεύουν» στα νερά τους. Η τρίτη ομάδα θα κόψει από περιοδικά και ταξιδιωτικούς οδηγούς εικόνες με μνημεία της χώρας και θα τα τοποθετήσει στη σωστή θέση του «τουριστικού χάρτη». Στο τέλος αποφασίζουν ποιο ή ποια παιδιά θα «γράψουν» (όπως μπορούν) τα ονόματα των πόλεων και των μνημείων της χώρας. Η δραστηριότητα γραφής που αναπτύσσεται εδώ βοηθάει στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυση προβλήματος (να

σχεδιάσουν έναν τουριστικό οδηγό, έτσι ώστε να μη χαθούν ξανά) την κατανόηση και παραγωγή μηνύματος και αναζήτηση νοήματος.

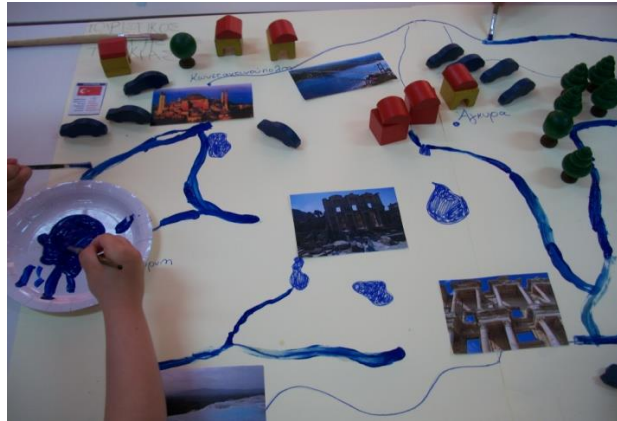
Εικόνα: «Βαρκάδα στην Ιστορία!»



Εικόνα : «Βαρκάδα στην Ιστορία!»



Εικόνα: «Βαρκάδα στην Ιστορία!»



Οι διαδρομές και τα γραφήματα συντελούν στον συντονισμό των οργάνων που εμπλέκονται στην γραφική λειτουργία, στην ενδυνάμωση της λεπτής κίνησης του χεριού και στη συμμετοχή της συνείδησης στη γραφική κίνηση (ψυχοκινητική προσέγγιση). Τα παιδιά αναζητούν τρόπους απεικόνισης λέξεων και προτάσεων ξυλάκια συγκεκριμένου μήκους, χαρτάκια με σύμβολα (γράμματα). Η εκπαιδευτικός προκαλεί και τη λεκτική συμμετοχή, ώστε παράλληλα με την εξέλιξη «αναγνωστικής» και «γραφικής» λειτουργίας να διαπλέκεται και η καλλιέργεια του προφορικού λόγου και η μετεξέλιξή του από εγωκεντρικό σε κοινωνικοποιημένο. (Δραγάση, 1996 σ. 145).

4.6.Ενότητα 6^η:Συρία

«Το προσφυγάκι- άγαλμα»

Δανάη-Φοίβος: «Παιδιά θα θέλατε να γίνετε οι μαγικοί βοηθοί για το μικρό προσφυγόπουλο και να το βοηθήσετε να ταξιδέψει; Γιατί μπορεί όλη μέρα να μένει ακίνητο τ' άγαλμα, τις νύχτες όμως, όταν δεν το βλέπει ανθρώπου μάτι, ζωντανεύει!»

Πίνακας 7: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Συρία

Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές/ προσεγγίσεις μέσα	Υλικό
6 ^η χώρα Συρία					
Γενικός σκοπός: Αποδοχή της διαφορετικότητας (προσφυγιάς) και ευαισθητοποίηση σε διάφορες μορφές διακρίσεων και ρατσισμού που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες	-πολιτισμός, παράδοση -λογοτεχνία -μαθηματικά -μελέτη περιβάλλοντος -πληροφορική -δραματική τέχνη -ζωγραφική τέχνη -εικαστικά	-να αναπτύσσουν ενδιαφέρον για ιστορικά γεγονότα, προβλήματα και διλήμματα ανθρώπων διαφόρων εποχών -να ταυτίζονται τον υπολογιστή με μια μηχανή που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του (π.χ. αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο) -να αναπτύξουν την	-να οργανώνουν τον προφορικό λόγο(σύνταξη, μορφολογία, λεξιλόγιο) -να αναπτύξουν την αφηγηματική τους ικανότητα -να τηρούν κατά την αφήγηση τη διαδοχική σειρά των γεγονότων -να αναπαριστούν γεγονότα σύμφωνα με τη χρονική τους ακολουθία	-παιχνιδο-κεντρική	-αφίσα του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες -το βιβλίο του Μπουλώτη Χ. «Το άγαλμα που κρύωνε» -εικόνες από το μικρό άγαλμα (προσφυγάκι) -ζωγραφικά έργα τέχνης -παγκόσμιος χάρτης -χαρτόνι κάρσον -μαρκαδόροι -ηλεκτρονικός υπολογιστής

		αυτοεκτίμησή τους			
--	--	-------------------	--	--	--

Προ-στάδιο:

Μοιράζουμε σε κάθε παιδί ένα αντίγραφο της αφίσας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και προτείνει στα παιδιά να παρατηρήσουν καλά τα ανθρωπάκια Lego που απεικονίζονται σ' αυτήν. Επισημαίνει ότι τα περισσότερα από τα ανθρωπάκια κρατούν κάτι. Υπάρχει όμως ένα που δεν κρατάει τίποτα. Είναι πρόσφυγας. Κατά τη διάρκεια της διερευνητικής συζήτησης η εκπαιδευτικός επισημαίνει: κάποιοι άνθρωποι φεύγουν αναγκαστικά από την πατρίδα τους (ανάμεσά τους και πολλά παιδιά), εξαιτίας πολέμων, διώξεων που υφίστανται λόγω π.χ. καταγωγής. Αφήνουν πίσω τους ότι έχουν (σπίτι, συγγενείς) και αναζητούν μια χώρα όπου θα βρουν καταφύγιο και θα μπορούν να ζήσουν ασφαλείς. Οι πρόσφυγες χρειάζονται τη βοήθειά μας. Αρκεί να σκεφτούμε ότι αυτό που τους συνέβη μπορεί να συμβεί στον καθένα μας. (διαθεματική διασύνδεση: γλώσσα, μελέτη περιβάλλοντος), (Ευαγγέλου, 2005 σσ. 151-152).

Κύριο-στάδιο:

«Το άγαλμα που κρύωνε!»

Η εκπαιδευτικός διαβάζει ένα απόσπασμα από το βιβλίο του Μπουλώτη Χ. *«Το άγαλμα που κρύωνε»*: «...Κι ένιωθε απέραντη μοναξιά το μικρό άγαλμα μες στο μεγάλο μουσείο της Αθήνας γιατί, σαν παιδί που ήταν, αποζητούσε παιδιά να παίζει, παιδιά που να μιλούνε τη δική του γλώσσα... Και δώστου κι έσφιγγε στην αγκαλιά του το μικρό σκυλάκι για να ζεσταθεί. Κρύωνε, κρύωνε πολύ η καρδιά του, που δεν ήταν μαρμαρένια.... Είχε και όνομα το άγαλμα που κρύωνε. «Προσφυγάκι» το λέγαν, «το μικρό προσφυγάκι...».

Το παιδί μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο κοινωνικοποιείται με τον πιο σωστό τρόπο, προσεγγίζει τους άλλους, ενώ συγχρόνως διαφοροποιείται απ' αυτούς. Ξεκαθαρίζει ποιον ήρωα θα ακολουθήσει, ποιον θαυμάζει, σε ποιον θα ήθελε να μοιάσει. Βοηθιέται δηλαδή το παιδί να ξεπεράσει τον εγκλεισμό του σε ένα εγώ που

όλο απαιτεί, και με τη βοήθεια της τέχνης μαθαίνει τη χαρά της προσφοράς, της θυσίας, για χάρη του διπλανού που δεν πρέπει απλώς να τον ανεχθεί αλλά να τον νιώσει αδελφό. (Μουρούτη-Γκενάκου, 1996 σ. 127).

Συζητάμε με τα παιδιά για το άγαλμα και ανακαλύπτουμε την ιστορία του.
Ενδεικτικές ερωτήσεις της εκπαιδευτικού:

- Κοιτάζτε αυτό το αγαλματάκι προσεκτικά. Είναι αγόρι ή κορίτσι;
 - Τι ηλικία λέτε να έχει το παιδί-άγαλμα; Είναι μεγαλύτερο ή μικρότερο από εσάς;
 - Πώς μπορούμε να βρούμε το όνομά του;
 - Πώς είναι ντυμένο το προσφυγάκι;
 - Αν μπορούσατε να χρωματίσετε την κάπα που φοράει το παιδί, ποιο χρώμα θα χρησιμοποιούσατε;
 - Τι κρατάει σφιχτά στα χέρια του;
 - Από πού νομίζετε ότι ήρθε το μικρό προσφυγάκι;
 - Τι λέτε να συνέβη στην πατρίδα του και αναγκάστηκε να φύγει από εκεί;
 - Γιατί φαίνεται στενοχωρημένο;
 - Λέτε να αισθάνεται μόνο του και φοβισμένο μακριά από την πατρίδα του;
 - Τι μπορούμε να κάνουμε εμείς για να το βοηθήσουμε να αισθανθεί καλύτερα;
- (διαθεματική διασύνδεση: μελέτη περιβάλλοντος, γλώσσα, δημιουργία και έκφραση: εικαστική τέχνη), (Ευαγγέλου, 2005, σ. 153).

«Ελάτε, να γίνουμε φίλοι του, να παίζουμε μαζί του και να αφηγηθούμε την ιστορία του. Οι εικόνες θα μας βοηθήσουν!»

Εικόνα: (ενότητα εικόνων): «Το άγαλμα που κρύωνε!»



«Η ιστορία του!»

Τα παιδιά παρακινούνται να μιλήσουν αφού πρώτα εκτιμήσουν, τι μπορεί να συμβαίνει σε μια εικόνα, τις προθέσεις των προσώπων που εικονίζονται, την αμφιθυμική τους κατάσταση, τι μπορεί να προηγήθηκε πριν την κατάσταση που βλέπει, ή τι ενδέχεται να ακολουθήσει. Ασκούνται στο να αναπαριστούν γεγονότα με σωστή χρονική σειρά. Ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν την ιστορία του μικρού «προσφυγόπουλου», τοποθετώντας με χρονική σειρά τις φωτογραφίες που τους διανέμει η εκπαιδευτικός. Η ερευνήτρια ενθαρρύνει τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες και να ανασυνθέσουν την ιστορία, αναμειγνύοντας στην πλοκή της τους ήρωες, που εμφανίζονται στις εικόνες που τους παρουσιάζει, και φροντίζοντας να χρησιμοποιούν λέξεις όπως πρώτα, μετά, ύστερα, μετά από αυτό κ.τ.λ.

Εικόνα: «Η ιστορία του!»



«Μια ευχή για το προσφυγάκι!»

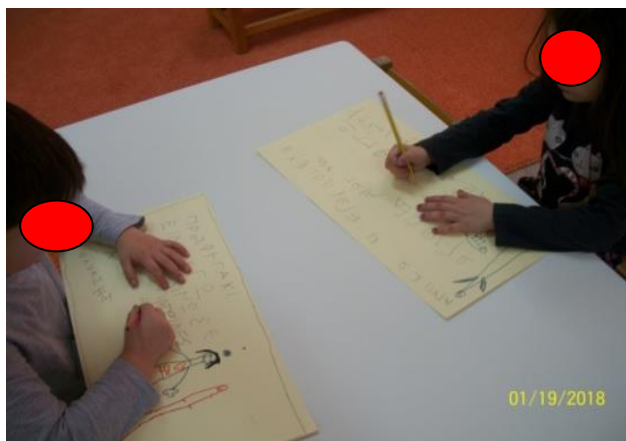
«Αν είχατε τη δυνατότητα να πραγματοποιήσετε μια οποιαδήποτε ευχή χάρη στο γαλάζιο πουλί τι θα διαλέγατε να κάνετε;»

Η εκπαιδευτικός δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού, προκειμένου να αποσπάσει από τα παιδιά δημιουργικές γλωσσικές παραγωγές. Με τις καταστάσεις αυτές, τα παιδιά παρωθούν να επινοήσουν λύσεις και να ανακαλύψουν τρόπους αντιμετώπισης του προβλήματος, να οδηγήσουν τη σκέψη και τον λόγο τους σε προσωπικές ιδέες και προτάσεις. Οι καταστάσεις προβληματισμού γίνονται πηγές έμπνευσης για τα παιδιά όταν συνδέονται με τα ενδιαφέροντα και τα βιώματά τους (Δραγάση, 1996 σ. 143).

Οι μικροί ηλικιακά λογοτεχνικοί ήρωες, ενταγμένοι στο πλαίσιο ιστοριών με υποθέσεις ελκυστικές και συχνά ευρηματικές, μπορούν να αποτελέσουν για τον μικρό αναγνώστη μια χώρα θαυμάτων, όπου το θαύμα συντελείται στην ψυχολογία αυτού του ίδιου του παιδιού: η σταδιακή αναγνώριση από μέρους του των δυσκολιών και καταστάσεων που βιώνουν οι λογοτεχνικοί ήρωες και που αντανακλούν και τις δικές

του εσωτερικές διεργασίες, τον ανακουφίζουν ψυχολογικά, ενώ ταυτόχρονα τον διεγείρουν λογοτεχνικά. (Κανατσούλη, 2004 σσ. 20-26)

Εικόνα: «Μια ευχή για το προσφυγάκι!»



Μετά-στάδιο:

«Αφίσα με το προσφυγάκι»

Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε παιδί μια εικόνα με το «προσφυγάκι». Αναζητούν πληροφορίες σε περιοδικά και στο διαδίκτυο για την Ύπατη Αρμοστεία Εθνών για τους πρόσφυγες. Συγκεντρώνουμε το απαραίτητο πληροφοριακό υλικό, και δημιουργούμε μια ενημερωτική αφίσα όσον αφορά τις ανάγκες των προσφυγόπουλων και την παρουσιάζουμε σε ειδική εκδήλωση στους γονείς, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα.

Εικόνα: «Αφίσα με το προσφυγάκι»



«Το προσφυγάκι-παζλ»

Η εκπαιδευτικός μοιράζει σε κάθε παιδί ένα ψαλίδι και μια κόλλα. Τα παιδιά κόβουν την εικόνα σε 5-6 μεγάλα κομμάτια, τα οποία κολλούν σε σκληρό χαρτόνι και έτσι δημιουργούν ένα αυτοσχέδιο παζλ.

Εικόνα: «Το προσφυγάκι παζλ»



«Το χαμένο αγαλματάκι»

Το φωτοαντίγραφο με το «προσφυγάκι» κόβεται στη μέση, έτσι ώστε να μείνει μισό. Τα παιδιά σκιστάρουν το υπόλοιπο γρήγορα και αυθόρμητα. Ζωγραφίζουν το «χαμένο» άγαλμα με το προσφυγάκι, που μόλις ανακαλύφθηκε!

Εικόνα: «Το χαμένο αγαλματάκι!»



«Τι χρειάζεται για να αισθανθεί καλύτερα; Ίσως ένα καινούριο σπίτι, ένα χαμόγελο, λίγη αγάπη;»

«Το προσφυγάκι κολάζ!»

Κατασκευάζουν κολάζ (δρόμους, σχολεία, σπίτια, τροφή κ.α.) χρησιμοποιώντας πολλά ζωνερά χρώματα από χαρτόνια κάνσον.

Εικόνα: «Το προσφυγάκι-κολάζ»



Παροτρύνονται να κόβουν με το χέρι και με το ψαλίδι ευθείες και καμπύλες για κάποιο σκοπό. Να επιλέγουν και να κολλούν χαρτιά και χαρτόνια και να κάνουν καρτεπικολλήσεις (κολάζ) με διάφορα υλικά που τίθενται στη διάθεσή τους (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, σ. 27).

Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά «αγαλματάκια» από χαρτόνι κάνσον σε διαφορετικά μεγέθη. Τα νήπια διατάσσουν τα «αγαλματάκια» από το μεγαλύτερο στο μικρότερο και αντίστροφα.

Εικόνα: «Προσφυγάκια»



Τα παιδιά εμπνέονται από αντίγραφο του πίνακα «Αποχαιρετώντας τους μετανάστες» του Jacob Laurence. Τον παρατηρούν, ζωγραφίζουν τις εντυπώσεις τους και προσπαθούν να καταλάβουν τα συναισθήματα που αποτυπώνει ο καλλιτέχνης και με ποιο τρόπο (π.χ. χρώματα).

Εικόνα: «Η νοσταλγία της πατρίδας!»



«Η νοσταλγία της πατρίδας»

Τα νήπια παρατηρούν και σχολιάζουν τον πίνακα «Η νοσταλγία της πατρίδας μου» του Rene Magritte. Προσπαθούν να ανακαλύψουν τα συναισθήματα του ανθρώπου που υπάρχει στον πίνακα, γιατί ο ζωγράφος τον έχει απεικονίσει με φτερά και τι συμβολίζει το λιοντάρι.

Εικόνα: «Η νοσταλγία της πατρίδας μου!»



Απεικονίζουν στο χαρτί τις εντυπώσεις και τα συναισθήματά τους.

Εικόνα: «Η νοσταλγία της πατρίδας!»



Στη συνέχεια μεταμφιέζονται και αναπαριστούν κινητικά τον πίνακα. «Εγώ έχω φτερά είπε η Παναγιώτα, για να πετάζω μακριά στην πατρίδα μου» κι «εγώ ντύθηκα λιοντάρι είπε η Σοφία, για να σου κάνω παρέα!».

Εικόνα: «*Η νοσταλγία της πατρίδας μου!*»



4.7.Ενότητα 7^η: Αίγυπτος

«Ζητούνται αρχιτέκτονες»

«Ο Χέοπας, Φαραώ της Αιγύπτου, θέλει να κατασκευάσει μια πυραμίδα, μεγάλη και όμορφη, που θα αντέξει για πολλά-πολλά χρόνια και θα την θαυμάζουν οι άνθρωποι όλου του κόσμου. Ο αρχιτέκτονας Ιμχοτέπ εργάζεται πυρετωδώς! Φωτογραφίζει το σχέδιο της πυραμίδας από τις 4 πλευρές της καθώς και από ψηλά. Λόγω της ιδιορρυθμίας του Φαραώ κάθε πλευρά της πυραμίδας έχει διαφορετικό χρώμα (κίτρινο, πορτοκαλί, καφέ, κόκκινο). Η φωτογραφία όμως που τράβηξε δείχνει την πυραμίδα πολύ μικρή και ο Ιμχοτέπ δεν βλέπει πλέον καλά! Πώς θα υλοποιήσει τώρα το έργο του; Θα θέλατε να γίνετε παιδιά-αρχιτέκτονες και να τον βοηθήσετε;»

Η Δανάη και ο Φοίβος θα είναι στο πλευρό σας!

Εικόνα: «Ζητούνται αρχιτέκτονες!»



Εικόνα: «Ζητούνται αρχιτέκτονες!»



Πίνακας 8: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Αίγυπτος

Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές/ προσεγγίσεις μέσα	Υλικό
7 ^η χώρα Αίγυπτος					
Γενικός σκοπός: Γνωριμία και αποδοχή ενός μεγάλου αρχαίου πολιτισμού	- ανθρωπογενές περιβάλλον -πλανήτες (αστερισμός του Ωρίωνα) -μαθηματικές έννοιες: σχήματα, απαρίθμηση, αντιστοίχιση, σύγκριση μεγεθών	-να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους -να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας -να κατανοήσουν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης -να αναπτύσσουν σταδιακά εκτίμηση προς τα μουσικά ακούσματα «άλλων»	-κατανόηση προφορικού λόγου -ακρόαση και κατανόηση σεναρίου -κατανόηση και εφαρμογή απλών οδηγιών -περιγραφή αντικειμένων και γεγονότων - συμπλήρωση κενών σημείων	-παιχνιδο-κεντρική	-ένα κουτί με «θησαυρούς» από την Αίγυπτο: μικρές πυραμίδες, καρτ-ποστάλ, μια προτομή της Νεφερτίτης, πάπυροι που απεικονίζουν ιερογλυφικά και αρχαίους αιγύπτιους θεούς, βιβλία σχετικά με την Αίγυπτο, ένα βιβλίο-επιτραπέζιο παιχνίδι για την Αίγυπτο

Προ-στάδιο:

«Ανασκαφές κάτω από τ' αστέρια!»

«Φοίβο, σε ποιο σημείο θα ξεκινήσουν οι ανασκαφές; Έχεις να προτείνεις κάτι;» «Μα φυσικά Δανάη! Προτείνω να ξεκινήσουμε τις ανασκαφές κάτω από τον

αστερισμό του Ωρίωνα! Είναι ο αστερισμός που στέκεται αιώνες ακλόνητος πάνω από τη μεγάλη πυραμίδα και γνωρίζει όλα τα μυστικά της!»

Η εκπαιδευτικός τοποθετεί σε ένα «κρυφό» σημείο ένα «μυστηριώδες» κουτί με τους «θησαυρούς» της αρχαίας Αιγύπτου. Κοντά στην «περιοχή» του «θησαυρού» τοποθετεί τους πλανήτες του ηλιακού μας συστήματος καθώς και τον αστερισμό του Ωρίωνα και του Σείριου. Τα παιδιά-αρχαιολόγοι «εξερευνούν» τον «θησαυρό». Διατυπώνουν ερωτήσεις, απόψεις και ιδέες για όσα τους εντυπωσιάζουν και τους προβληματίζουν. Ανάμεσα στον «θησαυρό», ανακαλύπτουν βιβλία με την ιστορία της αρχαίας Αιγύπτου, τα οποία έχουν τρισδιάστατες εικόνες (τεχνική οπ-απ) και απεικονίζουν τις πυραμίδες, τη σφίγγα, τους Φαραώ, αρχαίες άμαξες, πλοία, και σκηνές από τον τρόπο ζωής στην αρχαία Αίγυπτο. Τα νήπια ανακαλύπτουν τα είδη παιχνιδιού των μικρών παιδιών στην αρχαία Αίγυπτο (παιχνίδια από πηλό, παιχνίδι με κατοικίδια, επιτραπέζια, κινητικά κ.τ.λ.) τα συγκρίνουν με τα σημερινά παιχνίδια που παίζουν τα ίδια και ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές.

Εικόνα: «Ανασκαφές κάτω από τ' αστέρια!»



Εικόνα: «Ανασκαφές κάτω από τ' αστέρια!»



Εικόνα: «Ανασκαφές κάτω από τ' αστέρια!»



Εικόνα: «Ανασκαφές κάτω από τ' αστέρια!»



Κύριο-στάδιο:

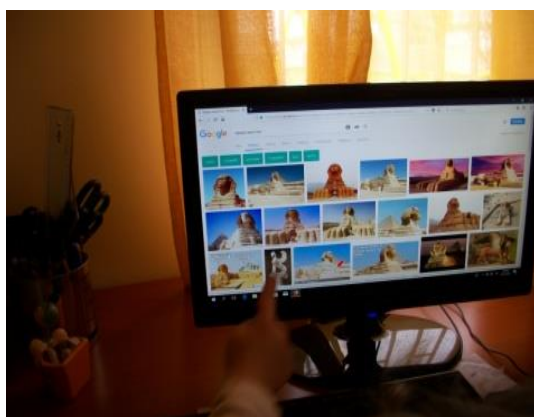
«Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ»!

Τα παιδιά καλούνται να αναπαραστήσουν την πυραμίδα με το σώμα τους. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού χωρίζονται σε έξι ομάδες. Η 1^η ομάδα θα αναπαραστήσει τη βάση της πυραμίδας. Οι επόμενες τέσσερις ομάδες θα αναπαραστήσουν τις τέσσερις πλευρές, ανάλογα με τα χρώματα της κάθε πλευράς όπως φαίνονται στις φωτογραφίες. Η τελευταία ομάδα θα δίνει οδηγίες στα παιδιά με βάση όλη τη σειρά των φωτογραφιών που έχουν μπροστά τους. Τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να παρατηρήσουν τις φωτογραφίες, να μετρήσουν τις πλευρές και τις γωνίες της πυραμίδας, να προβληματιστούν, να διατυπώσουν τις σκέψεις τους και να επικοινωνήσουν.

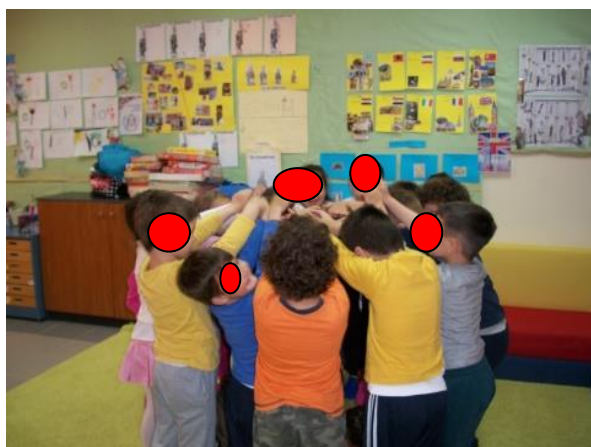
Αντιλαμβάνονται τη θέση των αντικειμένων αλλά και του εαυτού τους στο χώρο και προσανατολίζονται σε αυτόν, αναγνωρίζουν τα σχήματα και τις σχετικές τους θέσεις στο χώρο και αντιλαμβάνονται τις ιδιότητές τους.

Η ανάπτυξη αυτής της ικανότητας συμβάλλει στο να γίνονται προοδευτικά ικανά να ελέγχουν το χώρο, ενώ επιπλέον ενισχύει την ανάπτυξη της αισθητικής τους αντίληψης (συμμετρίες, κανονικότητες). Παράλληλα, καθώς εξοικειώνονται με τα σχήματα, αναπτύσσουν την ικανότητα να «μοντελοποιούν», δηλαδή να αναπαριστούν φυσικά αντικείμενα και καταστάσεις με όλο και πιο αφηρημένες φόρμες, ικανότητα που ενισχύεται από την ανάπτυξη της αφηρημένης σκέψης, ενώ ταυτόχρονα συμβάλει σε αυτήν την ανάπτυξη. (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009, σ. 167).

Εικόνα: «Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ!»



Εικόνα: «Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ!»



Εικόνα: «Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ!»



«Πλήρη αντιστοίχιση των γήινων σχημάτων με τα ουράνια φαινόμενα;»

«Δανάη, γνωρίζεις ότι οι τρεις πυραμίδες της Γκίζας είναι ευθυγραμμισμένες με τα τρία πιο λαμπερά άστρα του αστερισμού του Ωρίωνα;»

Η εκπαιδευτικός αφήνει στη διάθεση όλης της ομάδας των παιδιών τρία προπλάσματα πυραμίδων (μεγάλη, μεσαία και μικρή), και τρία άστρα (το ένα με μεγάλη φωτεινότητα (λάμψη), π.χ. κίτρινο, το άλλο με μέτρια φωτεινότητα, π.χ. πορτοκαλί και ένα με θαμπή φωτεινότητα, π.χ. κόκκινο). Στο τέλος μοιράζει σε κάθε παιδί χωριστά ένα φύλλο εργασίας με τρεις μισοτελειωμένες πυραμίδες. Το παιδί καλείται να συμπληρώσει τις πυραμίδες να τις χρωματίσει ανάλογα (κίτρινη, πορτοκαλί, κόκκινη) και να τις «ευθυγραμμίσει» (αντιστοιχίσει) με τα τρία λαμπερά άστρα του αστερισμού του Ωρίωνα.

«Φοίβος: Παιδιά προσέξτε, η μεγάλη πυραμίδα είναι ευθυγραμμισμένη με το φωτεινότερο άστρο, η μεσαία με το λιγότερο φωτεινό άστρο και η μικρή πυραμίδα με το πιο θαμπό άστρο! Καλή επιτυχία!»

Εικόνα: «Πλήρη αντιστοίχιση των γήινων σχημάτων με τα ουράνια φαινόμενα;»



Αντιστοιχίζοντας μεταξύ τους τα αντικείμενα τριών συλλογών, τα παιδιά εισάγονται στις έννοιες των *τόσα όσα, περισσότερα, λιγότερα*. Με τις αντιστοιχίσεις επισύρεται η προσέγγιση στην έννοια της πληθυκότητας και της διατήρησης της ύλης. Κατά τον Piaget η έννοια της διατήρησης της ύλης συμβαδίζει με την έννοια του αριθμού και αποτελεί σταθερό κριτήριο για την επιλογή του χρόνου εμπλοκής του νηπίου στη διδασκαλία των πρώτων αριθμών. (Δραγάση, 1996, σ. 161).

Μετα-στάδιο:

«Όνειρα κάτω από τ' άστρα!»

«Μεσάνυχτα. Στον ουρανό τον ήσυχο, τον βαθυσκοτεινό, θαμποσβήνουν δειλά, αχνόφωτα τα αστέρια σ' άπειρους μαγευτικούς συνδυασμούς, αμέτρητες εξωτικές, παραμυθένιες ζωγραφιές. Αστέρια πολλά. Μυριάδες αστέρια. Φαναράκια χρυσαφιά, που με τις τοσοδούλικες λάμπσεις, ζωγραφίζουν στα μενεξένια βελούδα γαλέρες, γιρλάντες, άτια, κάστρα και θεριά παράξενα...». (Τριβιζάς, 1996).

Τα παιδιά ξαπλώνουν κάτω. Η εκπαιδευτικός τα σκεπάζει-όχι στο κεφάλι-με ένα λευκό ή γαλάζιο ελαφρύ πανί. Από πάνω σκορπίζει αστέρια και πλανήτες (τα οποία κατασκεύασαν τα ίδια). «Φοίβος: προσοχή παιδιά, μην διακόψει τα όνειρά σας η Σφίγγα, ο ακούραστος φύλακας των μυστικών των πυραμίδων!»

Εικόνα: «Όνειρα κάτω από τ' άστρα!»



Κλείνουν τα μάτια και με τη φαντασία τους βρίσκονται κάτω από τον έναστρο ουρανό δίπλα στις αρχαίες πυραμίδες. Σηκώνονται αργά και το καθένα λέει τι «ονειρεύτηκε».

«Η πυραμίδα των χρωμάτων και των σχημάτων»!

Παίκτες: 2

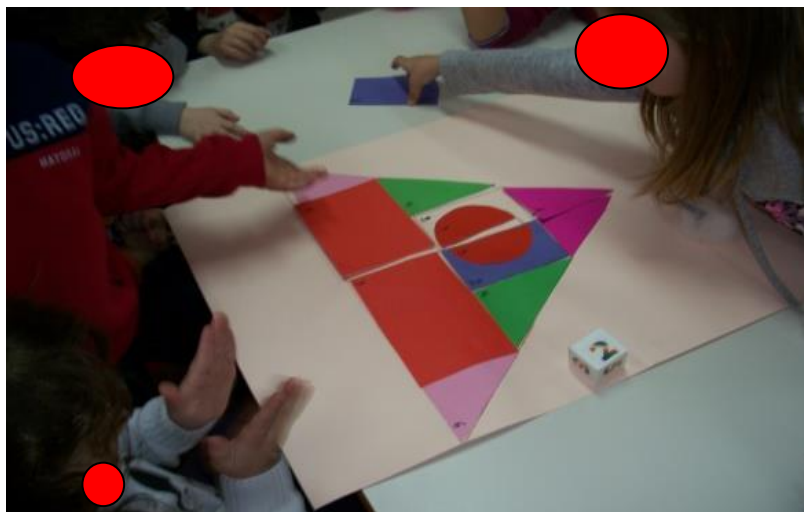
Υλικά: 1 μεγάλο χαρτόνι κάνσον, χρωματιστά χαρτόνια για τα σχήματα, 1 ζάρι με κουκκίδες από 1-6

Σκοπός: Να συμπληρώσει κάθε παίκτης τη μισή πυραμίδα με τα σχήματα, ταυτίζοντας τις κουκκίδες του ζαριού με τον αριθμό στη βάση και αναγνωρίζοντας το σχήμα από το περίγραμμά του και το χρώμα του.

Εκτέλεση: Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει 2 μεγάλα τρίγωνα, την πυραμίδα των χρωμάτων και των σχημάτων. Χωρίζει την πυραμίδα στη μέση και στην κάθε πλευρά της σχεδιάζει διάφορα σχήματα σε διάφορα χρώματα. Το ένα σχήμα το κρατάει για βάση και το άλλο το χρησιμοποιεί σαν πατρόν για να κόψει τα χρωματιστά χαρτόνια για τις κάρτες των σχημάτων.

Ωρα παιχνιδιού! Οι παίκτες έχουν ανάμεσά τους το παιχνίδι και τις κάρτες των σχημάτων. Ρίχνουν το ζάρι, μετρούν τις κουκκίδες, βρίσκουν σε ποιο νούμερο αντιστοιχούν και αυτό σε ποιο σχήμα. Όταν το εντοπίσουν, το βάζουν στη σωστή του θέση. Ποιος θα συμπληρώσει πρώτος τη δική του πλευρά στην πυραμίδα; Ο νικητής!

Εικόνα: «Η πυραμίδα των σχημάτων και των χρωμάτων!»



4.8.Ενότητα 8^η: Ιταλία

Πίνακας 9: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Ιταλία

Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές/ προσεγγίσεις μέσα	Υλικό
8 ^η χώρα Ιταλία Γενικός σκοπός: Γνωριμία με τα μεγάλα αριστουργήματα της παγκόσμιας τέχνης	-πολιτισμός -τέχνη, εικαστικά -μαθηματικές έννοιες	-καλλιέργεια της ικανότητας «ανάγνωσης» των αριστουργημάτων -κέντρισμα της φαντασίας, της δημιουργικότητας και της ευαισθησίας των παιδιών προκειμένου να εξασφαλίσουμε τη συναισθηματική τους εγρήγορση και την εμπλοκή τους στην προσέγγιση των έργων τέχνης	- ενεργοποίηση των γλωσσικών διεργασιών, σημαντικών για την πρόσληψη της τέχνης	-παιχνιδο-κεντρική	-χάρτης Ιταλίας -βιβλία -ταξιδιωτικός οδηγός -εικόνες από το διαδίκτυο -εικόνες με έργα τέχνης -πηλός -τέμπερες -ξύλομπογιές -λαδομπογιές -μαρκαδόροι

«Δανάη-Φοίβος: «Στην Ιταλία θα μάθουμε την Ιστορία του πολιτισμού της γης! Η ιστορία του πολιτισμού ξεκίνησε στην Αρχαία Ελλάδα, τη Μεσοποταμία και την Αίγυπτο (έχουμε ήδη μάθει για την Αίγυπτο) και στη συνέχεια στην Ιταλία, όπου αναπτύχθηκε η Ρωμαϊκή αυτοκρατορία και μετά η Βυζαντινή.»

Προ στάδιο:

Ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός είναι αυτός που έδωσε τα «φώτα» του στον κόσμο και συνέβαλε στην πολιτιστική ανάπτυξη της Ευρώπης (στην ποίηση, στη λογοτεχνία, στη μουσική, στη φιλοσοφία, στην ιατρική κλπ.) και γέννησε και τους Ολυμπιακούς αγώνες (έχουμε ήδη γνωρίσει τους ολυμπιακούς αγώνες και την ιστορία της Ευρώπης). Στη συνέχεια της πολιτιστικής ανάπτυξης επηρεάστηκε η Ιταλία και η Ρώμη, όπου και δημιούργησε την Ρωμαϊκή αυτοκρατορία.

Κύριο στάδιο:

«Ο γύρος της Ιστορίας»

Τα παιδιά «ταξιδεύουν» στην Ιταλία, τη χώρα που μοιάζει με «μπότα» και αναζητούν στοιχεία από τον πολιτισμό της. Εντοπίζουν στην υδρόγειο τη χώρα και στη συνέχεια σημαντικά μέρη στον μεγάλο χάρτη, όπως είναι το Κολοσσαίο όπου γίνονταν οι μονομαχίες, ο Πύργος της Πίζας που γέρνει, η Σκάλα του Μιλάνου ή αλλιώς ο Ναός της Όπερας, η Βενετία με τα κανάλια της, κ.α.

Εικόνα: «Ο γύρος της ιστορίας!»



Επίσης γνωρίζουν τα εθνικά φαγητά τους τις μακαρονάδες και τις πίτσες. Τα παιδιά φτιάχνουν ζυμάρι για πίτσα (το ψήνουν στο σχολείο).

Μαθαίνουν κάποιες ιταλικές λέξεις και μιλάνε μεταξύ τους με ιταλικές εκφράσεις (gratia, Prego, Buonjorno, ciao) και με πηλό φτιάχνουν τον πύργο της Πίζας (που είναι κεκλιμένος) και το Κολοσσαίο (που είναι κυκλικό).

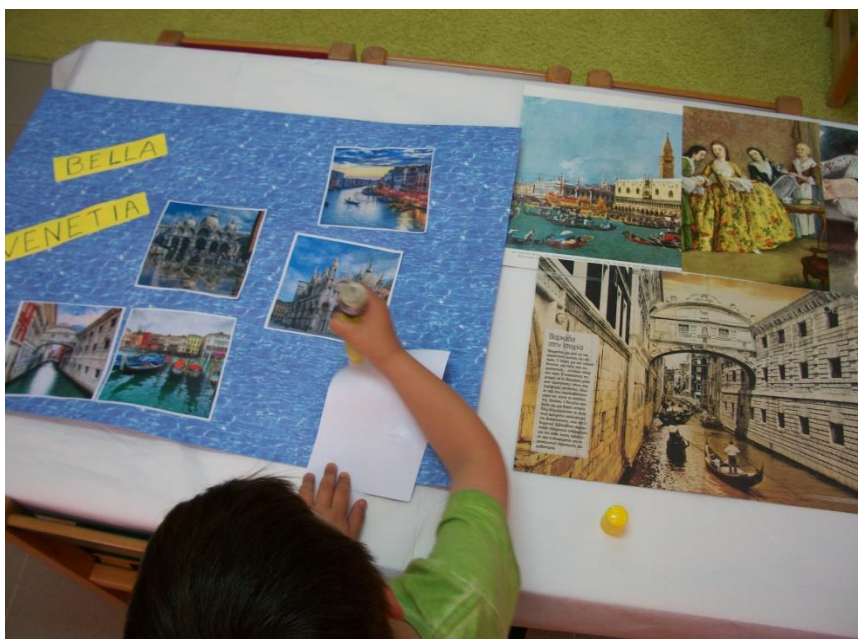
Εικόνα: «Ο πύργος της Πίζας»



«Bella Venetia!»

Στη συνέχεια «παίρνουν» μια γόνδολα και «περιπλανώνται» μέσα στα υδάτινα σοκάκια της Βενετίας. «Πίνουν» την πορτοκαλάδα τους στην πλατεία του Αγίου Μάρκου, «θαυμάζουν» τα χάλκινα αλογάκια, «συναντάνε» καρναβάλια και «πηγαίνουν» με τη βάρκα να «επισκεφτούν» το εργοστάσιο που φτιάχνει τα κρύσταλλα Μουράνο. Μαθαίνουν πως όταν το γυαλί θερμαίνεται, ένας μάστορας του δίνει ότι σχήμα και χρώμα θέλει και κατασκευάζει δεκάδες χρηστικά και καλλιτεχνικά αντικείμενα. (Αυτό μπορεί να γίνει με διηγήσεις και φωτογραφίες ή με ένα βίντεο όπου η εκπαιδευτικός θα εξηγεί τι ακριβώς βλέπουν).

Εικόνα: «Bella Venetia!»



Μετά στάδιο:

«Φως και χρώμα!»

Δανάη-Φοίβος: «παιδιά, ελάτε να επισκεφτούμε το εργαστήριο του Λεονάρντο Ντα Βίντσι, αυτής της μεγαλοφυΐας, που η διανοητική της δύναμη θα παραμείνει πάντα αντικείμενο απορίας και θαυμασμού για τον κοινό θνητό!»

Εικόνα: «Φως και χρώμα!»



Εικόνα: «Φως και χρώμα!»



Το ξέρατε ότι πάνω στα σχέδια του Λεονάρντο κτίστηκε η ζακουστή πόλη της Βενετίας, το στολίδι της Ιταλίας;»

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ιστορία και πως αυτή εξελίσσεται και προχωρά από χώρα σε χώρα. Παράλληλα μπορούν να κατανοήσουν τις έννοιες κεκλιμένο και κυκλικό, από τα αξιοθέατα που θα επεξεργαστούν.

«Για τα μάτια της μόνο!»

«Φοίβος: όταν μας κοιτάζει η Μόνα Λίζα, δεν είμαστε ποτέ σίγουροι για τη διάθεσή της. Η έκφρασή της μας διαφεύγει πάντα!»

Η εκπαιδευτικός θα εκθέσει τον διάσημο πίνακα του Λεονάρντο ντα Βίντσι «Μόνα Λίζα» σε μια άνετη και ευρύχωρη «περιοχή» η οποία θα επιτρέπει στα παιδιά να κινούνται ελεύθερα, χωρίς να συνωστίζονται και χωρίς να αισθάνονται ενοχές και αναστολές μήπως καταστρέψουν το παρουσιαζόμενο υλικό.

Δίνουμε τη δυνατότητα στα παιδιά να παρατηρήσουν τον πίνακα και να εκφράσουν αυθόρμητα τις εντυπώσεις τους.

Με τη χρήση κατάλληλων ερωτήσεων («Πού έπεσε η ματιά σου μόλις πρωτοκοίταζες τον πίνακα; Τι υπάρχει στο μπροστινό μέρος του πλάνου και τι υπάρχει πίσω; Πώς είναι ντυμένη η γυναίκα; Τι κάνει; Γιατί χαμογελάει; Τι θα ήθελες να «πεις» στη Μόνα Λίζα, αν μπορούσες να είσαι μέσα στον πίνακα;») τα ενθαρρύνουμε να προσέξουν και να σχολιάσουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πίνακα, να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις.

Η ερευνήτρια δίνει σε κάθε παιδί από ένα ασπρόμαυρο αντίγραφο του πίνακα και τα αφήνει να επέμβουν ελεύθερα όπως αυτά επιθυμούν, με τη χρήση άλλων χρωμάτων της δικής τους επιλογής (τέμπερες, ξυλομπογιές, λαδομπογιές, μαρκαδόρους). Επιπλέον τα νήπια κόβουν από χαρτόνια κόνσον (σε διαφορετικά χρώματα και σχέδια) γυαλιά, καπέλα και χτενίσματα, με τα οποία το κάθε παιδί ατομικά θα «στολίσει» τη «Μόνα Λίζα του» και έτσι θα δώσουν μια διαφορετική «νότα» στο έργο τέχνης.

Εικόνα: «Για τα μάτια της μόνο!»



Εικόνα: «Για τα μάτια της μόνο!»



Εικόνα: «Για τα μάτια της μόνο!»



Εικόνα: «Για τα μάτια της μόνο!»



Εικόνα: «Για τα μάτια της μόνο!»



Εικόνα: «Για τα μάτια της μόνο!»



Εικόνα: «Για τα μάτια της μόνο!»



Μέσα από την άμεση επαφή με το έργο τέχνης, κεντρίζουμε τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την ευαισθησία του παιδιού, που δεν μένει απλώς θεατής, αλλά επικοινωνεί με το αριστουργήματα, και μέσα από αυτά, με την εποχή που φτιάχτηκαν, με τον καλλιτέχνη που τα δημιούργησε, για να καταλάβει τη μεγάλη τους αξία. Τα άψυχα αντικείμενα «ζωντανεύουν», «μιλάνε». Τα παιδιά βιώνουν τον κόσμο που απλώνεται μπροστά τους, δένονται συναισθηματικά με τα έργα τέχνης, διασκεδάζουν και στη συνέχεια δημιουργούν τα δικά τους έργα.

4.9.Ενότητα 9^η: Γαλλία

Πίνακας 10: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης-Γαλλία

Διαθεματικό project	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές προσεγγίσεις/ μέσα	Υλικό
9 ^η χώρα Γαλλία Γενικός σκοπός: Σεβασμός και αποδοχή των γλωσσικών και πολιτισμικών διαφορών	-πολιτισμός -δημιουργία και έκφραση	-να δείχνουν ενδιαφέρον για έργα τέχνης -να έρχονται σε επαφή με τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης και έκφρασης των άλλων -να αναπτύσσουν ικανότητες για δημιουργική έκφραση -ενεργοποίηση των συναισθημά- των και της φαντασίας των παιδιών, την ανάκληση στη μνήμη καταστάσεων, εικόνων και εμπειριών που έχουν βιώσει	-να περιγράψουν απλά ότι παρατηρούν σε ένα έργο τέχνης -ανάπτυξη στρατηγικών συσχέτισης της μιας γλώσσας με τις άλλες και με τη μητρική	-παιχνιδο- κεντρική	-υδρόγειος σφαίρα και χάρτης της Γαλλίας -εικόνες που απεικονίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων -εικόνες από διάφορα αξιοθέατα της Γαλλίας -χαρτόνι λευκό, πράσινο, κίτρινο, κόκκινο, μαύρο, μπλε, κόλλες, ψαλίδια, μολύβια, διάφορα χρώματα

Προ-στάδιο:

Η ομάδα ενημερώνεται για την χώρα που την λένε Γαλλία. Η εκπαιδευτικός τους τη δείχνει πρώτα στην υδρόγειο και μετά σε έναν μεγάλο χάρτη και τους λέει λίγα λόγια για αυτήν. Ο χάρτης έχει κολλημένες διάφορες φωτογραφίες από τα

σημαντικότερα αξιοθέατα της Γαλλίας, τα αγαπημένα γλυκά των Γάλλων καθώς επίσης και αρκετές γαλλικές λέξεις όπως Bonjour, mercy, croissant, Paris, France.

Κύριο- στάδιο:

«Ολυμπιακοί αγώνες 2024 στο Παρίσι»

«Ο Φοίβος και η Δανάη, τελειώνοντας σιγά-σιγά το «ταξίδι» τους, θέλουν να μάθουν σχετικά με το Παρίσι, μιας και είναι η πόλη που έχει αναλάβει τους Ολυμπιακούς αγώνες για το 2024».

Και τα παιδιά της τάξης τους επιθυμούν το ίδιο και αποφασίζουν όλοι μαζί να μεταφερθούν εκεί με «μαγικό» τρόπο. Κάθονται σε κύκλο, πιάνονται χέρι-χέρι, κλείνουν τα μάτια τους και «abracadabra» βρίσκονται στο κέντρο του Παρισιού, κάτω από τον πύργο του Άιφελ που αποτελεί το σύμβολο του Παρισιού.

Πρώτα όμως πρέπει να μάθουν να μιλούν γαλλικά!

-καλημέγα παιντιά! (Bonjour les enfant!)

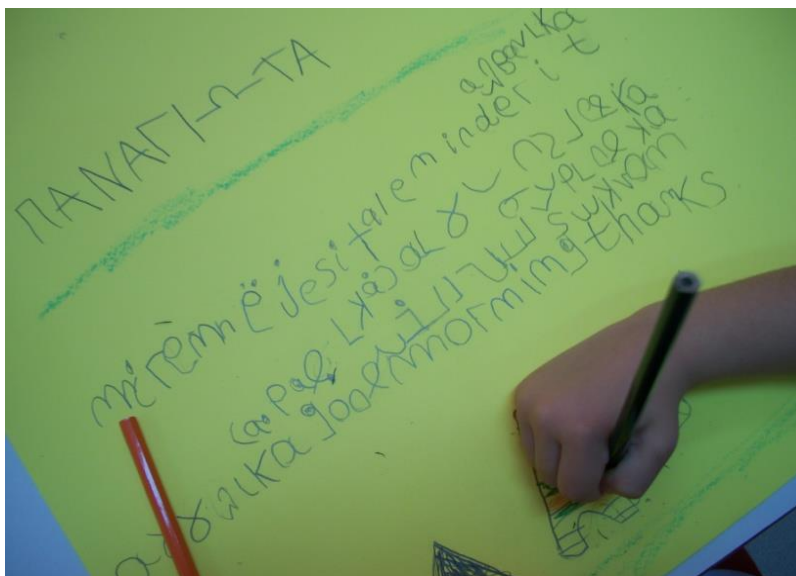
-καλημέγα κυγία! (Bonjour madam!)

«Πολλές καλημέρες και πολλά ευχαριστώ!»

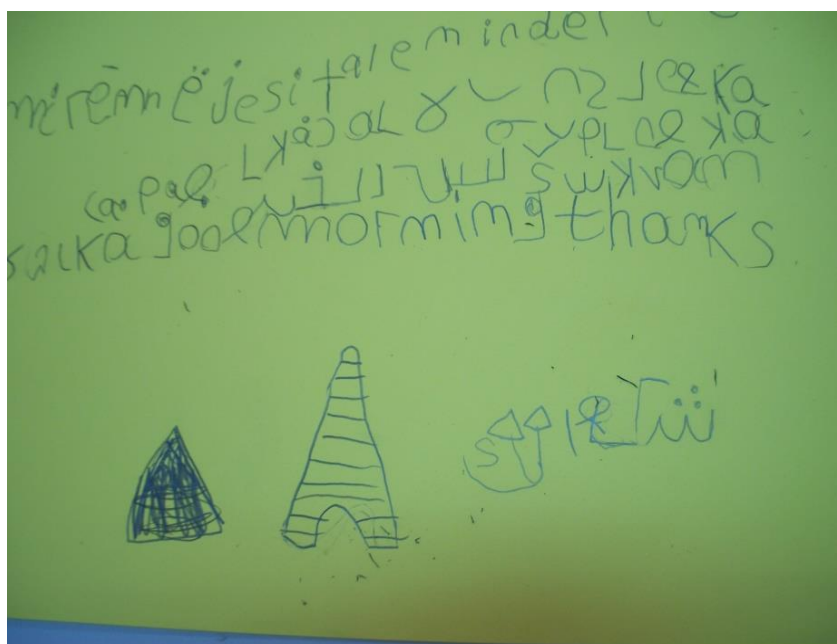
Δημιουργούμε ομαδικά μια αφίσα γράφοντας δέκα διαφορετικές «καλημέρες» και δέκα διαφορετικά «ευχαριστώ», όσες και οι γλώσσες από τις χώρες του προγράμματος. Η εκπαιδευτικός γράφει σε δέκα χαρτάκια «καλημέρα» και «ευχαριστώ» και στις δέκα γλώσσες και κατόπιν τα διαβάζει αργά και καθαρά δύο φορές . Το κάθε παιδί διαλέγει να γράψει «καλημέρα» και «ευχαριστώ» στη γλώσσα της προτίμησής του.

Επιτυγχάνεται μια μύηση στον πλούτο των γλωσσών και των πολιτισμών μέσα από την οποία οι μικροί μαθητές προσεγγίζουν συναισθηματικά την ετερότητα.

Εικόνα: «Πολλές καλημέρες και πολλά ευχαριστώ!»



Εικόνα: «Πολλές καλημέρες και πολλά ευχαριστώ!»



Το περιεχόμενο αυτής της δραστηριότητας-παιχνιδιού εισάγει τα παιδιά στον πολύ/γλωσσικό και πολύ/πολιτισμικό κόσμο, ενώ παράλληλα συμβάλει στη σταδιακή

απόκτηση της πολύ/γλωσσικής και πολύ/πολιτισμικής ικανότητας. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή (ακουστική και οπτική) με διάφορες γλώσσες, συνειδητοποιούν ότι η γλώσσα είναι φορέας πολιτισμού, μαθαίνουν να παρατηρούν λεξιλογικά και μορφολογικά στοιχεία γλωσσών μη οικείων και τα συγκρίνουν με αυτά της μητρικής.

Επίσης μέσα από την επαναλαμβανόμενη «αμφίδρομη» χρήση γλωσσικών δανείων, δηλαδή τόσο στη μητρική όσο και στις άλλες γλώσσες, αντιλαμβάνονται την «αδελφοσύνη» και την «αλληλεπίδραση» των γλωσσών και των πολιτισμών.

«*Bonjour Paris!*»

Για να γνωρίσουν την πόλη τα παιδιά ακολουθούν ένα παιχνίδι θησαυρού και έτσι μαζεύουν από την περιοχή φωτογραφίες από τα κυριότερα χαρακτηριστικά της πόλης και ακούνε τους «ντόπιους» (την εκπαιδευτικό) να τους εξηγούν τι είναι το καθένα. Ένας ζωγράφος, τους μιλάει για την περιοχή της Μονμάρτης και την ρωμано-βυζαντινή εκκλησία Σακρ Κερ, ένας άλλος για τον πύργο του Άιφελ και το γιατί κατασκευάστηκε, κάποια κυρία τους λέει για την Παναγία των Παρισίων και το παραμύθι του Κουασιμόδου και κάποια κυρία (η εκπαιδευτικός) τους κερνάει croissant που είναι το παραδοσιακό γλυκό των Γάλλων.

Οι φωτογραφίες είναι τοποθετημένες πάνω σε τμήματα της πόλης του Παρισιού. Όταν ολοκληρωθεί το κυνήγι θησαυρού τότε τα τμήματα του Παρισιού θα συγκεντρωθούν από τα παιδιά, τα οποία θα προσπαθήσουν να τα ενώσουν και να σχηματίσουν την πόλη.

Εικόνα: «Bonjour Paris!»



Εικόνα: «Bonjour Paris!»



Εικόνα: «*Bonjour Paris!*»



Εικόνα: «*Bonjour Paris!*»



Μετά-στάδιο:

«Οι κύκλοι των πολιτισμών!»

Σχηματίζουν τους 5 κύκλους των Ολυμπιακών αγώνων Η εκπαιδευτικός δίνει στα παιδιά φωτογραφία από την σημαία-σύμβολο των Ολυμπιακών αγώνων (η οποία υψώνεται κατά την τελετή έναρξης και υποστέλλεται κατά την τελετή λήξης των Αγώνων) και μπλε, κίτρινα, μαύρα, πράσινα και κόκκινα χαρτόνια κάνσον, ώστε να δημιουργήσουν τους κύκλους. Η εκπαιδευτικός λέει στα παιδιά ότι οι κύκλοι της σημαίας συμβολίζουν τις 5 ηπείρους ενωμένες (Πράσινος κύκλος ---συμβολίζει την Ευρώπη, Κίτρινος κύκλος---συμβολίζει την Ασία, Μαύρος Κύκλος---συμβολίζει την Αφρική, Μπλε κύκλος---συμβολίζει την Ωκεανία, Κόκκινος κύκλος---συμβολίζει την Αμερική).

Τα παιδιά τοποθετούν μέσα στους κύκλους αντικείμενα ή φωτογραφίες της κάθε ηπείρου, από τα μέχρι τώρα «ταξίδια» τους.

Εικόνα: «Οι κύκλοι των πολιτισμών!»



Εικόνα: «Οι κύκλοι των πολιτισμών!»



Ενδιαφέρον έχει να κατανοήσουν τα παιδιά την ηλικία τους το 2024 και να περιγράψουν τους εαυτούς τους στο μέλλον και λεκτικά και μέσα από ζωγραφιές, κολάζ ή και να διαλέξουν μια εικόνα από περιοδικό που να τους αντιπροσωπεύει.

Η εκπαιδευτικός κρατά σημειώσεις για οτιδήποτε πούνε και οτιδήποτε δημιουργήσουν τα παιδιά και τους τα δίνει στην αποφοίτηση τους από το νηπιαγωγείο.

«Φοίβος: Παιδιά, είστε έτοιμα να παίξουμε την τυφλόμυγα, όπως την παίζουν και τα παιδιά στη Γαλλία; Ωραία, πάμε λοιπόν!»

«Τυφλόμυγα»

Είναι ένα παιχνίδι αφής και εμπιστοσύνης. Στην τυφλόμυγα η ομάδα δένει τα μάτια ενός παιδιού με μαντίλι και αυτό γίνεται «τυφλόμυγα». Τα υπόλοιπα παιδιά στέκονται γύρω του σε κύκλο και η τυφλόμυγα προσπαθεί να πιάσει ένα παιδί και ψηλαφώντας το να βρει ποιο είναι. Αν το βρει γίνεται αυτό τυφλόμυγα και αυτός που ήταν τυφλόμυγα περιμένει πλέον την ψηλάφηση. Με το

«άκαταμακατασουκουτουμπε, άμπερφάμπερβγέ» διαλέγουν τα παιδιά την πρώτη τυφλόμυγα και το παιχνίδι ξεκινάει!

Το κάθε παιδί διαλέγει και κρατάει στα χέρια του μια φωτογραφία από αξιοθέατο ή από γλυκό ή από λέξη, έτσι ώστε να μην την βλέπουν τα άλλα παιδιά.

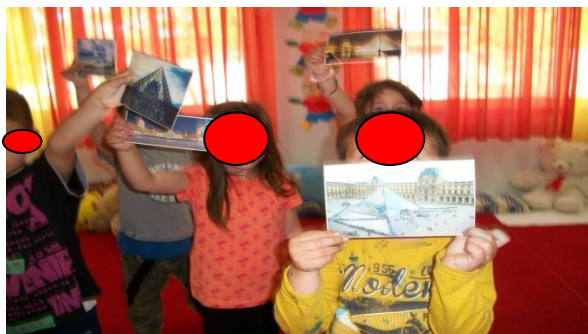
Όταν θα έρθει η σειρά του παιδιού (όταν δηλαδή θα το ‘χει βρει η τυφλόμυγα) θα δείξει την φωτογραφία και η εκπαιδευτικός θα πει λίγα λόγια για αυτό το αξιοθέατο ή αυτή τη λέξη κλπ.

Όταν τελειώσουν όλες οι φωτογραφίες, τότε τα παιδιά θα προσπαθήσουν να φτιάξουν το σχήμα της Γαλλίας με αυτές. Μπορούν να τις τσαλακώσουν ή να τις κόψουν.

Εικόνα: «Η τυφλόμυγα» του Φραγκονάρ



Εικόνα: «Η τυφλόμυγα»



Εικόνα: «Η τυφλόμογα»



Εικόνα: «Η τυφλόμογα»



4.10.Ενότητα 10^η: Αγγλία

Πίνακας 11: Τα χαρακτηριστικά της πειραματικής παρέμβασης – Αγγλία

Διαθεματικό project 10 ^η χώρα Αγγλία	Περιεχόμενο/ θεματικοί άξονες	Γνωστικοί/ κοινωνικοί στόχοι	Γλωσσικοί στόχοι	Διδακτικές/ προσεγγίσεις μέσα	Υλικό
Γενικός σκοπός: Γνωριμία μιας διαφορετικής χώρας μέσω της μουσικής κουλτούρας	-φυσικό περιβάλλον -μαθηματικές έννοιες -μουσική -εικαστική τέχνη	-να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους, αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται -να μετρούν χρησιμοποιώντας αυθαίρετες ή συμβατικές μονάδες μέτρησης -να εκφράζουν τη γνώμη τους και τα συναισθήματά τους για διαφορετικά μουσικά ακούσματα -να χρησιμοποιούν με φαντασία διάφορα υλικά και να κατασκευάζουν μικροαντικείμενα -να αξιοποιούν το διαδίκτυο -να διασκεδάζουν, να χαίρονται και να	-να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους -να «διαβάζουν» χάρτες -να ανακοινώνουν σε ακροατήριο -να εκφράζουν εντυπώσεις, σκέψεις, επιθυμίες, συναισθήματα	-παιχνιδο-κεντρική	χάρτης της χώρας -διαδίκτυο -περιοδικά -μια ξύλινη κρεμάστρα -ένα κουτί -πετονιά -8 βιδοθηλιές

		εκφράζονται με το παιχνίδι			
--	--	----------------------------	--	--	--

Προ-στάδιο:

«Νεράιδο-ιστορίες»

«Φοίβο, στα δάση της Αγγλίας υπάρχουν όμορφες νεράιδες και ζωτικά! Ζουν κοντά σε ρυάκια, παίζουν, χορεύουν και τραγουδούν πετώντας! Παιδιά, πάμε να τις αναζητήσουμε;»

Η εκπαιδευτικός εισάγει τα παιδιά στον «νεραιδόκοσμο» με αφορμή ένα «μαγικό» αστεράκι-σκήπτρο που κρατάει η «Δανάη» και σκορπίζει στην τάξη χορεύοντας «νεραιδόσκονη». Συμβουλευόνται τον χάρτη της Αγγλίας, βλέπουν τα πυκνά της δάση, τα ποτάμια και τις λίμνες της. Η εκπαιδευτικός παρουσιάζει στα παιδιά εικόνες από νεράιδες και ζωτικά και τους διαβάζει σχετικούς θρύλους. Τα παιδιά διατυπώνουν εντυπώσεις και πρότερες εμπειρίες από παιδικές ταινίες σχετικές με νεράιδες και ζωτικά.

Κύριο-στάδιο:

«Μουσική για νεράιδες παρακαλώ!»

Φοίβος: «παιδιά, το ξέρετε ότι στις νεράιδες αρέσει πολύ η κέλτικη μουσική; Θα θέλατε να κρυφακούσουμε κι εμείς τη μουσική τους μέσα στο δάσος;»

Αναζητούμε στο διαδίκτυο μουσικά ακούσματα παραδοσιακής κέλτικης μουσικής. Απολαμβάνουμε τη χαλαρή μουσική ενώ η εκπαιδευτικός παροτρύνει τα παιδιά να αναγνωρίσουν τους συγκεκριμένους ήχους και να το δηλώσουν με κάποιο τρόπο: π.χ. όταν ακούν ήχους από φλογέρα χτυπούν 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. 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 (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009, σ. 329).

Οι δραστηριότητες μουσικής εισάγουν τα νήπια σε τρόπους έκφρασης και επικοινωνίας εναλλακτικούς και συμπληρωματικούς του λόγου. Μέσω της ενεργητικής ακρόασης, της σύνθεσης και της ερμηνείας τα παιδιά εκφράζουν και κατανοούν μουσικές ιδέες. (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009, σ. 327).

Εικόνα: «Μουσική για νεράιδες παρακαλώ!»



«Άρπες για νεράιδες!»

Η ερευνήτρια προτείνει στα παιδιά να κατασκευάσουν μια «άρπα», όπως αυτές που παίζουν οι μουσικοί σε κλασικές ορχήστρες. Διαλέγουν μια απλή κρεμάστρα από μαλακό ξύλο. Η εκπαιδευτικός αφαιρεί τον γάντζο και τα ενδεχόμενα στηρίγματα. Με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού τα νήπια χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες. Η 1^η ομάδα ανοίγει κατά μήκος ενός κουτιού οκτώ μικρές τρυπίτσες σε ίσες αποστάσεις για να περάσουν οι χορδές. Η εκπαιδευτικός καρφώνει ή βιδώνει τη μια άκρη της κρεμάστρας στο πλάι του κουτιού. Η 2^η ομάδα των παιδιών βιδώνει στην άλλη άκρη τις βιδοθηλιές σε ίσες αποστάσεις. Η 3^η ομάδα κόβει μικρά κομμάτια πετονιάς (όσο το μήκος της κρεμάστρας) και δένει στη μια άκρη τους τα καρφάκια. Η

4^η ομάδα περνάει τα κομμάτια πετονιάς από την κάτω μεριά του κουτιού μέσα από τις τρυπίτσες έως τις βιδοθηλιές όπου τα στηρίζει και τα τεντώνει χρησιμοποιώντας τις βιδοθηλιές σαν κουρδιστήρια.

<https://www.iema.gr/data/EducationalProjects/Melina/KataskevesMO.pdf>

Στο τέλος τα παιδιά μπορούν να διακοσμήσουν εξωτερικά την «άρπα» όπως επιθυμούν και να «εξερευνήσουν» τους ήχους της.

(Η «άρπα» τοποθετείται μπροστά από το σώμα του εκτελεστή με την ανοιχτή πλευρά προς τα έξω και παίζεται με τα δάκτυλα και των δυο χεριών).

Τα νήπια χρησιμοποιούν ένα όργανο αναφοράς όπως τον χάρακα ή αυθαίρετες μονάδες μέτρησης π.χ. ένα κορδόνι, ένα φύλλο χαρτιού, την παλάμη τους κ.τ.λ., προκειμένου να μετρήσουν ίσες αποστάσεις για να ανοίξουν οκτώ μικρές τρυπίτσες ή για να βιδώσουν σε ίσες αποστάσεις τις βιδοθηλιές.

Παρατηρούν, συγκρίνουν, κρίνουν αν είναι ικανοποιητικό το αποτέλεσμα και προτείνουν βελτιώσεις (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009,σ.190), (διαθεματική διασύνδεση: γλώσσα, μαθηματικά, δημιουργία και έκφραση: εικαστικά, μελέτη περιβάλλοντος).

Εικόνα: «Άρπες για νεράιδες!»



Εικόνα: «Άρπες για νεράιδες!»



Εικόνα: «Άρπες για νεράιδες!»



Μετα-στάδιο:

«Ελάτε, να παίζουμε μουσική!»

Τα νήπια πειραματίζονται για να παραγάγουν ήχους με την «άρπα» που κατασκεύασαν, «χαϊδεύοντας» ρυθμικά τις χορδές της. Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να περιγράφουν τους «ήχους» που ακούν αναφερόμενα σε χαρακτηριστικά τους όπως η ένταση, η διάρκεια κ.τ.λ. κάτι που συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους με νέες έννοιες όπως ρυθμός, μελωδία, ηχώχρωμα, τονικό ύφος, τέμπο, μοτίβο κ.τ.λ.

«Λουλουδένια στεφάνια με νεραϊδόσκηνη»

Τα νήπια έχουν στη διάθεσή τους διάφορα χρωματιστά χαρτόνια κάνσον , ψαλίδι και κόλλα. Το καθένα κατασκευάζει ένα στεφάνι, διακοσμώντας το όπως επιθυμεί, προκειμένου να το χαρίσει σε μια «νεράιδα».

Εικόνα: «Λουλουδένια στεφάνια με νεραϊδόσκηνη!»



Εικόνα: «Λουλουδένια στεφάνια με νεραϊδόσκηνη!»



«Παιχνίδι με τις νεράιδες!»

Προτείνουμε στα παιδιά να φανταστούμε ότι είμαστε νεράιδες και ξωτικά. Όλη την ημέρα είμαστε κρυμμένοι βαθιά μέσα στη γη, τη νύχτα όμως όταν όλοι κοιμούνται, συμβαίνουν περίεργα πράγματα. Οι «νεράιδες» και τα «ξωτικά» βγαίνουν μέσα από τη γη, τραγουδούν και χορεύουν μέσα στα καταπράσινα δάση. Στο λαιμό τους έχουν περασμένο ένα λευκό «μαγικό» μαντίλι. Χωρίς το μαντίλι δεν μπορούν να «φύγουν» μόλις ξημερώσει.

Τα παιδιά χωρίζονται σε δυο ομάδες. Η μια ομάδα που θα είναι οι «νεράιδες» και τα «ξωτικά» κάθονται κυκλικά στο πάτωμα. Η άλλη ομάδα που θα είναι οι «επισκέπτες» του δάσους είναι «κρυμμένοι» πίσω από τα «δέντρα» και θα προσπαθούν να «κλέψουν» τα «μαγικά» μαντίλια από τις νεράιδες και τα ξωτικά, προκειμένου να μη «φύγουν». Στο άκουσμα της κέλτικης μουσικής οι «νεράιδες» και τα «ξωτικά» σηκώνονται αργά-αργά και χορεύουν μέσα στο «δάσος». Μόλις σταματήσει η μουσική τα παιδιά-επισκέπτες προσπαθούν να «κλέψουν» τα μαντίλια τους.

Εικόνα: «Παιχνίδι με τις νεράιδες!»



Εικόνα: «Παιχνίδι με τις νεράιδες!»



Εικόνα: «Παιχνίδι με τις νεράιδες!»



Εικόνα: «Παιχνίδι με τις νεράιδες!»



«Δανάη-Φοίβος: Παιδιά, ελπίζουμε να περάσατε όμορφα στο μεγάλο αυτό «ταξίδι» που κάναμε παρέα. Είχαμε την ευκαιρία να γνωρίσουμε μαζί αρκετά θαυμαστά, διαφορετικά και ενδιαφέροντα πράγματα που έχει ο πλανήτης μας, πάνω στον οποίο ζούμε όλοι μαζί. Ευχόμαστε να σας ξαναδούμε σε ένα άλλο «ταξίδι» σε διαφορετικές χώρες! Υπομονή μέχρι τότε!»

5.ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο :

Η ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΟΥ ΠΙΛΟΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Για τη συνολική αποτίμηση του πιλοτικού προγράμματος χρησιμοποιήθηκαν τα κάτωθι μεθοδολογικά εργαλεία:

α) λεπτομερής καταγραφή ημερολογίου από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια καθ' όλη την διάρκεια του προγράμματος

β) συνεντεύξεις με κάθε νήπιο ξεχωριστά, οι οποίες διεξήχθησαν μετά το πέρας του προγράμματος

5.1. Ημερολόγιο:

η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια τηρούσε ημερολόγιο σε όλη τη διάρκεια της υλοποίησης του project, στο οποίο κατέγραφε συστηματικά τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες ύστερα από κάθε διδακτική παρέμβαση. Με αυτόν τον τρόπο, γινόταν όσο το δυνατόν πιο λεπτομερής περιγραφή της παρέμβασης, αλλά και συνολικός αναστοχασμός της εκπαιδευτικού για την όλη διαδικασία. Και σύμφωνα με τους McDonough και McDonough (Γρίβα, 2013), το ημερολόγιο αποτελεί ένα εργαλείο με το οποίο μπορούν οι εκπαιδευτικοί να αναστοχαστούν πάνω στην ίδια την εργασία τους και να την ερμηνεύσουν κριτικά.

Το ημερολόγιο επιλέχτηκε από την ερευνήτρια, επειδή αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο ερευνητικής μεθόδου, το οποίο χρησιμοποιείται πολύ συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Μετά από κάθε διδακτική παρέμβαση η εκπαιδευτικός αξιοποιούσε το ημερολόγιο που κρατούσε γράφοντας λεπτομερώς τις παρατηρήσεις της, τις εντυπώσεις της και τα συμπεράσματά της. Το εργαλείο αυτό της παρείχε τη δυνατότητα, βασιζόμενη στα συμπεράσματά της να σχεδιάζει τις επόμενες ενότητες του πιλοτικού προγράμματος. Επίσης το εργαλείο αυτό παρείχε διαμορφωτικού τύπου

αξιολόγηση, καθώς λειτούργησε ανατροφοδοτικά σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και έδινε ευκαιρίες για καταγραφές και αναστοχασμό πάνω σε στάσεις και δυσκολίες που εμφανίζονταν κατά τη διάρκεια των ενοτήτων-παιχνιδιών.

Αναλυτικότερα, η δομή του ημερολογίου βασίστηκε σε «ερωτήσεις προβληματισμού για καθοδήγηση ημερολογιακών εγγράφων» των Richards & Lockart (1994 στο Georgoroulou & Griva, 2011 σσ.157-165).

Παρατίθενται ερωτήματα από κάθε διαφορετικό άξονα:

α) Ερωτήματα σχετικά με τη διδακτική διαδικασία:

-Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

-Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

β) Ερωτήματα σχετικά με τους μαθητές:

-Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

-Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

-Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

γ) Στάση της εκπαιδευτικού:

-Χρειάστηκε να κάνω κάποια παρέμβαση; Γιατί;

-Πού έπρεπε να δώσω μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσα να αλλάξω; Γιατί;

δ) Μαθησιακά αποτελέσματα του προγράμματος:

-Ποιες ευρύτερες δια/πολυπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές

καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

5.2. Η συνέντευξη

Είναι το επόμενο εργαλείο το οποίο χρησιμοποιήθηκε σαν μέσο συλλογής δεδομένων στα πλαίσια της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε η πιο ευέλικτη μορφή συνέντευξης η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία επιτρέπει στον ερευνητή να αλλάζει τις διευκρινιστικές ερωτήσεις ή και τη σειρά των ερωτήσεων. Επίσης ο ερευνητής μπορεί να εμβαθύνει περισσότερο, καθώς αυτού του είδους η συνέντευξη προβάλλει τις γνώσεις που το υποκείμενο κατέχει, τι του αρέσει και τι όχι (αξίες και προτιμήσεις) καθώς επίσης και τι σκέπτεται (απόψεις και αντιλήψεις).

Πριν την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος ήταν απαραίτητη η συλλογή πληροφοριών προκειμένου να διερευνηθούν τα ενδιαφέροντα των παιδιών, να καταγραφούν οι γνώσεις τους σε σχέση με παιχνίδια από άλλες χώρες και να επιτευχθεί μια πρώτη εξοικείωση με τις χώρες του προγράμματος. Για το λόγο αυτό η εκπαιδευτικός επέλεξε μια συνέντευξη διερεύνησης της προϋπάρχουσας γνώσης των παιδιών και των προτιμήσεών τους σε σχέση με τα παιχνίδια από όλο τον κόσμο. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στις παρακάτω ερωτήσεις (Πίνακας 13):

Πίνακας 12: Συνέντευξη διερεύνησης

1. Σου αρέσει να παίζεις;
2. Ποια παιχνίδια σου αρέσουν;
3. Ποιο είναι το αγαπημένο σου παιχνίδι;
4. Πώς σου αρέσει να παίζεις;
α. Μόνος/μόνη;
β. Παιχνίδια στον υπολογιστή;
γ. Παιχνίδια μαζί με άλλα παιδιά;
5. Γνωρίζεις παιχνίδια από άλλες χώρες;
6. Από ποια χώρα γνωρίζεις παιχνίδια;
7. Ποιο παιχνίδι/παιχνίδια από άλλη χώρα γνωρίζεις;

8. Έχεις παίξει σε παιχνίδι από άλλη χώρα;

Η πλειοψηφία των παιδιών δεν γνώριζε παιχνίδια από άλλες χώρες (ελάχιστα παιδιά μάλιστα γνώριζαν το όνομα μιας άλλης χώρας) ενώ τα περισσότερα αρέσκονταν να παίζουν με φίλους στην αυλή αλλά και στην τάξη του σχολείου.

Μετά το πέρας των εφαρμογών πραγματοποιήθηκε η δεύτερη (ημιδομημένη) συνέντευξη διάρκειας περίπου 20' λεπτών για κάθε παιδί και έγινε μαγνητοφώνηση.

Στις περιπτώσεις που τα παιδιά δεν θυμόντουσαν όλα τα παιχνίδια από τις χώρες του προγράμματος ή δεν κατανοούσαν επαρκώς την ερώτηση η εκπαιδευτικός βοηθούσε κάνοντας επιπλέον ερωτήσεις.

Στη συνέχεια παρατίθενται οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους μικρούς μαθητές:

1^η ερώτηση: Σου άρεσε που γνωρίσαμε πολλές διαφορετικές χώρες;

2^η ερώτηση: Ποια χώρα σε εντυπωσίασε περισσότερο;

3^η ερώτηση: Τι σου άρεσε περισσότερο από όλες τις χώρες που γνωρίσαμε;

4^η ερώτηση: Ποια παιχνίδια σου άρεσαν περισσότερο;

5^η ερώτηση: Ποια παιχνίδια δεν σου άρεσαν;

6^η ερώτηση: Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;

7^η ερώτηση: Τι θα ήθελες πιο πολύ να ξαναπαίξεις;

8^η ερώτηση: Ποια χώρα θα ήθελες να επισκεφτείς από αυτές που γνωρίσαμε;

9^η ερώτηση: Σου άρεσε που άκουγες πολλές λεξούλες σε διάφορες γλώσσες;

10^η ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις να μιλάς σε άλλες γλώσσες;

11^η ερώτηση: Θα ήθελες να ξαναπαίξουμε και να γνωρίσουμε κι άλλες χώρες;

5.3. Αποτελέσματα ημερολογιακών καταγραφών της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας:

Από την ποιοτική ανάλυση των δέκα ημερολογιακών καταγραφών της ερευνήτριας προέκυψαν τέσσερις θεματικοί άξονες. Στον παρακάτω πίνακα περιγράφεται αναλυτικά η δομή των ημερολογιακών καταγραφών και η συχνότητα εμφάνισης της κάθε κατηγορίας.

Πίνακας 13: Δομή των ημερολογιακών καταγραφών

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Συχνότητα εμφάνισης
A) Διδακτική/ Μαθησιακή διαδικασία	1. Στόχοι	i. ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων	12
		ii. ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων	11
		iii. ανάπτυξη κινητικών δεξιοτήτων	12
		iv. ανάπτυξη κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων	10
		v. καλλιέργεια πολυπολιτισμικής ενσυναίσθησης	10
	2. Μέθοδοι-τεχνικές	i. πολυτροπικό και ευχάριστο περιβάλλον	
		ii. παιχνιόδεις δραστηριότητες	
	3. Μέσα διδασκαλίας	i. διαδίκτυο	10
		ii. βιβλία, περιοδικά	10
		iii. χάρτες, ταξιδιωτικοί οδηγοί, υδρόγειος σφαίρα	10
		iv. εικόνες με έργα τέχνης	8
		v. εποπτικό υλικό (στεφάνια, τουβλάκια κατασκευών, κόλλες A ⁴ , χαρτόνια, κάνσον μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, τέμπερες, πινέλα, δακτυλομπογιές, σκηνικά, κοστούμια, μουσικά όργανα, μαντήλια, πετονιά, βιδοθηλιές, κουτιά, κρεμάστρα, κούκλες, πηλός, εικόνες με μνημεία κ.τ.λ. από τις δέκα χώρες του προγράμματος)	
	4. Τρόποι εργασίας	i. ατομική εργασία	
		ii. εργασία κατά ζεύγη	
		iii. εργασία σε ομάδες	
iv. συνεργασία εκπαιδευτικού με όλη την τάξη			
B) Ο ρόλος της εκπαιδευτικού	5. Μορφές επικοινωνίας	i. χρήση ξένων λέξεων και φράσεων από τις δέκα χώρες του προγράμματος	

		ii. λεκτική επικοινωνία
		iii. μη λεκτική επικοινωνία (κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις προσώπου)
	6. Παροχή βοήθειας προς τους μαθητές	i. ενθάρρυνση, κινητοποίηση, χιούμορ ii. οδηγίες και επεξηγήσεις για τις παιγνιώδεις δραστηριότητες iii. ενεργή συμμετοχή της εκπαιδευτικού στις δραστηριότητες iv. εξατομίκευση v. παροχή ποικίλου οπτικοακουστικού και εποπτικού υλικού
Γ) Συμπεριφορά μικρών μαθητών	7. Στάση των μαθητών κατά την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος	i. ενδιαφέρον για τη διδακτική διαδικασία ii. ενδο-ομαδική συνεργασία-αλληλόδραση iii. ενθουσιασμός-χαρά iv. ανάπτυξη στρατηγικών για επίλυση προβλημάτων
	8. Συμμετοχή στις παιγνιώδεις δραστηριότητες	i. αυξημένο ενδιαφέρον για τις χώρες του προγράμματος ii. συμμετοχή σε κινητικές δραστηριότητες iii. συμμετοχή σε δημιουργικές δραστηριότητες iv. συμμετοχή σε δραματοποιήσεις-παιχνίδια ρόλων v. ενδιαφέρον για επίλυση προβλημάτων
	9. Δυσκολίες κατά τη συμμετοχή	i. δυσκολία στην παραγωγή προφορικού λόγου (κυρίως) από τα προνήπια ii. δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου iii. αδιαφορία/έλλειψη συμμετοχής iv. δυσκολία κατανόησης οδηγιών v. δυσκολία τήρησης κανόνων vi. φασαρία κατά τις ομαδικές δραστηριότητες
Δ) Αποτίμηση του προγράμματος	10. Προβλήματα κατά την εφαρμογή των παιγνιωδών δραστηριοτήτων	i. μεγάλος αριθμός παιγνιωδών δραστηριοτήτων ii. μικρός αριθμός παιδιών iii. δυσκολίες με τα προνήπια στα επιτραπέζια παιχνίδια iv. παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου από τα προνήπια v. συμπλήρωση φύλλου εργασίας
	11. Μαθησιακά αποτελέσματα	i. ενίσχυση γλωσσικών δεξιοτήτων ii. εμπλουτισμός λεξιλογίου iii. ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων iv. ενίσχυση κοινωνικών δεξιοτήτων v. καλλιέργεια φαντασίας και δημιουργικότητας vi. ευχάριστη απόκτηση γνώσεων
	12. Στάσεις και Αξίες	i. μεγάλο ενδιαφέρον για τις χώρες του προγράμματος ii. μεγάλος ενθουσιασμός με τα σενάρια εισαγωγής στις

	θεματικές ενότητες iii. γόνιμη συνεργασία με τους μαθητές iv. συμμετοχή των γονέων v. πρωτοβουλία ανάληψης ρόλων vi. καλλιέργεια θετικής στάσης για διαφορετικές χώρες vii. ενίσχυση πολυπολιτισμικής επίγνωσης
13. Προτάσεις για βελτίωση της διδακτικής διαδικασίας	i. αντικατάσταση δραστηριότητας ii. διαφορετική διαχείριση χρόνου iii. τροποποίηση δράσης iv. συχνότερη χρήση ξένων λέξεων και φράσεων v. ενημέρωση και «απαγκίστρωση» συναδέλφων και γονέων από την «παραδοσιακή» διδασκαλία

A) Διδακτική/μαθησιακή διαδικασία

Επιλέχτηκε μια ευρεία τυπολογία παιχνιδιών, με συγκεκριμένη τη συνεισφορά του καθενός στη διδακτική διαδικασία. Αρχικά τα παιχνίδια κατασκευών επέτρεπαν στα παιδιά να πειραματιστούν με τα αντικείμενα και τα υλικά, να βρουν συνδυασμούς του τι ταιριάζει και τι όχι στην κατασκευή, ενώ παράλληλα συνέβαλαν στη βελτίωση της λεπτής κινητικότητας και του συντονισμού ματιού-χειριού. Σύμφωνα με τους Boucher&Amery (2009), τα παιδιά που ασχολούνται με επιτυχία με κατασκευαστικά παιχνίδια φαίνεται ότι χειρίζονται με μεγαλύτερη ευκολία λέξεις, ιδέες και έννοιες.

Αξιοποιήθηκε επίσης το δημιουργικό παιχνίδι, που όξυνε τη φαντασία και ανέπτυξε την ευρηματικότητα, την ευστροφία και την πρωτοτυπία τους. Την αγαπημένη κατηγορία παιχνιδιού των παιδιών, σύμφωνα με τον μετέλεγχο, αποτέλεσε το κινητικό παιχνίδι. Τα παιχνίδια αυτά συμβάλλουν τόσο στην ανάπτυξη αδρών κινητικών δεξιοτήτων των παιδιών όσο και στον γενικό συντονισμό μυϊκού και νευρικού συστήματος (Shore,1997). Επιπλέον, οργανώθηκαν παιχνίδια παντομίμας, τα οποία συνέβαλλαν στην ενεργοποίηση της φαντασίας των παιδιών και στην ενίσχυση της παρατηρητικότητας, και αποτέλεσαν σημαντική πηγή

ενθουσιασμού και διασκέδασης (Hays,2005).Σε προτεραιότητα τέθηκε η ύπαρξη παιχνιδιών επικοινωνιακού τύπου, προκειμένου να προωθηθεί η αυθόρμητη χρήση της γλώσσας από τα παιδιά. Έτσι λοιπόν οργανώθηκαν παιχνίδια πληροφοριακού τύπου, που εστίαζαν στη μετάδοση της πληροφορίας και όχι στην εξάσκηση σε συγκεκριμένες γραμματικές ή συντακτικές δομές. Τέλος, κατασκευάστηκαν-ειδικά για την περίσταση-ορισμένα επιτραπέζια παιχνίδια, που εστιάζονταν στη γλώσσα. Σε αυτά, τα παιδιά κατά ομάδες είχαν την ευκαιρία τραβώντας μια κάρτα, που ενέπλεκε κάθε φορά και άλλον ήρωα/τόπο/λειτουργία, να συνθέσουν, αξιοποιώντας την δημιουργική τους σκέψη, τη δική τους ιστορία. Η σύνθεση ιστοριών βοήθησε τα παιδιά να πειραματίζονται με τη γλώσσα, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και να αναπτύσσουν ευελιξία στον τρόπο σκέψης. Χρησιμοποιώντας νέες λέξεις και συνδυασμούς λέξεων που έμαθαν από τα σενάρια των παιχνιδιών με τα οποία ήρθαν σε επαφή κατά τη διάρκεια του προγράμματος, εξέφρασαν ιδέες, έννοιες και λύσεις μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον που δημιούργησαν και διαχειρίστηκαν τα ίδια τα παιδιά.

Επιπλέον οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να αντιπαραβάλλουν λέξεις από δέκα διαφορετικές χώρες, διαφορετικά είδη λόγου και ύφη. Ένας τέτοιος παιδαγωγικός προσανατολισμός είναι ωφέλιμος για τα παιδιά όσον αφορά τις μετα-γνωστικές και μεταγλωσσικές ικανότητές τους, αλλά και την ικανότητά τους να συλλογίζονται κριτικά για σύνθετα συστήματα και τις αλληλεπιδράσεις τους. (Kalantzis, 1997)

Μέσα από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν με βάση αυτά τα δέκα παιχνίδια, έγινε προσπάθεια η γλώσσα να ενταχθεί σε ένα φυσικό και κατανοητό πλαίσιο, έτσι ώστε τα παιδιά να επιτύχουν πολυδιάστατη εμπειρία της γλώσσας. Βασικός σκοπός της επιλογής και του σχεδιασμού των δραστηριοτήτων ήταν να προωθηθεί η αυθεντική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών, καθώς και η δημιουργική τους έκφραση τόσο γλωσσικά, όσο και εξωγλωσσικά. Ανάμεσα στις δραστηριότητες εντάχθηκαν παιχνίδια ρόλων, παντομίμα, δημιουργικές κατασκευές με υλικά και χρώματα, και κινητικές δραστηριότητες που είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικές για τα μικρά παιδιά και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές

να εκφράζονται δημιουργικά και συγχρόνως να εμπλουτίζουν τις γλωσσικές τους εμπειρίες. (Γρίβα, 2013)

B) Ο ρόλος της εκπαιδευτικού

Ο ρόλος της εκπαιδευτικού καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος ήταν εμπνευστικός, συμβουλευτικός, συνεργατικός και ενθαρρυντικός. Όπως δείχνουν οι ημερολογιακές καταγραφές η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε συχνά ξένες λέξεις και φράσεις (άλλοτε ρωτώντας έναν γονέα από την Αλβανία, άλλοτε συμβουλευόμενη το διαδίκτυο) από όλες τις χώρες του προγράμματος, τις οποίες τα νήπια άκουγαν και πολλές φορές επαναλάμβαναν με μεγάλη χαρά, γελώντας και διασκεδάζοντας. Επίσης η εκπαιδευτικός χρησιμοποιούσε και μη λεκτικές εκφράσεις, χειρονομίες, εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις του σώματος, καθώς επίσης και πολύ χιούμορ, προκειμένου να γίνει πιο παραστατική αλλά και για να ελαχιστοποιήσει το άγχος του λάθους και της αποτυχίας εκ μέρους των παιδιών, έτσι ώστε να μην απογοητευτούν από κάποια «αδυναμία» τους. Την όποια «αδυναμία» εκ μέρους των παιδιών η εκπαιδευτικός την «μετέτρεπε», μέσω της ενθάρρυνσης και του χιούμορ, σε κίνητρο για περεταίρω δράση, μέσα σε ένα χαρούμενο και ευχάριστο μαθησιακό περιβάλλον.

Κατά τη διάρκεια διεξαγωγής των παιγνιωδών δραστηριοτήτων η ερευνήτρια έδινε απλές και σαφείς οδηγίες και πολλές φορές συμμετείχε ενεργά και η ίδια στις δραστηριότητες όταν το έκρινε απαραίτητο ή όταν της το ζητούσε κάποιο παιδί (εξατομικευμένα).

Η εκπαιδευτικός δημιούργησε συνθήκες, προσφέροντας άφθονο αλλά και προσεκτικά επιλεγμένο υλικό, το οποίο να εμπνέει τα παιδιά, ώστε να αναπτύξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και ενθάρρυνε τους μαθητές, ενώ πρόσφερε βοήθεια ιδιαίτερα στα επιτραπέζια παιχνίδια, εξηγώντας τους κανόνες του παιχνιδιού, τον τρόπο με τον οποίο ρίχνουμε το ζάρι, κινούμε τα πιόνια και περιμένουμε τη σειρά μας. Τέλος, η ανατροφοδότηση που λάμβαναν τα παιδιά, ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας των δραστηριοτήτων, αποτέλεσε επίσης έναν τρόπο βοήθειας προς τους

μικρούς μαθητές, επιβραβεύοντας κυρίως τις προσπάθειές τους, για την εξεύρεση κυρίως πρωτότυπων λύσεων και απαντήσεων.

Γ) Συμπεριφορά μικρών μαθητών

Σύμφωνα με τις ημερολογιακές καταγραφές η συμμετοχή των μικρών μαθητών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες ήταν ενθουσιώδης, με μεγάλη χαρά συμμετείχαν ενεργά στα παιχνίδια ρόλων, στις εικαστικές δραστηριότητες, στα κινητικά παιχνίδια και γενικότερα η δράση τους ήταν ιδιαίτερα αυξημένη είτε επρόκειτο για ατομικές είτε για συλλογικές δραστηριότητες. Έδειχναν φανερά τον ενθουσιασμό τους για το ποικίλο υλικό που παρουσίαζε η εκπαιδευτικός και ανυπομονούσαν να το «ανακαλύψουν» και να το επεξεργαστούν. Περίμεναν υπομονετικά να ακούσουν τόσα πολλά καινούρια πράγματα και εντύπωση έκανε στην ερευνήτρια το γεγονός ότι τόσο μικρά παιδιά καθόταν για πάνω από μια ώρα τόσο ήσυχα προκειμένου να μάθουν πολλά περισσότερα για κάθε ενότητα (χώρα) του προγράμματος. Σχεδόν καθημερινά, μόλις αντίκριζαν την εκπαιδευτικό (η οποία σημειωτέον πήγαινε στο σχολείο πολύ νωρίτερα για να ετοιμάσει το υλικό στην τάξη), έδειχναν χαρά και ενθουσιασμό και ζητούσαν να «παίξουμε» παιχνίδια προηγούμενων χωρών-ενοτήτων. Ζητούσαν να μιλήσουμε για την Αίγυπτο ξανά και ξανά και έθεταν διάφορα ερωτήματα: «*κυρία, πώς έφτιαχναν τις μούμιες;*», «*τι είναι ο Φαραώ;*», «*γιατί είχε ένα φίδι στο κεφάλι του;*». Το γεγονός αυτό δεν ήταν τυχαίο, καθώς η εκπαιδευτικός είχε επισκεφτεί στο παρελθόν την Αίγυπτο και διέθετε άφθονο οπτικό υλικό. Επίσης, το 2011, βραβεύτηκε από τη αιγυπτιακή πρεσβεία στην Αθήνα, για τη συμμετοχή της τάξης της, σε παγκόσμιο ζωγραφικό διαγωνισμό με τίτλο «*Η Αίγυπτος στα μάτια των παιδιών του κόσμου*». Αξίζει να αναφερθεί, ότι τα νήπια που σήμερα είναι έφηβοι ακόμη επισκέπτονται την εκπαιδευτικό στο νηπιαγωγείο και της ζητούν να μιλήσουν για την Αίγυπτο. Μια μητέρα ανέφερε πρόσφατα στην ερευνήτρια: «*ο γιος μου χαίρεται ακόμη με το μετάλλιο που κέρδισε στον διαγωνισμό και το κρεμάει ακόμη στο λαιμό του*».

Δ) Αποτίμηση του προγράμματος

Τα παιχνίδια-δραστηριότητες επινοήθηκαν-επιλέχθηκαν προσεκτικά από την ερευνήτρια, έτσι ώστε να αντιστοιχούν στις δυνατότητες και τις προτιμήσεις των παιδιών, να προσφέρουν πολλές δυνατότητες ως προς π.χ. τον χειρισμό αντικειμένων, των απαντήσεων κ.τ.λ., να ενισχύουν την δημιουργικότητα και την φαντασία τους και οπωσδήποτε να διασκεδάζουν τα παιδιά.

Σύμφωνα με τις ημερολογιακές καταγραφές της ερευνήτριας η συμμετοχή των παιδιών στις παιγνιώδεις δραστηριότητες ήταν πολύ μεγάλη. Έδειχναν μεγάλο ενθουσιασμό ακόμη κατά τη διάρκεια του προ-σταδίου, όταν έμπαιναν στην αίθουσα και αντίκριζαν το υλικό που είχε ετοιμάσει η εκπαιδευτικός ή όταν «ανακάλυπταν» τον «θησαυρό» π.χ. της Αιγύπτου. Ακούγονταν διαρκώς επιφωνήματα θαυμασμού έδειχναν ζωνφό ενδιαφέρον, ρωτούσαν, και ζητούσαν να μάθουν περισσότερα όσον αφορά τις χώρες του προγράμματος. Τα παιδιά ανέπτυξαν κατά τη διάρκεια των παιγνιωδών παρεμβάσεων τις γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες καθώς οι δέκα παρεμβατικές ενότητες-παιχνίδια αξιοποιούσαν με ελκυστικά και πρωτότυπα παιχνίδια-δραστηριότητες, ποικίλες στρατηγικές και δεξιότητες μάθησης. Ακόμη σε κάθε ενότητα-χώρα τα παιδιά ανέπτυξαν δεξιότητες παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Συμμετείχαν δε με μεγάλο ενθουσιασμό στις περισσότερες παιγνιώδεις δραστηριότητες και συγκεκριμένα ζητούσαν να ξαναπαιξουν τα επιτραπέζια παιχνίδια από την ενότητα της Ελλάδας «*Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο;*», από την ενότητα της Σερβίας «*Ποιος θα σώσει τα περισσότερα ζώα;*», «*Καλό αέρα στα πανιά σας!*», από την ενότητα της Ρωσίας «*Πάμε για χορό στη λίμνη;*» με αποκορύφωμα το παιχνίδι από την ενότητα της Ιταλίας «*Για τα μάτια της μόνο!*»

Το πειραματικό πρόγραμμα διεξήχθη με απόλυτη επιτυχία, όπως κατέδειξαν και οι ημερολογιακές καταγραφές. Οι γονείς ήταν πρόθυμοι να βοηθήσουν με ότι μπορούσαν μια και οι ίδιοι ήταν πολύ ενθουσιασμένοι με όλες τις χώρες του προγράμματος και για όλα όσα θα αποκόμιζαν τα παιδιά τους. Ρωτούσαν πρόθυμα σε τουριστικά γραφεία για τουριστικούς οδηγούς των χωρών του προγράμματος και

έφερναν στο σχολείο εικόνες και διάφορα υλικά σχετικά με το θέμα μας. Με μεγάλη χαρά μου ανακοίνωναν, ότι τόσα πολλά και διαφορετικά πράγματα δεν τα είχαν ακούσει ούτε από τα μεγαλύτερα παιδιά τους που φοιτούσαν στο δημοτικό σχολείο. Για παράδειγμα μια μητέρα με ρώτησε μια μέρα *«ποιος είναι αυτός ο Τέσλα, για τον οποίο μου μιλάει ο γιος μου; Ήταν κάποιος σημαντικός;»*. Τυχαία, η ίδια μητέρα, ενημερώθηκε μετά από δυο εβδομάδες περίπου (από το διαδίκτυο) για το μεγάλο αφιέρωμα στον Τέσλα που θα λάμβανε χώρα στην Θεσσαλονίκη και ερχόμενη μια μέρα στο σχολείο μου είπε: *«μόλις χθες άκουσα για τον Τέσλα και χαίρομαι που μαθαίνεις στα παιδιά μας τόσα πολλά και διαφορετικά πράγματα!»*. Μια μητέρα μόνο ενός προνήπιου κοριτσιού αντέδρασε λίγο (στην αρχή) σε μια χώρα του προγράμματος (Τουρκία), αλλά της εξήγησα με όμορφο τρόπο ότι εμείς εδώ στο σχολείο σεβόμαστε όλες τις χώρες και ότι το πρόγραμμα περιελάμβανε παιγνιώδεις δραστηριότητες σχετικές με την Αγία-Σοφία και με έναν τουριστικό οδηγό. Η μητέρα αυτή τελικά ενθουσιάστηκε και μας βοήθησε πάρα πολύ με υλικά (έγχρωμες φωτοτυπίες) που χρειαστήκαμε.

5.4. Αποτελέσματα συνεντεύξεων των νηπίων

Αναφορικά με το 1^ο ερώτημα η πλειοψηφία των παιδιών (100%) απάντησαν πως τους άρεσε που γνώρισαν πολλές διαφορετικές χώρες. Στο 2^ο ερώτημα οι μαθητές ερωτήθηκαν ποια χώρα τους εντυπωσίασε περισσότερο. Εδώ είχαμε αρκετές διαφορετικές απαντήσεις. Όλες οι χώρες εντυπωσίασαν τα παιδιά και κυρίως η Ρωσία, η Αίγυπτος και η Ιταλία. Οι προτιμήσεις των παιδιών είχαν ως εξής: Ελλάδα (II) Αλβανία (I), Σερβία (II), Ρωσία (III), Τουρκία (II), Συρία (I), Αίγυπτος (III), Ιταλία (III), Γαλλία (I), Αγγλία (II). Στο 3^ο ερώτημα ερωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο από όλες τις χώρες που γνωρίσαμε και σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών από την Ελλάδα τους άρεσε η αρχαία Ολυμπία και οι πυρσοί που ζωγράφισαν (III), το μπαλέτο και οι μπαμπούσκες από τη Ρωσία (II), η Αγια-Σοφία και ο χάρτης της Τουρκίας (I), οι πυραμίδες της Αιγύπτου (III), η Μόνα Λίζα και ο

πύργος της Πίζας από την Ιταλία (ΙΙΙΙ), ο πύργος του Άιφελ, η γυάλινη πυραμίδα και η «τυφλόμυγα» από τη Γαλλία (ΙΙΙ) και τέλος τα «ζωτικά» και το Big Ben από την Αγγλία (ΙΙ).

Στο 4^ο ερώτημα ερωτήθηκαν για το ποια παιχνίδια τους άρεσαν περισσότερο. Εδώ τα παιδιά απάντησαν: από Ελλάδα «*Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος!*»(ΙΙΙ), «*Αγάλματα παντού!*» (Ι), «*Αθηνά V/S Ποσειδώνα!*» (Ι), «*Οι κύκλοι των όμορφων λέξεων!*» (Ι) και «*οι πυρσοί που ζωγράφισαν*» (ΙΙ) . Από Σερβία «*Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;*» (ΙΙΙ) και «*Καλό αέρα στα πανιά σας!*» (Ι), από τη Ρωσία «*Κούκλες από όλο τον κόσμο!*» (Ι), από τη Τουρκία «*Βαρκάδα στην ιστορία!*» (Ι), από τη Συρία «*Η ιστορία του!*» (Ι). Από την Αίγυπτο το παιχνίδι «*Πλήρη αντιστοίχιση των γήινων σχημάτων με τα ουράνια φαινόμενα!*» (Ι), από την Ιταλία «*Για τα μάτια της μόνο!*» (ΙΙΙ), από τη Γαλλία το παιχνίδι «*Bonjour Paris!*» (Ι), και από την Αγγλία «*Παιχνίδι με τις νεράιδες!*» (Ι).

Στο 5^ο ερώτημα σχετικά με το ποια παιχνίδια δεν τους άρεσαν, ένα κορίτσι η (Παναγιώτα Ν.) απάντησε αρνητικά για ένα παιχνίδι από τη Σερβία «*Καλό αέρα στα πανιά σας!*», διότι «*δεν κατάφερε να φουσήξει δυνατά μέσα από το καλαμάκι*», καθώς επίσης και ο Απόστολος (προνήπιο) δεν του άρεσε το παιχνίδι από την Ιταλία «*Bella Venetia!*», γιατί όπως μου είπε «*τα νερά της Βενετίας δεν ήταν καθαρά για να κολυμπήσει*». Στα υπόλοιπα παιδιά άρεσαν όλα τα παιχνίδια.

Από την ανάλυση των απαντήσεων του 6^{ου} ερωτήματος παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν σε κάποιο παιχνίδι. Συγκεκριμένα τρία παιδιά δυσκολεύτηκαν: η Παναγιώτα Ν. (νήπιο) στο παιχνίδι από τη Σερβία «*Καλό αέρα στα πανιά σας!*», «*γιατί δυσκολεύτηκα να φουσήξω δυνατά μέσα από το καλαμάκι, για να ταξιδέψει γρήγορα η βαρκούλα μου*». Το δεύτερο παιδί ο Γιώργος (προνήπιο) δυσκολεύτηκε στο παιχνίδι από την Ιταλία «*Για τα μάτια της μόνο!*» «*γιατί ήταν περίεργες*», όπως μου αποκάλυψε στη συνέντευξη και στο παιχνίδι από τη Ρωσία «*Από τη Ρωσία με αγάπη!*», γιατί όπως είπε στη συνέντευξη: «*ήταν δύσκολο να τις βάλω στη σειρά*». Το τρίτο παιδί η Σοφία (προνήπιο) δυσκολεύτηκε όπως φαίνεται και

στη συνέντευξη στο παιχνίδι από τη Γαλλία «*Bonjour Paris!*», «*δυσκολεύτηκα να ζωγραφίσω (ζεπατικώσω) τον πύργο του Αιφελ*».

Όσον αφορά το 7^ο ερώτημα, τα παιδιά θα ήθελαν περισσότερο να ξαναπαίξουν: από την Ελλάδα τα παιχνίδια «*Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο;*» (II) και «*Αγάλματα παντού!*» (II), από την Αλβανία «*Το παιχνίδι της Ευρώπης!*», (I), παιχνίδι Σερβίας «*Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;*» (II), και «*Καλό αέρα στα πανιά σας!*», (I). Από τη Ρωσία «*Πάμε για χορό στη λίμνη;*» (I), από την Τουρκία «*Βαρκάδα στην ιστορία!*», (I), από τη Αίγυπτο «*Η πυραμίδα των σχημάτων και των χρωμάτων!*» (I), και «*Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ!*», (I), από την Ιταλία το παιχνίδι «*Για τα μάτια της μόνο!*», (III), από τη Γαλλία το παιχνίδι «*Τυφλόμυγα*» (I).

Στο 8^ο ερώτημα, για το ποια χώρα θα ήθελαν να επισκεφτούν πρώτη προτίμηση των παιδιών (III) είναι η Γαλλία (Λούβρο, Μόνα Λίζα, γυάλινη πυραμίδα, πύργος του Αιφελ), δεύτερη χώρα στην προτίμησή τους είναι η Ρωσία (III), (μπαλέτο), ακολουθούν οι χώρες Τουρκία (II), (όμορφη και καλή χώρα), Αίγυπτος (II), (πυραμίδες, Φαραώ, μούμιες), Ιταλία (II), (Βενετία, πύργος της Πίζας), Συρία (II), (να βοηθήσουν τα προσφυγόπουλα) και Αλβανία(I), (βόλτα).

Τα επόμενα ερωτήματα (9^ο, 10^ο, 11^ο) αναφέρονται στη διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας, αν στα παιδιά άρεσε που άκουγαν ξένες λεξούλες, αν θα τους ενδιέφερε να μάθουν ξένες γλώσσες κι αν επιθυμούσαν να «ξαναπαίξουμε» και να γνωρίσουμε κι άλλες χώρες. Εδώ η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών απάντησε θετικά (100%).

Συμπερασματικά τα αποτελέσματα της συνέντευξης κατέδειξαν ότι το πρόγραμμα αποτέλεσε μια πολύ ευχάριστη εμπειρία για όλα σχεδόν τα παιδιά. Η ελκυστική παρουσίαση των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων, η παρουσίαση των χωρών μέσω βιβλίων, εικόνων αλλά και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι δημιουργικές κατασκευές, τα μουσικοκινητικά παιχνίδια και όλες οι κατασκευές, άρεσαν πολύ στα παιδιά, τους κέντρισαν το ενδιαφέρον καθώς όπως δήλωσαν και τα ίδια θα ήθελαν να ξαναπαίξουν πολλά από τα παιχνίδια που τους εντυπωσίασαν, αλλά και να γνωρίσουν κι άλλες χώρες και άλλα διαφορετικά παιχνίδια.

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα πειραματική παρέμβαση είχε ως βασικό σκοπό την ευαισθητοποίηση των μικρών μαθητών στην πολύ/διαπολιτισμικότητα. Την εξοικείωση των παιδιών, μέσω της αξιοποίησης του παιχνιδιού, με πολιτισμικά στοιχεία από δέκα διαφορετικές χώρες και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, του σεβασμού και της αποδοχής απέναντι στο «διαφορετικό».

Η ερευνήτρια αξιοποίησε το παιχνίδι ως διδακτικό μέσο, το οποίο κράτησε ενεργό το ενδιαφέρον των παιδιών, ώστε να «μάθουν» τη νέα γνώση μέσα σε ένα «χαλαρό» και διασκεδαστικό περιβάλλον (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Οι ημερολογιακές καταγραφές κατέδειξαν την αποτελεσματικότητα της πειραματικής εφαρμογής καθώς από τα αποτελέσματα της συνολικής αποτίμησης του προγράμματος διαπιστώθηκε η βελτίωση τόσο στις γλωσσικές όσο και στις γνωστικές αλλά και ψυχοκινητικές δεξιότητες-ικανότητες των παιδιών.

Πέραν των γλωσσικών ωφελειών που απορρέουν από την ενασχόληση τους με τις χώρες του προγράμματος και των γνωστικών ωφελειών που σχετίζονται με θέματα ιστορίας και πολιτισμού των συγκεκριμένων χωρών, στα νήπια αναπτύχθηκε σημαντικά η πολιτισμική επίγνωση και ευαισθητοποίηση απέναντι στη διαφορετικότητα.

Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε κατά τη διάρκεια των δέκα ενοτήτων-παρεμβάσεων κάθε δυνατότητα γλωσσικής, επικοινωνιακής και δημιουργικής έκφρασης μέσα από την παιχνιδοκεντρική μέθοδο. Μέσω της ελκυστικής αυτής μεθόδου και των ποικιλόμορφων και δραστηριοτήτων τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να αυτενεργήσουν, να αναλάβουν πρωτοβουλίες και να αλληλεπιδράσουν σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Μέσω της έκθεσης των παιδιών σε πρωτότυπες βιωματικές δραστηριότητες σε αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας επιτεύχθηκε αυξημένη γλωσσική, κοινωνικοσυναισθηματική και δημιουργική ανάπτυξη.

Στην μελέτη μας προσπαθήσαμε να υποστηρίξουμε τις θεωρίες του ελλείμματος και της διαφοράς, μέσω των παιχνιδιών από διάφορες χώρες της υδρογείου. Τα παιδιά έπαιξαν παιχνίδια από 10 χώρες και έμαθαν πολλά για τις χώρες αυτές, για την ιστορία τους και για τις συνήθειες τους.

Η ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων βοήθησε τα παιδιά να «επικοινωνήσουν» με τις «χώρες» που «γνώριζαν», αναπτύσσοντας όλο το δυναμικό τους, όλες τους τις δυνάμεις και όλους τους τρόπους έκφρασης, υποσκελίζοντας όλα τα πιθανά εμπόδια. Το μαθησιακό περιβάλλον ήταν ελκυστικά σχεδιασμένο έτσι ώστε να παρακινεί το κάθε παιδί να συμμετέχει ενεργά και με ευχαρίστηση στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που αναπτύχθηκαν. Τα παιχνίδια-δραστηριότητες επιλέχθηκαν έτσι ώστε να κερδίσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να γνωρίσουν την ποικιλομορφία των πολιτισμών και να προωθήσουν την έννοια της συμφιλίωσης και ειρηνικής συνύπαρξης. Οι δραστηριότητες-παιχνίδια σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να επιδέχονται πολλές διαφορετικές απαντήσεις και δράσεις, προκειμένου να δίνεται η δυνατότητα σε κάθε παιδί ξεχωριστά να προσεγγίζει την αναπτυσσόμενη δραστηριότητα-παιχνίδι από τη δική του οπτική, σύμφωνα με τις δικές του δυνατότητες και να εξασφαλίζεται ο απαραίτητος χρόνος, έτσι ώστε κάθε παιδί να λειτουργεί με τον δικό του ρυθμό (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2009 σ. 32).

Τα νήπια είχαν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά, να αλληλοδράσουν και να συνεργαστούν για την «επίλυση του προβλήματος» ή της «εξεύρεσης λύσεων», και να εκφράζονται λεκτικά και εξωλεκτικά, να επικοινωνήσουν, να δημιουργήσουν, να εκφραστούν ελεύθερα, να «ταξιδέψουν» σε νέες χώρες και να γνωρίσουν τις αξίες και τις παραδόσεις τους, να γνωρίσουν και να ευαισθητοποιηθούν σε διαφορετικούς πολιτισμούς. Με άλλα λόγια, τους δινόταν η δυνατότητα δημιουργικής έκφρασης σε ένα ευχάριστο, διασκεδαστικό, συνεργατικό και γεμάτο «προκλήσεις» περιβάλλον όπως επιβεβαιώνει πρότερη έρευνα (Griva&Chostelidou, 2012), όπου τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν, να παίξουν, να υποδυθούν ρόλους, να γνωρίσουν και να βρουν λύσεις.

Συμπερασματικά η δημιουργία ενός παιγνιώδους πλαισίου λειτούργησε ενισχυτικά, καθώς παρείχε μια πληθώρα παιχνιδιών, κινητικών δραστηριοτήτων, παιχνίδια ρόλων, μουσικοκινητικές δραστηριότητες οι οποίες επικεντρώνονταν στην ελεύθερη έκφραση μέσα σε ένα πολυτροπικό πλαίσιο, επιβεβαιώνοντας και τα αποτελέσματα προηγούμενης μελέτης (Γρίβα & Σέμογλου, 2015), η οποία κατέδειξε ότι η εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, τους δίνει τη δυνατότητα να μαθαίνουν ευκολότερα σε ένα οικείο και διασκεδαστικό περιβάλλον.

Ανάμεσα στα παιχνίδια-δραστηριότητες εντάχθηκαν παιχνίδια ρόλων, εικαστικές κατασκευές με διάφορα υλικά και χρώματα και μουσικοκινητικές δραστηριότητες που είναι ιδιαίτερα διασκεδαστικές για τα παιδιά και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να εκφράζονται δημιουργικά εμπλουτίζοντας συγχρόνως τις γλωσσικές τους εμπειρίες, επιβεβαιώνοντας προηγούμενη έρευνα των (Γρίβα & Σέμογλου, 2013).

Επιπλέον, η παρούσα μελέτη επιβεβαίωσε τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών (Griva&Chostelidou, 2012), τα οποία κατέδειξαν ότι ένα πολυτροπικό και παιγνιώδεις πλαίσιο μάθησης ενισχύει τις γλωσσικές, γνωστικές, κινητικές ικανότητες των παιδιών, ενώ συγχρόνως καλλιεργούν την πολυπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση.

Τα θετικά αποτελέσματα που προέκυψαν στο πειραματικό πρόγραμμα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών, καταδεικνύουν ότι η αξιοποίηση του παιχνιδιού και η ενσωμάτωση δημιουργικών δραστηριοτήτων σε ένα παιγνιώδες θεματικό πλαίσιο, δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μαθαίνουν καθώς παίζουν, να εξερευνούν, να εκφράζονται, να δημιουργούν και παράλληλα να νιώθουν ευχαρίστηση (Γρίβα, Σέμογλου & Παντελή, 2014).

Το άνοιγμα των τοπικών κοινωνιών προς την κατεύθυνση μιας παγκόσμιας πολύ/γλωσσικής και πολύ/πολυπολιτισμικής κοινωνίας υπαγορεύει μια εκπαίδευση ανθρώπων ικανών να συνυπάρχουν ειρηνικά και ισότιμα με τους άλλους, να σέβονται τη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά παράλληλα να διατηρούν την εθνική πολιτισμική τους ταυτότητα.

Το πρόγραμμα αυτό, μέσα από την αξιοποίηση της πολιτισμικής πολυμορφίας και της πολυγλωσσίας, ευαισθητοποίησε τους μικρούς μαθητές στη διαφορετικότητα των γλωσσών ως προς το άκουσμα και τη γραφή, με στόχο τα παιδιά να είναι σε θέση να εξοικειώνονται σταδιακά, γλωσσικά και πολιτισμικά με περισσότερες της μιας γλώσσας.

Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με άλλες γλώσσες και πολιτισμούς και υιοθέτησαν έναν κώδικα επικοινωνίας που να ανταποκρίνεται στην ποικιλόμορφη πραγματικότητα. Δηλαδή στα παιδιά αναπτύχθηκε πολύ/γλωσσική και πολύ/πολιτισμική ικανότητα μέσω του παιχνιδιού με την ανάπτυξη θετικών στάσεων και συμπεριφορών απέναντι σε αλλόγλωσσους και αλλοεθνείς, με την ανακάλυψη του εαυτού μέσα από τον άλλον, και με την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων.

Τα νήπια ευαισθητοποιήθηκαν στη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία, καλλιεργήθηκαν θετικές στάσεις απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική διαφορετικότητα καθώς επίσης επιχειρήθηκε μια συναισθηματική προσέγγιση γλωσσών και πολιτισμών.

Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου αγροτικής περιοχής με τη συμμετοχή μόνο ενός παιδιού διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, στοιχείο που δεν το καθιστά αντιπροσωπευτικό ούτε τα αποτελέσματά του γενικεύσιμα. Η χαμηλή συμμετοχή αλλοδαπών παιδιών καθιστά επίσης εξ αντικειμένου πιο εύκολη τη χωρίς αντιδράσεις ένταξη ενός συγκεκριμένου παιδιού. Τα παιχνίδια προέρχονται από διάφορους πολιτισμούς και καλύπτουν μ' αυτήν την έννοια την επαφή των παιδιών με την ετερότητα, δεν λειτουργούν όμως απαραίτητα ενδυναμωτικά για τα αλλοδαπά παιδιά.

Επιπλέον ως περιοριστικό στοιχείο της παρούσας μελέτης αναφέρεται το μικρό δείγμα (εννέα νήπια) των συμμετεχόντων, κάτι το οποίο δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής εφαρμογής. Επίσης ένα ακόμη περιοριστικό στοιχείο ήταν η απουσία αρκετών παιδιών καθ' όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής του προγράμματος, λόγω των πολλών ιώσεων, οι οποίες μάλιστα

υποτροπιάζαν τη συγκεκριμένη σχολική χρονιά. Όταν έλειπε κάποιο παιδί η εκπαιδευτικός ζητούσε την άδεια να λάβει μέρος ένα παιδί (εφόσον το επιθυμούσε) από το πρωινό τμήμα. Αυτός ήταν ένας ακόμη λόγος που η ερευνήτρια προσερχόταν πολύ νωρίτερα στο σχολείο, για να διαπιστώσει με πόσα νήπια θα εργαστεί εκείνη την ημέρα, αλλά και για να ετοιμάσει το υλικό στην τάξη της.

Όταν εκδήλωνε ενδιαφέρον ένα προνήπιο (έπειτα από συνεννόηση με το γονέα), η ερευνήτρια παρατηρούσε αρκετές δυσκολίες στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και δυσκολίες στα επιτραπέζια παιχνίδια (όταν έπρεπε να μετακινήσουν το πιόνι τους). Άλλοτε ξεχνούσαν ή ανυπομονούσαν για τη σειρά τους.

Ένα άλλο περιοριστικό στοιχείο ήταν ο μεγάλος αριθμός των παιγνιδιών δραστηριοτήτων που επιλέγηκαν από τη ερευνήτρια καθώς απαιτούσαν αρκετές ώρες εβδομαδιαία και ενώ «έτρεχε» και το «παραδοσιακό» πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Χρειάστηκε για τον λόγο αυτό να γίνει μια τροποποίηση-συμπύκνωση μιας δραστηριότητας (στο θεατρικό δρώμενο («υπερκαταναλούπολη» και «εξοικονομούπολη»), από τη ενότητα της Σερβίας, για εξοικονόμηση χρόνου.

Βέβαια, είναι γνωστό ότι, στα παιδιά μπορεί κανείς να διδάξει τα πάντα σύμφωνα με το αξίωμα του Bruner, αρκεί να βρει τον «κατάλληλο» τρόπο. Έτσι λοιπόν η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αξιοποιώντας το παιχνίδι και την εφευρετικότητά της, ενέπλεκε πολλές διαφορετικές θεματικές σε κάθε παιχνίδι-δραστηριότητα, για να εντάξει και την «παραδοσιακή» θεματολογία (π.χ. εποχές, ζώα σε χειμερία νάρκη, πλανήτες, κ.τ.λ.) στο πρόγραμμά της.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από το πρόγραμμα μας επιτρέπουν να υποθέσουμε ότι ένα αντίστοιχο πρόγραμμα με βάση το παιχνίδι, που στηρίζεται στην αξιοποίηση στοιχείων από διάφορους πολιτισμούς σε πολυπολιτισμικές τάξεις νηπιαγωγείου, με πιο αντιπροσωπευτική μεταναστευτική παρουσία θα έδιναν σαφέστερα δεδομένα για τη συσχέτιση των πολυπολιτισμικών παιχνιδιών με την ευαισθητοποίηση των νηπίων και την ενδυνάμωση των μειονοτικών. Προτείνεται το

υλικό αυτό, πέρα από τις παραστάσεις που θα παρέχει στα παιδιά, να στηρίζεται περισσότερο στους δικούς τους πολιτισμούς.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aluffi-Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, επικοινωνία και αλληλεπίδραση σε πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό περιβάλλον*. (Μ. Τζουλιάνη, Μεταφρ.) Αθήνα: Ατραπός.
- Banks, J. (1981/2001). *Multiethnic Education: Theory and Practice*. Στο Χ. Γκόβαρης, *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Borrelli, M. & Hoff, G. (1988). *Interkulturelle Paedagogik: Theorie und Praxis*. In *Interkulturelle Paedagogik im internationalen Vergleich* (6) p. 11. Paedagogischer Verlag. Baltmannsweiler: Burgbuecherei Scneider GmbH.
- Coplan, R. J. & Rubin, K. H. (1998). *Exploring and Assessing Nonsocial Play in the preschool: The development and validation of Preschool Play Behavior Scale, Social Development*. New York: Garland. 7, 72-91.
- Corsaro, W. A. (2001). Σε Σ. Αυγητίδου, *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ. 20). Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Corsaro, W. A. & Molinari, L. (2005). *I Compagni: Understanding Children's Transition from Preschool to Elementary School*. New York: Teachers College Press.
- Curto, L. M., Morillo, M. M., & Teixido, M. M. (1998). *Γραφή και Ανάγνωση. Δραστηριότητες και βοηθήματα για την τάξη*. Τόμος III. Επιστημονική ευθύνη και συντονισμός: Τζέλα Βαρνάβα-Σκούρα. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.
- Derman-Sparks, κ. ο. A.B.C. (1989). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*. (Α. Χουντουμάδη-Ευ. Μόρφη, Μεταφρ.) Αθήνα: Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης «Σχεδία».
- Gordon, N. S., Kollack-Walker, S., Akil, H., & Panksepp, J. (2002). Expression of c-fos gene activation during rough-and-tumble play in juvenile rats. *Brain Research Bulletin*, 57, 651-659.
- Griva, E. & Semoglou, K. (2012). Estimating the effectiveness and feasibility of an early EFL learning project based on physical activities. *English Language Teaching*, 5 (9), 33-34.
- Griva, E. & Chostelidou, D., Additive bilingualism of immigrant children: introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer & D. Foulker (Eds)

Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges. Nova Science publishers, inc., 83-104, 2012.

Hughes, B. (1996). *A Playworker's Taxonomy of Play Types*. Playlink.

James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Review: Theorizing Childhood*. Great Britain: Polity Press.

Kalantzis, M. & Cope, B. (2001). Πολυγραμματισμοί: επανεξέταση του τι εννοούμε γραμματισμό και τι διδάσκουμε ως γραμματισμό στα πλαίσια της παγκόσμιας πολιτισμικής πολυμορφίας και των νέων τεχνολογιών επικοινωνίας. Στο Α. Χρηστίδης (επιμ.), «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην «*Ισχυρές*» και «*ασθενείς*» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση: όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού (Τόμ. Β', σ. 685). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Maimbulwa-Sinyangwe, I. & Thomas, R. M. (1991). *Το παιχνίδι*. Στο Π. Δορμπαράκης, Μ. Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη, Χ. Ξενάκη (Επιμ.) *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια* (Ε. Κολιάδης, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 3570-3582.

Morris, N. (2008). *Εξοικονομώ ενέργεια*. (Αφρ. Παπαϊωάννου, Μεταφρ.) Αθήνα: Σαββάλας.

Prensky, M. (2001). *Digital game-based learning*. New York: London, McGraw-Hill.

Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations. The Anthropology of Children's Play*. New York: Plenum Press, 275. Στο Σ. Αυγητίδου (2001), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σ. 21). Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Ulrich, M. O. (1993). *Der Fuchs geht um... auch anderswo*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. (Γ. Βογιατζής, Χ. Γεμελιάρης, Μεταφρ.) Αθήνα: Νήσος.

Zigler, E. S. (2004). *Children's Play: The roots of Reading*. Washington, DC: Zero To Three Press.

Αυγητίδου, Σ. (2009). Συνεργατική μάθηση στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Συνεργατική Μάθηση στην Προσχολική Εκπαίδευση: Έρευνα και Εφαρμογές* (σ. 61). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. (Ασπ. Γολέμη, Μετάφρ.) Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.
- Γερμανός, Δ. (2004). *Χώρος και διαδικασίες αγωγής. Η παιδαγωγική ποιότητα του χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γεωργογιάννης, Π. (13-15/5/2011). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Εισήγηση στο 14^ο διεθνές συνέδριο: *Μετανάστευση – Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*. Βόλος.
- Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Κ. Βαρτσάλης, *Διδακτική εμπειρία και παιδαγωγική θεωρία*. Αθήνα: Νήσος.
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1999). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση, επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκουγκουλή, Κ. (2008). *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Γρίβα, Ε. & Σέμογλου, Κ. (2013). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ. & Παντελή Π., « *Παίζω, μαθαίνω, δημιουργώ*»: η εφαρμογή του μοντέλου *6E* σε πιλοτικά διαθεματικά πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης. Στο *Πανκύπριο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, 10-11 Οκτωβρίου 2014, Λευκωσία*.
- Γρίβα, Ε., & Παπαδόπουλος, Ι. (2016). «*Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι*»: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ. *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, (9), 113-136. Στο : <http://periodiko.inpatra.gr>
- Δαμανάκης, Μ. (2001). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

- Δραγάση, Ε. (1996). *Καλλιέργεια της γλωσσικής έκφρασης των νηπίων*. Σε *Ψυχολογική ανάπτυξη και αγωγή του μικρού παιδιού* (σσ. 143,145,161). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Ευαγγέλου, Ο. & Κάντζου, Ν. (2005). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός ρατσισμός*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης». Το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Σε Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Κοντοπούλου, Μ. (2004-2006). *Παιχνίδι*. Σημειώσεις διδασκαλείου. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική* (Τόμ. 2^{ος}, Μεθοδολογία Α'). Αθήνα: Βλάσση.
- Κωνσταντινόπουλος, Σ. (2007). *Παιδαγωγική του παιχνιδιού*. (Τ. Ε. Χατζηδήμου Δ., Επιμ.) Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Λαζαρίδου, Σ. & Γρίβα, Ε. «*Παίζω, επικοινωνώ και γνωρίζω τον κόσμο μέσα από το παραμύθι*»: Ένα πρότζεκτ δημιουργικής έκφρασης και πολυπολιτισμικής αφύπνισης στο νηπιαγωγείο. Στα πρακτικά του 5^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου, Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας: «*Η Δημιουργικότητα στην Εκπαίδευση*», (28-29 Νοεμβρίου 2014, Δράμα)
- Μακρυνιώτη, Δ. (2000). *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μάρκου, Γ. (1998). *Προσεγγίσεις τις Πολυπολιτισμικότητας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΔΑ.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση Εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας*. (Χ. Π., Επιμ.) Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουρούτη-Γκενάκου, Ζ. (1996). *Τα αδιέξοδα της σύγχρονης αγωγής. Το μικρό παιδί και το λογοτεχνικό κείμενο*. Σε *Ψυχολογική ανάπτυξη και αγωγή του μικρού παιδιού*

(σσ. 124, 125, 127). Ρέθυμνο: Παιδαγωγικό τμήμα νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Κρήτης.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην «πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ντολιοπούλου, Ε. (1999). *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός.

Οδηγός Νηπιαγωγού. (2009). *Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός εκδόσεως διδακτικών βιβλίων.

Οδηγός σχεδίων εργασίας. (2002). *Πολυθεματικό βιβλίο, Ευέλικτη ζώνη, Διαθεματικότητα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Παλαιολόγος, Κ. (2003). *Θρύλοι από την Ολυμπία*. Αθήνα: Άγκυρα.

Παπαϊωάννου Θ. (2014). *Τα αστέρια της Ευρώπης*. Ευρωπαϊκή επιτροπή. Αντιπροσωπεία στην Ελλάδα.

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πετκανοπούλου, Μ. (2014). *Παίζουμε;* Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Τριβιζάς, Ευ. (1996). *Ο ταξιδιώτης και η μαργαρίτα*. Αθήνα: Πατάκη.

Τσίγκρα, Μ. (2014). *Μέσα στο νηπιαγωγείο. Διαδικασίες και πρακτικές συγκρότησης της καθημερινής πραγματικότητας*. Αθήνα: Λεξίτυπον.

Τσιούμης, Κ. (2003). *«Ο μικρός Άλλος»*. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Φράγκος, Χ. (1995). *Ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αναλυτικά αποτελέσματα του ημερολογίου της ερευνήτριας

Η ερευνήτρια τηρούσε αναλυτικό ημερολόγιο καθ' όλη τη διάρκεια του project και οδηγήθηκε στα εξής συμπεράσματα:

Παρέμβαση 1^η (ενότητα Ελλάδα)

Ημερομηνία: 15-19 Ιανουαρίου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν με τον Φοίβο και τη Δανάη, τους δύο «ήρωες-παιδιά», οι οποίοι ήταν οι συνοδοιπόροι τους σ' αυτό το μεγάλο «ταξίδι». Ενδιαφέρθηκαν πολύ να ακούσουν για τους Ολυμπιακούς αγώνες στην αρχαία Ελλάδα, να δουν το εποπτικό υλικό, αν και στο παρελθόν δεν είχαν συμμετάσχει σε παρόμοιες δραστηριότητες. Ιδιαίτερη μάλιστα εντύπωση τους έκανε το άγαλμα του Δία στην αρχαία Ολυμπία, το οποίο είναι και από τα επτά θαύματα του αρχαίου κόσμου. Ρωτούσαν να μάθουν «γιατί καταστράφηκαν» και γιατί «δεν τα ξαναφτιάχνουμε».

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Τους άρεσε που έκαναν παρέλαση κρατώντας από μια σημαία της κάθε χώρας του προγράμματος, το κινητικό παιχνίδι στην αυλή με τα στεφάνια-χώρες και οι λαμπαδηδρομίες.

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Ορισμένα προνήπια (3) στο παιχνίδι «ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος» δυσκολεύτηκαν όταν έπρεπε να ψιθυρίσουν στο αυτί ενός άλλου παιδιού τη φράση:

«το ολυμπιακό φως μας ενώνει». Ωστόσο, εντύπωση μας έκανε η Λεονόρα (το νήπιο από την Αλβανία) η οποία χωρίς καμία δυσκολία βοήθησε τρία παιδιά να πουν τη σωστή φράση.

Αρκετές δυσκολίες συνάντησε η ερευνήτρια στο παιχνίδι «πολύχρωμες ήπειροι», καθώς τα παιδιά δεν γνώριζαν τις ηπείρους της γης και στην αρχή δεν κατάφεραν να «αντιστοιχίσουν» κάθε «ήπειρο» με το «κατάλληλο» χρώμα των πέντε ολυμπιακών κύκλων. Μετά τη συζήτηση που είχαμε «*παιδιά μου ποιο χρώμα πιστεύετε ότι θα ταίριαζε καλύτερα στην Ευρώπη που έχει πολλά δάση; (πράσινο) ή στην Ωκεανία που έχει πολλές θάλασσες (γαλάζιο)...*» τα παιδιά κατάλαβαν το σκοπό του παιχνιδιού και τα κατάφεραν πολύ καλά.

Επίσης στο επιτραπέζιο «*Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο*» δυο προνήπια και ένα νήπιο είχαν δυσκολίες να αντιστοιχίσουν τον αριθμό που έδειχνε το ζάρι με τον αριθμό των θέσεων που θα έπρεπε να μετατοπίσουν το πiónι τους. Πολλές φορές, καθώς μετρούσαν, συμπεριλάμβαναν στην αρίθμηση τη θέση στην οποία ήδη βρίσκονταν το πiónι τους ή μπερδεύαν την κατεύθυνση προς την οποία έπρεπε να κινήσουν το πiónι τους.

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Τα παιδιά διασκέδασαν πολύ όταν επιλέξαμε ένα αγόρι να μεταμφιεστεί σαν αρχαίος Ολυμπιονίκης φορώντας ένα στεφάνι από φύλλα ελιάς στο κεφάλι, διότι το παιδί κρατώντας τη δάδα στο χέρι φώναζε: «*είμαι ο Δίας, είμαι ο Δίας!*».

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση από την ερευνήτρια; Γιατί;

Στο παιχνίδι «*Γρήγοροι σαν τον άνεμο*» χρειάστηκε να γίνουν αρκετές διευκρινήσεις σε σχέση με τα αρχαία και σύγχρονα ολυμπιακά αθλήματα, διότι ο αριθμός τους ήταν μεγάλος και τα νήπια δεν κατάφεραν να τα διαχωρίσουν εύκολα, όπως επίσης και τα ονόματα των μεγάλων ολυμπιονικών, ελληνικά και ξένα.

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να είχε αλλάξει; Γιατί;

Θεωρώ ότι θα ήταν καλύτερα να είχα επιλέξει λιγότερες παιγνιώδεις δραστηριότητες στην πρώτη ενότητα, διότι η πληθώρα κούρασε λίγο τα προνήπια και διήρκησαν περισσότερο χρόνο από ότι είχε υπολογίσει (δυο φορές την εβδομάδα), έτσι χρειάστηκε να εξασφαλίσει ακόμη μια μέρα (τρεις φορές την εβδομάδα).

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Τα νήπια αποκόμισαν τις καλύτερες εντυπώσεις από το αρχαίο μεγαλείο της Ελλάδας καθώς η επαφή τους με τις αρχαιότητες του τόπου μας και η εξοικείωσή τους με τους ολυμπιακούς αγώνες αποτέλεσε ισχυρό ερέθισμα για να εκτιμήσουν το ολυμπιακό ιδεώδες.

- Ποιες ευρύτερες πολυπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Πανανθρώπινες αξίες όπως «ευ αγωνίζεσθε», «αλληλεγγύη», «φιλία», «ενότητα», «εμπιστοσύνη» κ.τ.λ. έγιναν κατανοητά και αποδεκτά από τα νήπια στο μέτρο των δυνατοτήτων τους.

2^η Παρέμβαση (ενότητα Αλβανία)

Ημερομηνία: 22-26 Ιανουαρίου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Χάρηκαν πολύ που θα «επισκεπτόμασταν» μια καινούρια χώρα και ιδιαίτερα *«πρόσεξα τη «λάμψη» στα μάτια της Λεονόρας, της μικρής μαθήτριάς από την Αλβανία και της χαμογέλασα όλο συμπάθεια»*. Όταν τη ρώτησα πώς χαιρετάμε στα αλβανικά *«πώς λέμε γεια σου στα αλβανικά Λεονόρα μου; Μου απάντησε «semi» κυρία, αλλά ξέρω και μια άλλη λέξη, όχι αλβανική «hallo!»*.

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Ιδιαίτερη εντύπωση (ειδικά στα αγόρια) έκανε ο λίκκας (ένα σπάνιο είδος αγριόγατας μα μεγάλα αυτιά), που ζει στην Αλβανία, καθώς και ο χρυσαετός, το εθνικό σύμβολο της χώρας. Η Λεονόρα ζήτησε να κατασκευάσει η ίδια τη σημαία της χώρας της και *«όταν την ρωτούσα να μας πει μια όμορφη καλημέρα στα αλβανικά ή να μας τραγουδήσει ένα μικρό τραγουδάκι από τη χώρα καταγωγής της, ερχόταν κοντά μου και μου σιγοφιθύριζε στο αυτί λεξούλες από τη χώρα της, τις οποίες με τη σειρά μου ανακοίνωνα σε όλα τα παιδιά».*

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Τα μικρότερα παιδιά (προνήπια) είχαν αρκετές δυσκολίες όταν τους ζητήθηκε να αντιστοιχίσουν κάθε χώρα του προγράμματος με μια σχετική εικόνα και να σχηματίσουν μια μικρή πρόταση. Τα προνήπια «παρασύρονταν» από τα οπτικά δεδομένα, διότι αναπτυξιακά δεν είναι ακόμη έτοιμα να εννοήσουν την έννοια του αριθμού.

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Στην προσπάθειά της ομάδας να κατασκευάσει τη σημαία της Αλβανίας, σχεδιάσαμε τον χρυσαετό ξανά και ξανά μέχρι να πετύχει το σχέδιο. Τα παιδιά γέλασαν πολύ με το αρχικό σχέδιο, γιατί δεν θύμιζε αετό, επειδή αρχικά είχε σχεδιαστεί πολύ «γεμάτο».

- Χρειάστηκε η ερευνήτρια να κάνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Όταν ετοιμάζαμε *«Μια νόστιμη πίτα για τον γλάρο»* χρειάστηκε η παρέμβαση της ερευνήτριας 2-3 φορές, ώστε να τους θυμίσει να συμβουλευόνται τη λίστα με τα υλικά και τη σειρά με την οποία αναμιγνύονται, γιατί τα παιδιά πάνω στον ενθουσιασμό τους το είχαν ξεχάσει.

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Στο «παιχνίδι της Ευρώπης», όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά είχαν μεγάλες δυσκολίες στο να αντιστοιχίσουν κάθε χώρα με την πρωτεύουσά της, συμβουλευόμενα μια εικόνα από ένα αξιοθέατο ή φαγητό της κάθε χώρας, γι' αυτό θα ήταν προτιμότερο να είχε ίσως παραλειφθεί ή να το παίζουν τα παιδιά στο τέλος του προγράμματος, όταν είχαν πλέον εξοικειωθεί με τις διάφορες χώρες, είχαν ακούσει πολλές φορές τα ονόματα και τις πρωτεύουσες και των δέκα χωρών.

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Τα παιδιά εντυπωσιάστηκαν από τη σημαία της χώρας και πολλές φορές έδειχναν τη χώρα στην καρτέλα που είχε ετοιμάσει η ερευνήτρια (για όλες τις χώρες του προγράμματος με διάφορες εικόνες, έτσι ώστε να ανατρέχουν όποτε επιθυμούν) και της ζητούσαν, όπως επίσης και από τους γονείς τους, να την επισκεφτούν. Όταν και η ερευνήτρια με τη σειρά της έδειξε το ενδιαφέρον της να επισκεφτεί την Αλβανία, η μικρή (νήπιο) Λεονόρα ένωσε περηφάνια και είπε: «θα σε πάρω εγώ κυρία». Ο πατέρας της Λεονόρας (ο οποίος είναι αυτός που παίρνει το παιδί από το σχολείο, διότι η μητέρα εργάζεται εκείνη την ώρα) ένωσε κι αυτός υπερήφανος που η κόρη του έμαθε τόσα πράγματα για τη χώρα καταγωγής τους (όπως π.χ. έναν αλβανό ποιητή, που ο ίδιος δεν γνώριζε).

- Ποιες ευρύτερες δια/πολυπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Τα νήπια συνεργάστηκαν σε ομάδα προκειμένου να «ετοιμάσουν μια νόστιμη πίτα για τον γλάρο», το ένα βοηθούσε το άλλο για να μην κάνουν λάθος με τη «συνταγή της πίτας», επίσης σχεδόν όλα τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη συμπάθεια για τη Λεονόρα (το νήπιο, με καταγωγή από την Αλβανία) και εξέφραζαν την επιθυμία να ταξιδέψουν μαζί της στην Αλβανία για να παίζουν μαζί.

Παρέμβαση 3^η (ενότητα Σερβία)

Ημερομηνία: 5-9 Φεβρουαρίου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Στην αρχή ξαφνιάστηκαν, γιατί δεν είχαν ακούσει ξανά το όνομα του Νικόλα Τέσλα, ούτε είχαν δει ποτέ σε εικόνα άνθρωπο να κρατάει έναν τεράστιο ηλεκτρικό λαμπτήρα. Με μεγάλη όμως χαρά θέλησαν να ακούσουν για τον «σύγχρονο Προμηθέα του ηλεκτρισμού» και μάλιστα όταν διαβάσαμε τον μύθο του Προμηθέα και ακούσανε για τη φωτιά που χάρισε στους ανθρώπους (στον αρχαίο ελληνικό μύθο), δύο αγόρια, νήπια, είχαν ξανακούσει τον μύθο (από τους γονείς τους) προέβησαν σε συσχετισμούς «*κυρία, ένας αετός έτρωγε το συκώτι του Προμηθέα...*», «*...γιατί τον τιμώρησε ο Δίας; Τον Τέσλα τον τιμώρησαν που μας χάρισε το ηλεκτρικό φως;*».

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Όλοι οι μαθητές ανεξαιρέτως «ξετρελάθηκαν» με τις βαρκούλες τους οι οποίες «ταξίδεψαν» γεμάτες με τα ζωάκια που κατασκεύασε το κάθε παιδί, προκειμένου να τα μεταφέρουν «σώα και αβλαβή» στον «Ζωολογικό κήπο του Βελιγραδίου». Μόλις είδαν τη μεγάλη λεκάνη με το νερό και τα καλαμάκια, ενθουσιάστηκαν πάρα πολύ και με μεγάλη λαχτάρα «ταξίδεψαν» τις βάρκες τους.

Τους άρεσε πάρα πολύ το επιτραπέζιο που κατασκεύασε η ερευνήτρια «*Ποιος θα σώσει τα περισσότερα ζώα*», και ζητούσαν να το παίξουν ξανά και ξανά. Ορισμένοι γονείς μάλιστα, ερχόντουσαν την επόμενη ημέρα και ρωτούσαν ποιο είναι αυτό το παιχνίδι που τόσο άρεσε στα παιδιά τους την προηγούμενη ημέρα, πώς να το κατασκευάσουν και οι ίδιοι αυτό το επιτραπέζιο στο σπίτι και η ερευνήτρια εξήγησε τον τρόπο και τον σκοπό του παιχνιδιού (συστήνοντας και την συγγραφέα του βιβλίου, από την οποία το εμπνεύστηκε, την κυρία Μαρία Πετκανοπούλου).

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Ορισμένα προνήπια (τρία) δεν γνώριζαν πώς να ζωγραφίσουν τα «ζωάκια», που θα «μετέφερε» η βαρκούλα τους. Ενθαρρύνθηκαν όμως, μιας και η ερευνήτρια τους είπε «*είμαι σίγουρη ότι θα τα ζωγραφίσεις τέλεια, εξάλλου εσείς τα παιδιά είστε οι*

καλύτεροι ζωγράφοι του κόσμου...». Πραγματικά, έπειτα ζωγράφισε το καθένα τα ζωάκια του. Το ένα από τα τρία αυτά παιδιά, ένα προνήπιο αγόρι, ζωγράφισε πολύ μεγάλα τα ζωάκια του και δεν χωρούσαν μέσα στη βαρκούλα του. Δύο κορίτσια, νήπια, το βοήθησαν να τα μικρύνει (να τα κόψει γύρω-γύρω) έτσι ώστε να χωρέσουν στη βάρκα.

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Καθώς «ταξίδευαν» οι βάρκες των παιδιών μέσα στο νερό, η βάρκα του Κωνσταντίνου βυθίστηκε (*μπατάρισε*), γιατί είχε πολύ βάρος (ήταν φορτωμένη με πολλά ζωάκια). Όλα τα παιδιά γέλασαν και αφού αφαιρέθηκαν δύο ζωάκια η βαρκούλα του Κωνσταντίνου «ταξίδεψε» ξανά. Αφού «ταξίδεψαν» όλες οι βαρκούλες με τη δύναμη του αέρα (φυσώντας μέσα στα καλαμάκια) και «μετέφεραν» σε ασφαλή μέρος όλα τα «ζωάκια», τα παιδιά έπιαναν με τα χέρια τους και «έσπρωχναν» τις βαρκούλες τους. Στο τέλος βούτηξαν όλα μαζί τα χέρια τους μέσα στη λεκάνη με το νερό και έπαιζαν με μεγάλη χαρά.

Έπειτα από συνεννόηση με μια μητέρα ενός κοριτσιού προνήπιου, ήρθε το κοριτσάκι στο σχολείο φορώντας μια λευκή μπλούζα η οποία απεικόνιζε μια μεγάλη λάμπα. Πάνω στη λάμπα είχε ένα σχέδιο καρδιάς. Όταν «χάιδευαν» τα παιδιά τη λάμπα προς τα πάνω γινόταν κόκκινη, «άναβε», όταν τη χάιδευαν προς τα κάτω γινόταν ασημένια, «έσβηνε». Έτσι παίζαμε ένα παιχνίδι που το ονομάσαμε: «*Άναψε τη λάμπα! Σβήσε τη λάμπα!*».

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Κατά τη διάρκεια που παιζόταν το επιτραπέζιο «*Ποιος θα σώσει τα περισσότερα ζώα*», χρειάστηκε να γίνει υπενθύμιση πολλές φορές, (ιδιαίτερα στα προνήπια) να παίζουν με «*στρατηγική, δηλαδή να σκέφτονται καλά πριν μετακινήσουν το άγριο ζωάκι τους (το οποίο λειτουργούσε σαν πιόνι) πάνω στις διαδρομές, να μετακινούν το πιόνι τους στην περιοχή, όπου υπήρχαν πολλά ήρεμα ζώα προκειμένου να σώσουν όσα περισσότερα μπορούν*». Αρκετές φορές η ερευνήτρια βοήθησε σ' αυτή τους την προσπάθεια δύο κορίτσια και δύο αγόρια.

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Θα ήταν προτιμότερο να είχαμε στη διάθεσή μας μια μεγαλύτερη λεκάνη ή ίσως μια μικρή παιδική πισίνα προκειμένου να «ταξιδέψουν» οι βαρκούλες των παιδιών πιο άνετα στο παιχνίδι «Καλό αέρα στα πανιά σας!». Ενώ ήταν ένα πολύ εντυπωσιακό και διασκεδαστικό παιχνίδι, δυο παιδιά διαμαρτυρήθηκαν λόγω του «συνωστισμού».

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Η μητέρα ενός προνήπιου αγοριού είχε την καλοσύνη να φέρει στο σχολείο μια όμορφη μεγάλη λεκάνη προκειμένου να κολυμπήσουν οι βάρκες μας. Εντύπωση μου έκανε ότι η λεκάνη ήταν αυτή που έκανε μπάνιο στο μωρό της και παρόλο αυτό μας την παραχώρησε. Την επόμενη ημέρα ο Κωνσταντίνος (νήπιο) μας μιλούσε για τη Σερβία και για τον ζωολογικό κήπο του Βελιγραδίου, μιας και του άρεσαν πολύ οι βάρκες που κατασκευάσαμε γεμάτες με ζωάκια. Σχεδόν όλα τα παιδιά ζητούσαν να ξαναπαίξουμε και τις επόμενες μέρες το επιτραπέζιο παιχνίδι «Ποιος θα σώσει τα περισσότερα ζωά;».

- Ποιες ευρύτερες διαπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Τα παιδιά έδειξαν το ενδιαφέρον και την αγάπη τους για τα ζώα του πλανήτη που βρίσκονται υπό εξαφάνιση, καλλιέργησαν την ευαισθησία τους για όλα τα πλάσματα του πλανήτη και ένιωσαν την ανάγκη να βοηθούν ανήμπορα ζώα που κινδυνεύουν.

Παρέμβαση 4^η (ενότητα Ρωσία)

Ημερομηνία: 12-16 Φεβρουαρίου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Τους έκανε εντύπωση που η Ρωσία είναι μια τόσο μεγάλη χώρα (έτσι όπως την είδανε στον χάρτη, σε σχέση με τις υπόλοιπες χώρες του προγράμματος). Ενθουσιάστηκαν με το μπαλέτο που παρακολούθησαν στο διαδίκτυο και με την όμορφη μουσική του Τσαϊκόφσκι. Το μαύρο «κακό» πουλί τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση γιατί ξεχώριζε από τους υπόλοιπους χορευτές με τις γρήγορες κινήσεις του. Στο παιχνίδι «Χορεύοντας στη λίμνη» τα αγόρια ζητούσαν να «ντυθούν» πρίγκιπες, εκτός από τον Χρίστο που ήθελε να γίνει το «κακό πουλί» «αλλά δεν έχουμε στολή» είπαν, «τι μπορούμε να κάνουμε γι' αυτό;», τα ρώτησε η ερευνήτρια και εκείνα απάντησαν «Να κάνουμε μόνοι μας!» Είχαν μεγάλη χαρά κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας των στολών και του σκηνικού. Χόρευαν, υποδύθηκαν ρόλους και διασκέδασαν. Μοίρασαν «ρόλους» για την παράσταση «το φεγγάρι θα είναι ο Γιώργος, η μαμά του ποια θα είναι;»

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Τους άρεσε η μουσική, ο πρίγκιπας, οι κύκνοι-χορευτές, ιδιαίτερα οι μαύροι κύκνοι, οι καλεσμένοι στο παλάτι (δεν είχαν ξαναδεί τέτοια παράσταση). Επιφωνήματα θαυμασμού ακούστηκαν όταν είδαν τις «μπαμπούσκες» και μόνο το όνομά τους τα ενθουσίασε. «Μου αρέσει το χρώμα τους, το κόκκινο», είπε ο Χρίστος (προνήπι). Στο παιχνίδι «Από τη Ρωσία με αγάπη» ζητούσαν να ξαναπαίξουν με τις κούκλες και με τον πηλό και να ξανακατασκευάσουν μπαμπούσκες.

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Με τον πηλό δυσκολεύτηκαν λίγο στην αρχή σχεδόν όλα τα παιδιά, για να δώσουν το κατάλληλο σχήμα (μορφή) στις μπαμπούσκες τους, ιδιαίτερα ένα αγόρι (νήπιο) και δυο αγόρια (παρονήπια), ίσως επειδή ήταν η πρώτη φορά που εργάστηκαν με ένα τέτοιο υλικό.

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Ο Κωνσταντίνος είπε ότι του άρεσαν οι «μπαμπούσκες» Όταν ρωτήθηκε γιατί σου άρεσαν είπε: «γιατί έτσι!» και όλοι γέλασαν. Όταν η ομάδα μίλησε για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στις μπαμπούσκες και τις Barbie ένα κορίτσι (νήπιο) είπε: «αυτή είναι κούκλα κυρία (η μπαμπούσκα), ενώ αυτή (η Barbie) είναι άνθρωπος!».

Στο τέλος της παράστασης «Χορεύοντας στη λίμνη» και αφού χόρεψαν με την κλασική μουσική, άρχισαν να πετούν τα τούλια που είχαμε για σκηνικό και να διασκεδάζουν.

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «Από τη Ρωσία με αγάπη», χρειάστηκε η ερευνήτρια να δώσει λίγες πληροφορίες στα παιδιά όσον αφορά τον πηλό και να τους δείξει πώς να τον «δουλεύουν», γιατί ορισμένα παιδιά είπαν ότι είναι σκληρός. «Παιδιά, είναι σαν την πλαστελίνη, δοκιμάστε, είναι πολύ όμορφα να πλάθουμε με τα χέρια μας, συμφωνείτε;»

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Τα αγόρια αντιδρούσαν στην αρχή και δεν ήθελαν να συμμετάσχουν στο παιχνίδι «Χορεύοντας στη λίμνη», διότι είχαν την λανθασμένη πεποίθηση ότι μόνο τα κορίτσια χορεύουν μπαλέτο. Τους εξήγησα ότι αυτό δεν ευσταθεί, και ότι υπάρχουν καταπληκτικοί άνδρες χορευτές στον κόσμο, όπως και καταπληκτικοί μάγισσες και κομμωτές. Έπειτα τους εξήγησα ότι τα κορίτσια μπαλαρίνες δεν μπορούν να χορεύουν μόνα τους χωρίς παρτενέρ. Ίσως να ήταν καλύτερα αν είχα κάνει αυτή τη συζήτηση (για τα κοινωνικά στερεότυπα) στην αρχή του προγράμματος.

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Τα κορίτσια ήταν ενθουσιασμένα που ντύθηκαν μπαλαρίνες και χόρεψαν παρέα με το αγόρι-πρίγκιπα. Εκφράστηκαν ελεύθερα μέσα από τον χορό, συγκινήθηκαν από την ιστορία «η λίμνη των κύκνων» που διαβάσαμε και όλα τα

παιδιά χάρηκαν που στο τέλος της ιστορίας «ο μάγος-που είχε μεταμορφωθεί σε κακό μαύρο πουλί», δεν κατάφερε να χωρίσει το ζευγάρι.

Η μητέρα ενός νηπίου αγοριού έψαξε στην αγορά των Σερρών και έφερε ένα σετ (πέντε) μπαμπούσκες. Μια άλλη μητέρα ενός προνήπιου αγοριού έφερε ένα μεγάλο γαλάζιο σεντόνι για να χρησιμοποιηθεί για το παιχνίδι: «*Χορεύοντας στη λίμνη*».

- Ποιες ευρύτερες διαπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Στα νήπια καλλιεργήθηκαν θετικά συναισθήματα, αγάπης και φιλίας, ευγνωμοσύνης και συμφιλίωσης.

Παρέμβαση 5^η (ενότητα Τουρκία)

Ημερομηνία: 5-9 Μαρτίου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Αντέδρασαν θετικά και ζητούσαν να δούνε την Τουρκία στον χάρτη. Θαύμασαν τα πολλά ποτάμια, τις μεγάλες λίμνες και τους έκανε εντύπωση το όνομα της πρωτεύουσας, της Άγκυρας. Στην «περιήγηση» που κάναμε στο διαδίκτυο βλέποντας διάφορες πόλεις της Τουρκίας, εντυπωσιάστηκαν από το Παμούκαλε και τον Βόσπορο με τη μεγάλη γέφυρα.

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Σε δυο νήπια, ένα αγόρι και ένα κορίτσι, άρεσε πολύ η σημαία της Τουρκίας με την ημισέληνο και το αστέρι. Το αγόρι εντυπωσιάστηκε πολύ από τη γέφυρα στον Βόσπορο και μου είπε «*κυρία, να πάμε εκεί;*» «*Tamam*» του απάντησε η ερευνήτρια και το αγόρι γέλασε. «*Μου άρεσε ο Βόσπορος, με τη μεγάλη γέφυρα, κυκλοφορεί πολύ μακριά η γέφυρα*», είπε ο Θοδωρής.

Στο παιχνίδι «*Βαρκάδα στην ιστορία*», άρεσε σε όλα τα παιδιά να κολλούν τις εικόνες των μνημείων της χώρας, να τοποθετούν τα ομοιώματα των δέντρων και των

σπιτιών κοντά στις μεγάλες πόλεις και να χρωματίζουν τα ποτάμια και τις λίμνες με πινέλα και τέμπερες.

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Στο παιχνίδι «*Τουρίστες και ξεναγοί*» αν και προθυμοποιήθηκαν να «κατασκευάσουν» την Αγια-Σοφιά με «τουβλάκια», ωστόσο απογοητεύτηκαν στην αρχή γιατί το «οικοδόμημα έπεσε» τρεις φορές και ζήτησαν αρκετές φορές τη βοήθειά μου, ώστε να «στήσουμε» τα τουβλάκια έτσι ώστε να μην πέφτουν. «*Παιδιά, ελάτε να κάνουμε πιο γερή τη βάση, έτσι ώστε να αντέξει το βάρος*».

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

«*Desekkur ederim, ευχαριστώ θα πει κυρία*». «*Πώς το κατάλαβες Θεοδωρή;*» «*Από το μυαλό μου το κατάλαβα κυρία*». Μια μητέρα μας έφερε σήμερα μια σακούλα από τη Ρωσία, την οποία της την έστειλαν από εκεί μαζί με διάφορα πράγματα. Η σακούλα απεικονίζει μια πανέμορφη μπαμπούσκα. *Σπασίμπα!*

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Στο παιχνίδι «*Τουρίστες και ξεναγοί*», δυο προνήπια δυσκολεύτηκαν λίγο να «κατασκευάσουν» τον έναν από τους τρεις δρόμους γιατί τοποθετούσαν τα τουβλάκια προς τη μεριά του τοίχου (θα γινόταν πολύ μικρός ο δρόμος), για το λόγο αυτό βοήθησα τα δυο παιδιά να «κατασκευάσουν» τον δρόμο σε μεγαλύτερη απόσταση από τον τοίχο.

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Στο παιχνίδι «*Τουρίστες και ξεναγοί*», θα μπορούσαμε να είχαμε κατασκευάσει μικρότερους «δρόμους-αποστάσεις» για να βρουν πιο εύκολα τη συντομότερη διαδρομή, (ειδικά τα προνήπια) μια και οι αποστάσεις ήταν αρκετά μεγάλες και η εκκλησία-μουσείο ήταν σκεπασμένη και δεν φαινόταν.

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν όταν άκουσαν για το σχέδιο της Αγια-Σοφιάς, για τον τρόπο που χτίστηκε και για τον θρύλο του μαρμαρωμένου βασιλιά. Ζητούσαν περισσότερες πληροφορίες για τον θρύλο που επικρατεί όσον αφορά το σχέδιο της Αγια-Σοφιάς.

- Ποιες ευρύτερες διαπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Καλλιεργήθηκαν ουμανιστικές και αλτρουιστικές αξίες και συναισθήματα στα παιδιά καθώς και μηνύματα ειρήνης και αδελφότητας.

Παρέμβαση 6^η (ενότητα Συρία)

Ημερομηνία: 12-16 Μαρτίου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Ενδιαφέρθηκαν πολύ να μάθουν γιατί το μικρό μαρμάρينو («προσφυγάκι») κρυώνει τόσο πολύ, από πού ήρθε και γιατί βρίσκεται μόνο του στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας. Στη συζήτηση που κάναμε στο κυρίως-στάδιο για να ανακαλύψουμε την ιστορία του μαρμάρινου αγοριού, ένα αγόρι (νήπιο) περιέγραψε το ρούχο που φοράει το «προσφυγάκι» με το ρούχο που φοράει η κοκκινοσκουφίτσα, γιατί προφανώς δεν είχε ξανακούσει τη λέξη «κάπα».

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Στα παιδιά άρεσαν πολύ οι εικόνες με το «προσφυγάκι», «το γαλάζιο πουλί», «την κυρία Γαλάτεια, », «το Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας». Ένα προνήπιο (αγόρι) έδειξε ιδιαίτερη χαρά για το παιχνίδι: «Ελάτε, να γίνουμε φίλοι του, να παίζουμε μαζί του και να αφηγηθούμε την ιστορία του. Οι εικόνες θα μας βοηθήσουν!» Όταν τους ζητήθηκε να αφηγηθούν την ιστορία με το «προσφυγάκι» τοποθετώντας τις εικόνες με διαδοχική σειρά αναφώνησε: «ωραίο παιχνίδι, κυρία!».

Σε δυο κορίτσια (νήπια) άρεσε πολύ που μεταμφιέστηκαν και αναπαρέστησαν τον πίνακα «*Η νοσταλγία της πατρίδας*». Χάρηκαν πάρα πολύ με τα ρούχα που βρήκαμε, τα οποία ταίριαζαν πολύ με το θέμα του πίνακα.

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Στο παιχνίδι «*Ελάτε, να γίνουμε φίλοι του, να παίζουμε μαζί του και να αφηγηθούμε την ιστορία του. Οι εικόνες θα μας βοηθήσουν!*», αρκετά παιδιά (ιδιαίτερα προνήπια) δυσκολεύτηκαν λίγο στο να αφηγηθούν την ιστορία βάζοντας τις εικόνες στη σωστή σειρά (διαδοχική σειρά γεγονότων), ίσως επειδή ακόμη δεν κατανοούν πλήρως τις χρονικές έννοιες.

Στο παιχνίδι «*το χαμένο αγαλματάκι*» τα παιδιά δεν έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον να σχεδιάσουν το άλλο μισό αγαλματάκι, ιδιαίτερα τα νήπια. «*Δεν μπορώ κυρία*» ή «*είναι δύσκολο*», έλεγαν. Αμέσως ενθαρρύνθηκαν από την ερευνήτρια λέγοντας: «*είμαι σίγουρη ότι θα τα καταφέρετε μια χαρά*» κι έτσι προσπάθησαν ξανά.

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

«*Επισκέφτηκα το αγαλματάκι*». «*Ποιο αγαλματάκι Παναγιώτα μου;*» «*Το προσφυγάκι κυρία*».

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Στα παιχνίδια «*Ελάτε, να γίνουμε φίλοι του, να παίζουμε μαζί του και να αφηγηθούμε την ιστορία του. Οι εικόνες θα μας βοηθήσουν!*» και «*Το χαμένο αγαλματάκι*» χρειάστηκε να παρέμβω αρκετές φορές για να ενθαρρύνω τα παιδιά έτσι ώστε να συνεχίσουν γιατί τα έβλεπα κάπως κουρασμένα, ίσως από την πληθώρα των δραστηριοτήτων.

- Πού έπρεπε να δώσω μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσα να αλλάξω; Γιατί;

Ίσως θα έπρεπε να είχα επιλέξει λιγότερες δραστηριότητες-παιχνίδια σ' αυτή την ενότητα, γιατί παρατήρησα ότι τα παιδιά ήταν λίγο κουρασμένα και το θέμα της ενότητας αυτής ήταν πολύ σοβαρό και λίγο στενάχωρο (τα παιδιά λυπήθηκαν το μικρό άγαλμα-προσφυγάκι που κρύωνε).

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Τα παιδιά ήθελαν πολύ να «συμπαρασταθούν» στο προσφυγάκι, ένα κορίτσι (προνήπιο) μου είπε *«να το φέρουμε σπίτι μας»*, ένα άλλο αγόρι (νήπιο) είπε *«είναι πολύ ήσυχο, δεν είναι χαρούμενο»* και ένα άλλο θέλησε να φέρει παιχνίδια από το σπίτι του για το μικρό *«προσφυγάκι»*.

- Ποιες ευρύτερες διαπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Καλλιεργήθηκε μια στάση ενσυναίσθησης, δηλαδή να κατανοούν, να βλέπουν και να τοποθετούν τον εαυτό τους απέναντι στα προβλήματα και τις καταστάσεις που βιώνουν οι άλλοι.

Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη ευαισθησία και συγκίνηση για το μικρό *«προσφυγάκι που κρύωνε»* και πρότειναν *«να πάμε εκεί»*, *«να το πάρουμε»*, *«δεν είναι χαρούμενο»*, *«να του δώσουμε ένα σπίτι»*, *«να του δώσουμε ρούχα»*, *«να παίζουμε μαζί του»*, *«να κάνουμε παρέα, για να μην είναι μόνο του»*.

Παρέμβαση 7^η (ενότητα Αίγυπτος)

Ημερομηνία: 16-20 Απριλίου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Τα παιδιά έμειναν *«έκθαμβα»* με τον *«θησαυρό της Αιγύπτου»* και τον *«εξερεύνησαν με μεγάλη χαρά»*, ένα νήπιο είπε: *«να μπούμε μέσα στο βιβλίο της»*

Αιγύπτου και να ταξιδέψουμε!». Ένα άλλο νήπιο είπε: «να μούμε μέσα στην πυραμίδα! Και ένα τρίτο νήπιο είπε: «όλα μου άρεσαν κυρία!».

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

«Μου αρέσει η Αίγυπτος», είπε η Παναγιώτα (νήπιο). «Γιατί Παναγιώτα μου;» «Γιατί μου αρέσει το μέσα». «Ποιο μέσα; Το εσωτερικό από τη γη, από τη Σφίγγα, από την πυραμίδα;» «Από την πυραμίδα κυρία».

Μου έκανε εντύπωση που στη χώρα αυτή του προγράμματος νήπια και προνήπια έμειναν καθηλωμένα στη θέση τους για πάνω από μια ώρα και διαβάζαμε και συζητούσαμε για τα θαυμαστά μνημεία της αρχαίας Αιγύπτου. Τα παιδιά δήλωναν: «μου άρεσε ο Τουταγχαμών, ο Φαραώ, η σαρκοφάγος, ο Νείλος, τα παιχνίδια των παιδιών στην αρχαία Αίγυπτο, τα κατοικίδια των Αιγυπτίων (σκυλάκια, πάπιες, περιστέρια, με τα οποία έπαιζαν τα παιδιά), η διατροφή τους (ψάρια, φρούτα, λαχανικά, χουρμάδες, σύκα και κρέας)». Η ερευνήτρια τους πρόσφερε και χουρμάδες για να δοκιμάσουν και τα παιδιά τους έφαγαν με ευχαρίστηση εκτός από ένα αγόρι. Τρία παιδιά ζητούσαν διαρκώς να τους ξαναμιλήσει για τις μούμιες και τη Σφίγγα. Ακούσανε αραβική μουσική και όλα τα παιδιά άρχισαν αυθόρμητα να χορεύουν!

Όλα τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη διάθεση στο παιχνίδι «πλήρη αντιστοίχιση των γήινων σχημάτων με τα ουράνια φαινόμενα;» και έδειχναν με καμάρι στους γονείς τις εργασίες τους.

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Στο επιτραπέζιο «Η πυραμίδα των χρωμάτων και των σχημάτων» τα περισσότερα παιδιά βιάζονταν να παίξουν και μερικά χάνανε τη σειρά τους, αλλά το ένα παιδί βοήθησε το άλλο επικοινωνώντας λεκτικά.

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Μετά το παιχνίδι «*Όνειρα κάτω από τ' άστρα*», τα παιδιά έπαιξαν με το λευκό πανί, το σήκωναν ψηλά να φτάσουν στ' άστρα και έλεγαν «*σόκραν*» «ευχαριστώ» και γελούσαν.

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Στο παιχνίδι «*Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ*» χρειάστηκε να ζητήσω τη βοήθεια των παιδιών του πρωινού τμήματος λίγο πριν σχολάσουν, για να μπορέσω να δημιουργήσω έξι ομάδες προκειμένου να σχηματίσουν τα παιδιά την πυραμίδα με το σώμα τους (βάση, πλευρές, αρχιτέκτονες).

Καθώς τα παιδιά προσπαθούσαν να αναπαραστήσουν με το σώμα τους (χωρισμένα σε έξι ομάδες) την πυραμίδα στο παιχνίδι «*Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ!*», αν και συνεργάστηκαν άψογα κατά ομάδες, γελούσαν και «έριχναν» την πυραμίδα. Έτσι χρειάστηκε δυο φορές να τους υπενθυμίσει η ερευνήτρια ότι «*ο Φαραώ περιμένει τη βοήθειά μας!*».

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την αραβική γραφή (επειδή γράφουμε από δεξιά προς τ' αριστερά, κάτι πρωτόγνωρο γι' αυτά και επειδή «*τα γράμματα μοιάζουν με ζωγραφιές*» όπως είπε ένα νήπιο. Θα θέλαμε να ασχοληθούμε περισσότερο με τη γραφή αυτή, αλλά ο χρόνος πίεζε πολύ.

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Τα νήπια έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον ζητούσαν να ασχοληθούν με την Αίγυπτο και τις επόμενες μέρες, ζωγράφιζαν αυθόρμητα πυραμίδες και τη Σφίγγα. Τέσσερις γονείς μάλιστα, μου είπαν ότι τα παιδιά τους μιλούσαν στο σπίτι για τον Τουταγχαμών, τις πυραμίδες, τη Σφίγγα, ένα κορίτσι (προνήπιο) μάλιστα ζητούσε από τους γονείς του να επισκεφθούν την Αίγυπτο.

- Ποιες ευρύτερες διαπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Τα παιδιά εξασκήθηκαν στην ομαδική δράση στο παιχνίδι «Ζητούνται αρχιτέκτονες», «Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ» και αναγνώρισαν το Άλλο, το διαφορετικό, ως φορέα πολιτισμού.

Παρέμβαση 8^η (ενότητα Ιταλία)

Ημερομηνία: 23-27 Απριλίου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την Ιταλία και συγκεκριμένα για την υδάτινη πόλη της Βενετίας, για τις γόνδολες, τα παλάτια και το καρναβάλι της.

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Τους άρεσε πολύ το βίντεο που είδαμε για τη Βενετία, τα μπρούντζινα-χάλκινα άλογα του Αγίου Μάρκου. Μεγάλη εντύπωση έκανε στα αγόρια ο κεκλιμένος πύργος της Πίζας και μου ζήτησαν να τον δούμε σε βίντεο στο youtube. Δύο αγόρια (νήπια) ρωτούσαν διαρκώς πότε θα «πέσει» ο πύργος. Επίσης τους άρεσε που είπαμε και αρκετές ιταλικές λέξεις όπως «ciao!», «Bonjorno», «Bella Venetia», «come stay? Bene, gracia!

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Στο παιχνίδι «Φως και Χρώμα», τα παιδιά διαπληκτίστηκαν στην αρχή όταν μοιράζαμε τον πηλό και τρία νήπια, έπαιρναν μεγάλα κομμάτια πηλού στο χέρι καθώς εργάζονταν και δυσκολεύονταν να του δώσουν το σχήμα που επιθυμούσαν.

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Κατά τη διάρκεια που βλέπαμε το βίντεο με τον πύργο της Πίζας, είδαμε ξαφνικά τον πύργο να «πέφτει» εικονικά εκτοξεύοντας τόνους πέτρας. Στην αρχή τα παιδιά «τρόμαξαν» και δυσαρεστήθηκαν που «έπεσε» ο πύργος, όταν όμως τους εξήγησα ότι αυτό δεν είναι αληθινό, αλλά είναι μια εικόνα όπως την φαντάστηκαν οι επιστήμονες, τότε τα παιδιά γέλασαν και ζητούσαν ξανά και ξανά να δουν τον πύργο να «πέφτει».

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Στο παιχνίδι «Για τα μάτια της μόνο!» βοήθησα δυο προνήπια (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) να κόψουμε «διαφορετικά μάτια» για τη Μόνα Λίζα τους, γιατί καθώς τα «μάτια» ήταν αρκετά μικρά τα δυο παιδιά δεν τα κατάφερναν καλά με το ψαλίδι.

Στο παιχνίδι «Φως και Χρώμα», χρειάστηκε να παρέμβω όσον αφορά τον πηλό και να συμβουλευσω τα παιδιά να κόβουν μικρά κομμάτια, έτσι ώστε να τον «δουλεύουν» πιο εύκολα.

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Θα μπορούσα να εξοικονομήσω λίγο χρόνο από το παιχνίδι «Για τα μάτια της μόνο!», για να προλάβουμε να ζυμώσουμε και να ψήσουμε μια μεγάλη πίτσα στο σχολείο, αλλά επειδή από τη μια ο χρόνος μας «πίεζε» και από την άλλη τα παιδιά έδειχναν έντονο ενδιαφέρον για το παιχνίδι αυτό, αποφασίσαμε να παραλείψουμε το ψήσιμο της πίτσας.

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Τα παιδιά ήταν πολύ ευχαριστημένα από το παιχνίδι «Για τα μάτια της μόνο» και έδειχναν στους γονείς τους μετά το σχόλασμα τη Μόνα Λίζα τους, και για τον παράξενο τρόπο που μας κοιτάει. Η Ιταλία τα εντυπωσίασε με την «τραγουδιστή» της γλώσσα, τα έργα τέχνης και τις όμορφες πλατείες της.

Έδειχναν με καμάρι στους γονείς τους τις διαφορετικές και όμορφες Μόνα Λίζες που είχαν με τόσο μεράκι διακοσμήσει (τρία νήπια, διακόσμησαν από δυο

Μόνα Λίζες) και για πρώτη φορά, καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος, έβλεπα τα παιδιά τόσο πρόθυμα να βοηθήσουν κάποιο άλλο παιδί, όταν αυτό ήταν απαραίτητο.

- Ποιες ευρύτερες διαπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Τα νήπια συνεργάστηκαν από κοινού και έδειξαν αλληλεγγύη και σεβασμό όταν έπαιζαν στο «Φως και χρώμα!» προκειμένου να τελειώσουν και να μην μείνει κάποιο παιδί αβοήθητο και χωρίς κάποιο αποτέλεσμα με την κατασκευή με τον πηλό.

Παρέμβαση 9^η (ενότητα Γαλλία)

Ημερομηνία: 14-18 Μαΐου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Χάρηκαν πολύ όταν τους είπα ότι θα «επισκεφτούμε» ακόμη μια μεγάλη πυραμίδα, αλλά αυτή τη φορά στο Παρίσι.

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Σε όλα τα παιδιά άρεσαν πολύ οι τρεις γυάλινες πυραμίδες μπροστά από το μουσείο του Λούβρου, ιδιαίτερα η μεγάλη, και ένα αγόρι (νήπιο) μου είπε: «κυρία, εγώ ξέρω τι έχει μέσα η πυραμίδα! Ένα μυστικό!».

Τους άρεσε που άκουσαν αρκετές γαλλικές λέξεις, μου ζήτησαν να γράψουν τη λέξη *croissant* (κρουασάν), να ξεπατικώσουν τον πύργο του Άιφελ και να τον βάψουν με διάφορα χρώματα. Έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον όταν τους είπα ότι μπορούμε να ανέβουμε με ασανσέρ πάνω στον πύργο του Άιφελ και να θαυμάσουμε από ψηλά όλο το Παρίσι. Επίσης όταν τους είπα ότι η λέξη ασανσέρ την οποία χρησιμοποιούμε είναι γαλλική (*ascenseur*), ενώ στην ελληνική γλώσσα θα λέγαμε ανελκυστήρας, τους φάνηκε πολύ περίεργη λέξη ο ανελκυστήρας. Εξήγησα λοιπόν ότι όλοι οι λαοί

δανειζόμαστε και χρησιμοποιούμε λέξεις από άλλες γλώσσες κι έτσι πλουτίζουμε τη γλώσσα μας.

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Τους προβλημάτισε το γεγονός ότι ενώ μιλήσαμε για τη Μόνα Λίζα «στο ταξίδι μας στην Ιταλία» και τα περισσότερα παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να την «επισκεφτούν», μόλις τους είπα ότι η Μόνα Λίζα δεν βρίσκεται στην Ιταλία αλλά στη Γαλλία (Παρίσι) τους φάνηκε παράξενο. Έτσι μου δόθηκε η ευκαιρία να τους εξηγήσω ότι πολλά αριστουργήματα (ελληνικά, αιγυπτιακά κ.τ.λ.), για διάφορους λόγους, βρίσκονται σε μουσεία άλλων χωρών. Τα παιδιά φάνηκαν απορημένα και μάλιστα δυο νήπια (ένα κορίτσι και ένα αγόρι) «ζήτησαν» να επιστρέψουν τα έργα τέχνης στη χώρα από όπου προέρχονται. Τους εξήγησα ότι αυτό δεν είναι πάντα τόσο εύκολο.

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Στην αρχή τα παιδιά είχαν την εντύπωση ότι «βρισκόμαστε» πάλι την Αίγυπτο, γιατί μόλις «αντίκρισαν» τις πυραμίδες μπροστά από το Μουσείο του Λούβρου, αναφώνησαν: « Αίγυπτος!». Τότε τους εξήγησα ότι αυτές οι πυραμίδες είναι στο Παρίσι και ότι σε πολλά σημεία του πλανήτη υπάρχουν πυραμίδες, όχι μόνο στην Αίγυπτο, αλλά της Αιγύπτου είναι οι μεγαλύτερες και αρχαιότερες.

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Στο παιχνίδι «Πολλές καλημέρες και πολλά ευχαριστώ», βοήθησα τα παιδιά να γράψουμε στην αραβική γραφή, ξεκινώντας από δεξιά προς αριστερά. Στην αρχή τους φάνηκε παράξενο που γράφουμε έτσι και αρκετά δύσκολο αφού αυτά «δεν είναι γράμματα, αλλά ζωγραφιές», όπως μου είπε ένα νήπιο (κορίτσι), αλλά τελικά όταν γράψαμε τη λέξη ευχαριστώ στα αραβικά τους άρεσε πολύ σαν εικόνα και ένα νήπιο (κορίτσι) είπε: «είναι πολύ όμορφη λέξη και δεν είναι δύσκολη». Το ίδιο νήπιο ζητούσε να την γράψει ξανά και ξανά.

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Αν υπήρχε αρκετός χρόνος θα ασχολιόμασταν πιο διεξοδικά με τους Ολυμπιακούς Αγώνες που θα γίνουν στη Γαλλία το 2024.

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Τα παιδιά έμειναν με τις καλύτερες εντυπώσεις για τη Γαλλία, ζητούσαν μάλιστα από τους γονείς τους να επισκεφτούν τον Λούβρο για να θαυμάσουν από κοντά τη Μόνα Λίζα και να παίξουν στη Disneyland. Αρκετοί γονείς έμπαιναν στο σχόλασμα στην τάξη για να θαυμάσουν τις εργασίες των παιδιών και έφευγαν με πολλά χαμόγελα ικανοποίησης όταν άκουγαν τα παιδιά τους να τους μιλάνε για το Παρίσι και για όσα έμαθαν σήμερα.

- Ποιες ευρύτερες διαπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Στα παιδιά καλλιεργήθηκε θετική στάση απέναντι στα ακούσματα πολλών διαφορετικών γλωσσών που η καθεμία έχει την ομορφιά της στο άκουσμά της και μας «πλουτίζει το μυαλό και την ψυχή».

Παρέμβαση 10^η (ενότητα Αγγλία)

Ημερομηνία: 21-25 Μαΐου

- Πώς αντέδρασαν τα παιδιά στο θέμα;

Άκουσαν με ευχαρίστηση απαλή, χαλαρωτική, κέλτικη μουσική. Ένα νήπιο μάλιστα (κορίτσι) ακούγοντας την κέλτικη μουσική, έκανε με το σώμα του μια στάση διαλογισμού (έκατσε κάτω οκλαδόν, έκλεισε τα μάτια και σήκωσε τα χέρια στο ύψος των ώμων κρατώντας υψωμένα τα δάχτυλα). Όταν τη ρώτησα πού έμαθε αυτή τη στάση μου απάντησε «από τη μαμά κυρία». Είδαν εικόνες με fairies-νεράιδες που τους έκαναν μεγάλη εντύπωση και στα κορίτσια αλλά και στα αγόρια (τα παιδιά ήταν

ήδη εξοικειωμένα με εικόνες νεραϊδών και ξωτικών από τα παιδικά προγράμματα της τηλεόρασης). Ρωτούσαν που κτίζουν τα σπίτια τους οι νεραίδες, αν είναι μέσα στο δάσος και πόσο μεγάλα είναι. Εντυπωσιάστηκαν από το πολύ μικρό μέγεθος αυτών των «πλασμάτων» και ρωτούσαν «είναι αληθινά;» και μου ζητούσαν να δούμε εικόνες από νεραϊδόσπιτα.

«Μου αρέσει η Αγγλία κυρία», είπε ο Γιώργος (νήπιο). *«Γιατί Γιώργο μου;»*
«Γιατί μου αρέσει η λέξη, ξέρω να λέω hallo, το έμαθα μόνος μου!».

- Τι άρεσε περισσότερο στους μαθητές, σε ποιους κυρίως;

Τους άρεσαν τα διάφορα βίντεο που είδαμε στο youtube με νεραίδες και ξωτικά, τα καταπράσινα τοπία της Αγγλίας και η κέλτικη μουσική, την οποία άκουγαν για πρώτη φορά. Χάρηκαν πολύ όταν «παίξαμε» μουσική με διαφορετικά μουσικά όργανα.

Επίσης, στα περισσότερα παιδιά άρεσε η κατασκευή στεφανιών για τις «νεραίδες» και μεγάλων αυτιών για τα «ξωτικά», διασκεδάζαν καθώς έριχναν πάνω στα στεφάνια τη «νεραϊδόσκονη».

- Τι δυσκόλεψε ή προβλημάτισε περισσότερο τους μαθητές, ποιους κυρίως και γιατί;

Στο παιχνίδι «Άρπες για νεραίδες» τα παιδιά αντιμετώπισαν δυσκολίες όσον αφορά το μέτρημα των αποστάσεων προκειμένου να ανοίξουμε οκτώ μικρές τρυπίτσες σε ίσες αποστάσεις (κατά μήκος του κουτιού). Όταν ρωτήθηκαν πώς θα μετρήσουνε έτσι ώστε να είναι η μια τρυπίτσα το ίδιο μακριά από την άλλη, δυο νήπια άρχισαν να μετρούν τις ίδιες τις τρυπίτσες που θα έπρεπε να ανοίξουνε. Τότε, η ερευνήτρια άνοιξε την πρώτη και τη δεύτερη τρυπίτσα με μια απόσταση μεταξύ τους 2,5 εκατοστών και είπε στα παιδιά «*παιδιά σκεφτείτε, πώς μπορούμε να μετρήσουμε αυτή την απόσταση ανάμεσα στις δυο τρυπίτσες, για να ανοίξουμε την τρίτη τρυπίτσα σε ίση απόσταση για να μην είναι πολύ κοντά ή πολύ μακριά από την πρώτη και τη δεύτερη;*». Έδειχνε δε συνεχώς την απόσταση ανάμεσα στις δυο τρυπίτσες που άνοιξε με το χέρι της. Ένα κορίτσι (προνήπιο) μετά από αρκετή ώρα είπε «*με ένα ξύλο να*

μετρήσουμε» και μετά σαν να κινητοποιήθηκαν τα υπόλοιπα παιδιά, ειδικά τα νήπια, ενώ στην αρχή ήταν διστακτικά, γιατί δεν είχαν αντιμετωπίσει παρόμοια κατάσταση και έδιναν λύσεις «με τα δάχτυλα».

- Συνέβη κάτι διασκεδαστικό ή ασυνήθιστο;

Πριν κατασκευάσουμε την «άρπα» έπρεπε να αφαιρεθεί ο γάντζος της κρεμάστρας. Στην προσπάθειά αυτή της ερευνήτριας τα παιδιά γελούσαν γιατί ο γάντζος δεν έβγαινε! Ζητήσανε τη βοήθεια ενός γονέα κι όταν κι αυτός προσπάθησε να τον βγάλει ξεκόλλησε το κάτω μέρος της κρεμάστρας και τότε γελάσανε όλοι.

- Χρειάστηκε να γίνει κάποια παρέμβαση; Γιατί;

Στο παιχνίδι «*Άρπες για νεράιδες*» χρειάστηκε να παρακινήσω τα παιδιά να σκεφτούν τρόπους για να «μετρήσουν» ίσες αποστάσεις μεταξύ των βιδοθελιών , προκειμένου να τα στερεώσουμε σωστά. Ακόμη και τα νήπια έπρεπε να σκεφτούν για αρκετή ώρα, ενώ η αρχή έγινε από ένα προνήπιο (κορίτσι) το οποίο είπε «να μετρήσουμε με ένα ξυλάκι». Τα παιδιά δεν είχαν «ξαναμετρήσει» με μη συμβατικούς τρόπους αποστάσεις και γενικότερα μετρούσαν «μηχανικά» απαριθμώντας απλά τους αριθμούς.

- Πού έπρεπε να δοθεί μεγαλύτερη βαρύτητα; Τι θα μπορούσε να αλλάξει; Γιατί;

Η «αδυναμία» των παιδιών να μετρούν αποστάσεις ακόμη και με μη συμβατικά μέσα αποτέλεσε για μένα κίνητρο για περαιτέρω διερεύνηση των αναγκών τους όσον αφορά τις μαθηματικές έννοιες.

- Ποιες ήταν οι εντυπώσεις και τα συναισθήματα των παιδιών (ή και των γονέων) μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος;

Ευχάριστες ήταν οι εντυπώσεις των παιδιών, ειδικά στο άκουσμα της κέλτικης μουσικής, επικρατούσε πολύ ησυχία, τα περισσότερα νήπια έκλειναν τα μάτια τους και «ονειρεύονταν όμορφες εικόνες». Τα «μαγικά-μικρά πλασματάκια» (νεράιδες και ξωτικά) τους έκαναν μεγάλη εντύπωση και ρωτούσαν αν είναι αληθινά.

Η μητέρα (της μικρής Παναγιώτας) προθυμοποιήθηκε να φέρει μια ξύλινη κρεμάστρα, δυο μέτρα πετονιά, και οκτώ βηδοθηλίες, προκειμένου να κατασκευάσουμε την «άρπα».

- Ποιες ευρύτερες διαπολιτισμικές αξίες, στάσεις και συμπεριφορές καλλιεργήθηκαν στους μαθητές;

Ενισχύθηκε η πολιτισμική τους επίγνωση μέσα από την επαφή με τα στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού της χώρας αυτής.

Αναλυτικά Αποτελέσματα των συνεντεύξεων των νηπίων

Οι συνεντεύξεις των παιδιών μαγνητοφωνήθηκαν και έπειτα η εκπαιδευτικός προέβη στην ανάλυση των δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν από τις συνεντεύξεις.

Να σημειωθεί, ότι καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης έπρεπε να υπενθυμίζω στα παιδιά κάθε τόσο (ειδικά στα προνήπια) να «σκεφτούν» όλες τις χώρες του προγράμματος, καθώς τα νήπια εστίαζαν περισσότερο στα παιχνίδια των τελευταίων στη σειρά χωρών του προγράμματος, διότι ήταν πιο «φρέσκα» στη μνήμη τους. Ενθάρρυνα λοιπόν τα παιδιά να κάνουν μια «βόλτα» στην τάξη και να παρατηρήσουν προσεκτικά όλες τις «χώρες του προγράμματος», τις εργασίες τους ορισμένες από τις οποίες ήταν αναρτημένες στους τοίχους της αίθουσας, να ανοίγουν το συρτάρι τους και να συμβουλευονται τους φακέλους με τις εργασίες τους, καθώς και τα επιτραπέζια που παίζαμε. Επίσης τα παρότρυνα να ξαναθυμηθούν τη μουσική, τους χορούς και όλα τα δρώμενα γενικότερα. Θεώρησα ότι ήταν πολύ χρήσιμο και αποτελεσματικό να τους τα ξαναθυμίσω, γιατί αμέσως τα παιδιά κινητοποιούνταν και όλα έρχονταν ένα- ένα πάλι στο μυαλό τους. Έτσι ανταποκρίνονταν με μεγαλύτερη ακρίβεια στις ερωτήσεις της συνέντευξης.

Ερωτήσεις

- 1^η ερώτηση: Σου άρεσε που γνωρίσαμε πολλές διαφορετικές χώρες;
- 2^η ερώτηση: Ποια χώρα σε εντυπωσίασε περισσότερο;
- 3^η ερώτηση: Τι σου άρεσε περισσότερο από όλες τις χώρες που γνωρίσαμε;
- 4^η ερώτηση: Ποια παιχνίδια σου άρεσαν περισσότερο;
- 5^η ερώτηση: Ποια παιχνίδια δεν σου άρεσαν;
- 6^η ερώτηση: Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;
- 7^η ερώτηση: Τι θα ήθελες πιο πολύ να ξαναπαίξεις;
- 8^η ερώτηση: Ποια χώρα θα ήθελες να επισκεφτείς από αυτές που γνωρίσαμε;
- 9^η ερώτηση: Σου άρεσε που άκουγες πολλές λεξούλες σε διάφορες γλώσσες;
- 10^η ερώτηση: Θα ήθελες να μάθεις να μιλάς σε άλλες γλώσσες;
- 11^η ερώτηση: Θα ήθελες να ξαναπαίζουμε και να γνωρίσουμε κι άλλες χώρες;

	ΛΕΟΝΟΡΑ	ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ Ν.	ΘΟΔΩΡΗΣ	ΓΙΩΡΓΟΣ	ΠΑΝΑΓΙΩΤΑ Πρ.	ΣΟΦΙΑ	ΜΑΝΟΣ	ΧΡΗΣΤΟΣ	ΑΠΟΣΤΟΛΟΣ
1. Σου άρεσε που γνωρίσαμε πολλές διαφορετικές χώρες;	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
2. Ποια χώρα σε εντυπωσίασε περισσότερο;	όλες οι χώρες	Αλβανία, Αίγυπτος, Τουρκία	Ελλάδα, Αίγυπτος, Ιταλία	Ελλάδα, Αίγυπτος, Ιταλία, Αγγλία	Σερβία, Ιταλία, Γαλλία	Ρωσία, Συρία, Ιταλία	Ρωσία, Αίγυπτος, Ιταλία	Σερβία, Τουρκία	Αγγλία
3. Τι σου άρεσε περισσότερο από όλες τις χώρες που γνωρίσαμε;	οι μπαλαρίνες από τη Ρωσία και η Μόνα Λίζα (από ποια χώρα είναι η Μόνα Λίζα; ρωτάει η Λεονόρα. Συμβουλευόσου τις καρτέλες με τις χώρες και θα το βρεις! Ιταλία!	η Αγια-Σοφιά, ο χάρτης της Τουρκίας, η πυραμίδα στην Αίγυπτο, η γυάλινη πυραμίδα (Γαλλία), η «τυφλόμυγα»	οι πυρσοί που ζωγραφίσα με (μου άρεσε πολύ ο πυρσός της Λεονόρας), ο πύργος της Πίζας, οι πυραμίδες, τα ξωτικά, η Μόνα Λίζα	Βενετία (Ιταλία) τα ξωτικά (Αγγλία) η Μόνα Λίζα (Ιταλία) οι μπαμπούσκες (Ρωσία)	Σερβία «Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;» η Μόνα Λίζα, ο πύργος του Άιφελ	οι μπαμπούσκες, οι μπαλαρίνες και η Μόνα Λίζα	η μεγάλη πυραμίδα στην Αίγυπτο, γιατί κρύβει πολλά στοιχεία, η γυάλινη πυραμίδα (Γαλλία) ο πύργος του Άιφελ, η αρχαία Ολυμπία και οι πυρσοί	πύργος του Άιφελ, πυραμίδες Αιγύπτου	Big Ben (γιατί είναι μεγάλο και θέλω να το γνωρίσω, δεν έχω πάει ποτέ εκεί)
4. Ποια παιχνίδια σου άρεσαν περισσότερο;	παιχνίδι Ρωσίας: «Πάμε για χορό στη λίμνη» παιχνίδι Αγγλίας: « Παιχνίδι με τις νεράιδες» παιχνίδι Ιταλίας: «Για τα μάτια της μόνο!»	παιχνίδι Ελλάδας: «Οι κύκλοι των όμορφων λέξεων!» (και οι λέξεις που γράψαμε), παιχνίδι Ελλάδας: «Αθηνά V/S Ποσειδώνα!» (το στεφάνι ελιάς που κάναμε) παιχνίδι Ελλάδας: «Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος!» (οι πυρσοί που ζωγραφίσαμε) παιχνίδι Ελλάδας: «Αγάλματα παντού!» παιχνίδι Ρωσίας: «Κούκλες από όλο τον κόσμο!» παιχνίδι Τουρκίας: «Βαρκάδα στην ιστορία!»	παιχνίδι Ελλάδας: «Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος!», (που ζωγράφισα πυρσό, ντύθηκα αρχαίος Έλληνας και παίξαμε έξω στην αυλή) παιχνίδι Ιταλίας: «Για τα μάτια της μόνο!» (μου άρεσε πολύ η Μόνα Λίζα επειδή φαίνεται πολύ αστεία όπως την κάναμε)	παιχνίδι Ελλάδας: «Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος!» παιχνίδι Αιγύπτου: «Πλήρη αντιστοίχηση των γήινων σχημάτων με τα ουράνια φαινόμενα!»	επιτραπέζιο παιχνίδι Σερβίας: «Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;» παιχνίδι Ιταλίας: «Για τα μάτια της μόνο!»	επιτραπέζιο παιχνίδι Ελλάδας: «Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο;», παιχνίδι Ρωσίας: «Πάμε για χορό στη λίμνη;», (μου άρεσε που ντύθηκα μπαλαρίνα και χόρευα) παιχνίδι Συρίας: « Η ιστορία του!», (μου άρεσαν οι εικόνες από το προσφυγιάκι, που τις βάζαμε στη σειρά και λέγαμε την ιστορία του)	παιχνίδι Ρωσίας: «Πάμε για χορό στη λίμνη;» (γιατί είναι πανέμορφη) παιχνίδι Γαλλίας: «Bonjour Paris!» (ο πύργος του Άιφελ)	παιχνίδι Σερβίας: «Καλό αέρα στα πανιά σας!» (που φυσούσαμε μέσα στα καλαμάκια, για να ταξιδέψουν οι βαρκούλες μας) και το επιτραπέζιο «Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;»	επιτραπέζιο παιχνίδι Σερβίας: «Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;»
5. Ποια παιχνίδια δεν σου άρεσαν;	καμία αρνητική απάντηση (όλα μου άρεσαν)	παιχνίδι Σερβίας: «Καλό αέρα στα πανιά σας!»	καμία αρνητική απάντηση	καμία αρνητική απάντηση	καμία αρνητική απάντηση	καμία αρνητική απάντηση	καμία αρνητική απάντηση	καμία αρνητική απάντηση	καμία αρνητική απάντηση

6. Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο;	τίποτα	παιχνίδι Σερβίας: «Καλό αέρα στα πανιά σας!» (δυσκολεύτηκε να φυσήξω δυνατά με το καλαμάκι για να φύγει η βαρκούλα μου γρήγορα και όχι αργά)	δεν θυμάμαι	η Μόνα Λίζα (γιατί ήταν περιέργες!) οι μπαμπούσκες (όταν έπρεπε να τις βάλω στη σειρά)	τίποτα	παιχνίδι Γαλλίας: «Bonjour Paris!», (δυσκολεύτηκε να ζωγραφίσω «ξεπατικόσω» τον πύργο του Αιφελ)	τίποτα	τίποτα	παιχνίδι Ιταλίας: «Bella Benetia!» ,(το νερό δεν είναι καθαρό για να κολυμπήσω)
7. Τι θα ήθελες πιο πολύ να ξαναπαίξεις;	-παιχνίδι Αλβανίας: «Το παιχνίδι της Ευρώπης!» να ξαναγράψουμε τα ονόματα από τις χώρες -παιχνίδι από την Ιταλία: «Για τα μάτια της μόνο!» (να ζωγραφίσουμε ξανά τη Μόνα Λίζα και να της κολλήσουμε αστεία μάτια και μαλλιά) -παιχνίδι από τη Ρωσία: «Πάμε για χορό στη λίμνη!» (να ντυθούμε ξανά μπαλαρίνες και να χορέψουμε)	-παιχνίδι Ιταλίας: «Για τα μάτια της μόνο!» (να ζωγραφίσω ξανά τη Μόνα Λίζα, γιατί ήταν τέλεια)	-παιχνίδι Ελλάδας: «Αγάλματα παντού!» παιχνίδι Ιταλίας: «Για τα μάτια της μόνο!» παιχνίδι Γαλλίας: «Τυφλόμυγα»	- παιχνίδι Αιγύπτου: «Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ!» (να κάνω την πυραμίδα)	-παιχνίδι Ιταλίας: «Για τα μάτια της μόνο!»	-παιχνίδι Σερβίας: «καλό αέρα στα πανιά σας!» -παιχνίδι Σερβίας: «Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;» -παιχνίδι Ιταλίας: «Φως και χρώμα!»	- παιχνίδι Τουρκίας: «Βαρκάδα στην ιστορία» να ξανακάνω τον τουριστικό χάρτη - επιτραπέζιο παιχνίδι Ελλάδας: «Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο!» - επιτραπέζιο παιχνίδι Αιγύπτου: «η πυραμίδα των σχημάτων και των χρωμάτων!»	- επιτραπέζιο παιχνίδι Σερβίας: «Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;»	-επιτραπέζιο παιχνίδι Ελλάδας: «Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο;» -παιχνίδι Ιταλίας: «Για τα μάτια της μόνο!» (θα ήθελα να ξαναγράψω το όνομα της Μόνα Λίζα με ένα γράμμα)
8. Ποια χώρα θα ήθελες να επισκεφτείς από αυτές που γνωρίσαμε;	Γαλλία (να πάω στον Λούβρο να δω τη Μόνα Λίζα και στη Ρωσία (να δω μπαλέτο)	Όλες τις χώρες για να τις γνωρίσω. Η μαμά θα μου μάθει ξένες λέξεις. Μου αρέσει που λέμε εδώ ξένες λέξεις! (θυμάμαι: Bonjour!) (Πιο πολύ θέλω να πάω στην Αλβανία, για να παίξω	Ιταλία (να δω τον πύργο της Πίζας) Γαλλία (να ανέβω ψηλά στον πύργο του Αιφελ)	Αίγυπτο (να δω τους ανθρώπους, τον Φαραώ, τη μούμια, την πυραμίδα)		Γαλλία (να πάω βόλτα, να δω τη Μόνα Λίζα, πώς λένε Σοφία στα γαλλικά; Sophie!) Ιταλία (να πάω στη Βενετία και να μπω στη γόνδολα)	Ρωσία (επειδή είναι πανέμορφη)	Τουρκία (γιατί είναι η πιο καλή) Αίγυπτο (γιατί έχει πολλές πυραμίδες), Συρία (για να βοηθήσω τα παιδιά να έρθουν εδώ στην Ελλάδα. Θα πάρω ένα	Συρία (να δω τον πόλεμο, γιατί δεν τον έχω δει ποτέ, να βοηθήσω τα παιδιά που είναι στον δρόμο και να τα φέρω εδώ στη χώρα μας για να μην σκοτωθούν) Γαλλία (να δω τον πύργο του Αιφελ

		με τη Λεονόρα, στην Αίγυπτο θέλω να πάω με τους γονείς μου και στην Τουρκία)						αγόρι στο σπίτι μου για να παίζουμε μαζί)	(γιατί είναι ο πιο μεγάλος πύργος με σημαία)
9.Σου άρεσε που άκουγες πολλές λεξούλες σε διάφορες γλώσσες;	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
10.Θα ήθελες να μάθεις να μιλάς σε άλλες γλώσσες;	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ (Αγγλικά)
11.Θα ήθελες να ξαναπαίζουμε και να γνωρίσουμε κι άλλες χώρες;	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ

Αναφορικά με το 1^ο ερώτημα η πλειοψηφία των παιδιών (100%) απάντησαν πως τους άρεσε που γνώρισαν πολλές διαφορετικές χώρες. Στο 2^ο ερώτημα οι μαθητές ερωτήθηκαν ποια χώρα τους εντυπωσίασε περισσότερο. Εδώ είχαμε αρκετές διαφορετικές απαντήσεις. Όλες οι χώρες εντυπωσίασαν τα παιδιά και κυρίως η Ρωσία, η Αίγυπτος και η Ιταλία. Οι προτιμήσεις των παιδιών είχαν ως εξής: Ελλάδα (II) Αλβανία (I), Σερβία (II), Ρωσία (III), Τουρκία (II), Συρία (I), Αίγυπτος (III), Ιταλία (III), Γαλλία (I), Αγγλία (II). Στο 3^ο ερώτημα ερωτήθηκαν τι τους άρεσε περισσότερο από όλες τις χώρες που γνωρίσαμε και σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών από την Ελλάδα τους άρεσε η αρχαία Ολυμπία και οι πυρσοί που ζωγράφισαν (III), το μπαλέτο και οι μπαμπούσκες από τη Ρωσία (II), η Αγια-Σοφιά και ο χάρτης της Τουρκίας (I), οι πυραμίδες της Αιγύπτου (III), η Μόνα Λίζα και ο πύργος της Πίζας από την Ιταλία (III), ο πύργος του Άιφελ, η γυάλινη πυραμίδα και η «τυφλόμυγα» από τη Γαλλία (III) και τέλος τα «ξωτικά» και το Big Ben από την Αγγλία (III).

Στο 4^ο ερώτημα ερωτήθηκαν για το ποια παιχνίδια τους άρεσαν περισσότερο. Εδώ τα παιδιά απάντησαν: από Ελλάδα «*Ο πιο γρήγορος λαμπαδηδρόμος!*»(III), «*Αγάλματα παντού!*» (I), «*Αθηνά V/S Ποσειδώνα!*» (I), «*Οι κύκλοι των όμορφων λέξεων!*» (I) και «*οι πυρσοί που ζωγράφισαν*» (II) . Από Σερβία «*Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;*» (III) και «*Καλό αέρα στα πανιά σας!*» (I), από τη Ρωσία «*Κούκλες από όλο τον κόσμο!*» (I), από τη Τουρκία «*Βαρκάδα στην ιστορία!*» (I), από τη Συρία «*Η ιστορία του!*» (I). Από την Αίγυπτο το παιχνίδι «*Πλήρη αντιστοίχιση των γήινων σχημάτων με τα ουράνια φαινόμενα!*» (I), από την Ιταλία «*Για τα μάτια της μόνο!*» (III), από τη Γαλλία το παιχνίδι «*Bonjour Paris!*» (I), και από την Αγγλία «*Παιχνίδι με τις νεράιδες!*» (I).

Στο 5^ο ερώτημα σχετικά με το ποια παιχνίδια δεν τους άρεσαν, ένα κορίτσι η (Παναγιώτα Ν.) απάντησε αρνητικά για ένα παιχνίδι από τη Σερβία «*Καλό αέρα στα πανιά σας!*», διότι «*δεν κατάφερε να φουσήξει δυνατά μέσα από το καλαμάκι*», καθώς επίσης και ο Απόστολος (προνήπιο) δεν του άρεσε το παιχνίδι από την Ιταλία «*Bella Venetia!*», γιατί όπως μου είπε «*τα νερά της Βενετίας δεν ήταν καθαρά για να κολυμπήσει*». Στα υπόλοιπα παιδιά άρεσαν όλα τα παιχνίδια.

Από την ανάλυση των απαντήσεων του 6^{ου} ερωτήματος παρατηρείται ότι τα περισσότερα παιδιά δεν δυσκολεύτηκαν σε κάποιο παιχνίδι. Συγκεκριμένα τρία παιδιά δυσκολεύτηκαν: η Παναγιώτα Ν. (νήπιο) στο παιχνίδι από τη Σερβία «*Καλό αέρα στα πανιά σας!*», «*γιατί δυσκολεύτηκα να φουσήξω δυνατά μέσα από το καλαμάκι, για να ταξιδέψει γρήγορα η βαρκούλα μου*». Το δεύτερο παιδί ο Γιώργος (προνήπιο) δυσκολεύτηκε στο παιχνίδι από την Ιταλία «*Για τα μάτια της μόνο!*» «*γιατί ήταν περίεργες*», όπως μου αποκάλυψε στη συνέντευξη και στο παιχνίδι από τη Ρωσία «*Από τη Ρωσία με αγάπη!*» ,γιατί όπως είπε στη συνέντευξη: «*ήταν δύσκολο να τις βάλω στη σειρά*». Το τρίτο παιδί η Σοφία (προνήπιο) δυσκολεύτηκε όπως φαίνεται και στη συνέντευξη στο παιχνίδι από τη Γαλλία «*Bonjour Paris!*», «*δυσκολεύτηκα να ζωγραφίσω (ξεπατικώσω) τον πύργο του Άιφελ*».

Όσον αφορά το 7^ο ερώτημα, τα παιδιά θα ήθελαν περισσότερο να ξαναπαίξουν: από την Ελλάδα τα παιχνίδια «*Πάμε διακοπές με τη Δανάη και τον Φοίβο;*» (II) και

«Αγάλματα παντού!» (II), από την Αλβανία «Το παιχνίδι της Ευρώπης!», (I), παιχνίδι Σερβίας «Ποιος θα καταφέρει να σώσει τα περισσότερα ζώα;» (II), και «Καλό αέρα στα πανιά σας!», (I). Από τη Ρωσία «Πάμε για χορό στη λίμνη;» (I), από την Τουρκία «Βαρκάδα στην ιστορία!», (I), από τη Αίγυπτο «Η πυραμίδα των σχημάτων και των χρωμάτων!» (I), και «Ας βοηθήσουμε τον Φαραώ!», (I), από την Ιταλία το παιχνίδι «Για τα μάτια της μόνο!», (III), από τη Γαλλία το παιχνίδι «Τυφλόμυγα» (I).

Στο 8^ο ερώτημα, για το ποια χώρα θα ήθελαν να επισκεφτούν πρώτη προτίμηση των παιδιών (III) είναι η Γαλλία (Λούβρο, Μόνα Λίζα, γυάλινη πυραμίδα, πύργος του Άιφελ), δεύτερη χώρα στην προτίμησή τους είναι η Ρωσία (III), (μπαλέτο), ακολουθούν οι χώρες Τουρκία (II), (όμορφη και καλή χώρα), Αίγυπτος (II), (πυραμίδες, Φαραώ, μούμιες), Ιταλία (II), (Βενετία, πύργος της Πίζας), Συρία (II), (να βοηθήσουν τα προσφυγόπουλα) και Αλβανία (I), (βόλτα).

Τα επόμενα ερωτήματα (9^ο, 10^ο, 11^ο) αναφέρονται στη διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας, αν στα παιδιά άρεσε που άκουγαν ξένες λεξούλες, αν θα τους ενδιέφερε να μάθουν ξένες γλώσσες κι αν επιθυμούσαν να «ξαναπαίξουμε» και να γνωρίσουμε κι άλλες χώρες. Εδώ η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών απάντησε θετικά (100%).

Συμπερασματικά τα αποτελέσματα της συνέντευξης κατέδειξαν ότι το πρόγραμμα αποτέλεσε μια πολύ ευχάριστη εμπειρία για όλα σχεδόν τα παιδιά. Η ελκυστική παρουσίαση των παιχνιδιών-δραστηριοτήτων, η παρουσίαση των χωρών μέσω βιβλίων, εικόνων αλλά και του ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι δημιουργικές κατασκευές, τα μουσικοκινητικά παιχνίδια και όλες οι κατασκευές, άρεσαν πολύ στα παιδιά, τους κέντρισαν το ενδιαφέρον καθώς όπως δήλωσαν και τα ίδια θα ήθελαν να ξαναπαίξουν πολλά από τα παιχνίδια που τους εντυπωσίασαν, αλλά και να γνωρίσουν κι άλλες χώρες και άλλα διαφορετικά παιχνίδια.