



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ & ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διαθεματική προσέγγιση μέσα από τους Μύθους του Αισώπου

The cross-thematic approach via Aesop's myths

Σοφία Γερμ. Παπαδοπούλου ΑΕΜ:3895

Επιβλέπων: κ.Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος, Αναπληρωτής Καθηγητής

Β' Εξεταστής: κ.Βακάλη Άννα, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό

Φλώρινα 2021

Ευχαριστίες

Για την εκπόνηση της παρούσας εργασίας θα ήθελα πρωτίστως να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή μου, κύριο Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο, Καθηγητή στο Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας για την πολύτιμη υποστήριξη και καθοδήγηση που μου παρείχε σε όλα τα στάδια της συγγραφής της. Ιδιαίτερες ευχαριστίες απευθύνω και στην κυρία Άννα Βακάλη, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, ως μέλος της επιτροπής για την άρτια συνεργασία και υποστήριξή της. Επίσης, θα ήθελα να εκφράσω θερμές ευχαριστίες σε όλους τους διδάσκοντες και διδάσκουσες, τη συμβολή των οποίων θεωρώ τεράστια στα χρόνια των σπουδών μου. Ευχαριστώ ακόμη, τους συμφοιτητές και τις συμφοιτήτριές μου με τους οποίους συμβαδίσσαμε σε αυτό το ταξίδι γνώσης για τους προβληματισμούς, τις ανησυχίες, τις σκέψεις, κυρίως όμως, για τις πολύ όμορφες στιγμές που μοιραστήκαμε μαζί. Μα περισσότερο από όλους ευχαριστώ αυτούς που κατάφεραν να γίνουν φίλοι και υποστηρικτές μου. Τέλος, θέλω να ευχαριστήσω μέσα από τα βάθη της καρδιάς μου την οικογένειά μου για την υπομονή και τη στήριξή τους στη μεγάλη μου αυτή προσπάθεια.

Σοφία Γερμ.Παπαδοπούλου

Περίληψη

Σήμερα, περισσότερο από κάθε άλλη εποχή, η επιζητούμενη αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της, συνεπάγεται αλλαγές στους τρόπους των διδακτικών προσεγγίσεων αλλά και της εκπαιδευτικής διαδικασίας γενικότερα. Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης αποτελεί μία εναλλακτική λύση ως προς τον στόχο που επιζητείται. Οι μύθοι του Αισώπου με το διδακτικό και παράλληλα διασκεδαστικό τους χαρακτήρα, προσφέρονται για παιδιά μικρής ηλικίας και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για διαθεματική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο. Στην παρούσα εργασία σκοπός είναι να διερευνηθεί η διδακτική αξιοποίηση των μύθων του Αισώπου στην προσχολική εκπαίδευση και να παρουσιαστεί μία διαθεματική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία τους στο νηπιαγωγείο, η οποία θα σχεδιαστεί και θα οργανωθεί με βάση την ευελιξία, την πολλαπλότητα και την υποκειμενικότητα, στοιχεία απαραίτητα προκειμένου να επιτύχει ένα διαθεματικό πρόγραμμα εργασίας. Η προσέγγιση του θέματος πραγματοποιήθηκε μέσα από την ήδη υπάρχουσα σχετική βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση με τη σύγχρονη αξιοποίηση στοιχείων και πληροφοριών από το διαδίκτυο.

Λέξεις-κλειδιά: μύθοι του Αισώπου, διαθεματική προσέγγιση, προσχολική εκπαίδευση, διαθεματικό πρόγραμμα δραστηριοτήτων

Abstract

Nowadays, more than any other era, the requested upgrade of the quality of education provided at all levels, implies changes in the ways of teaching approaches and the educational process in general. The cross-thematic approach to knowledge is an alternative to the goal that is pursued. The myths of Aesop, with their didactic and, at the same time, entertaining character, are offered for young children and can be the basis for a cross-thematic approach in kindergarten. The purpose of this study is the investigation of the didactic use of the Aesop's myths in preschool education and the presentation of a cross-thematic teaching proposal for their teaching in kindergarten, which will be designed and organized based on flexibility, diversity, and subjectivity-necessary elements for the achievement of a cross-thematic work program. The approach of the subject was realized through the already existing bibliography -Greek and English language- and through online data and information.

Key words: Aesop's myths, cross-thematic approach, pre-school education, cross-thematic program implementations

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract.....	4
Εισαγωγή	7
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο.....	9
Οι Μύθοι.....	9
1.1 Ορισμοί - Εννοιολογική προσέγγιση	9
1.2 Τα είδη των μύθων.....	11
1.3 Η ζωή του Αισώπου	13
1.4 Οι συλλογές των Μύθων του Αισώπου	16
1.5 Χαρακτηριστικά των Μύθων του Αισώπου	20
1.5 Σε ποιους απευθύνεται ο Αίσωπος;	22
1.6 Οι μύθοι του Αισώπου στα σχολικά & εξωσχολικά αναγνώσματα.....	24
1.7 Η διδασκαλία των μύθων στην προσχολική εκπαίδευση.....	26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο.....	29
Διαθεματική προσέγγιση	29
2.1 Ορισμοί – Εννοιολογική αποσαφήνιση.....	29
2.2 Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας.....	30
2.2.1 Επίπεδο της διδακτικής διαδικασίας	30
2.2.2 Επίπεδο ρόλου εκπαιδευτικού.....	31
2.2.3 Επίπεδο ρόλου μαθητή	31
2.3 Μορφές διαθεματικής προσέγγισης.....	32
2.3.1 Η μέθοδος των προβλημάτων	33
2.3.2 Η μέθοδος project (Μέθοδος σχεδίων εργασίας).....	33
2.3.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος	35
2.3.4 Βιωματική μέθοδος.....	36
2.4 Η συμβολή των διαθεματικών προγραμμάτων στη διδασκαλία	37
2.5 Μειονεκτήματα της Διαθεματικής Προσέγγισης	39
2.4. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.).....	40
2.4.1 Περιεχόμενο-Αντικείμενα.....	40
2.4.2 Το ΔΕΠΠΣ και ο/η εκπαιδευτικός	42
2.4.3 Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και λογοτεχνία	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο.....	46

3.1 Η διαθεματικότητα στους Αισώπειους μύθους	46
3.2 Πρόταση εβδομαδιαίου προγράμματος διδασκαλίας μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών	47
Επίλογος	60
Βιβλιογραφία	61

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στο πλαίσιο των απαιτήσεων των νέων συνθηκών που διαμορφώνονται στον χώρο της εκπαίδευσης, αναζητούνται νέες παιδαγωγικές και εκπαιδευτικές μέθοδοι, διδακτικές προσεγγίσεις και εποπτικά μέσα και «εργαλεία», ώστε να καταστεί ελκυστικότερη και αποδοτικότερη η διδασκαλία. Οι διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις αυτές, καθώς συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσα από την απόκτηση νέων εμπειριών και γνώσεων και την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, της φαντασίας και της δημιουργικότητάς τους.

Οι μύθοι είναι ένα από τα είδη της Παιδικής Λογοτεχνίας που κρίνονται κατάλληλα για νήπια. Ο βαθμός αποδοχής τους από τα παιδιά υποδηλώνει και την εν γένει αξία που μπορεί να έχουν εάν αξιοποιηθούν σωστά. Ιδιαίτερη θέση μεταξύ των μύθων έχουν οι μύθοι του Αισώπου, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαχρονικότητα και διδακτικότητα και παραμένουν εντυπωσιακά προσφιλείς έως και σήμερα. Μύθοι, όπως π.χ. ο λαγός και η χελώνα, ο τζίτζικας και το μυρμήγκι, το γαϊδουράκι και τα βιβλία ή το κοριτσάκι με το γάλα και πολλοί άλλοι, με το διδακτικό και παράλληλα διασκεδαστικό τους χαρακτήρα, προσφέρονται για παιδιά και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για διαθεματική προσέγγιση στο νηπιαγωγείο.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η διδακτική αξιοποίηση των μύθων του Αισώπου στην προσχολική εκπαίδευση και να παρουσιαστεί μία διαθεματική διδακτική πρόταση για τη διδασκαλία τους στο νηπιαγωγείο, η οποία θα σχεδιαστεί και θα οργανωθεί με βάση την ευελιξία, την πολλαπλότητα και την υποκειμενικότητα, στοιχεία απαραίτητα προκειμένου να επιτύχει ένα διαθεματικό πρόγραμμα εργασίας. Η προσέγγιση και ανάπτυξη του θέματος πραγματοποιήθηκε μέσα από την ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία, ελληνική και ξενόγλωσση με τη σύγχρονη αξιοποίηση στοιχείων και πληροφοριών από το διαδίκτυο.

Με γνώμονα την πληρέστερη επίτευξη του σκοπού της η παρούσα εργασία συνίσταται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο πραγματεύεται την έννοια του μύθου, τα είδη και τα χαρακτηριστικά του, καθώς και την παιδαγωγική αξία του με μια πιο εστιασμένη ανάλυση των μύθων του Αισώπου. Στο δεύτερο κεφάλαιο ακολουθεί μια προσπάθεια αποσαφήνισης της έννοιας της διαθεματικότητας και της περιγραφής των χαρακτηριστικών της και γίνεται μια αναφορά στην αξία των διαθεματικών προγραμμάτων και στη συμβολή τους στη διδακτική πράξη. Στο τρίτο

κεφάλαιο παρουσιάζονται δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα από ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο νηπιαγωγείο αναφορικά με την κατανόηση των μύθων του Αισώπου από τα παιδιά, αλλά και τη βιωματική τους επαφή με τους μύθους αυτούς. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο

Οι Μύθοι

1.1 Ορισμοί - Εννοιολογική προσέγγιση

Ο όρος «μύθος» αναφέρεται συνήθως σε κάποια αφήγηση, η οποία στηρίζεται στην πίστη, σε πεποιθήσεις και δοξασίες και συνεπώς πέρα από κάθε αισθητική εμπειρία και κάθε επιστημονικά τεκμηριωμένης και αποδεδειγμένης γνώσης (Μουρουζίδης, 2018).

Η λέξη «μύθος» σχετίζεται γλωσσικά με τη ρίζα *μν από όπου προέρχονται και οι λέξεις μύω, μυώ, μύστης, μυστήριο κ.λπ. Σύμφωνα με την αρχαία ελληνική έννοια της λέξης, η οποία και επικράτησε, σημαίνει τον «λόγο», την «ομιλία», τη «διήγηση» και αρχικά ερμηνεύονταν ως στοματικός λόγος, ότι δηλαδή λεγόταν προφορικά, από το στόμα. Στη συνέχεια, με το πέρασμα των χρόνων δήλωνε τον αναπτυγμένο και αφηγηματικό λόγο, που είχε ως θέμα του είτε εντυπωσιακές ιστορίες για τους θεούς και τους ήρωες των αρχαίων είτε προέρχονταν από την κοινωνία των ζώων και των ανθρώπων. Στο τέλος, καταλήγει να σημαίνει -σύμφωνα με την αντίληψη που κυριαρχεί σήμερα- μια διήγηση πλαστή, ένα επινόημα της φαντασίας με στοιχεία τις περισσότερες φορές συμβολικά ή και αλληγορικά (Λουκάτος, 1992· Ματσούκας, 1997).

Η επιστήμη που πραγματεύεται -καταγράφει, μελετά και ερμηνεύει- τους μύθους ενός λαού είναι η Μυθολογία (Κανατσούλη, 2018). Η μελέτη των μύθων αποτελεί ουσιαστικά μελέτη της ιστορίας των πρωτόγονων λαών καθώς είναι δημιουργήματά τους. Μυθολογία, θα μπορούσε να εννοηθεί επίσης:

- ο *«το σύνολο των μύθων μιας χώρας»*, οι οποίοι ανήκουν στη συγκεκριμένη θρησκευτική, ηρωική κ.λπ. παράδοση ενός λαού ή αποτελούν μέρος της γενικότερης παράδοσής του
- ο *«το σύνολο των φημών –είτε ανταποκρίνονται στην αλήθεια, είτε όχι- γύρω από ένα θέμα ή πρόσωπο»* (Δελώνης, 1991:67).

Ο μύθος από την αρχαιότητα έως και σήμερα έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας μιας σειράς θρησκευτικών, φιλολογικών, ανθρωπολογικών, λαογραφικών, κοινωνιολογικών, γλωσσολογικών, ιστορικών, δομικών και σημειωτικών

επιστημονικών προσεγγίσεων, καθεμιά από τις οποίες προσπαθεί να τον ερμηνεύσει με βάση τη λειτουργικότητά του από διαφορετική οπτική.

Στον μύθο, το πραγματικό και το φανταστικό συγχέονται σε τέτοιο σημείο, ώστε να μην υπάρχει η δυνατότητα να αντιληφθεί κάποιος που ξεκινά και που τελειώνει το καθένα. Απαραιτήτως, όμως αφετηρία για έναν μύθο αποτελεί *«ένα πραγματικό πρόσωπο ή γεγονός, το οποίο υπερέβη κάποτε τα συνηθισμένα ανθρώπινα μέτρα και οι μεταγενέστεροι του προσέδωσαν διαστάσεις, ιδιότητες, δυνάμεις...»* (Δελώνης, 1991:67).

Πολύ συχνά οι μελετητές της μυθολογίας, θεωρούν τον μύθο ως ένα ιδιαίτερο είδος ιστορίας, που προσπαθεί να ερμηνεύσει κάποιες όψεις του κόσμου, που μας περιβάλλει. Ο Φινλανδός λαογράφος Lauri Honko (1984) υποστηρίζει ότι οι μύθοι είναι αφηγήσεις που αναφέρονται *«σε αρκτικά και καθοριστικά για την ιστορία του ανθρώπου γεγονότα»* (όπως αναφ. στο Παράσογλου, 2002:32), εξηγώντας την εξέχουσα θέση που καταλαμβάνουν στη μυθολογική αφήγηση οι περιγραφές κοσμογονικού χαρακτήρα, ενώ ο William Bascom (1965) σημειώνει ότι *«είναι αληθινές αφηγήσεις περί όσων συνέβησαν στο μακρινό παρελθόν»* (ό.π.:34).

Ο Mircea Eliante (1964) από τη μεριά του θεωρεί πως ο μύθος είναι μια αφήγηση η οποία αναφέρεται στην ανθρώπινη προέλευση και τη δημιουργία του κόσμου, αλλά ταυτόχρονα αποτελεί και μια ιερή εξιστόρηση: *«ο μύθος διηγείται μια ιερή ιστορία [...] που έλαβε χώρα στους αρχέγονους καιρούς»* (ό.π.:34). Το ιερό εισβάλλει στον κόσμο των ανθρώπων ως Θεία Δίκη και αποδοκιμάζει το κακό σε όλες του τις μορφές: της βίας, της απάτης, της προδοσίας, της αλαζονείας, της πονηριάς, της πλεονεξίας, της ψευδολογίας, της αυθαιρεσίας κ.λπ. Το κακό σε όλες τις περιπτώσεις τιμωρείται, η αλήθεια αποκαλύπτεται και πάνω απ' όλα το δίκιο είναι αυτό που υπερισχύει μέσα από τη διαπίστωση του παραλογισμού του κακού με τη γελοιοποίησή του (Χωρεάνθη, 1987).

Κάποιοι άλλοι, όμως, όπως ο Claude Lévi-Strauss, τόνισαν πως ο μύθος χρειάζεται γλωσσική ανάλυση προκειμένου κατανοηθεί βαθύτερα η αφήγηση που με μια πρώτη ματιά φαίνεται γεμάτη από ανούσιες και γελοίες λεπτομέρειες και να μπορέσει να αποκαλύψει το κεντρικό του νόημα

Άλλοι με επικεφαλής τον Freud, υποστηρίζουν ότι οι μύθοι είναι όνειρα, που πηγάζουν από τον ασυνείδητο νου και αποτελούν τον καθρέφτη των πιο δυνατών και βαθιά στερεωμένων συναισθημάτων και εγνοιών της ψυχής του ανθρώπου (Glenn, 1977). Αποκαλύπτουν ουσιαστικά, όπως επιβεβαιώθηκε και από τον Carl Jung, τα

αρχέτυπα του συλλογικού ασυνείδητου, που «κληροδοτούνται» από γενιά σε γενιά και φέρει ο άνθρωπος μέσα του, ανεξάρτητα από την κοινωνία από την οποία προέρχεται. Ενώ άλλοι, μεταξύ των οποίων και ο Joseph Campbell, υποστηρίζουν ότι ο μύθος ερμηνεύει την προέλευση του σύμπαντος προσανατολίζοντας τον άνθρωπο προς τις μεταφυσικές διαστάσεις της ύπαρξής του, εξωτερικεύει το ψυχικό του κόσμο και ζωντανεύει τις κοινωνικές αξίες (Καλογερόπουλος, 2006).

Ο James Frazer από την πλευρά του εξηγεί τον μύθο ως την προεπιστημονική προσπάθεια, που κατέβαλε ο άνθρωπος να ερμηνεύσει το φυσικό του περιβάλλον. Τη θέση αυτή φαίνεται να συμμαρτίζεται και ο Bronislaw Malinowski, ο οποίος τονίζει ότι ο μύθος αποτελεί την επιστήμη των πρωτόγονων κοινωνιών (Καλογερόπουλος, 2006).

Ανεξάρτητα, λοιπόν, από τη μορφή - ιερή εξιστόρηση, παραμύθι ή θρύλος -, με την οποία μπορεί να εμφανίζεται ένας μύθος, το νοηματικό του κέντρο συνίσταται από τρεις βασικές παραδοχές:

- Αποτελεί μια προσπάθεια ερμηνείας του σύμπαντος και των δυνάμεων που το ελέγχουν, καθώς και των σχέσεων που έχουν τα ανθρώπινα όντα με τις δυνάμεις αυτές.
- Αποτελεί ένα συμβολικό τρόπο διδασκαλίας των ανθρώπων, για το πώς μπορούν να δαμάσουν τις δυνάμεις της εξέλιξης, μέσα από την πορεία που καλείται να βαδίσει η συνείδηση.
- Αποτελεί σε πολλές περιπτώσεις –άσχετα από το αν δεν αναγνωρίζεται από τους ιστορικούς- καταγραφή ιστορικών γεγονότων στη μορφή θρύλου, με σαφή αναφορά τόσο στο χώρο όσο και χρόνο (Καλογερόπουλος, 2006).

1.2 Τα είδη των μύθων

Οι μύθοι στη λαογραφία αποτελούν σύντομες αλληγορικές διηγήσεις από τον κόσμο των ζώων ή των ανθρώπων, που έχουν γνωμικό και διδακτικό χαρακτήρα (Λουκάτος, 1992). Συνήθως γοητεύουν τον άνθρωπο, παράλληλα όμως, του δημιουργούν ποικίλες σκέψεις όσον αφορά την προέλευση και την πραγματική πρόθεση τους (Νατσιοπούλου, 2012). Με βάση το περιεχόμενό και τις ιδέες που εμπεριέχουν, οι μύθοι διακρίνονται σε:

- κοσμογονικούς, που ερμηνεύουν τη δημιουργία του κόσμου και εξηγούν την ανθρώπινη προέλευση στο σύνολο της, όπως η *Θεογονία* του Ησιόδου και τα έργα του Ομήρου στην ελληνική μυθολογία
- εθνογενετικούς, που εξηγούν τη δημιουργία των εθνών ή των φυλών, όπως ο μύθος που έπλασαν οι Δωριείς για την καταγωγή τους από τον Ηρακλή, ώστε να δικαιολογήσουν την τάση τους για επιβολή
- φυσιογνωστικούς, οι οποίοι αναφέρονται στα στοιχεία της φύσης και εξηγούν τα φυσικά φαινόμενα ή γεγονότα, όπως οι *Περί ζώων ιστορίες* του Αριστοτέλη
- κοινωνικούς ή διδακτικούς, πίσω από το περιεχόμενο των οποίων υπάρχει η πρόθεση του μυθοποιού για διδαχή και αναφέρονται συνήθως σε ζώα ή ήρωες, όπως οι *Μύθοι του Αισώπου* (Νατσιοπούλου, 2012).

Η τελευταία κατηγορία είναι αυτή που παρουσιάζει μεγαλύτερο ενδιαφέρον λόγω του παιδαγωγικού της περιεχομένου.

Στις παραπάνω κατηγορίες, ο Αναγνωστόπουλος (1987) προσθέτει μερικές ακόμη, τις εξής:

- θεογονικούς, που αναφέρονται στη γέννηση των θεών, όπως η γέννηση της θεάς Αθηνάς από το κεφάλι του Δία
- αιτιολογικούς, που ερμηνεύουν την καταγωγή και εξέλιξη των όντων, τα φυσικά και κοινωνικά φαινόμενα που διεγείρουν την περιέργεια των ανθρώπων
- εσχατολογικούς, οι οποίοι αναφέρονται στο «τέλος» του κόσμου (σε αντίθεση με τους κοσμογονικούς, που αναφέρονται στη «γέννησή» του), που θα προέλθει από μια «φωτιά», έναν «κατακλυσμό» ή μια καταστροφική «μάχη», όπως ο μύθος με τον κατακλυσμό του Δευκαλίωνα και της Πύρρας στην ελληνική μυθολογία
- ηθικούς, που αναφέρονται στη διαρκή «πάλη» μεταξύ του καλού και του κακού
- πολιτικούς, που κατασκευάζονταν από τους πολιτικούς της εποχής παραποιώντας γεγονότα και υπονομεύοντας έννοιες, στην προσπάθειά τους να δικαιολογήσουν τα επεκτατικά τους σχέδια και την πολιτική τους
- ιστορικούς, οι οποίοι αναφέρονται στην ανθρώπινη ιστορία, σε εκστρατείες και πολέμους, όπως η Αργοναυτική Εκστρατεία και ο Τρωικός Πόλεμος
- ηρωικούς, που αναφέρονται στη ζωή και τα κατορθώματα των τοπικών ηρώων και είναι οι πολυπληθέστεροι (Αναγνωστόπουλος, 1987).

Ο Αίσωπος θεωρείται ο μεγαλύτερος μυθοποιός της αρχαιότητας. Μύθους όμως, έχουν συνθέσει και ξένοι μυθοποιοί, όπως ο γάλλος La Fontaine (1621-1695) μιμητής του Αισώπου, που έγραψε και διασκεύασε σε διάστημα είκοσι έξι ετών, δώδεκα βιβλία με περισσότερους από 400 μύθους, στους οποίους κατάφερε να συμπεριλάβει όλους τους χαρακτήρες και τις εκδηλώσεις της ζωής, ο γερμανός Gotthold Lessing (1729-1781), ο Ivan Krilof (1788-1844), τον οποίο αποκάλεσαν «Ρώσο Αίσωπο», ο Kipling κ.ά. (Κανατσούλη, 2018· Νατσιοπούλου, 2012· Τροβάς, 1987).

Εκτός από τις προσωπικές δημιουργίες υπάρχουν και συλλογές νεοελληνικών λαϊκών μύθων, όπως αυτοί που αναφέρονται στα βιβλία *Φως από τους μύθους μας* και *Νεοελληνική μυθολογία* του λαογράφου Δημητρίου Λουκόπουλου (1874-1943), τα *Ελληνικά παραμύθια* του Γεωργίου Μέγα, αλλά και τα *Νεοελληνικά λαογραφικά κείμενα* και οι *Νεοελληνικοί παροιμιόμυθοι* (= σύντομοι μύθοι με τη μορφή παροιμίας) π.χ. «Όσα δε φτάνει η αλεπού τα κάνει κρεμαστάρια», που συγκεντρώθηκαν από τον Δημήτριο Λουκάτο (Μπενέκος, 1987· Νατσιοπούλου, 2012).

1.3 Η ζωή του Αισώπου

Ο Αίσωπος θεωρείται ο σημαντικότερος μυθοποιός της αρχαιότητας και σε αυτόν αποδίδονται οι αρχαίοι διδακτικοί μύθοι, που ονομάζονται *Αισώπειοι ή Αισωπικοί Μύθοι*.

Τα στοιχεία που υπάρχουν για τη ζωή του είναι συγκεχυμένα και αντιφατικά. Μέχρι και σήμερα, Έλληνες και ξένοι μελετητές διαφωνούν ακόμη και για την ίδια την ύπαρξή του: ενδεχομένως να ήταν υπαρκτό πρόσωπο, μπορεί όμως και να μην υπήρξε πραγματικά. Αυτό το οποίο όμως όλοι παραδέχονται, είναι ότι το πρόσωπο του Αισώπου «ανήκει στο βασίλειο του θρύλου». Το πλήθος των λαϊκών προφορικών μύθων που διαδίδονταν κατά την αρχαιότητα έπρεπε να αποδοθούν σε κάποιο πρόσωπο και έτσι αποδόθηκαν στον Αίσωπο (Νατσιοπούλου, 2012). «*Αισώπειοι δε ονομάζονται (οι μύθοι αυτοί) όχι ότι Αίσωπος πρώτος ευρετής των μύθων εγένετο, αλλ' ότι Αίσωπος αυτοίς μάλλον κατά κόρος και δεξιώς εχρήσατο*» (Θέων, Προγυμν., κεφ.3, όπως αναφ. στο Σακελλαρίου, 1987:20).

Πατρίδα του Αισώπου, σύμφωνα με πιθανή πηγή του Ηρόδοτου ήταν η Μεσημβρία της Θράκης. Άλλοι αναφέρουν πως πατρίδα του Αισώπου ήταν οι Σάρδεις της Λυδίας ή η Σάμος και άλλοι λένε πως ήταν Αιθίοπας καταλήγοντας στο συμπέρασμα αυτό από την ανάλυση του ονόματός του: «*αίθω + ωψ = αίθωπος* >

αίσωπος = ο κεκαυμένος την όψιν, ο μελαψός» (Σακελλαρίου, 1987:20). Η πιο γνωστή παράδοση όμως, είναι ότι κατάγονταν από τη Φρυγία και πιο συγκεκριμένα από το Κοτύαιο ή από το Αμόριο και η γέννηση και δράση του τοποθετείται στον 6ο αιώνα π.Χ. (Παπαθωμόπουλος, 1990).

Ως προς τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά από την αρχαία παράδοση διασώζονται κάποια στοιχεία. Ο λαϊκός θρύλος –όπως συμβαίνει και με άλλους λαϊκούς ήρωες- τον εμφανίζει ως πολύ άσχημο άνθρωπο: “προγάστωρ «κοιλαράς», προκέφαλος «με τεράστιο ή εξογκωμένο κεφάλι», ή «με κεφάλι πού γέρνει μπροστά», σιμός «με πλακουτσωτή μύτη», λорδός «με καμπούρα στο στέρνο», μέλας «μαυρειδερός», γαλιάγκων, «έχει κοντά και στραβά χέρια», βλαισός «στραβοκάνης»” αλλά και “στρεβλός (δηλ. μέ στραβό σώμα) και μυστάκων «μέ μεγάλα γένεια και μουστάκια»” και “υπόκυρτος ή κεκυφώς, δηλ. καμπούρης” (Παπαθωμόπουλος, 1990:15-16).

Το ότι ο Αίσωπος ήταν πρόσωπο υπαρκτό, επιβεβαιώνεται από τον Ηρόδοτο, ο οποίος έζησε μερικά χρόνια στη Σάμο και που, γράφοντας για κάποιο άλλο πρόσωπο, στο έργο του *Ηροδότου Αλληκαρνησσίας Ιστοριών, Λόγοι Θ', Επιγραφόμενοι Μούσαι* (11, 134-135), τυχαία αναφέρει και τον Αίσωπο: «Ροδῶπις, γενεήν μὲν ἀπὸ Θρηήκης, δούλη δὲ ἦν Ἰάδμονος τοῦ Ἡφαιστοπόλιος ἀνδρὸς Σαμίου, σύνδουλος δὲ Αἰσώπου τοῦ λογοποιοῦ. καὶ γὰρ οὗτος Ἰάδμονος ἐγένετο, ὡς διέδεξε τῆδε οὐκ ἦκιστα· ἐπεῖτε γὰρ πολλάκις κηρυσσόντων Δελφῶν ἐκ θεοπροπίου ὃς βούλοιο ποινήν τῆς Αἰσώπου ψυχῆς ἀνελέσθαι, ἄλλος μὲν οὐδεὶς ἐφάνη, Ἰάδμονος δὲ παιδὸς παῖς ἄλλος Ἰάδμων ἀνείλετο. οὕτω καὶ Αἰσώπος Ἰάδμονος ἐγένετο» και «Ροδῶπις δὲ ἐς Αἴγυπτον ἀπῖκετο Ἐάνθεω τοῦ Σαμίου κομίσαντος, ἀπικομένη δὲ κατ' ἐργασίην ἐλύθη χρημάτων μεγάλων ὑπὸ ἀνδρὸς Μυτιληναίου Χαράζου τοῦ Σκαμανδρονύμου παιδός, ἀδελφεοῦ δὲ Σαπφοῦς τῆς μουσοποιοῦ».

Σύμφωνα με πληροφορίες που αντλούνται από τη μαρτυρία αυτή, ο Αίσωπος υπήρξε σύγχρονος της ποιήτριας Σαπφούς και των Εφτά Σοφών της αρχαίας Ελλάδας. Για κάποιο διάστημα υπήρξε δούλος. Ως δούλος αγοράστηκε από τον Σάμιο φιλόσοφο Ἐάνθο, ο οποίος στη συνέχεια τον πούλησε στον, επίσης, Σάμιο φιλόσοφο Ἰάδμονα. Στην οικία του Ἰάδμονα, ο Αίσωπος λέγεται ότι διηγούταν τους μύθους του στα παιδιά του κυρίου του για να τα ψυχαγωγεί, και κάθε φορά που ήθελε να τα συμβουλέψει ή να τα διδάξει δεν έλεγε απευθείας αυτό που ήθελε, αλλά έπλαθε ένα μύθο (Παπανικολάου & Τσιλιμένη, 1992).

Ενόσω ο Αίσωπος βρίσκονταν στην Σάμο, ο Κροίσος ο βασιλιάς της Λυδίας, υπέταξε σχεδόν ολόκληρη την περιοχή της Φρυγίας και επέβαλε φόρους. Θέλησε να επιβάλει φόρους και στους Σάμιους. Ο Αίσωπος ως απεσταλμένος των Σάμιων επισκέφθηκε τον Κροίσο και κατάφερε με την εξυπνάδα του να μην επιβληθούν φόροι στη Σάμο και έτσι ελευθερώθηκε (Σακελλαρίου, 1987).

Ελεύθερος πια ο Αίσωπος ταξίδεψε σε πολλά μέρη του τότε γνωστού κόσμου: τη Βαβυλώνα, την Αίγυπτο, την Περσία και τη Λυδία. Η φήμη και η εξυπνάδα του τον έκαναν παντού περιζήτητο και *«από φτωχός και απόκληρος να γίνει συμποσιαστής και συμβουλάτορας βασιλιάδων και φιλοσόφων»*, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Βαλάση (1997:8). Κάποια στιγμή φέρεται να φιλοξενήθηκε στην αυλή του βασιλιά Λυκήρου στη Βαβυλώνα, ο οποίος εκτιμώντας τη σοφία του τον προσέλαβε ως σύμβουλό του. Με τη βοήθεια του Αίσωπου ο Λυκήρος λύνει αινίγματα που του στέλνουν άλλοι βασιλιάδες, κερδίζει στοιχήματα και γίνεται πάμπλουτος (Σακελλαρίου, 1987).

Κάποτε ο Αίσωπος φεύγει από τη Βαβυλώνα και πηγαίνει στις Σάρδεις, στον βασιλιά της Λυδίας Κροίσο. Ο Κροίσος τον έστειλε στους Δελφούς για να θυσιάσει στον θεό Απόλλωνα και να μεταφέρει πολύτιμα δώρα και χρήματα στους ιερείς του μαντείου. Σύμφωνα με τον Πλούταρχο: *«Ο δ' Αίσωπος ετύγχανε υπό Κροίσου νεωστί προς τε Περίανδρον άμα και προς τον θεόν εις Δελφούς απεσταλμένος και παρήν επί δίφρου τινός χαμαιζήλου παρά τον Σόλωνα καθήμενος»* (Σακελλαρίου, 1987:22).

Κατά την παρουσία του στους Δελφούς όμως, ο Αίσωπος κατηγορήσε τους ιερείς για τους χρησμούς που έδιναν και τους υπόλοιπους κατοίκους ότι είναι τεμπέληδες, καθώς δεν εργάζονται και περιμένουν να ζήσουν από τις προσφορές που γίνονται στον θεό Απόλλωνα. Οι κάτοικοι των Δελφών δεν μπόρεσαν να ανεχτούν τέτοια προσβολή, αλλά και από φόβο μήπως διαδοθούν τα όσα λέει και δυσφημιστεί το μαντείο τους, τον κατηγορήσαν με πλαστή καταγγελία για ιεροσυλία, τον καταδίκασαν σε θάνατο και τον σκότωσαν το 564 π.Χ.. Για την πράξη τους αυτή, οι κάτοικοι των Δελφών τιμωρήθηκαν με λιμό από τον θεό Απόλλωνα και οι ιερείς για να εξιλεωθούν αποζημίωσαν με ένα μεγάλο χρηματικό ποσό τον Ιάδμονα, εγγονό του σοφού Ιάδμονα (Σακελλαρίου, 1987).

1.4 Οι συλλογές των Μύθων του Αισώπου

Αισώπειοι μύθοι υπάρχουν πολύ πριν τον Αίσωπο εάν λάβουμε υπόψη μας ότι ο Αίσωπος έζησε την εποχή του Κροίσου (6ος αι. π.Χ.). Ο Ησίοδος συγκεκριμένα, τον 8ο αιώνα αναφέρει έναν αισώπειο μύθο ως ιστορία που δίδασκε ένα μάθημα. Κατά τον Πλάτωνα, ο πρώτος που ασχολήθηκε με τους Αισώπειους μύθους φαίνεται να ήταν ο Σωκράτης (5ος αι. π.Χ.), ο οποίος το διάστημα που βρίσκονταν στη φυλακή στιχούργησε όσους από αυτούς θυμόταν (Τροβάς, 1987).

Οι πρώτοι αισώπειοι μύθοι όμως σε γραπτή μορφή, εμφανίζονται δύο τουλάχιστον αιώνες μετά τον θάνατο του Αίσωπου κατά την ελληνιστική εποχή. Η πρώτη καταγεγραμμένη συλλογή, η *Αισώπεια* χρονολογείται τον 4ο αιώνα π.Χ. και αποδίδεται στον ρήτορα και περιπατητικό φιλόσοφο Δημήτριο τον Φαληρέα, που ήταν μαθητής του Θεόφραστου (περίπου 345-280 π.Χ.). Οι μύθοι αυτοί ήταν γραμμένοι σε πεζό. Το έργο αυτό όμως, χάθηκε κατά τη διάρκεια του 10ου ή 11ου αιώνα με αποτέλεσμα την πρώτη σωζόμενη πηγή να αποτελεί το έργο του Θράκα φιλελεύθερου Φαίδρου, που είχε γραφτεί μεταξύ του 1ου π.Χ. και του 1ου μ.Χ. αιώνα στη Ρώμη (Perry, 1965· Τροβάς, 1987· Παράσογλου, 1993).

Έως την πτώση της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας (476 μ.Χ.) καταγράφηκαν δέκα τουλάχιστον συλλογές με μύθους του Αισώπου, το περιεχόμενο των οποίων είναι γνωστό, κυρίως από αναθεωρημένα μεσαιωνικά έγγραφα. Κάποιες από τις συλλογές αυτές μάλιστα έχουν χαθεί και είναι γνωστές μόνο κατ' όνομα:

1. *Αισώπεια* του Δημήτριου του Φαληρέως τον 4ο αι. π.Χ.
2. *Papyrus Rylands 493* άγνωστου συγγραφέα πιθανότατα τον 1ο αι. μ.Χ.
3. *Fabulae Aesopiae* του Φαίδρου, πέντε τόμοι με αισώπειους μύθους, απλούς και σύντομους, γραμμένους σε ιαμβικό στίχο στη λατινική γλώσσα, πιθανότατα κατά τον 1ο αι. μ.Χ.
4. *Μυθίαμβοι Αισώπειοι* του ιταλικής καταγωγής ελληνόφωνα Βάβριου ή Βαβρία ή Φάβριου, που χρονολογούνται από τον 1ο αι. μ.Χ. μέχρι το τέλος του 2ου αι. μ.Χ. (η πρώτη ελληνική συλλογή, εκ των οποίας σώζονται 123 μύθοι, οι οποίοι βρέθηκαν το 1843 σε περγαμηνές στο Άγιον Όρος)
5. *Δεκαμυθία* και *Πολυμυθία* του ρήτορα Νικόστρατου τον 2ο αι. μ.Χ. (δέκα βιβλία με μύθους, που κατά τον Ερμογένη δεν είναι μόνο αισώπειοι)
6. *Γραμματική Τέχνη* του ψευδο-Δοσίθεου, ένα έργο το οποίο πιθανολογείται ότι γράφτηκε τον 2ο αι. μ.Χ.

7. *Η ζωή και οι μύθοι του Αισώπου*, έργο άγνωστου συγγραφέα, που τοποθετείται κάπου ανάμεσα στον 1ο και 4ο αιώνα μ.Χ. και θεωρείται η μεγαλύτερη συλλογή
8. *Μύθοι* του ρήτορα Αφθόνιου, που γράφτηκε κατά τα τέλη του 3ου αι. μ.Χ. και τις αρχές του 4ου αι. μ.Χ.
9. Η ανώνυμη συλλογή *Aesopus Latinus*, η οποία χρονολογείται τον 4ο αι. μ.Χ.
10. *Fabulae* του Ανιανύ, που συγγράφηκε τον 4ο ή 5ο αιώνα μ.Χ. (Ζήκου, 2011· Τροβάς, 1987).

Κατά τη βυζαντινή περίοδο που ακολούθησε, οι λόγιοι της εποχής εμπλούτιζαν με μυθοπλασίες του Αισώπου τα διάφορα υπομνήματα και επιστολές τους παραφράζοντάς τες ανάλογα με τις δικές του ο καθένας, προτιμήσεις και αντιλήψεις. Πρόκειται ουσιαστικά για μεμονωμένες περιπτώσεις παράθεσης μύθων, καθώς δεν συντέθηκε κάποια νέα αισώπεια συλλογή. Αλλά και στην εποχή του Μεσαίωνα, ενώ οι μύθοι του Αισώπου αναφέρονταν πολύ συχνά, εντούτοις, δεν διασώζονται συλλογές αισώπειων μύθων, που να χρονολογούνται την περίοδο από τον 6ο μέχρι τον 10ο αιώνα πλην αυτής που ανάγεται στον 9ο αιώνα και αποτελεί μια διασκευή σε τετράστιχα 53 μυθιάμβων του Φαβρίου και έγινε στην Κωνσταντινούπολη από τον διάκονο και σκευοφύλακα Ιγνάτιο (Τροβάς, 1987).

Νέες συλλογές εμφανίζονται από τον 11ο αιώνα και έπειτα, οι οποίες αποτελούν μεταγραφές των συλλογών της αρχαιότητας με σημαντικότερη αυτή του *Συντίπα του φιλοσόφου εκ των παραδειγματικών αυτού λόγων*, που αποτελείται από 60 μυθοπλασίες, οι οποίες δεν απαντώνται σε άλλες ελληνικές πηγές. Η συλλογή αυτή εικάζεται ότι αποτελεί ελληνική μετάφραση μιας Συριακής μετάφρασης μιας παλαιότερης ελληνικής συλλογής και φέρεται ότι έγινε από τον Μιχαήλ Ανδρεόπουλο (Τροβάς, 1987). Μια άλλη σημαντική συλλογή κατά τον 11ο αιώνα δημιουργήθηκε από τον Γάλλο μοναχό Ademar de Chabannes και αποτελεί παράφραση σε πεζό κείμενο της συλλογής αισωπειών μύθων του Φαιδρού, που ακολούθως διαδόθηκε δια μέσου αντιγραφών.

Από τον 12ο αιώνα και ως τον 15ο συντίθενται συλλογές κυρίως από ιεροκήρυκες και λόγιους, οι οποίοι επιδίδονται όχι μόνο σε διαφορετικές αποδόσεις υπάρχοντων μύθων, αλλά και στην επινοήση νέων. Την ίδια περίοδο, δημιουργούνται και άλλες συλλογές, οι οποίες όμως δεν σχετίζονταν με τους αισώπειους μύθους και ήταν ως επί τω πλείστον αγνώστου συγγραφέα. Πρόκειται για ηθικοπλαστικές ιστορήσεις με ζώα, που είτε σχετίζονται με την αισωπική παράδοση είτε συνδέονται

με λαϊκές αφηγήσεις ή μυθοπλαστικές παραδόσεις. Τέτοιες συλλογές ήταν οι: *Speculum Sapientiae* (13ος αι.), *Gesta Romanorum* (13ος-14ος αι.), *Dialogus creaturarum moralizatus* (14ος αι.) κ.ά. (Τροβάς, 1987).

Εν συνέχεια, το 1479 δημοσιεύτηκε στο Μιλάνο η συλλογή αισωπειών μύθων με τίτλο *Αισώπου του Φρυγός – Βίος και μύθοι*, που είχε γίνει από τον μοναχό και βυζαντινό συγγραφέα Μάξιμο Πλανούδη (1260-1310) και αποτέλεσε σταθμό στη σειρά των συλλογών. Πρόκειται για μία απόδοση σε πεζό των μύθων του Βαβρία και αναφέρεται στην υποτιθέμενη ζωή του Αισώπου. Η συλλογή που προλογίζεται από τον ίδιο με εκτενή και μυθιστορηματικό τρόπο, έγινε δημοφιλής και διαδόθηκε ευρύτατα (Τροβάς, 1987).

Μετά τη δημοσίευση των *Πλανούδειων*, άρχισαν να καταβάλλονται προσπάθειες, ώστε να αποδοθούν οι μύθοι σε πιο απλή γλώσσα ή να δημιουργηθούν νέοι πρωτότυποι μύθοι βασισμένοι στην τεχνική και στο πνεύμα εκείνων. Κατά τις προσπάθειες αυτές παρατηρήθηκαν δύο τάσεις:

- Να αποδίδονται οι μύθοι έμμετρα ή πεζά και κατά το δυνατό πιο σύντομα για να είναι πιο κοντά στο αρχαίο κείμενο.
- Κατά την απόδοση των μύθων να συμπληρώνονται τυχόν κενά ή ασάφειές τους, ώστε να πάρουν μία μορφή πιο αφηγηματική και πιο ευχάριστη (Νατσιοπούλου, 2012).

Μισό αιώνα αργότερα, το 1543 τυπώθηκε στη Βενετία¹ σε πεζή νεοελληνική μετάφραση, η συλλογή 150 αισωπικών μύθων του Κερκυραίου Ανδρόνικου Νούκιου, που αποτελεί μετάφραση μεγάλου αριθμού μύθων του Πλανούδη. Η συλλογή αυτή ανατυπώθηκε πολλές φορές και υπήρξε ιδιαίτερα δημοφιλές λαϊκό βιβλίο για περισσότερους από τρεις αιώνες. Τον 16ο αιώνα ακόμη, από τον λόγιο Γεώργιο Αιτωλό στην Κωνσταντινούπολη (1564), παραδίδονται έμμετρα 143 αισώπειοι μύθοι στη δημόδη γλώσσα, ένα έργο που παρέμεινε ανέκδοτο έως τα τέλη του 19ου αιώνα. Οι μύθοι αυτοί βρίσκονται στον υπ' αριθμόν 152 Κώδικα της Μονής των Ιβήρων στο Άγιον Όρος (Αναγνωστόπουλος, 1991· Γιάκος, 1987· Τροβάς, 1987).

Έναν αιώνα αργότερα περίπου, το 1644, εκδόθηκε στη Βενετία η πρώτη εικονογραφημένη συλλογή, η οποία θεωρείται και το πρώτο εικονογραφημένο βιβλίο στον κόσμο, με 58 ολοσέλιδες ξυλογραφίες² του Giovanni Mario Verdizotti και είχε

¹ Κατά τον 16ο αιώνα η Βενετία αποτελούσε μεγάλο πνευματικό κέντρο του ελληνισμού.

² Ξυλογραφία: είναι η παλαιότερη χαρακτηριστική τεχνική τυπώματος κατά την οποία η παράσταση σχεδιάζεται στην επιφάνεια ξύλου (συνήθως αγλαδιάς ή φλαμουριάς) που έχει προηγουμένως

τον τίτλο *Αισώπου μύθοι*. Είναι ένα «ωραιότατο βιβλίο», το οποίο περιέχει 151 μύθους και είναι μεταφρασμένο σε πεζό και σε γλώσσα νεοελληνική. «Στην προμετωπίδα του βιβλίου υπάρχει διακοσμητική ξυλογραφία, ένα ανθισμένο κλαδί τριανταφυλλιάς» (Παράσογλου, 1993:73). Οι πολλές και συνεχείς επανεκδόσεις που ακολούθησαν επιβεβαιώνουν τη σημαντική απήχηση της συλλογής αυτής.

Από το 1699 και για είκοσι χρόνια, *Αισώπειοι Μύθοι* εκδίδονται από τον Νικόλαο Γλυκή. Στο συγκεκριμένο βιβλίο περιέχονται 144 μύθοι, στο εξώφυλλό του υπάρχει η εικόνα του Αισώπου και το κείμενο του κοσμείται με δεκατρείς μικρές ξυλογραφίες. Στη συνέχεια, το 1760 τυπώνεται στη Βενετία το έργο *Αισώπου του Φρυγός - Βίος και μύθοι*, Ελληνιστί και Λατινιστί, Τύποις Αντωνίου Μπόρτολη και το 1790 το *Αίσωπος... του Φρυγός - Βίος και μύθοι* παρά Νικολάω Γλυκεί τω εξ Ιωαννίνων, ενώ το 1800, το *Αισώπου του Φρυγός - Βίος και μύθοι*, παρά Πάνω Θεοδοσίω τω εξ Ιωαννίνων. Την ίδια εποχή, ο Γιάννης Βηλαράς (1771-1823) στο έργο του με τίτλο *Μύθοι*, που απευθύνεται σε παιδιά δημοτικού σχολείου, στιχουργεί αρκετούς μύθους στη δημοτική γλώσσα με έντεχνο στίχο.

Έως τις αρχές του 19ου αιώνα οι μύθοι του Αισώπου υπερτερούν αριθμητικά από οποιοδήποτε άλλο ελληνικό βιβλίο και εμφανίζουν μια αξιοσημείωτη μονιμότητα όσον αφορά την αναγνωστικότητά τους. Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και όσον αφορά τις ξένες εκδόσεις σύμφωνα με πληροφορίες που δίνονται από τον McKendry (Αναγνωστόπουλος, 1991· Γιάκος, 1978).

Κατόπιν, το 1803 μεταφράζονται και εκδίδονται 144 από τους μύθους του Αισώπου, από τον Ιωάννη Πατούσα με τον τίτλο *Αισώπου μύθοι*. Και η έκδοση αυτή φιλοτεγήθηκε με ξυλογραφίες. Ακολούθως, τυπώνεται το *Αισώπου μύθοι κατά πολλά σκωπτικώτατοι, μετάφρασις εις κοινήν γλώσσαν πάντων εις κατάληψιν, παρά Νικολάω Γλυκεί, εν Βενετία, 1810*, ένα βιβλίο που ανατυπώνεται τέσσερις ακόμη φορές: τα έτη 1816, 1819, 1820 και 1832. Το 1810 επίσης, δημοσιεύονται στο Παρίσι από τον Αδαμάντιο Κοραή οι έως τότε γνωστοί μύθοι του Αισώπου με τον τίτλο *Μύθων Αισωπειών Συναγωγή* και με φιλολογική εισαγωγή, «εις ωφέλειαν των παιδαρίων», όπως αναφέρει ο ίδιος, στον Β' τόμο των *Παρέργων* του (Νατσιοπούλου, 2012· Λουκάτος, 1992).

καθαριστεί. Με μαχαίρι και σκαρπέλο ο χαρακτήρας σκαλίζει προσεχτικά, αφαιρώντας τα τμήματα που δεν θέλει να τυπωθούν, κρατώντας εκείνα που τον ενδιαφέρει να «βγουν». Απλώνει έπειτα, με κύλινδρο, τυπογραφικό μελάνι στα ανάγλυφα που σχηματίστηκαν στην ξύλινη πλάκα, βάζει πάνω της το χαρτί και τυπώνει. Το σχέδιο τυπώνεται αντίστροφα από την πλάκα.

Κατά τον 19ο αιώνα ασχολήθηκαν με τον Αίσωπο και άλλοι λόγιοι και λογοτέχνες, στους οποίους συγκαταλέγονται οι: Παναγιώτης Σούτσος (ποιητής του Οδοιπόρου), Αλέξανδρος Ρίζος Ραγκαβής, Ανδρέας Λασκαράτος, Αλέξανδρος Κατακουζηνός, Άγγελος Βλάχος, Αχιλλεύς Παράσχος, Γεώργιος Βιζυηνός και ο Παναγιώτης Φέρμπος, «ο τελευταίος της σειράς των καθαρολόγων μυθοσχιουργών, που ταλαντεύεται ανάμεσα στην καθαρεύουσα και σε μια πιο απλή μορφή γλώσσας» κατά τον Αριστείδη Βουγιούκα (Τροβάς, 1987:53). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα ελληνικά φιλολογικά περιοδικά της εποχής αυτής, όπως το *Εθνικόν Ημερολόγιον* του Μαρίνου Βρεττού, ήδη από το 1865 δημοσίευαν κείμενα μύθων (Λουκάτος, 1992· Αναγνωστόπουλος, 1991).

1.5 Χαρακτηριστικά των Μύθων του Αισώπου

Οι 358³ μύθοι, που αποδίδονται στον Αίσωπο είναι σύντομα αφηγήματα ηθικοκοινωνικού και αλληγορικού χαρακτήρα, που διατυπώνονται με τρόπο εύθυμο ή σκωπτικό, ακόμη και κωμικό και έχουν διδακτικό στόχο (Θρασύβουλος, 1966). Όμως όπως αναφέρει ο Μερακλής (1987:24-25) «*Η συλλογή που φέρει το όνομα του Αισώπου είναι μια δεξαμενή από δημιουργήματα της λαϊκής λογοτεχνίας, από διαφορετικές εποχές. Η λαϊκή προέλευση του μύθου εξασφαλίζεται και από την ομοιότητα που υπάρχει μεταξύ αυτού και του λαϊκού παραμυθιού, τέτοια ομοιότητα, ώστε να μην είναι δυνατό να διαγραφεί ένα διαχωριστικό όριο ανάμεσά τους, καθώς συχνά το ένα εισχωρεί μέσα στο άλλο είδος. Ακριβώς η βεβαιότητα ως προς τον προσδιορισμό της προσωπικότητας του Αισώπου, οι αναρίθμητες παραλλαγές και ποικιλίες των έργων που προσγράφονται σ' αυτόν και η απίθανη εξάπλωσή τους και στις πιο μακρινές χώρες, συνηγορούν για την προέλευσή τους από τη στοματική παράδοση και τη λαογραφία. Καθώς ο Αίσωπος αυτού του θρύλου εκλαμβάνεται ως ο εκπρόσωπος μιας κοσμοθεωρίας ριζικά αντιτιθέμενης στην κοσμοθεωρία των ηρωικών (αριστοκρατικών) τάξεων και ως η ενσάρκωση μιας πραγματικής αντίληψης για τη ζωή, μιας αγροτικής εξυπνάδας και οξύνοιας [...], έτσι ο μύθος αποδείχθηκε, με τη συντομία, την απλότητα και την καθαρότητά του, ως το ανάγνωσμα που ταίριαζε σε πλατύτατα λαϊκά στρώματα».*

³ 358 είναι ο μεγαλύτερος αριθμός μύθων που υπάρχει καταγεγραμμένος -σύμφωνα με ιστορικούς και μελετητές- και περιέχονται στην έκδοση του Γάλλου ελληνιστή Σαμπρύ όπως αναφέρεται στο Θρασύβουλος, 1966.

Στα βιβλία με μύθους του Αισώπου που εκδίδονται συγκαταλέγονται διάφορες κατηγορίες μύθων. Για παράδειγμα:

- 310 μύθοι έχουν πρωταγωνιστές ζώα
- 199 μύθοι έχουν πρωταγωνιστές ανθρώπους
- 39 μύθοι έχουν πρωταγωνιστές θεούς
- 13 μύθοι με φυτά
- 7 μύθοι με στοιχεία της φύσης
- 6 μύθοι έχουν ήρωες αντικείμενα και
- 1 μύθος έχει ήρωες τα μέλη του σώματος (Θρασύβουλος, 1966).

Παρατηρείται λοιπόν ότι η αλληγορία του μύθου πραγματοποιείται κυρίως μέσω των ζώων. Τα ζώα μιλούν, σκέπτονται και συμπεριφέρονται, όπως οι άνθρωποι, και αποκαλύπτουν όλες τις ανθρώπινες αδυναμίες, τα πάθη, τις κακίες και τα ελαττώματα. Η παρουσία των ζώων στον μύθο φαίνεται να συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα των παλαιότερων εποχών στην πρώτη φάση της ζωής της ανθρωπότητας και αντανακλά τη στενή σχέση του ανθρώπου με τη φύση και ιδιαίτερα με τα ζώα. Η στενή επαφή του ανθρώπου με τα ζώα οφείλεται στην υπεροχή του ζώου απέναντι στον άνθρωπο κατά τον αγώνα της επιβίωσης και στη συνειδητοποίηση αυτής της υπεροχής από τον άνθρωπο, ώστε να το τοποθετήσει σε ισότιμη και συχνά σε ανώτερη θέση από αυτόν, να το «θεοποιήσει» (Μερακλής, 1987).

Επιπλέον, η θέση που καταλαμβάνουν τα ζώα στην αλληγορική λειτουργία του μύθου αποτελεί τεκμήριο της μεγάλης ηλικίας του είδους, αλλά απεικονίζει και μια περιεκτική ανθρωπολογία. Υπό την έννοια αυτή, το αρνί υποκαθιστά συμβολικά και προσωποποιεί την αθωότητα, η αλεπού την πονηριά, ο γάιδαρος την κουταμάρα, το λιοντάρι την δύναμη κλπ. Τους περισσότερους ρόλους υποδύονται η αλεπού, ο λύκος και το λιοντάρι.

Εκτός όμως από τα ζώα, στους μύθους σημαντική θέση έχουν και τα φυτά, τα δέντρα, τα ποτάμια κ.ά. στοιχεία και όλα μιλούν στην ψυχή του ανθρώπου, όπως συμβαίνει και σήμερα με τα δημοτικά τραγούδια (Μερακλής, 1987).

Ο αισώπειος μύθος έστω και αν εκτυλίσσεται κατά κύριο λόγο στην ύπαιθρο, αποτελεί έναν χώρο μαγικό, ποιητικό, έναν χώρο φανταστικό στον οποίο όλα μπορεί να συμβούν (Χωρεάνθη, 1987).

Ο αισώπειος λόγος είναι απλός, λιτός, αποφθεγματικός, συμπερασματικός, χωρίς περιττά λεκτικά καλλωπίσματα. Θα μπορούσε επίσης να χαρακτηριστεί ως αφελής

και παιδικός. Η φράση είναι σαφής, καθαρή, σύντομη, περιεκτική, μουσικά διατυπωμένη, ποιητική. Στην πλειονότητά τους οι μύθοι εκτυλίσσονται σε ένα επεισόδιο. Το δίδαγμα που εμπεριέχεται βγαίνει σχεδόν πάντα αβίαστα. Η ειρωνεία και η «εις άτοπον απαγωγή» αποτελούν σημαντικά στοιχεία του αισώπειου μύθου, διότι βοηθούν στην εύρεση της αλήθειας (Χωρεάνθη, 1987).

Οι μύθοι του Αισώπου καταλήγουν συνήθως σε μια παροιμία ή σε κάποιο διδακτικό επιμύθιο. Κατά αυτόν τον τρόπο συμπυκνώνεται το νόημα της αφήγησης και επιδρά με φρονηματικό τρόπο στα παιδιά, που είναι συνήθως οι ακροατές. Η διδακτική διάθεση είναι εμφανής σε όλους τους μύθους. Το επιμύθιο, άλλοτε μεταφράζεται ή διασκευάζεται από τους συγγραφείς και άλλοτε παραλείπεται ή επιμηκύνεται επιμηκύνοντας και τον μύθο (Δαμιανού, 2002· Αυδίκος, 1994).

Τα βιβλία που εκδίδονται είτε περιέχουν μύθους στιχουργημένους -με παράθεση ή όχι του αρχικού κειμένου- είτε μύθους σε πεζό. Το πλήθος των μύθων που μεταφράζονται ή διασκευάζονται από τους συγγραφείς, ποικίλει ανάλογα με την πρόθεση και τον στόχο που αυτοί έχουν κάθε φορά και συνήθως προτάσσονται στο εσώφυλλο τα βιογραφικά του Αισώπου.

Η διασκευή σε στίχους εμφανίζει δυσκολίες γι' αυτό και η έμμετρη παραγωγή είναι περιορισμένη. Στα πεζά κείμενα από την άλλη είτε φυλάσσεται η πληρότητα του μύθου, είτε διασκευάζεται. Εντούτοις, υπάρχουν και περιπτώσεις όπου αλλοιώνεται σε μεγάλο βαθμό ειδικά όταν αυτά απευθύνονται σε μικρά παιδιά. Πολλοί ποιητές όπως οι Β. Ρωτάς, Στ. Σπεράντζας, Μιχ. Στασινόπουλος κ.ά. έχουν συμπεριλάβει μύθους στις συλλογές τους.

1.5 Σε ποιους απευθύνεται ο Αίσωπος;

Υπάρχει διάχυτη η αντίληψη ότι οι αισώπειοι μύθοι απευθύνονται στα παιδιά και όχι στους μεγάλους, διότι το είδος αυτού του λόγου, είτε γραπτού είτε προφορικού, ταιριάζει περισσότερο στην ψυχοσύνθεση και αντιληπτική ικανότητά τους, καθώς έχει χαρακτήρα μορφωτικό, παιδευτικό και ψυχαγωγικό. Η αντίληψη αυτή είναι λαθεμένη, καθώς έρχεται σε αντίθεση και αναιρεί την βασική παιδαγωγική αρχή, που λέει ότι ο άνθρωπος μορφώνεται, διαπαιδαγωγείται και προσαρμόζεται στις κοινωνικές ανάγκες της ανθρώπινης φύσης «δια βίου». Η αντίληψη αυτή επίσης, αποκαλύπτει μια πνευματική οκνηρία και αδιαφορία του ανθρώπου (και ιδιαίτερα του σημερινού) για ηθική και πνευματική βελτίωση, καθώς προσανατολίζεται στην

απόκτηση υλικών αγαθών παραμελώντας ή εγκαταλείποντας την αναζήτηση τρόπων για τη βελτίωση της κοινωνικής συμβίωσής του. Ο Αίσωπος άλλωστε παρουσίαζε στους μύθους του χαρακτήρες με ελαπτώματα -που σατίριζε και καυτηρίαζε- μεγάλων ανθρώπων και διηγούνταν τους μύθους του σε μεγάλους ανθρώπους, επίσης (Μητσόπουλος, 1987).

Στις μέρες μας χρησιμοποιείται ευρύτατα ο μύθος σαν μορφή διαπαιδαγώγησης του ανθρώπου και απαντάται συχνά στην καθημερινή πρακτική ως μέσο «φρονηματοπισμού» και «αυτοσυγκράτησης» (Μητσόπουλος, 1987). Αυτό που προβληματίζει όμως, σχετικά με τους μύθους όταν πρόκειται για τη διασκευή ενός παιδικού βιβλίου είναι η παιδαγωγική σκοπιμότητα και η γλωσσική-λογοτεχνική αρτιότητα, διότι δεν είναι όλοι οι μύθοι κατάλληλοι για παιδιά. Καθώς η διδακτική πρόθεση των μύθων είναι εμφανής, είναι απαραίτητη η προσαρμογή τους στην παιδική ηλικία και στους σκοπούς της Παιδαγωγικής. Ιδιαίτερη προσοχή πρέπει να δίνεται στην καλή μεταφορά των μύθων στη νεοελληνική γλώσσα (είτε πρόκειται για στίχους είτε για πεζό κείμενο), γεγονός το οποίο εξαρτάται από την ικανότητα του χρήστη αφενός μεν να επιλέξει τους παιδαγωγικά κατάλληλους μύθους, αφετέρου δε να τηρήσει το μέτρο και να μην απομακρυνθεί από το αρχικό λιτό και σύντομο κείμενο του μύθου (Αναγνωστόπουλος, 1991).

Ήδη από τον 16ο αιώνα ο Άγγλος φιλόσοφος Τζον Λοκ (1632-1704) υποδείκνυε τους μύθους του Αισώπου *«ως ιστορίες που μπορούν να χαροποιήσουν και να διασκεδάσουν το παιδί»*, επισημαίνοντας μάλιστα και την αναγκαιότητα της εικονογράφησης αυτών, καθώς εάν περιείχαν και εικόνες θα διασκεδάζαν το παιδί περισσότερο και θα το παρακινούσαν επίσης, να διαβάσει περισσότερο (Εσκαρπί Ντενίς, 1995:26). Αλλά και ο ιεροδιδάσκαλος Γαβριήλ Καλλονάς (1724-1795) στο έργο του *Παιδαγωγία* υπογραμμίζει *«Οι μύθοι του Αισώπου νομίζω να είναι το καλλίτερον βιβλίον προς χρήσιν των Παιδίων... Ει δε και έχει ο κάθε μύθος την εικόνα του εν τω βιβλίω, ηδύνεται το Παιδίον περισσότερο και εγκαρδιώνεται εις την ανάγνωσιν, διότι δεν πληροφορούνται τα Παιδιά από τα λόγια αλλά μάλλον από τα πράγματα ή από τας εικόνας των πραγμάτων και εξ αυτών λαμβάνουσι αφορμήν και να ερωτώσι και να μανθάνωσι»* (Ντελόπουλος, 2008:103).

Όλες οι εκδόσεις των Μύθων του Αισώπου επηρεάστηκαν από τις περιπέτειες που «βίωνε» κατά καιρούς η ελληνική γλώσσα και η παιδεία, αλλά και από τις εξελίξεις στην τέχνη και την τυπογραφία. Στην πλειονότητά τους είναι λιτά ή καθόλου εικονογραφημένες. Από τις εκδόσεις αυτές, μεμονωμένοι μύθοι έγιναν

αποδεκτοί στα σχολικά και στα ελεύθερα αναγνώσματα των παιδιών. Το ίδιο συνέβη και στα περιοδικά όπου απαντώνται σχετικές εικονιστικές παραστάσεις από εξαιρετους καλλιτέχνες, όπως οι Ρ. Κοψίδης και Φ. Κόντογλου στη συλλογή του Μέγα και οι Μ. Αργυράκης και Ν. Χουλιάρης στα σχολικά.

Στις αυτοτελείς συλλογές συγκαταλέγονται: η θεατρική διασκευή του βίου και των μύθων του Αισώπου *Ο φίλος μας ο Αίσωπος* του Γιάννη Νεγρεπόντη, με σχέδια της Αργυρώς, η λογοτεχνική μετάφραση του Στρατή Τσίρκα *Αισώπειοι μύθοι*, με σχέδια της Joan Kiddell-Monroe και η συλλογή *Μύθοι του Αισώπου* της Ελένης Βαλαβάνη, με εικονογράφηση του Αντώνη Καλαμάρα (Μπενέκος, 1987). Οι εν λόγω συλλογές αποτελούν τρεις διαφορετικές μορφές μεταγραφής και ταυτόχρονα τρεις διαφορετικές ζωγραφικές τεχνοτροπίες και επιβεβαιώνουν τα λεγόμενα του McKentry, ότι οι Αισώπειοι μύθοι αποτελούν «το μόνο κείμενο που εικονογραφήθηκε τόσο πολύ, σε τόσο μεγάλη ποικιλία και τόσο σταθερά ώστε η ιστορία του τυπωμένου και εικονογραφημένου βιβλίου να μπορεί να φανεί μέσα απ' αυτούς» (McKentry, 1964, όπως αναφ. στο Παπανικολάου, 2011:7).

Οι μύθοι του Αισώπου μεταφράστηκαν σε όλες σχεδόν τις γλώσσες του κόσμου και σήμερα αποτελούν ιδιαίτερα προσφιλές τμήμα της παιδικής λογοτεχνίας. Η συνύπαρξη της απλότητας με τον υπαινιγμό, του ευχάριστου με το ωφέλιμο, της πρωτοτυπίας με τη γλαφυρότητα, της αλληγορίας με τη διδαχή, κάνουν τους Αισώπειους μύθους αξεπέραστους σε αξία και γι' αυτό διαχρονικούς. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι όχι μόνο άντεξαν στον χρόνο, αλλά αποτελούν σήμερα και αντικείμενο μίμησης. Οι συνεχείς αντιγραφές, μεταφράσεις, διασκευές και εικονογραφήσεις, καταδεικνύουν το πόσο επίκαιροι και αγαπητοί είναι ακόμη και σήμερα, καθώς εξακολουθούν να γοητεύουν και να προσελκύουν παιδιά και μεγάλους (Δαμιανού, 2002· Δελώνης, 1991).

1.6 Οι μύθοι του Αισώπου στα σχολικά & εξωσχολικά αναγνώσματα

Η χρήση του μύθου έχει άμεση συνάφεια με το γενικότερο πνευματικό, ιστορικοκοινωνικό και εκπαιδευτικό κλίμα. Έτσι, οι μύθοι χρησιμοποιήθηκαν την εποχή πριν και μετά την Ελληνική Επανάσταση παράλληλα με άλλα «ηθικά ή ηθικότητα διηγήματα», πατριωτικού και θρησκευτικού περιεχομένου, με σκοπό τη διάπλαση -σύμφωνα με το κλίμα της εποχής- του ήθους των νέων και της λεγόμενης «ελληνόφωνης διαπαιδαγώγησης» και διδάσκονταν στις μικρές τάξεις των σχολείων

μαζί με τις λαϊκές παροιμίες και τα γνωμικά, που περιείχαν το ίδιο περιεχόμενο (Μπενέκος, 1987).

Μετά τη δεύτερη δεκαετία του 20ού αιώνα σημειώνεται μια επιλεκτική χρήση στιχουργημένων μύθων με σκοπό την επίτευξη της πνευματικής και ψυχικής ανάπτυξης των παιδιών. Η στροφή αυτή οφείλονταν τόσο στις νέες παιδαγωγικές τάσεις που τοποθετούσαν το παιδί στο επίκεντρο της διδακτικής πράξης όσο και στη διαρκώς αυξανόμενη παραγωγή νεοελληνικών λογοτεχνικών έργων. Κατά συνέπεια, στα αναγνωστικά του σχολείου εισχωρούν λαϊκά παραμύθια και μύθοι, δημοτικά τραγούδια, κείμενα σχετικά με τις παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, νεοελληνικά ποιήματα ή διηγήσεις κλπ. Συγκεκριμένα, αισώπειοι μύθοι εντοπίζονται: Στο *Μέγα Αλφαβητάριο* του Χαρίση Πουλίου (1881) εννέα αισώπειοι μύθοι, στο *Ελληνικό Αναγνωσματάριο* της Β' Δημοτικού του Χαρίσιου Παπαμάρκου (1907) δώδεκα μύθοι, στο αντίστοιχο του Αριστοτέλη Κουρτίδη (1932) πέντε και στο *Εργασία και Χαρά* του Χαρίλαου Δημητρακόπουλου (1953) μόνο ένας (Μπενέκος, 1987).

Στα παλιότερα αναγνωσματάρια οι μύθοι εικονογραφούνται (πολύ σπάνια βέβαια) με ξυλογραφίες ακαδημαϊκής τεχνοτροπίας, οι οποίες δε φαίνεται να πρόσθεταν κάτι στη διδακτική λειτουργία τους. Από τα μέσα του 20ού αιώνα και έπειτα όμως, παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον εικονογράφησης των μύθων από καταξιωμένους μάλιστα ζωγράφους, οι οποίοι ταυτόχρονα με τους διασκευαστές των μύθων, προβάλλουν μέσα από αυτήν την κίνηση την αφηγηματική, την ειρωνεία και την χιουμοριστική διάθεση.

Με τη σύνταξη των νέων σχολικών βιβλίων, από το 1982 και έπειτα, οι μύθοι του Αισώπου εισέρχονται στα αναγνώσματα όλων των τάξεων με διαφορετική όμως λειτουργία:

- Από παιδευτική άποψη προτιμώνται οι περιπαικτικοί, οι διασκεδαστικοί και οι ευχάριστοι, καθώς και οι επικριτικοί της επικρατούσας κοινωνικής κατάστασης και αυτοί που διεγείρουν προβληματισμούς.
- Από διδακτική άποψη επιλέγονται δοκιμότερες μεταφράσεις και διασκευές μαζί με τις λαϊκές παραλλαγές των μύθων, με σκοπό να προβληθεί η λογοτεχνική τους αξία και να επιτευχθεί -όπως και με τα άλλα είδη της λογοτεχνίας- η εξοικείωση των μαθητών τόσο με την ελληνική γραμματεία όσο και με την αισθητική καλλιέργεια.
- Από εικαστική άποψη, επιλέγονται μύθοι που εικονογραφήθηκαν από καταξιωμένους καλλιτέχνες, οι οποίοι εκφράστηκαν ελεύθερα και αβίαστα

λαμβάνοντας πάντα υπόψη τους το νοητικό επίπεδο των παιδιών, αλλά και τις ιδιαιτερότητες της παιδικής ευαισθησίας στην τέχνη (Μπενέκος, 1987).

Η πορεία εξέλιξης των εξωσχολικών παιδικών βιβλίων με μύθους υπήρξε αντίστοιχη με αυτήν στα σχολικά αναγνώσματα. Αν και θα περίμενε κανείς ανώτερη ποιότητα στον τομέα εικονογράφησης όσον αφορά τις εκδόσεις εξωσχολικών βιβλίων -πλην ελαχίστων εξαιρέσεων- αυτή δεν υφίσταται. Η ποιότητα παρέμεινε στο σύνολο της χαμηλή, διότι οι στόχοι μετατρέπονται σε εμπορευματικές επιδιώξεις και ως εκ τούτου το ενδιαφέρον των εκδοτών περιορίζεται στα εξωτερικά χαρακτηριστικά (χρώμα, σχήμα), που κάνουν ελκυστικό ένα βιβλίο. Ουσιαστικά, έμφαση δίνεται στην πολυχρωμία και στη δεξιοτεχνία με μεταφορές ξένων εικονογραφιών ή απομιμήσεων τους απαξιώνοντας παραστάσεις προγενέστερων σχολικών εγχειριδίων, ενώ απουσιάζουν αξιόλογα στοιχεία, όπως *«η έμπνευση, η ευρηματικότητα και η γνησιότητα της έκφρασης»* (Μπενέκος, 1987:44).

1.7 Η διδασκαλία των μύθων στην προσχολική εκπαίδευση

Ο μύθος αποτέλεσε και αποτελεί βασικό στοιχείο του πολιτισμικού λόγου κάθε κοινωνίας και συνδέεται άρρηκτα με την μόρφωση, αλλά και με την παιδεία των ανθρώπων της. Επί πολλούς αιώνες, οι μύθοι του Αισώπου, ειδικότερα εξαιτίας της σημασίας, την οποία δίνουν στις ανθρώπινες αξίες, αξιοποιήθηκαν για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών (Κοντάκος, 2003). Σήμερα, εξακολουθούν να αποτελούν πηγή έμπνευσης αλλά και δημιουργίας.

Στο σύγχρονο σχολείο, στο οποίο αναζητούνται συνεχώς νέες καινοτόμες προσεγγίσεις, καθώς και εναλλακτικές μέθοδοι διδασκαλίας για τη μελέτη και τη διερεύνηση των εννοιών και φαινομένων του κόσμου, η διδακτική αξιοποίηση των μύθων επιχειρείται στο σύνολο των βαθμίδων της εκπαίδευσης, με σκοπό τη μελέτη διαφορετικών γνωστικών περιοχών από διάφορα θεματικά πεδία, ώστε να επιτευχθεί η γνωριμία των παιδιών με την κοινωνική πραγματικότητα, την τέχνη και τον πολιτισμό (Κοντάκος, 2003).

Οι μύθοι συμβάλουν στη διαμόρφωση γόνιμου μαθησιακού περιβάλλοντος, ικανού να εμπλουτίσει τις εμπειρίες των μαθητών. Η επαφή των παιδιών με τους μύθους και τη μυθοπλασία στοχεύει:

- στην αισθητική απόλαυση και ψυχαγωγία των παιδιών
- στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους

- στην εξάσκηση των παιδιών στον γραπτό και προφορικό λόγο
- στην ενίσχυση της κριτικής ικανότητας
- στην ανάπτυξη της φαντασίας
- στην ενίσχυση της δημιουργικής τους ικανότητας

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν από την προσχολική ήδη ηλικία, ακόμη και αν το μικρό παιδί δεν γνωρίζει να διαβάζει, να ενισχύσουν την ενασχόλησή του με τους μύθους και να του καλλιεργήσουν το ενδιαφέρον γι' αυτούς (Μήττα, 2008).

Με τη χρήση των μύθων τα νήπια ασκούνται στην κατανόηση και παραγωγή κυρίως του προφορικού λόγου, αλλά και του γραπτού. Η αποδόμηση του μύθου από τα νήπια με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού που έπεται της ανάγνωσης ή της αφήγησης ενός μύθου μπορεί να αποτελέσει την εναρκτήρια δράση. Την αποδόμηση του μύθου, τις περισσότερες φορές ακολουθεί η συζήτηση για τον μύθο, η οποία υποβοηθάται από τον/την εκπαιδευτικό με την αξιοποίηση κατά κύριο λόγο ανοιχτού τύπου ερωτήσεων.

Γόνιμη παιδαγωγικά θεωρείται η ενθάρρυνση των νηπίων να εντοπίζουν την αρχή αλλά και το τέλος κάθε μύθου, τον χώρο, τον χρόνο, τα δρώντα πρόσωπα, τον αφηγητή και να συζητούν για την ηθική του μύθου. Έτσι, τα νήπια, θα κατορθώσουν να αντιληφθούν την αοριστία του χρόνου και του χώρου, τις αντιθέσεις μεταξύ των ηρώων (καλοί - κακοί, κουτοί - έξυπνοι), τα μοτίβα εκείνα, που χαρακτηρίζουν τους μύθους (ελλείψεις των ηρώων και αναχώρηση κατά την έναρξη - αποδοκιμασία του κακού και επιβράβευση του καλού στο αίσιο τέλος), τον ρόλο του αφηγητή. Ακόμη, θα μπορούσε να ζητηθεί από τα νήπια να γίνουν τα ίδια αφηγητές του μύθου ή να τους δοθεί η δυνατότητα να δημιουργήσουν μια καινούρια δική τους ιστορία μετασχηματίζοντας ή και αντιστρέφοντας τα όσα λέει ο μύθος, αλλά και να γίνουν οι ίδιοι οι ήρωες του μύθου λαμβάνοντας ρόλο στο δικό τους θεατρικό και βιωματικό δράμενο (Γκιώνη, 2010). Η ταύτιση των παιδιών με τους ήρωες του μύθου τους επιτρέπει να αναγνωρίσουν, να μάθουν και να δοκιμάσουν τρόπους επίλυσης εσωτερικών τους συγκρούσεων (Campbell, 1998).

Επιπλέον, οι μύθοι καλλιεργούν την παρατηρητικότητα στα παιδιά, και βοηθούν τον/την εκπαιδευτικό να διδάσκει αποτελεσματικότερα τις φυσιογνωστικές ενότητες, καθώς σε αυτούς παρουσιάζονται περιγραφικότερα χαρακτηριστικές ιδιότητες των ζώων και των φυτών (Σπυροπούλου-Παπαδημητρίου, 2012).

Οι μύθοι, λοιπόν αποδεικνύεται ότι παρέχουν στον/στην εκπαιδευτικό ένα σημαντικό παιδαγωγικό εργαλείο με μεγάλη εκπαιδευτική δύναμη στα πλαίσια της

μαθησιακής διαδικασίας, το οποίο μπορεί να συμβάλει καθοριστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών αρμονικά, συμβατά και δίχως καμία πίεση (Κοντάκος, 2003). Η αξιοποίηση τους, στο νηπιαγωγείο οδηγεί στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, στη γλωσσική τους ανάπτυξη αλλά και στην ουσιαστικότερη εμπλοκή και δραστηριοποίησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς τους παρέχεται η δυνατότητα ανάπτυξης πρωτοβουλίας και αυτενέργειας από πλευράς τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Διαθεματική προσέγγιση

2.1 Ορισμοί – Εννοιολογική αποσαφήνιση

Ως διαθεματική προσέγγιση της γνώσης σύμφωνα με τους Καφετζόπουλος, Φωτιάδου & Χρυσόχοος (2001:41), ορίζεται η *«διασπορά των γνωστικών στοιχείων και της φιλοσοφίας ενός σχολικού μαθήματος σε ένα άλλο ή γενικότερα σε όλη τη δομή και το πρόγραμμα σπουδών στις διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες»*. Επίσης, κατά τον Θεοφιλίδη με τον όρο διαθεματική προσέγγιση εννοείται εκείνη η *«μορφή διδασκαλίας κατά την οποία από τη μια το περιεχόμενο της διδασκαλίας ενιαιοποιείται και από την άλλη είναι εργαστηριακής και διερευνητικής μορφής»* (Θεοφιλίδης, 1997:11). Από τον ορισμό αυτόν προκύπτει ότι η διαθεματική προσέγγιση αποτελεί μια εκπαιδευτική καινοτομία τόσο ως προς το περιεχόμενο της διδασκαλίας όσο και ως προς τη μέθοδο της εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, το περιεχόμενο της διδασκαλίας χαρακτηρίζεται από την ενιαιοποίηση και όχι τον κατακερματισμό της γνώσης σε αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, αντιμετωπίζεται δηλαδή ως ενιαίο και αδιαίρετο. Ενώ η μέθοδος της εργασίας, έχει εργασιακό και ευρηματικό χαρακτήρα και η αναζήτηση της γνώσης γίνεται με διερευνητικό και βιωματικό τρόπο, με τη χρήση δηλαδή ενεργητικών μεθόδων μάθησης και εργασίας, που έχουν ως αφετηρία τους τα ενδιαφέροντα των μικρών μαθητών/τριών (Δημητριάδου, 2016· Αγγελάκος, 2003· Θεοφιλίδης, 1997).

Κατά τον Ματσαγγούρα (2003), η ενιαιοποίηση της γνώσης αποτελεί βασική επιδίωξη των προγραμμάτων προωθημένης διαθεματικότητας, καθώς τίθεται το ζήτημα εάν οι μαθητές από μόνοι τους μπορούν να επιτύχουν στο μυαλό τους την ενιαιοποίηση των γνώσεων όταν αυτές προσφέρονται τμηματικά από τα διάφορα μαθήματα. Τα διάφορα μαθήματα, υποστηρίζει ο ίδιος, διατηρούν τα όρια και τα χαρακτηριστικά τους και αυτό που έχει σημασία είναι ο τρόπος με τον οποίο θα συσχετιστεί το περιεχόμενό τους, ώστε οι μαθητές να κατανοούν καλύτερα *«χωρίς να απομακρύνονται και από τη λογική των εμπλεκόμενων στη διεπιστημονική σύμπραξη κλάδων»* (Ματσαγγούρας, 2003:48).

Ακόμη, σύμφωνα με τη Βαρνάβα-Σκούρα (1989), η διαθεματικότητα χαρακτηρίζεται από τη σύνδεση θεμάτων/μαθημάτων διαφορετικών επιστημονικών

κλάδων, τα οποία στην παραδοσιακή διδασκαλία πραγματώνονται ξεχωριστά. Στα διαθεματικά προγράμματα σπουδών δηλαδή οι επιστημονικοί κλάδοι χάνουν τα διακριτά τους όρια και ως σημείο εκκίνησης τίθενται τα εξεταζόμενα θέματα, που προκύπτουν μέσα από τα ενδιαφέροντα, τις εμπειρίες και τις ανάγκες των ίδιων των μαθητών/τριών, «οικοδομώντας» δυνατότητες για αυτόνομη δράση (Δημητριάδου, 2016· Ματσαγγούρας, 2012).

Είναι γεγονός ότι όλοι οι ορισμοί για τα προγράμματα διαθεματικότητας συγκλίνουν στα παρακάτω:

- στη συνένωση θεμάτων-μαθημάτων διαφορετικών γνωστικών αντικείμενων
- στην ιδιαίτερη βαρύτητα στα σχέδια εργασίας (projects)
- στην αναζήτηση και εξέταση επιπλέον πηγών, πλέον των σχολικών βιβλίων
- στις αλληλοσυσχετίσεις μεταξύ των εννοιών των ξεχωριστών γνωστικών αντικειμένων
- στη δημιουργία θεματικών ενοτήτων ως οργανωτικές δομές
- στην ευελιξία του ωρολογίου προγράμματος
- στην ύπαρξη ομάδων εργασίας (Καρούντζου, 2011)

Συνοψίζοντας, μπορεί να ειπωθεί ότι η διαθεματική προσέγγιση καταργεί τις διαχωριστικές γραμμές μεταξύ των μαθημάτων ως αυτόνομων κλάδων διδασκαλίας, ενιαιοποιεί το περιεχόμενο της διδασκαλίας και εξετάζει σφαιρικά τα ζητήματα και συμβάντα της καθημερινής ζωής των παιδιών έτσι, ώστε να *«διδάσκει το παιδί χωρίς να το αποκόπτει από τη ζωή, αλλά μέσα στη ζωή, μέσα στο περιβάλλον, με τη ζωή και για τη ζωή»* (Μαλούκος, 1958, όπως αναφ. στο Θεοφιλίδης, 1997:15).

2.2 Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικότητας

Τα χαρακτηριστικά της διαθεματικής προσέγγισης συνοψίζονται σε τρία επίπεδα (Σουλιώτη & Παγγέ, 2004):

2.2.1 Επίπεδο της διδακτικής διαδικασίας

Στο επίπεδο του σχολικού προγράμματος και της διδακτικής διαδικασίας επιδιώκεται:

- η αξιοποίηση θεμελιωδών διαθεματικών εννοιών της κάθε επιστήμης στη διδασκαλία, που είναι απαραίτητες για τη διασύνδεση των μαθημάτων
- η ενίσχυση των διερευνητικών και βιωματικών προσεγγίσεων, οι οποίες ανταποκρίνονται στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα

- ο η υποστήριξη θεμάτων πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολυγλωσσίας, με σκοπό να μπορεί το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκριθεί στις επιταγές του 21ου αιώνα, καθώς και θεμάτων, που εκτείνονται από τα ατομικά ενδιαφέροντα έως και θέματα που αφορούν την επικαιρότητα (Φωτίου, 2014).

Επιπλέον, διευρύνεται η έννοια του σχολείου μέσα από την προώθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που συμβάλλουν στην ευαισθητοποίηση και την κοινωνικοποίηση των μαθητών, στη σύνδεση των μαθημάτων μεταξύ τους χωρίς να καταργείται η αυτοτέλειά τους, στην εξάλειψη της διαχωριστικής γραμμής μεταξύ «πρωτευόντων» και «δευτερευόντων» μαθημάτων και στην υιοθέτηση μαθητοκετρικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα η μέθοδος project, μέσω της οποίας οι μαθητές κατακτούν τη γνώση, αναπτύσσουν δεξιότητες και διαμορφώνουν συμπεριφορές μέσα από την εξατομικευμένη αλλά και τη συμμετοχική δράση τους.

Παράλληλα, ενθαρρύνεται η δραστηριοποίηση των μαθητών και η ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της φαντασίας τους, με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και των σύγχρονων εποπτικών μέσων διδασκαλίας ως εργαλείων εμπέδωσης των διαθεματικών εννοιών (Σουλιώτη & Παγγέ, 2004).

2.2.2 Επίπεδο ρόλου εκπαιδευτικού.

Όσον αφορά τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού, αυτός/ή καλείται να συνεργάζεται με τους/τις μαθητές/τριες του/της διατηρώντας τον παιδαγωγικό του/της ρόλο ως έμπειρος/η συνεργάτης/ίδα και όχι ως αυθεντία, και να τους διευκολύνει στην ανάληψη ερευνητικών καθηκόντων, εποπτεύοντας και συντονίζοντας στο σύνολο την εκπαιδευτική διαδικασία (Χρυσοφίδης, 2000). Επιπλέον, θα πρέπει να ενθαρρύνει και να εμπνέει κάθε αναποτελεσματική προσπάθεια και να είναι έτοιμος/η να πειραματιστεί σε καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές και μεθόδους. Συγχρόνως, οφείλει να συνεργάζεται και με τους/τις συναδέλφους/εκπαιδευτικούς των άλλων μαθημάτων στα πλαίσια της διεπιστημονικής προσέγγισης, για την διεκπεραίωση συνθετικών δημιουργικών εργασιών (project) (Crysochoos, Chrysochoos & Thompson, 2002).

2.2.3 Επίπεδο ρόλου μαθητή

Ο/Η μαθητής/τρια είναι το πρόσωπο που δραστηριοποιείται περισσότερο, καθώς εμπλέκεται στη μάθηση με ποικίλους τρόπους: διαλέγεται και συνεργάζεται με τους συμμαθητές του, παραγάγει προφορικό και γραπτό λόγο και προβληματίζεται.

Επιπλέον, του δίνεται η δυνατότητα να διαμορφώνει την προσωπική του άποψη και να παίρνει αποφάσεις, οι οποίες μπορεί να αφορούν ακόμα και τη μορφή ή τη μεθοδολογία της διδασκαλίας και να συμμετέχει σε αυθεντικές και πραγματικές καταστάσεις, όπως για παράδειγμα, η δημιουργία και έκδοση ενός περιοδικού, η οργάνωση θεατρικών παραστάσεων και σχολικών εορτών κ.ά. Οι Gallien & Fonteyne (1961) επισημαίνουν ότι τα παιδιά είναι αναγκαίο να συμμετέχουν στην επεξεργασία των διαφόρων εννοιών, να συνεργούν τόσο στην αναζήτηση τεκμηρίων και στην κατασκευή του υλικού όσο και στον πειραματισμό και την ανακάλυψη, ώστε σύμφωνα με τον Ράπτη (1993), να επιτευχθεί η πνευματική ανάπτυξη του ατόμου, η οποία συντελείται μόνο στην περίπτωση που το άτομο επιλέγει, αναπλάθει και αναδημιουργεί με τον ιδιαίτερο δικό του προσωπικό τρόπο (όπως αναφ. στο Θεοφιλίδης, 1997).

Ο/η μαθητής/τρια αναπτύσσει επίσης, επικοινωνιακές δεξιότητες και διαπροσωπικές σχέσεις, αλλά και δεξιότητες ζωής, όπως ευελιξία, πνεύμα συνεργασίας, σεβασμό, δημιουργικότητα, κριτική σκέψη, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων, προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, οι οποίες απαιτούνται όταν κάποιος αναλαμβάνει συγκεκριμένο ρόλο και καθήκοντα και που θα τους βοηθήσουν να μπορούν να διαχειριστούν προσωπικές τους υποθέσεις στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους.

Τέλος, μέσω των διαθεματικών προσεγγίσεων κάθε μαθητής/τρια εντάσσεται στη μαθητική ομάδα, ανεξάρτητα από τις ακαδημαϊκές του επιδόσεις, την κοινωνική και οικονομική του προέλευση, το φύλο ή τη φυλή του με αποτέλεσμα ακόμα και οι πιο αδύναμοι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Beresford, 2003).

2.3 Μορφές διαθεματικής προσέγγισης

Η μέθοδος εργασίας που θα ακολουθηθεί κατά τη διαθεματική προσέγγιση θα βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες ώστε να μάθουν τρόπους συλλογής και ταξινόμησης των πληροφοριών, αλλά και πώς να χρησιμοποιούν τις γνώσεις τους για την επίλυση νέων προβλημάτων. Με αυτόν τον τρόπο, η σχολική γνώση συνδέεται άμεσα και φυσικά με την πραγματική ζωή και τις αυθεντικές της καταστάσεις και το παιδί καλείται να την προσαρμόσει εποικοδομητικά, αφού πρώτα εμπλακεί στη διαδικασία την αναζητήσει και τη συνθέσει (Ματσαγγούρας, 2012). Αυτό με τη σειρά του έχει

ως αποτέλεσμα, το σχολείο να διαμορφώνεται σε μαθητοκεντρικό, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία θέτει ως επίκεντρο της τον/τη μαθητή/τρια, τις δυνατότητες και την προσωπικότητά του/της (Αλαχιώτης, 2002).

2.3.1 Η μέθοδος των προβλημάτων

Η μέθοδος προβλημάτων ως μορφή διαθεματικής διδασκαλίας εισήχθη το 1956 από τον John Dewey και αποτελεί την πρώτη γνωστή μορφή διαθεματικής προσέγγισης της διδασκαλίας. Η πορεία δράσης, που ακολουθείται κατά τη μέθοδο αυτή περιγράφεται ως εξής:

Αρχικά τίθεται το πρόβλημα -σε σχέση πάντοτε με την εμπειρία του/της μαθητή/τριας- από τον/την ίδιο/α τον/την μαθητή/τρια (ή τουλάχιστον θα πρέπει να αναγνωρίζεται από αυτόν ως πρόβλημα) και ακολούθως, οι μαθητές/τριες μαζί με τον/την εκπαιδευτικό καθορίζουν τους όρους του προβλήματος, εντοπίζοντας συγχρόνως, τις δυσκολίες που τυχόν θα προκύψουν και προβαίνουν -με βάση τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους- στη διατύπωση υποθέσεων, οι οποίες θα μπορούσαν ενδεχομένως να συμβάλλουν στη λύση του προβλήματος που τέθηκε.

Στη συνέχεια, οι μαθητές/τριες αναζητούν πληροφορίες σε πηγές, τις συλλέγουν, τις ταξινομούν, τις οργανώνουν και τις αξιολογούν. Μετά από τον έλεγχο των δεδομένων αυτών, καταλήγουν σε διαπιστώσεις, εξάγουν συμπεράσματα και στο τελικό στάδιο επιλέγουν την καταλληλότερη από τις υποθέσεις, η οποία εφαρμόζεται στην πράξη για να διαπιστωθεί εάν επαληθεύεται ή απορρίπτεται. Εάν επαληθευτεί τότε αποτελεί τη νέα γνώση και εμπειρία, η οποία μπορεί να αξιοποιηθεί και να εφαρμοστεί σε παρεμφερή προβλήματα, που πιθανόν να προκύψουν στο μέλλον (Τριλιανός, 2002).

Γενικά, οι μαθητές/τριες μέσω της επίλυσης προβλημάτων διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες, καθώς δημιουργούνται γι' αυτούς κίνητρα μάθησης, ενισχύονται και παγιώνονται οι ήδη αποκτημένες γνώσεις και δεξιότητές τους και εισάγονται νέες έννοιες και τεχνικές.

2.3.2 Η μέθοδος project (Μέθοδος σχεδίων εργασίας)

Τα σχέδια εργασίας (project) είναι μορφές δράσης, τα όρια και οι διαδικασίες των οποίων δεν είναι αυστηρά καθορισμένα και οι στόχοι τους προσδιορίζονται τόσο σε ατομικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Οι μαθητές/τριες με την υποστήριξη πάντα

του/της εκπαιδευτικού σχεδιάζουν την πορεία της έρευνας, συζητούν και παίρνουν αποφάσεις, οι οποίες καθορίζουν και την εξέλιξη του project (Κωτσαλίδου, 2011).

Τα project συνιστούν ανοιχτές δράσεις όσον αφορά τις διαδικασίες, το περιεχόμενο και το χρόνο ολοκλήρωσης (Κωτσαλίδου, 2011) και σύμφωνα με τον Χρυσάφιδη (2000), έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις. Πρόκειται δηλαδή για ενδιαφέροντα και προβληματισμούς του παιδιού μέσα από την καθημερινή του ζωή, αλλά και από τις εμπειρίες και τις ανησυχίες του μέσα στον κοινωνικό περίγυρο όπου ζει και δραστηριοποιείται. Κατά τον ίδιο, επίσης, τα project είναι μορφές διαθεματικής προσέγγισης, που έχουν ως κύρια γνωρίσματα τα εξής:

- Λειτουργούν στο πλαίσιο ανοικτών αναλυτικών προγραμμάτων
- Ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών
- Εστιάζουν σε θέματα της καθημερινότητας
- Καλλιεργούν τη δημιουργική σκέψη
- Λαμβάνουν υπόψη τις κλίσεις των μαθητών
- Αντιμετωπίζουν τη γνώση σφαιρικά
- Τονίζουν τη σημαντικότητα της χειρωνακτικής εργασίας
- Καλλιεργούν την αμφίδρομη σχέση των παιδιών με την κοινωνία
- Επιδιώκουν την εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημανθεί ότι, δεν αξίζουν όλα τα ενδιαφέροντα των παιδιών τον χρόνο και τον κόπο, που απαιτεί η διδακτική διαδικασία με τη μέθοδο του project (Helm & Katz, 2002, όπως αναφ. στο Κωτσαλίδου, 2011). Κρίνεται σκόπιμο, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, ωστόσο τα παιδιά να αποκτήσουν την εμπειρία της εργασίας με τη μέθοδο αυτή, τα πιθανά θέματα για project, που ενδεχομένως θα παρουσιάζουν ενδιαφέρον για τα νήπια, να προτείνονται από τον εκπαιδευτικό, με βάση πάντα τις γνώσεις των παιδιών. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός είναι αυτός, που έχει την ικανότητα να κρίνει εάν για ένα συγκεκριμένο θέμα αξίζει να καταναλωθεί ο χρόνος και ο κόπος των παιδιών, καθώς επίσης και οι πόροι που διαθέτει το σχολείο.

Για τον προσδιορισμό ενός θέματος σχεδίου εργασίας, λαμβάνονται υπόψη μια σειρά από παράγοντες, όπως:

- Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών/τριών
- Τη γνώση και την εμπειρία του εκπαιδευτικού σχετικά με το θέμα
- Το προσωπικό ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού
- Το σχολικό περιβάλλον

- ο Το ευρύτερο πλαίσιο της κοινότητας κ.ά.

Σχηματικά ένα project μοιάζει με μια καλή ιστορία: έχει αρχή, μέση και τέλος και αναπτύσσεται σε τρεις φάσεις, οι οποίες συνδέονται τυπικά μεταξύ τους (Roopnarine & Johnson, 2006, όπως αναφ. στο Κωτσαλίδου, 2011):

Α΄ Φάση: Επιλογή και ανάλυση του θέματος από τα παιδιά, σχεδιασμός και οργάνωση των δράσεων και των ερευνών, καθορισμός των στόχων και του τελικού αποτελέσματος από τη διδακτική ομάδα.

Β΄ Φάση: Υλοποίηση του σχεδίου εργασίας που επιλέχθηκε.

Γ΄ Φάση: Αξιολόγηση του σχεδίου εργασίας (Κωτσαλίδου, 2011).

Στην πρώτη φάση τα παιδιά συζητούν μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας απόψεις ώστε να εντοπίσουν το ζήτημα, το οποίο θα αποτελέσει το αντικείμενο διδακτικής προσέγγισης μέσα από κοινή βάση συνεννόησης. Ακολούθως, η ομάδα σχεδιάζει ένα ακτινωτό διάγραμμα με τις ερωτήσεις προς διερεύνηση, αποφασίζει με τι θα ασχοληθεί κάθε παιδί, σε ποιες πηγές θα ανατρέξει και μοιράζει αρμοδιότητες (Χρυσafiδης, 2000).

Στη φάση της υλοποίησης του έργου η πετυχημένη συγκρότηση της ομάδας αποτελεί προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργίας της. Στη φάση αυτή εάν προκύψουν δυσκολίες ή ελλείψεις ή εάν οι στόχοι δεν μπορούν να υλοποιηθούν, το αρχικό σχέδιο δύναται να τροποποιηθεί. Συχνά κατά τη διάρκεια της υλοποίησης παρεμβάλλονται διαλείμματα ενημέρωσης και ανατροφοδότησης στα οποία ανταλλάσσονται πληροφορίες μεταξύ των ομάδων, εντοπίζονται τυχόν λάθη τους και οργανώνονται τα επόμενα βήματα (Χρυσafiδης, 2000).

Η τρίτη φάση, αυτή της αξιολόγησης, αποτελεί βασικό στάδιο κάθε προγραμματισμένης και συστηματικά οργανωμένης εκπαιδευτικής διαδικασίας, που χαρακτηρίζεται από σχεδιασμό, προγραμματισμό και εφαρμογή στην πράξη, με κύριο σκοπό την ανατροφοδότησή της, ώστε να βελτιώνεται η παρεχόμενη εκπαίδευση. Η αξιολόγηση είναι συνεχής, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας και προκύπτει μέσα από τη συνολική αποτίμηση του προγράμματος (Κωτσαλίδου, 2011).

2.3.3 Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος αποτελεί τη μορφή διδασκαλίας, η οργάνωση της οποίας στηρίζεται σε μικρές ομάδες μαθητών/τριών και στις σχέσεις συνεργασίας που αναπτύσσονται ανάμεσα τους. Σύμφωνα με τους Χατζηδήμου και Ταρατόρη

(2001:112) *«η ομαδική διδασκαλία είναι μια μορφή διδασκαλίας που δίνει τη δυνατότητα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να μαθαίνει ο ένας από τον άλλο. Βοηθά να μάθουν, παροτρύνοντας τους να αναλάβουν οι ίδιοι πρωτοβουλία, να δραστηριοποιηθούν ενεργά. Είναι μια μορφή που συμβάλλει στο να γνωρίσει ο ένας τον άλλο, αναπτύσσοντας έτσι καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ τους».*

Ο κυριότερος εκφραστής της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου ήταν ο John Dewey (1956), ο οποίος επεσήμανε τη σημαντικότητά της για τη βιωματική μάθηση, την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας (Θεοφιλίδης, 1997). Κατά τον Dewey *«η ζωή στην τάξη θα πρέπει να αναπαριστά ένα μικρόκοσμο δημοκρατίας και η καρδιά της δημοκρατίας βρίσκεται στην συνεργασία με ομάδες»* (Κακανά, 2008:19-20).

Η εργασία σε ομάδες κρίνεται απαραίτητη, καθώς οι μαθητές/τριες με την ένταξή τους σε αυτές ενθαρρύνονται στην ανάληψη πρωτοβουλιών και αναπτύσσουν την αυτενέργειά τους, μαθαίνουν να οριοθετούν και να οργανώνουν την εργασία τους, προάγουν τη συνεργατικότητά τους, ενισχύουν το ομαδικό πνεύμα και την αλληλεγγύη μεταξύ τους, καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη και ενισχύουν την αυτοπεποίθησή τους (Κωτσαλίδου, 2011).

Προκειμένου όμως, να εφαρμοστεί η ομαδοσυνεργατική μέθοδος σε μία τάξη πρωτίστως πρέπει να εξασφαλιστεί ένα φιλικό και ευχάριστο περιβάλλον. Για να επιτευχθεί αυτό, ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός θα πρέπει να πιστέψει στις δυνατότητες των μαθητών/τριών του/της και να τους εμπιστευθεί. Από τη θέση του/της εμπυχωτή/τριας και συντονιστή/τρια της ομάδας, οφείλει να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους προσφέροντας κίνητρα, να συζητά μαζί τους, να συμβουλεύει, αλλά και να προτείνει λύσεις, ενθαρρύνοντας την ενεργητική εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κωτσαλίδου, 2011).

2.3.4 Βιωματική μέθοδος

Η βιωματική μάθηση έχει άμεση συνάφεια με την έννοια της διαθεματικότητας. Με τον όρο βιωματική διδασκαλία εννοείται *«ένα πλέγμα διδακτικών διαδικασιών που έχουν ως αφορμή βιωματικές καταστάσεις»* (Χρυσοφίδης, 2000:17). Πρόκειται συνεπώς, για μια διαδικασία προσέγγισης της γνώσης μέσω των εμπειριών και των ανησυχιών της καθημερινής ζωής, που δημιουργούνται στο παιδί από το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται.

Η διαδικασία ένταξης βιωματικών καταστάσεων στη σχολική ζωή και η μετάλλαξή τους σε διδακτικές δραστηριότητες, προϋποθέτει την ύπαρξη ενός πλαισίου επικοινωνιακής σχέσης μεταξύ των μελών της διδακτικής ομάδας (εκπαιδευτικοί-μαθητές), το οποίο θα χαρακτηρίζεται από ισότιμη ανταλλαγή απόψεων και θα συμβάλλει στη διαμόρφωση της τελικής άποψης της ομάδας και στη λήψη -των σχετικών με το μάθημα- αποφάσεων (οργάνωση-σχεδιασμός-διεξαγωγή-αξιολόγηση) (Χρυσσαφίδης, 2000).

Η βιωματική διδασκαλία απαιτεί την άμεση εμπλοκή του/της μαθητή/τριας, ο/η οποίος/α μεταφέρει -είτε ως άτομο είτε ως ομάδα- στην τάξη τα ενδιαφέροντα και τους προβληματισμούς της καθημερινής του/της ζωής και τα καταθέτει στα πλαίσια των συζητήσεων, ώστε να αποτελέσουν αντικείμενα αναζήτησης, διερεύνησης και διδακτικής δράσης (Χρυσσαφίδης, 2000).

Η επιλογή των θεμάτων των βιωματικών μαθητικών δραστηριοτήτων γίνεται με βάση δύο κριτήρια: την ένταση του προβληματισμού (εάν η κατάσταση προκαλεί συνεχές ενδιαφέρον) και το κατά πόσο ο προσωπικός προβληματισμός ενός παιδιού μπορεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον της πλειονότητας της διδακτικής ομάδας.

Πιθανές βιωματικές καταστάσεις, που μπορεί να ενταχθούν στη σχολική ζωή, συνιστούν θέματα της καθημερινής ζωής και των διαπροσωπικών σχέσεων της διδακτικής ομάδας, θέματα κοινωνικού προβληματισμού και ζητήματα της κοινότητας, επιστημονικές αναζητήσεις και γνωστικά αντικείμενα που προτείνονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Προκειμένου να αποδώσει η βιωματική διδασκαλία απαιτείται ειδική προεργασία στην ομάδα, ώστε οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να επιλέγουν, να προτείνουν και να αξιολογούν ζητήματα, αλλά και να διαθέτουν την απαιτούμενη διορατικότητα, ώστε να μπορούν να κρίνουν κατά πόσο το υπό εξέταση αντικείμενο μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω ή όχι. Επίσης, απαραίτητη είναι και η κατάλληλη προετοιμασία των εκπαιδευτικών όσον αφορά την τεχνική και τη θετική τους στάση απέναντι σε βιωματικές διδακτικές διαδικασίες (Χρυσσαφίδης, 2000).

2.4 Η συμβολή των διαθεματικών προγραμμάτων στη διδασκαλία

Έστω και αν η αξία και συνεισφορά των διακριτών αντικειμένων στην κατάκτηση της γνώσης είναι μεγάλη, η διεθνής εμπειρία στη σχεδίαση εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης (Consortium of

Institutions for Development and Research in Education in Europe, 1999) καταδεικνύει τη σημασία της διαθεματικής προσέγγισης για μια επιτυχημένη διδασκαλία, καθώς οι διάφορες επιστήμες αλληλοσυμπληρώνονται και καμία δεν μπορεί αποκλειστικά και μεμονωμένα να επιλύσει ικανοποιητικά τα προβλήματα της εποχής. Οι διαφορετικοί επιστημονικοί κλάδοι θα πρέπει να ξεπερνούν τα όρια που υπάρχουν ανάμεσα τους, να αποφεύγουν την απομόνωση και να επιδιώκουν τη συνεργασία προκειμένου να μπορεί να συντελεστεί η επιστημονική πρόοδος. Για να κατανοηθούν και να επιλυθούν τα διάφορα σύγχρονα προβλήματα είναι απαραίτητο να υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία και σε επίπεδο μεθόδων και σε επίπεδο γνώσεων (Ματσαγγούρας, 2003).

Η ενιαιοποίηση της σχολικής γνώσης σύμφωνα με πολλούς θεωρητικούς πλεονεκτεί, αφού είναι σύμφωνη με την ολιστική λειτουργία της αντίληψης του παιδιού και γι' αυτό προτείνεται η οργάνωση του αναλυτικού προγράμματος κατά θέματα με αφετηρία και αποδέκτη το παιδί (Beane, 1997). Μια τέτοια εκπαιδευτική προσέγγιση εξασφαλίζει τις προϋποθέσεις, ώστε ο/η μαθητής/τρια να δημιουργήσει ένα ενιαίο πλαίσιο γνώσεων και δεξιοτήτων, καθώς κάθε αντικείμενο εξετάζεται σε οριζόντια σχέση με τα υπόλοιπα γνωστικά πεδία με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται πιο σχετικό, λιγότερο διχοτομημένο και περισσότερο ελκυστικό.

Στη διαθεματική προσέγγιση επίσης, η πορεία της μάθησης στηρίζεται στην ολική κατανόηση της ουσίας των πραγμάτων και η παρώθηση του/της μαθητή/τριας επιτυγχάνεται κυρίως με εσωτερικά κίνητρα. Η μάθηση προχωρεί από το όλο προς τα μέρη και μετά στην ανασύνθεση, βασιζόμενη στον μηχανισμό της ενόρασης και της επίλυσης προβληματικών καταστάσεων. Με τον τρόπο αυτό, κατά την Erickson (1998) η μελέτη αποκτά βάθος, σχολαστικότητα και προσωπική σχετικότητα και οι διαδικασίες προβληματισμού προσδίδουν στη μάθηση χαρακτήρα παρώθησης, καθώς το ενδιαφέρον του παιδιού βαίνει αυξανόμενο για δύο λόγους: πρώτον γιατί το θέμα είναι σχετικό με τη ζωή του και δεύτερον διότι το παιδί αναπτύσσει τη δική του προσωπική του ανάλυση για το θέμα (Erickson, 1998· Θεοφιλίδης, 1997).

Με την εφαρμογή της διαθεματικής προσέγγισης δημιουργούνται και οι κατάλληλες προϋποθέσεις για αυτομόρφωση. Οι μαθητές/τριες αυτενεργούν (ερευνούν, εφευρίσκουν, ανακαλύπτουν, ρωτούν και μαθαίνουν μέσα από τον δικό τους προβληματισμό), κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση καταλήγει να είναι βιωματική, με τον εκπαιδευτικό να διατηρεί έναν καθοδηγητικό ρόλο, έναν

ρόλο εμπυχωτή. Με αυτόν τον τρόπο, το σχολείο διαμορφώνεται σε παιδοκεντρικό με την έννοια ότι όλη η διδακτική και παιδευτική δραστηριότητα βασίζεται στους μαθητές/τριες.

Περαιτέρω, η μορφή αυτή διδασκαλίας ενισχύει τόσο την ατομική δραστηριοποίηση όσο και την ομαδική προσπάθεια και μέσω της βιωματικής μάθησης και της δημιουργικής εργασίας κατευθύνει τον/την μαθητή/τρια στην βαθμιαία αυτεπίγνωση και εντέλει στη σταδιακή ολοκλήρωση του εαυτού του/της (Θεοφιλίδης, 1997).

Επιπλέον, μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση προωθούνται και οι έμμεσοι στόχοι της εκπαίδευσης, ο πιο σημαντικός εκ των οποίων είναι η κοινωνική ένταξη όλων των μαθητών/τριών ακόμη και αυτών, που φοιτούν στα σχολεία με μειωμένες νοητικές δυνατότητες ή προέρχονται από κατώτερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Στα διαθεματικά σχέδια εργασίας ως γνωστόν, η γνώση προσφέρεται σε μορφή απλή και κατανοητή από όλους και μέσα από τις συλλογικές μορφές κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής τάξης, που επιλέγουν οι ενιαιοποιημένες προσεγγίσεις, προάγονται κοινωνικές δεξιότητες και δημοκρατικές διαδικασίες, που συντείνουν στη διαμόρφωση δημοκρατικής συνείδησης μέσα από την οποία κάθε μαθητής/τρια αντιλαμβάνεται ότι δεν αποτελεί μόνο αυτόνομη μονάδα, αλλά είναι και μέλος ευρύτερων ομάδων με τις ανάλογες υποχρεώσεις και δεσμεύσεις, που συνεπάγεται αυτό (Καρούντζου, 2011).

2.5 Μειονεκτήματα της Διαθεματικής Προσέγγισης

Η μέθοδος της διαθεματικής εργασίας όμως, παρουσιάζει και κάποιες αδυναμίες, σημαντικότερη εκ των οποίων είναι το γεγονός ότι ένα διαθεματικό πρόγραμμα ενδεχομένως να δημιουργήσει σύγχυση στους/στις μαθητές/τριες εάν τα αντικείμενα δεν προσδιορίζονται με σαφήνεια και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται είναι επιφανειακές, καθώς τις περισσότερες φορές, η όλη προσπάθεια εστιάζει στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία. Κατά τη μετάβαση επίσης, από ένα παραδοσιακό αναλυτικό πρόγραμμα -εστιασμένο σε ένα διδακτικό αντικείμενο- σε ένα διαθεματικό, πιθανώς να χαθεί και η ευκρίνεια των γνωστικών περιοχών (Cone & Cone, 1999).

Ως μειονέκτημα αναφέρεται και διαχείριση του χρόνου. Η μέθοδος αυτή απαιτεί σημαντικό χρόνο για προετοιμασία ενός διαθεματικού προγράμματος, ο οποίος δεν είναι πάντα διαθέσιμος. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός πρέπει να αφιερώσει χρόνο για να συνεργαστεί και με συναδέλφους. Η συνεργασία απαιτεί αποδοχή των διαφορετικών διδακτικών στυλ και αμοιβαία προετοιμασία για την εύρεση των πηγών με αποτέλεσμα οικονομία σε χρόνο και ενέργεια (Cone & Cone, 1999).

Άλλα προβλήματα στο πλαίσιο εφαρμογής της διαθεματικής προσέγγισης είναι τα ζητήματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών τα οποία ανακύπτουν. Συχνά οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις ικανότητες, που θεωρούνται απαραίτητες κατά τη διαθεματική εργασία. Για το λόγο αυτό πρέπει να εκπαιδεύονται σε νέες τακτικές μετάδοσης της μάθησης, πιο σύγχρονες και να προσεγγίζουν σύγχρονα θέματα και προβληματισμούς, που αφορούν το παρόν. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από διάφορα σεμινάρια και επιμορφωτικά προγράμματα (Τζίφας, 2006).

Τέλος, μειονέκτημα αποτελεί και η κατάσταση αμηχανίας που προκαλείται στους/στις μαθητές/τριες κατά την πρώτη επαφή με το ανοιχτό περιβάλλον μάθησης, που μπορεί να οδηγήσει εντέλει στη μη χρήση της (Κούσουλας, 2004).

2.4. Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.)

2.4.1 Περιεχόμενο-Αντικείμενα

Το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), που ισχύει για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση θεσμοθετήθηκε το 2003 (ΦΕΚ 303 & 304/13-3-2003) και τέθηκε σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2006-2007, αποτελεί ένα οργανωμένο σύστημα εργασίας με το οποίο καθορίζονται:

- τα γνωστικά αντικείμενα, που υποχρεούται να διδάξει κάθε εκπαιδευτικός
- οι μέθοδοι, που θα χρησιμοποιηθούν για να επιτευχθούν οι προκαθορισμένοι παιδαγωγικοί στόχοι και
- οι τρόποι με τους οποίους θα αντιμετωπιστούν τυχόν προβλήματα που θα προκύψουν στην τάξη

και οριοθετούνται «τα πλαίσια μέσα στα οποία πραγματοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία» (Κωτσαλίδου, 2011:11).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. υπήρξε αποτέλεσμα κοινωνικών απαιτήσεων, που επέβαλαν σημαντικές αλλαγές και οι οποίες, όπως είναι ορθό, ξεκίνησαν από τη βάση του

εκπαιδευτικού συστήματος, την προσχολική εκπαίδευση. Η ανάγκη για επιστημονικό και τεχνολογικό αλφαριθμητισμό, η νέα θεωρία για τη μάθηση (εποικοδομητισμός) και η παιδαγωγική σκέψη της διαθεματικότητας αποτέλεσαν την κινητήρια δύναμη για την αλλαγή αυτή.

Σύμφωνα με τον Αλαχιώτη (2002), το Δ.Ε.Π.Π.Σ δεν καταργεί τα αυτόνομα γνωστικά αντικείμενα, αλλά υιοθετεί ένα συνδυαστικό σχήμα με το οποίο αναδεικνύονται οι δεσμοί και οι σχέσεις, που υφίστανται ανάμεσα στους διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους, καθώς και οι προεκτάσεις που έχει το περιεχόμενο ενός γνωστικού αντικειμένου σε άλλους τομείς και καταστάσεις της ζωής. Τα παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα, οργανωμένα σε ανεξάρτητα διδακτικά αντικείμενα εκφράζουν μεν τον επιστημονικό χώρο, αλλά όχι τα βιώματα και τις ανάγκες των μαθητών. Οι κατακερματισμένες γνώσεις, η αποσπασματικότητα της διδακτέας ύλης, η διάσπαση του σχολικού χρόνου και εν γένει της σχολικής πραγματικότητας μεταφέρουν στα παιδιά μια κατακερματισμένη εικόνα του κοινωνικού κόσμου. Εν αντιθέσει, τα ενιαιοποιημένα (integrated) προγράμματα σπουδών, τα οποία ενσωματώνουν τη βιομαθητική γνώση των μαθητών με τη σχολική και έχουν ως αποτέλεσμα τη συγκρότηση της ταυτότητας του ενεργού μαθητή, που μελλοντικά θα εξελιχθεί σε ενεργό πολίτη, συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ατόμων και την κοινωνική ανασυγκρότηση (Bernstein, 1991, όπως αναφ. στο Καρούντζου, 2011). *«Πρόκειται για ριζοσπαστικά προγράμματα, που καταλύουν τα όρια των καθιερωμένων διδακτικών αντικειμένων και ανασυγκροτούν το περιεχόμενό τους γύρω από θέματα, ζητήματα και προβλήματα τα οποία έχουν πρωταρχική σημασία για τους μαθητές, την κοινωνία, την επιστήμη και τον πολιτισμό (universalia)»* (Ματσαγγούρας, 2003:95).

Ο σκοπός του Νηπιαγωγείου όπως αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2003:586) είναι *«να βοηθήσει τα νήπια να αναπτυχθούν σωματικά, συναισθηματικά, νοητικά και κοινωνικά»*. Μέσα στο πλαίσιο των ευρύτερων στόχων της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μια σημαντική καινοτομία του διαθεματικού προγράμματος σπουδών είναι η ισότιμη ενσωμάτωση της προσχολικής αγωγής στον ενιαίο σχεδιασμό της εκπαίδευσης δεδομένου ότι αυτή αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος κάθε προηγμένης κοινωνίας.

Με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών Δ.Ε.Π.Π.Σ. συνεπώς, τα δεδομένα στον χώρο εκπαίδευσης έχουν αλλάξει. Πρωταγωνιστεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και όροι, όπως *«δασκαλοκεντρικός»*, *«κατευθυνόμενο*

πρόγραμμα» και «ενιαία συγκεντρωτική διδασκαλία» παραμερίζονται, καθώς ο/η μαθητής/τρια από παθητικός δέκτης της γνώσης αποκτά ενεργητικό ρόλο και ο εκπαιδευτικός μετατοπίζεται πλέον σε θέση εμπνευστή (Κωτσαλίδου, 2011:12).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο αποτελεί οργανωμένο σύστημα εργασίας, που σκιαγραφεί αυτά τα οποία πρέπει να μάθουν τα παιδιά και με ποιες διαδικασίες, ποιες είναι οι βασικές επιδιώξεις, τι οφείλει να κάνει ο εκπαιδευτικός και το πλαίσιο μέσα στο οποίο η μάθηση και η διδασκαλία πρέπει πραγματοποιείται προκειμένου να είναι αναπτυξιακά κατάλληλο και αποτελεσματικό (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003). Επιπλέον, προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων στα γνωστικά αντικείμενα:

- Παιδί και Γλώσσα
- Παιδί και Μαθηματικά
- Παιδί και Μελέτη Περιβάλλοντος
- Παιδί και Έκφραση και Δημιουργία (Εικαστικά, Δραματική Τέχνη, Μουσική, Φυσική Αγωγή)
- Παιδί και Πληροφορική

Κάθε γνωστικό αντικείμενο έχει δικό του περιεχόμενο και επιδιώξεις. Στην πράξη όμως, συμβαίνει δραστηριότητες που σχεδιάζονται και οργανώνονται για συγκεκριμένα αντικείμενα, να εμπλέκονται ή ν' αλληλοσυμπληρώνονται ανοίγοντας νέους δημιουργικούς δρόμους. Έτσι για παράδειγμα, συνυπάρχουν οι τέχνες και η κίνηση χωρίς να τονίζεται η εξειδίκευσή κάποιας εξ αυτών.

Στον οδηγό ανάπτυξης και σχεδιασμού των δραστηριοτήτων του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου παρουσιάζεται η εξής διάρθρωση: στην 1η στήλη αποτυπώνονται οι ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν, στη 2η στήλη καταγράφονται ενδεικτικές δραστηριότητες που υλοποιούν το περιεχόμενο και στην 3η στήλη αναφέρονται οι θεμελιώδεις έννοιες διαθεματικής προσέγγισης, όπως Διάσταση, Ομοιότητα-Διαφορά, Αλληλεπίδραση, Επικοινωνία, Σύστημα, Μεταβολή, και Πολιτισμός, που αποτελούν τους βασικούς κρίκους διασύνδεσης του περιεχομένου των προγραμμάτων και της προώθησης της διαθεματικότητας (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

2.4.2 Το ΔΕΠΠΣ και ο/η εκπαιδευτικός

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. για να είναι κατάλληλο και αποτελεσματικό ακολουθεί τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού. Γι' αυτό απαιτείται από τον εκπαιδευτικό να λαμβάνει υπόψη

του τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των παιδιών, να είναι ευέλικτος, να ενισχύει την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους, καθώς και τη συνεργασία με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των άλλων βαθμίδων, να προκαλεί το ενδιαφέρον για μάθηση, να προάγει τη διαθεματικότητα κτλ. (Κωτσαλίδου, 2011).

Η ανάπτυξη των διαθεματικών δραστηριοτήτων και η εξυπηρέτηση των στόχων, που επιδιώκονται μέσα από το Δ.Ε.Π.Π.Σ. προϋποθέτει πρωτίστως, την καλή γνώση και την κατανόηση κάθε γνωστικού αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό. Ακολουθώντας, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες, ώστε να εξασφαλίσει «ένα ελκυστικό, ασφαλές, φιλικό και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον» (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003:591), το οποίο θα εξασφαλίζει τα κίνητρα και τις προϋποθέσεις της μάθησης για όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως και να οργανώσει το πρόγραμμα μέσα σε πνεύμα εμπιστοσύνης, αποδοχής, συνεργατικότητας, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων. Οφείλει ακόμη, να ενθαρρύνει την προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι, την αξιοποίηση διαφόρων πηγών πληροφόρησης, τη συζήτηση, την παρουσίαση ιδεών και την ανταλλαγή των απόψεων, τη δημιουργία, επιδιώκοντας την αβίαστη συμμετοχή κάθε παιδιού στις καθημερινές δραστηριότητες του προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να αξιοποιεί τις προϋπάρχουσες γνώσεις και τα βιώματα των παιδιών ως σημείο εκκίνησης με παράλληλη επιδίωξη τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού κρίνεται καθοριστικός, αφού βοηθά, συνεργάζεται, διαμεσολαβεί διευκολύνοντας ολόκληρη τη μαθησιακή διαδικασία (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Το Δ.Ε.Π.Π.Σ. είναι μία πρόταση για την υλοποίηση της οποίας γεννάται η ανάγκη για επιπλέον υποστηρικτικό υλικό, που θα δώσει τη δυνατότητα στον/στην εκάστοτε εκπαιδευτικό να μπορέσει να κάνει πράξη την έννοια της διαθεματικότητας στην καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία. Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια, που εντάσσεται σε αυτό το πνεύμα, στον μετασχηματισμό δηλαδή της θεωρίας του Αναλυτικού Προγράμματος σε μια πράξη κατανοητή και πραγματοποιήσιμη.

2.4.3 Δ.Ε.Π.Π.Σ. και λογοτεχνία

Η παιδική λογοτεχνία, όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, περιλαμβάνει τα παραμύθια, τους μύθους, τα τραγούδια και τα ποιήματα για παιδιά, τις εικονογραφημένες ιστορίες και τα θεατρικά κείμενα για παιδιά. Η ανάγνωση, η

αφήγηση, η εικονογράφηση, η δραματοποίηση ενός παραμυθιού, ενός μύθου, ενός ποιήματος ή κάποιας ιστορίας κ.ά. προσδιορίζονται ως δραστηριότητες, που κινητοποιούν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα ενθαρρύνουν και τα υποστηρίζουν στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν γνωστικούς στόχους και να αναπτύξουν σχετικές δεξιότητες.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η αναγνώριση της διδακτικής αξίας του παραμυθιού εξελίχθηκε με πολύ αργά βήματα. Στο «Σχέδιο Νέου Αναλυτικού Προγράμματος για το Νηπιαγωγείο» του 1987, το παραμύθι παρουσιάζεται στο τέταρτο μέρος «Αγωγή και αισθητική ανάπτυξη του νηπίου», όπου εμπεριέχονταν και τα εικαστικά, το θέατρο και η μουσική, στο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο του 1989, στο τέταρτο μέρος «Αγωγή και νοητική ανάπτυξη του νηπίου», στην επιμέρους ενότητα της λογοτεχνίας, ενώ στο Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο του 1991 υπήρχε αναφορά για την αισθητική καλλιέργεια και ψυχαγωγία του νηπίου, η οποία επιτυγχάνεται μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων (Μαλαφάντης, 2011).

Σε σύγκριση με τα παλαιότερα αναλυτικά προγράμματα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Υποχρεωτική Εκπαίδευσης, τα οποία συνοδεύουν το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και μπήκαν σε εφαρμογή από το σχολικό έτος 2006-2007 (και ισχύουν έως σήμερα), είναι περισσότερο ευέλικτα, καθώς προβάλλουν την *«ανάληψη πρωτοβουλιών και αναζήτησης όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό αλλά και από τα ίδια τα παιδιά»* (Λιόλιου, 2002:14) και επισημαίνουν τη συμβολή της λογοτεχνίας στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών εντάσσοντάς την στα προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων, που αναφέρονται και στις πέντε κυρίαρχες γνωστικές ενότητες, οι οποίες συγκροτούν το Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Μαλαφάντης, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στο Δ.Ε.Π.Π.Σ., στην ενότητα «Παιδί και Γλώσσα», παρουσιάζονται ως «ενδεικτικές διαθεματικές δραστηριότητες»: η διήγηση εμπειριών και η αφήγηση παραμυθιών, η περιγραφή γεγονότων, αντικειμένων και εμπειριών, η σύνθεση ιστοριών με ή χωρίς καθοδήγηση και περιορισμούς, η απομνημόνευση και απαγγελία ποιημάτων (λαχνισμάτων, αινιγμάτων, γλωσσοδετών, κ.λπ.) ή μικρών (θεατρικών) ρόλων, η επαφή και η εξοικείωση των παιδιών με τα διάφορα είδη του έντυπου λόγου (εικονογραφημένα βιβλία, περιοδικά, εφημερίδες, αφίσες, χάρτες, κ.λπ.), η εύστοχη χρήση λέξεων ή εκφράσεων που συνδέονται με συγκεκριμένες περιστάσεις, η σταδιακή κατανόηση απλών μορφών της μεταφορικής χρήσης των

λέξεων και η συνειδητοποίηση του φωνημικού χαρακτήρα της γλώσσας, η παραγωγή γραπτού λόγου και η συνειδητοποίηση της λειτουργικής χρησιμότητάς του (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Αλλά και στις άλλες ενότητες «*Παιδί και Μαθηματικά*», «*Παιδί και Περιβάλλον*», «*Παιδί και Δημιουργία & Έκφραση*» και «*Παιδί και Πληροφορική*», μπορούν να σχεδιαστούν και να αναπτυχθούν σχετικές με τη λογοτεχνία δραστηριότητες. Έτσι, για παράδειγμα:

- Μια ιστορία, ένας μύθος ή ένα ποίημα βοηθά τα παιδιά να προβληματίζονται και να ερευνούν ποικίλες καταστάσεις, να διατυπώνουν απορίες και να επιλέγουν ή να παράγουν κατάλληλο υποστηρικτικό υλικό για την επίλυση προβλημάτων μέσω ερωτήσεων του τύπου: «*Τι θα μπορούσε να συμβεί, εάν...;*» «*Γιατί;*» κ.ά. (Δ.Ε.Π.Π.Σ. 2003:598).
- Η διήγηση/αφήγηση ιστοριών, μύθων, θρύλων, βιογραφιών και παραμυθιών ασκεί τα παιδιά στο να «*προσεγγίζουν και να αποσαφηνίζουν βασικές χρονικές έννοιες*» και «*να αντιλαμβάνονται τη χρονική ακολουθία γεγονότων*» μέσα από δραστηριότητες αναδιήγησης όσων έχουν ακούσει και την ακολουθία της χρονικής αλληλουχίας των γεγονότων κ.ά. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003:603).
- Δραστηριότητες αφήγησης, εικονογράφησης και δραματοποίησης μύθων, ιστοριών και παραμυθιών σε συνεργασία και με άλλους βοηθούν τα παιδιά να αναπτύσσουν τη γλώσσα, να εκφράζονται και να καλλιεργούν την επικοινωνία, και ταυτόχρονα να αντιλαμβάνονται βασικά στοιχεία του δράματος π.χ. την ένταση, τη σύγκρουση και τον συμβολισμό (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).
- Τέλος, η αφήγηση και ακρόαση παραμυθιών, μύθων, ιστοριών κ.ά., βοηθά τα παιδιά να αξιοποιούν στο πλαίσιο των δυνατοτήτων τους και με ασφάλεια την τεχνολογία μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων στις οποίες μπορεί να γίνεται χρήση του μαγνητοφώνου, της φωτογραφικής μηχανής κ.ά. (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2003).

Από όλα τα παραπάνω, λοιπόν, είναι προφανές ότι η λογοτεχνία δεν αυτονομείται ως διδακτικό αντικείμενο ή γνωστική περιοχή, αλλά προβάλλεται ως βοηθητικό εργαλείο, ως μέσο που θα διευκολύνει τα παιδιά να βιώσουν ολοκληρωμένα τις εμπειρίες μάθησης στο πλαίσιο μιας διαθεματικής προσέγγισης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

3.1 Η διαθεματικότητα στους Αισώπειους μύθους

Στον χώρο του νηπιαγωγείου, η λογοτεχνία και ειδικότερα η παιδική λογοτεχνία κατέχει σημαντική θέση και αποτελεί αστείρευτη πηγή για άντληση θεμάτων. Σύμφωνα με τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών τα τελευταία χρόνια η παιδική λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται αυτόνομα, αλλά εντάσσεται στο πλαίσιο άλλων ενοτήτων ή γνωστικών περιοχών (Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία & Έκφραση, Πληροφορική) και συνδέεται με τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη -σχετικών με αυτές- διαθεματικών δραστηριοτήτων. Συνεπώς, μέσα από ένα λογοτεχνικό κείμενο/έργο τα νήπια δεν μελετούν μόνο τη γλώσσα για την επίτευξη του εγγραμματισμού, αλλά τους παρέχεται επιπλέον η δυνατότητα να αποκτήσουν γνώσεις και για άλλα γνωστικά αντικείμενα (Γιαννικοπούλου & Χατζηγεωργίου, 2001), καθώς κάθε λογοτεχνικό κείμενο προσφέρεται για διαθεματική προσέγγιση.

Η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός σχεδίου εργασίας και πολλών δημιουργικών δραστηριοτήτων και να προκαλέσει την έκφραση βιωματικών εμπειριών εκ μέρους των παιδιών. Τα κείμενα που επιλέγονται και οι δραστηριότητες που σχεδιάζονται και αναπτύσσονται προωθώντας τις διδακτικές αρχές της διαθεματικότητας δημιουργούν τις προϋποθέσεις για διερευνητική και ανακαλυπτική προσέγγιση της γνώσης. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η βιωματική μάθηση αφού το σχολείο συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα και ευαισθητοποιεί τον/τη μικρό/ή μαθητή/τρια για ζητήματα που αφορούν τη καθημερινότητα του/της και το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο ζει και αναπτύσσεται. Εν ολίγοις, η διαθεματική προσέγγιση της λογοτεχνίας πέρα από την αισθητική απόλαυση προσεγγίζει τη μάθηση με πολυεπίπεδο τρόπο (Παμουκτσόγλου, 2004).

Οι μύθοι παίζουν σπουδαίο ρόλο στη μάθηση του παιδιού και η ανάγνωσή τους βρίσκει θετική αποδοχή στα παιδιά. Μέσα από τα συναρπαστικά θέματα, τις αλληγορίες και τα σύμβολα, δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να γνωρίσουν φυσικά και αβίαστα τον κόσμο που τα περιβάλλει, τα ζώα, τα πτηνά και τα φυτά και κατ' επέκταση να τα ευαισθητοποιήσει οικολογικά. Με συνοπτικό και σαφή τρόπο επισημαίνουν τις ανθρώπινες αδυναμίες (ελαττώματα και πάθη), το ήθος, τις αξίες,

τον ανθρωπισμό και τα μηνύματα που μεταδίδουν. Επιπλέον, τα γλωσσικά παιχνίδια, οι παροιμίες και τα αινίγματα, που συνοδεύουν τους μύθους, βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το βαθύτερο νόημα των λέξεων και να ασκηθούν στην πολύπλευρη και πολυδιάστατη χρήση τους.

Ειδικότερα οι μύθοι του Αισώπου, μπορούν να προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα προκειμένου να αξιοποιηθούν δημιουργικά στο χώρο του νηπιαγωγείου, κυρίως μέσα από την οργάνωση μεταφηγηματικών δραστηριοτήτων, όπως η ζωγραφική και η σχεδιαστική απεικόνιση, η χειροτεχνία και οι τρισδιάστατες κατασκευές, το κουκλοθέατρο, η δραματοποίηση, η δημιουργία αυτοσχέδιων παραμυθιών ή και ποιημάτων, η δημιουργία συλλογικών/ομαδικών συνθέσεων, η δημιουργία παιδαγωγικού υλικού, η αναγνώριση κάποιων λέξεων μέσα στο κείμενο, η μετατροπή ενός παραμυθιού σε ποίημα και η αναδιήγηση της ιστορίας μέσα από την «ανάγνωση» των εικόνων, οι οποίες συμβάλλουν στην ψυχαγωγία, αλλά αποτελούν και διέξοδο στη δημιουργική έκφραση και τον αυθορμητισμό των παιδιών (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2012).

Αναμφίβολα, προϋπόθεση για την επιτυχία κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος αποτελεί ο σωστός σχεδιασμός και η οργάνωσή του από τον/τη νηπιαγωγό, αλλά και η ετοιμότητα, ευελιξία και εμπυχωτική διάθεση που έχει, ώστε να καταφέρει να κινητοποιήσει τη συμμετοχή και δημιουργική έκφραση των παιδιών κατά την ανάπτυξή του.

3.2 Πρόταση εβδομαδιαίου προγράμματος διδασκαλίας μέσω του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών

Στη συνέχεια καταγράφεται η πορεία ενός εβδομαδιαίου σχεδιασμού δραστηριοτήτων που έχει ως βασικό σκοπό τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και έκφρασης, βελτιώνοντας και εμπλουτίζοντας τον προφορικό τους λόγο μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες με βάση έναν από τους μύθους του Αισώπου. Ο τίτλος του μύθου που χρησιμοποιήθηκε είναι *Το κοριτσάκι με το γάλα*. Επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος μύθος, καθώς μπορεί να εξυπηρετήσει στο πλαίσιο της ανάπτυξης της γλώσσας, τη διαδικασία παραγωγής λέξεων, όπως είναι τα υποκοριστικά και τις έννοιες μεγάλο-μικρό. Ο προτεινόμενος σχεδιασμός εντάσσεται στη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας, ενώ παράλληλα επιχειρείται διαθεματική διασύνδεση και με τις άλλες μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών Νηπιαγωγείου του 2011 με ιδιαίτερη έμφαση στην Προσωπική & Κοινωνική

Ανάπτυξη, τις Τ.Π.Ε., τα Μαθηματικά, τη Φυσική αγωγή και τις Τέχνες (Εικαστικά, Θέατρο, Μουσική).

ΗΜΕΡΑ	ΔΕΥΤΕΡΑ
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Μία Αισωποϊστορία»
ΣΤΟΧΟΙ	<p>-Να ενθαρρύνονται να αναγνωρίζουν τον τίτλο, τον συγγραφέα κ.ά. στοιχεία ενός βιβλίου και να εντοπίζουν τις θέσεις αυτών των στοιχείων στο βιβλίο (γλώσσα)</p> <p>-Να είναι σε θέση να λειτουργούν ως ακροατές απαντώντας στις ερωτήσεις, που απευθύνει ο/η νηπιαγωγός κατά την ανάγνωση του παραμυθιού (γλώσσα)</p> <p>-Να ασκούνται να παραγάγουν επεξηγηματικά κείμενα απαντώντας σε ερωτήματα, όπως <i>Τι θα γινόταν εάν</i> (γλώσσα)</p> <p>-Να είναι σε θέση να εκφράζουν τις απόψεις τους για τα συναισθήματα και τις σκέψεις της ηρωίδας σε μια συγκεκριμένη στιγμή της ιστορίας και να αποκτήσουν ενσυναίσθηση (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p> <p>-Να ενθαρρύνονται να επισημαίνουν απλές χρονικές σχέσεις, όπως τη χρονική ακολουθία γεγονότων μιας ιστορίας που τους αφηγούνται (μαθηματικά/γλώσσα)</p>
ΥΛΙΚΑ/ΜΕΣΑ	<p>Το βιβλίο <i>«Το κοριτσάκι με το γάλα»</i>, Μύθοι του Αισώπου, εκδ.Susaeta</p> <p>*Το παραμύθι μετασχηματίστηκε ως προς την αφήγηση (μετασχηματίστηκαν λεζάντες των εικόνων)</p>
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια, στρέφουμε το παραμύθι προς τα παιδιά για να μπορούν να βλέπουν τις εικόνες και το κείμενο, δείχνουμε το εξώφυλλο, ρωτάμε τα παιδιά τι βλέπουν και σε τι μπορεί να αναφέρεται ο μύθος και ακούμε τις ιδέες τους. Κατόπιν αφηγούμαστε τον μύθο. Μετά την αφήγηση συζητούμε το περιεχόμενό της. Τα παιδιά ενθαρρύνονται να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τον τίτλο και τη πλοκή της ιστορίας, επιβεβαιώνοντας ή απορρίπτοντας, τις υποθέσεις που έκαναν πριν την αφήγηση, μέσα από ανοικτές ερωτήσεις, όπως <i>«Γιατί νομίζετε ότι έβαλε τον τίτλο “Το κοριτσάκι με το γάλα” ο συγγραφέας;»</i>, <i>«Πώς νομίζετε ότι ένιωσε όταν έσπασε το κανάτι και χύθηκε το γάλα;»</i>, <i>«Πώς θα ένιωθες εσύ;»</i>, <i>«Τι νομίζεις ότι θα γινόταν εάν δεν έσπαγε το κανάτι;»</i> κ.ά.,</p>

	<p>ενθαρρύνοντας τα παιδιά να μιλήσουν τον χαρακτήρα και τα συναισθήματα της ηρωίδας στην ιστορία, αλλά και κάποιες κλειστές ερωτήσεις, όπως π.χ. «Ποιους συνάντησε το κοριτσάκι κατά τη διαδρομή;», ώστε να εντοπίσουμε εάν τα παιδιά αντιλήφθηκαν τα υποκοριστικά που αναφέρονταν στον μύθο. Οι απαντήσεις τους καταγράφονται στον λευκοπίνακα.</p> <p>Στην ολομέλεια, ο/η νηπιαγωγός ζητάει από τα νήπια να περιγράψουν τι έμαθαν από τη δραστηριότητα, εάν τους άρεσε, εάν ναι, τι ήταν αυτό που τους άρεσε περισσότερο, και γιατί, ή εάν δυσκολεύτηκαν σε κάτι, και εάν ναι, τι ήταν αυτό που τα δυσκόλεψε, ενθαρρύνοντάς τα ώστε να τεκμηριώνουν κατά το δυνατό τις απαντήσεις τους.</p>
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Υποκοριστικ-άκι»
ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none"> -Να ενθαρρύνονται να «διαβάζουν» λέξεις και να συνειδητοποιήσουν σταδιακά ότι στα φωνήματα της ομιλούμενης γλώσσας αντιστοιχούν γράμματα (γλώσσα) -Να προσεγγίσουν τη διαδικασία παραγωγής λέξεων, όπως είναι τα υποκοριστικά και να συζητούν τις διαφορές τους (γλώσσα) -Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες, να ανταλλάσσουν απόψεις και να παίρνουν αποφάσεις για τη δραστηριότητα την οποία αναλαμβάνουν (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη) -Να καταμετρούν ποσότητες με διάφορες αφορμές π.χ. καρτέλες με υποκοριστικά (μαθηματικά) -Να είναι σε θέση να συγκρίνουν ποσότητες σε διάφορες περιστάσεις του καθημερινού προγράμματος, π.χ. τις καρτέλες του παιχνιδιού (μαθηματικά)
ΥΛΙΚΑ/ΜΕΣΑ	λευκοπίνακας, μαρκαδόρος, μπαλάκι, καρτέλες λέξεων, καρτέλες υποκοριστικών
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια, σε συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας, ζητάμε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τις καταλήξεις των λέξεων που γράψαμε. Εξηγούμε στα παιδιά πως όταν θέλουμε να «μικρύνουμε» μια λέξη, βάζουμε την κατάληξη «-άκι». Έπειτα, μπροστά από τα υποκοριστικά, σε άλλη στήλη, γράφουμε τις λέξεις από τις οποίες αυτά προέρχονται. Έτσι, η στήλη παίρνει τη μορφή:</p> <p style="text-align: center;">κορίτσι-κοριτσά<u>κι</u></p> <p style="text-align: center;">κοτόπουλο-κοτοπουλά<u>κι</u></p>

	<p>μοσχάρι-μοσχαρα<u>κι</u> γουρούνι-γουρου<u>νάκι</u></p> <p>Συζητάμε με τα παιδιά να «μικρύνουμε» και άλλες λέξεις: παιδί, μάτι, αυτί, χέρι κλπ.. Ρίχνουμε ένα μπαλάκι* σε κάθε παιδί με τη σειρά, που ρίχνοντάς το πίσω πρέπει να πει το υποκοριστικό.</p> <p>Στη συνέχεια, συζητάμε μαζί τους εάν θα ήθελαν να παίξουν ένα παιχνίδι όπου θα πρέπει να αναζητήσουν και να εντοπίσουν ανάμεσα από πολλές έτοιμες καρτέλες, καρτέλες με υποκοριστικά. Συμφωνούμε και σχεδιάζουμε από κοινού το παιχνίδι ως εξής: Θα γίνουμε ομάδες και θα τοποθετήσουμε τρία στεφάνια διαφορετικού χρώματος σε τρία σημεία της τάξης που ισαπέχουν από το κέντρο. Θα σκορπήσουμε στο κέντρο της τάξης -στο δάπεδο- καρτέλες με λέξεις και καρτέλες με υποκοριστικά. Οι ομάδες θα αναζητήσουν αυτές με τα υποκοριστικά και θα τις πηγαίνουν στη «φωλιά» τους (=στεφάνια) σε χρόνο που ορίζεται με κλεψύδρα. Νικήτρια θα είναι η ομάδα που θα βρει τις περισσότερες σωστές καρτέλες.</p> <p>Μετακινούνται στον ελεύθερο χώρο και παίζουν το παιχνίδι.</p> <p>Στην ολομέλεια, όλοι μαζί μετρούν πόσες σωστές καρτέλες έχει κάθε ομάδα και αναδεικνύουν τη νικήτρια.</p> <p>Η δραστηριότητα αυτή αποτελεί η ίδια αξιολογητική δραστηριότητα ως προς το αν επιτεύχθηκε ο στόχος της κατανόησης των υποκοριστικών. Τα παιδιά και δημιούργησαν υποκοριστικά και εντόπισαν υποκοριστικά στις καρτέλες.</p> <p>*Τα νήπια είναι εξοικειωμένα με το παιχνίδι των ερωτοαπαντήσεων με μπαλάκι</p>
ΗΜΕΡΑ	ΤΡΙΤΗ
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Εγώ...το κοριτσάκι»
ΣΤΟΧΟΙ	<ul style="list-style-type: none"> -Να ασκούνται στην παραγωγή προφορικών κειμένων μέσα από τον ρόλο που υποδύονται (γλώσσα) -Να χρησιμοποιούν παραγλωσσικά στοιχεία π.χ. κινήσεις χεριών, για να οργανώσουν καλύτερα το λόγο τους (γλώσσα) -Να μπορούν να χρησιμοποιήσουν τα στοιχεία του θεάτρου, όπως ρόλος, κίνηση κλπ., για να εκφράζονται και να επικοινωνούν (τέχνες) -Να χρησιμοποιούν διάφορα αντικείμενα/απλά υλικά της τάξης για

	<p>να κάνουν πιο παραστατική τη δραματοποίηση (τέχνες)</p> <p>-Να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να εκφράζουν και να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους μέσα από τους διαφορετικούς ρόλους που αναλαμβάνουν στη δραματοποίηση (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p>
ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ	υφάσματα από την γωνιά θεάτρου κ.ά. απλά υλικά που υπάρχουν στην τάξη (ως αξεσουάρ)
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια, καθώς την προηγούμενη μέρα έχουμε αφηγηθεί το παραμύθι «Το κοριτσάκι με το γάλα», προβληματίζουμε τα παιδιά πώς θα ήθελαν να δραματοποιήσουμε. Στο στάδιο αυτό μπορεί να συμμετέχουμε και εμείς –εάν χρειαστεί- αναλαμβάνοντας κάποιο ρόλο μαζί με τα παιδιά. Συζητούμε και συναποφασίζουμε ποια πρόσωπα της ιστορίας θα δραματοποιήσουμε, τι πρέπει να φοράει ή να έχει μαζί του κάθε ήρωας με βάση τον ρόλο του, πως πρέπει να διαμορφώσουμε τον χώρο και τι χρειαζόμαστε για να το κάνουμε αυτό. Κάθε παιδί μπορεί να επιλέξει τον αγαπημένο του ρόλο ή «σκηνή» του παραμυθιού, την οποία θα δραματοποιήσει.</p> <p>Μεταφερόμαστε στη γωνιά θεάτρου και αναζητούμε τα υλικά που χρειαζόμαστε. Εξετάζουμε ό,τι υπάρχει και συζητούμε πώς θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε αυτά που βρήκαμε. Εάν δεν εντοπίσουμε αυτά που χρειαζόμαστε, αναζητούμε και σε άλλες γωνιές αντικείμενα, τα οποία θα μπορούσαμε να χρησιμοποιήσουμε, αφού πρώτα «μετασχηματιστούν» σύμφωνα με τις ιδέες τους.</p> <p>Στο τέλος στην ολομέλεια τα παιδιά λένε τι έμαθαν από αυτή τη δραστηριότητα, εάν τους άρεσε ή όχι, εάν διασκέδασαν κατά τη διεξαγωγή της, και εάν θα ήθελαν να την επαναλάβουν υποδυόμενοι τον ίδιο ρόλο ή κάποιον άλλο, και εάν όχι, γιατί, τεκμηριώνοντας κατά το δυνατό την άποψή τους.</p>
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Ισορροπώ... και γυμνάζομαι»
ΣΤΟΧΟΙ	<p>-Να είναι σε θέση να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν σε συζητήσεις (γλώσσα)</p> <p>-Να επιδεικνύουν βασικές δεξιότητες όταν κινούνται π.χ. να ισορροπούν ένα αντικείμενο στο κεφάλι του (φυσική αγωγή)</p> <p>-Να οριοθετούν και να ελέγχουν την συμπεριφορά τους περιμένοντας τη σειρά τους (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p>

	<p>-Να καταμετρούν ποσότητες με διάφορες αφορμές π.χ. ποδαράκια (μαθηματικά)</p> <p>-Να είναι σε θέση να αντέχουν τυχόν αποστέρηση και αποτυχία αναλαμβάνοντας την ευθύνη μιας δραστηριότητας και την ολοκλήρωση της (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p>
ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ	Κώνοι, σχοινάκι, μαξιλάρια, cd player, «γάλα»=παιχνίδι
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια, μετά τη δραματοποίηση τα παιδιά προβληματίζονται πώς θα μπορούσαν να περπατήσουν εάν κουβαλούσαν στο κεφάλι τους «γάλα» (παιχνίδι) και είχαν να διανύσουν δύσκολη διαδρομή. Συζητούμε και σχεδιάζουμε να γίνουμε δύο ομάδες, να διαμορφώσουμε διαδρομές με εμπόδια και να παίξουμε σκυταλοδρομίες. Θα βάλουμε κώνους και σχοινάκια, για να δυσκολέψουμε τις διαδρομές τις οποίες θα κάνουμε κυκλικές, και ορίζουμε να περπατάμε ζιγκ-ζαγκ στους κώνους και με ποδαράκια - τα οποία θα μετράμε- στα σχοινάκια.</p> <p>Μετακινούμαστε στον ελεύθερο χώρο, απομακρύνουμε έπιπλα που τυχόν εμποδίζουν και ετοιμάζουμε τις διαδρομές με τα ανάλογα εμπόδια. Παίρνουμε θέσεις, το «γάλα» τοποθετείται στο κεφάλι και τα πρώτα παιδιά κάθε ομάδας ξεκινούν. Διανύουν τη διαδρομή και επιστρέφοντας παραδίδουν το «γάλα» στο δεύτερο παιδί της ομάδας κ.ο.κ.. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά σε όλη την προσπάθειά τους.</p> <p>Στην ολομέλεια τα νήπια λένε τι έμαθαν με αυτή τη δραστηριότητα, εάν τους άρεσε, εάν ναι, τι τους άρεσε περισσότερο, εάν όχι, γιατί, εάν τους δυσκόλεψε, εάν ναι τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε και πώς το ξεπέρασαν.</p>
ΗΜΕΡΑ	ΤΕΤΑΡΤΗ
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Ζωγραφίζω μικρό-μεγάλο»
ΣΤΟΧΟΙ	<p>-Να είναι σε θέση να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν σε συζητήσεις (γλώσσα)</p> <p>-Να είναι ικανά να επιλέγουν σημειωτικά μέσα –γράμματα, εικόνες ή συνδυασμό των δύο- για να γράψουν το όνομά τους και να αναπαραστήσουν τον εαυτό τους (γλώσσα)</p> <p>-Να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν με φαντασία διαφορετικά υλικά για να δημιουργούν (τέχνες)</p> <p>-Να είναι σε θέση να περιγράψουν το έργο τους και τη διαδικασία</p>

	<p>που ακολούθησαν (γλώσσα)</p> <p>-Να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση παρουσιάζοντας στην ολομέλεια το έργο τους (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p>
ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ	<p>Λευκοπίνακας, μαρκαδόρους, πολύχρωμα χαρτιά, ψαλίδια, κόλλες, χαρτόνια, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, πλαστικοποιητής κ.ά.</p>
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια, καθώς τη Δευτέρα έχουμε διαβάσει «το κοριτσάκι με το γάλα», προβληματίζουμε τα παιδιά πώς θα μπορούσαν να θυμούνται τα μικρά και τα μεγάλα. Συζητούμε και συναποφασίζουμε να σχεδιάσουμε ένα παιχνίδι: θα φτιάξουμε εικόνες με το μικρό και το μεγάλο και θα τις πλαστικοποιήσουμε. Καταγράφουμε τις απόψεις των παιδιών. Κάποια αποφασίζουν να ζωγραφίσουν και άλλα να κάνουν καρτεπικολλήσεις σε χαρτόνι.</p> <p>Μετακινούνται στη γωνιά εικαστικών, επιλέγουν τα υλικά και άλλα ζωγραφίζουν, άλλα κόβουν και κολλάνε κλπ. στη μια μεριά το μεγάλο και στην άλλη το μικρό. Στο τέλος, κόβουν με ψαλίδι στη μέση την εικόνα που έφτιαξαν και με τη βοήθειά μας πλαστικοποιούν τα κομμάτια του «παλζ» τους.</p> <p>Στην ολομέλεια τα παιδιά παρουσιάζουν το έργο τους και περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο εργάστηκαν στη δραστηριότητα αυτή.</p> <p>Στο τέλος, ζητάμε από τα παιδιά να πούνε τι έμαθαν από τη δραστηριότητα αυτή, εάν τους δυσκόλεψε, εάν ναι, τι ήταν αυτό που τα δυσκόλεψε, και πώς το ξεπέρασαν, και αν θα ήθελαν να φτιάξουν άλλο τέτοιο παιχνίδι.</p>
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	<p>«Βρες με ποιον ταιριάζεις»</p>
ΣΤΟΧΟΙ	<p>-Να κατανοούν τις οδηγίες που δίνονται για ένα παιχνίδι (γλώσσα)</p> <p>-Να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται με κίνηση σε ένα ερέθισμα π.χ. στη μουσική, και να αναπτύσσουν την κινητικότητά τους (φυσική αγωγή)</p> <p>-Να είναι σε θέση να οριοθετούν τη συμπεριφορά τους και να ελέγχουν το σώμα τους παίζοντας κινητικά παιχνίδια με σταμάτημα/ξεκίνημα (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p> <p>-Να είναι σε θέση να αντιστοιχίζουν με βάση κάποια σχέση π.χ. μικρό-μεγάλο και να «ερμηνεύουν» γενικά στοιχεία του κόσμου μέσα από τη διαδικασία της αντιστοίχισης (μαθηματικά)</p>

	-Να διασκεδάσουν
ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ	Cd player, κάρτες από το παιχνίδι που έφτιαξαν
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια, αφού έχουμε φτιάξει κάρτες μικρό/μεγάλο, ρωτάμε τα παιδιά εάν θέλουν να παίξουν ένα κινητικό παιχνίδι με τις κάρτες αυτές, το οποίο συζητούμε και σχεδιάζουμε όλοι μαζί ως εξής: Εμείς θα μοιράζουμε τις κάρτες στα παιδιά, τα οποία κινούνται υπό τον ήχο μουσικής. Στο σταμάτημα της μουσικής, κάθε παιδί θα προσπαθεί να βρει το άλλο μισό της κάρτας του. Όποια παιδιά (δύο κάθε φορά) το καταφέρουν πρώτα θα παίρνουν από ένα αστέρι. Οι «νίκες» θα καταγράφονται με αστέρι δίπλα στο όνομα του κάθε παιδιού στον λευκοπίνακα.</p> <p>Μετακινούμαστε στον ελεύθερο χώρο και απομακρύνουμε έπιπλα που τυχόν εμποδίζουν. Μοιράζουμε στα παιδιά τις κάρτες που φτιάξαμε, από την ανάποδη. Τα παιδιά κινούνται ελεύθερα υπό τον ήχο μουσικής χωρίς να βλέπουν τις κάρτες. Όταν η μουσική σταματήσει τα παιδιά βλέπουν τη κάρτα τους και πρέπει να αναζητήσουν το σωστό μικρό ή μεγάλο ανάλογα με την κάρτα που κρατάνε. Οποιοι το καταφέρουν πρώτοι παίρνουν αστέρι. Μαζεύουμε τις κάρτες, τις ανακατεύουμε και τις ξαναμοιράζουμε, ενώ τα παιδιά κινούνται με τη μουσική κ.ο.κ. Το παιχνίδι κρατά όσο κρατά το ενδιαφέρον των παιδιών.</p> <p>Στη ολομέλεια, μετρούν όλοι μαζί τα αστέρια του κάθε παιδιού και αναδεικνύουν τον πιο γρήγορο.</p> <p>Στο τέλος τα παιδιά λένε τι έμαθαν από τη δραστηριότητα αυτή, εάν διασκεδάσαν ή όχι, εάν τους δυσκόλεψε κάτι, και εάν ναι, τι ήταν αυτό που τους δυσκόλεψε, και πώς το ξεπέρασαν, και εάν θα ήθελαν να ξαναπαίξουν αυτό το παιχνίδι.</p>
ΗΜΕΡΑ	ΠΕΜΠΤΗ
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Τραγουδιστές στο παζάρι»
ΣΤΟΧΟΙ	<p>-Να βελτιώνουν και να εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από την απαγγελία στίχων (γλώσσα)</p> <p>-Να λειτουργούν ως ακροατές κατά το άκουσμα ενός τραγουδιού και να είναι σε θέση να απαντούν στις ερωτήσεις που τους απευθύνει ο/η εκπαιδευτικός (γλώσσα)</p> <p>-Να τραγουδούν τραγούδια κατάλληλα για την ηλικία τους και να τα</p>

	<p>συνοδεύουν με ρυθμικές/κινητικές δραστηριότητες (τέχνες)</p> <p>-Να ανταποκρίνονται με κίνηση σε ένα ερέθισμα π.χ. τραγούδι και να αναπτύσσουν την κινητικότητά τους (φυσική αγωγή)</p> <p>-Να συνειδητοποιούν μέσα από το τραγούδι σταδιακά το φωνημικό χαρακτήρα της γλώσσας και να αποκτήσουν φωνολογική επίγνωση (γλώσσα)</p>
ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ	Το τραγούδι «Όταν θα πάω κυρά μου στο παζάρι», η/υ, μουσικά όργανα της τάξης
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια συζητούμε την εκμάθηση ενός τραγουδιού. Τραγουδάμε το τραγούδι με εκφραστικότητα και στη σωστή τονικότητα διατηρώντας οπτική επαφή με τα παιδιά. Μόλις το τραγουδήσουμε παρακινούμε τα παιδιά να επαναλαμβάνουν τους στίχους μετά από εμάς. Στη συνέχεια, τα παρακινούμε να υποθέσουν «Τι λέει το τραγούδι;» και συζητούμε για το περιεχόμενο του τραγουδιού μέσα από ανοικτές ερωτήσεις, αλλά και κάποιες κλειστού τύπου, όπως: «Ποια ζωάκια εντοπίζουμε στο τραγούδι;», μέσα από τις οποίες τα παιδιά μπορεί να εντοπίσουν στο τραγούδι υποκοριστικά.</p> <p>Έπειτα, τραγουδάμε το τραγούδι για δεύτερη φορά και καλούμε τα παιδιά να τραγουδήσουν όπως μπορούν μαζί μας. Μετά τη δεύτερη επανάληψη τα παιδιά ενθαρρύνονται να χτυπούν το ρυθμό με παλαμάκια ή με δαχτυλάκια ή με τα χέρια στα γόνατα κλπ.</p> <p>Μετακινούμαστε και στον ελεύθερο χώρο και όρθια σε κύκλο τραγουδούμε το τραγούδι, περπατώντας στον ρυθμό του.</p> <p>Ακολουθεί η διαδικασία ενορχήστρωσης του τραγουδιού με τα μουσικά όργανα της τάξης, διαδικασία την οποία τα παιδιά γνωρίζουν και είναι εξοικειωμένα. Αναλαμβάνουν μόνα τους, παίρνουν τα μουσικά όργανα από τη γωνιά μουσικής και συνοδεύουν το τραγούδι.</p> <p>Στο τέλος, ζητάμε από τα παιδιά να πούνε τι έμαθαν από τη δραστηριότητα, εάν τους άρεσε, και εάν ναι, τι τους άρεσε περισσότερο, αν όχι, γιατί, αν διασκέδασαν ή όχι, και εάν θα ήθελαν να την επαναλάβουν.</p>
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Ένα δύο τρία...Πάμε!»
ΣΤΟΧΟΙ	-Να είναι σε θέση να αιτιολογούν τις απόψεις τους και να συμμετέχουν σε συζητήσεις (γλώσσα)

	<p>-Να συμμετέχουν σε ομαδικές δραστηριότητες ανταλλάσσοντας απόψεις και παίρνοντας αποφάσεις για τη δραστηριότητά τους (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p> <p>-Να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά (π.χ. κουτιά, μπουκάλια, χάρτινοι κύλινδροι) για να κάνουν μικροκατασκευές, όπως αυτοσχέδια μουσικά όργανα (δημιουργία & έκφραση)</p> <p>-Να κατασκευάζουν απλά ηχογόνα αντικείμενα και να τα χρησιμοποιούν (τέχνες)</p> <p>-Να γνωρίσουν βασικές λειτουργίες των ψηφιακών συσκευών, όπως η πραγματοποίηση ηχογράφησης όταν τραγουδούν (Τ.Π.Ε.)</p>
<p>ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ</p>	<p>λευκοπίνακας, μαρκάδορος, ανακυκλώσιμο υλικό, κόλλες, πολύχρωμα χαρτιά, πινέλα, μπογιές, ψαλίδια.</p>
<p>ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ</p>	<p>Στην ολομέλεια, καθώς στην προηγούμενη δραστηριότητα τα παιδιά εκδήλωσαν την επιθυμία να φτιάξουν δικά τους μουσικά όργανα και να συνοδεύουν τα τραγούδια με αυτά, συζητούμε πώς θα μπορούσαν να εργαστούν και με τι υλικά να τα φτιάξουν. Όλες οι ιδέες καταγράφονται. Συναποφασίζουν να εργαστούν σε ομάδες για να φτιάξουν τα όργανά τους. Χωρίζουμε τα παιδιά σε μικτές ομάδες των τριών. Κάθε ομάδα συναποφασίζει ένα όνομα, το οποίο σημειώνουν όπως μπορούν στον λευκοπίνακα και συζητά πώς μπορεί να φτιάξει τα δικά της μουσικά όργανα με ανακυκλώσιμο υλικό (πλαστικά κουβαδάκια από γιαούρτι, που μπορούν να γίνουν τυμπανάκια, κουτιά από αναψυκτικά που μπορούν να γίνουν μαράκες κλπ.), που υπάρχει στην τάξη.</p> <p>Μεταφέρονται στη γωνιά εικαστικών, επιλέγουν τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν και τα κατασκευάζουν. Με χρώματα χρωματίζουν τα όργανά τους ή τα στολίζουν με όποιο τρόπο τους αρέσει.</p> <p>Στην ολομέλεια, με τα μουσικά όργανα έτοιμα, κάθε ομάδα συναποφασίζει ποιο αγαπημένο τραγούδι θα παίξει και θα τραγουδήσει. Για να τηρηθεί η σειρά εμφάνισης, τα παιδιά καταγράφουν με τη βοήθεια του/της νηπιαγωγού στον πίνακα το όνομα της «ορχήστρας» τους και περιμένουν τη σειρά τους.</p> <p>Στο τέλος, τα παιδιά λένε τι έμαθαν από τη δραστηριότητα αυτή, εάν τους άρεσε και εάν διασκέδασαν κατά τη διεξαγωγή της, εάν θα ήθελαν να την επαναλάβουν, πώς τους φάνηκε η συνεργασία στην ομάδα και εάν θα επαναλάμβαναν αυτή τη συνεργασία.</p>

ΗΜΕΡΑ	ΠΑΡΑΣΚΕΥΗ
ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Παραμυθοπαιχνίδι»
ΣΤΟΧΟΙ	<p>-Να συμμετέχουν σε παιχνίδια δημιουργικής γραφής όπου παράγουν ομαδικές ιστορίες με αφορμή άλλα κείμενα (γλώσσα)</p> <p>-Να συνεργάζονται σε ομαδικές δραστηριότητες που οργανώνονται για όλη την τάξη για κοινό έργο (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p> <p>-Να γνωρίσουν τον η/υ ως μηχανή που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του και να τον αξιοποιούν -με τη βοήθεια του/της νηπιαγωγού- στην καθημερινή τους εργασία (πληροφορική)</p> <p>-Να αντιστοιχούν ένα προς ένα αντικείμενα προκειμένου να επαληθεύουν ισότητα ως προς το πλήθος των αντικειμένων και να αναπτύσσουν διαδικασίες δοκιμής, επαλήθευσης και ελέγχου (μαθηματικά)</p> <p>-Να είναι σε θέση να αναφέρουν ποια ήταν η συμβολή τους στην ομαδική εργασία (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p>
ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ	Μαρκαδόρος, χαρτί Α4, λαχνίσματα, υ/η
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια, καθόσον έχουμε διαβάσει πολλούς μύθους, θέτουμε τον προβληματισμό πώς θα μπορούσαμε όλοι μαζί να φτιάξουμε έναν δικό μας μύθο. Συζητούμε και σχεδιάζουμε να φτιάξουμε έναν μύθο στον οποίο καθένας θα συμμετέχει με μια μικρή πρόταση. Προβληματίζονται όμως, για τη σειρά με την οποία θα λένε την πρότασή τους. Συζητούν και συμφωνούν να κάνουν λαχνούς με αριθμούς 1-18, όσους και τα παιδιά. Εμείς συντονίζουμε την εξέλιξη. Το παιδί με τον αριθμό ένα ξεκινά την ιστορία και εμείς καταγράφουμε την ιστορία. Το επόμενο παιδί με τη σειρά λέει τη δική του πρόταση κ.ο.κ. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να χρησιμοποιούν εκφράσεις, όπως έπειτα, και τότε, ξαφνικά κλπ. για να ενώσουν την ιστορία. Στο τέλος, διαβάζουμε την ιστορία τους ολοκληρωμένη.</p> <p>Μετακινούμαστε στη γωνιά πληροφορικής και με τη βοήθειά μας το παραμύθι σκανάρεται και εκτυπώνεται σε αντίτυπα τόσα όσα και τα παιδιά, ώστε να έχει καθένας το δικό του.</p> <p>Στην ολομέλεια τέλος, τα παιδιά μιλούν για τη δραστηριότητα, τι έμαθαν με αυτή, εάν τους άρεσε, εάν δυσκολεύτηκαν, και εάν ναι, σε τι δυσκολεύτηκαν και πώς το ξεπέρασαν, και εάν θα την επαναλάμβαναν.</p>

ΤΙΤΛΟΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	«Εικονογραφώ»
ΣΤΟΧΟΙ	<p>-Να αναγνωρίζουν τα εξωτερικά-τυπογραφικά χαρακτηριστικά ενός βιβλίου π.χ. τίτλος, εξώφυλλο, εικόνες, να εντοπίζουν τη θέση τους στο βιβλίο και να συνειδητοποιούν τα μηνύματα που μεταφέρουν (γλώσσα)</p> <p>-Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να είναι σε θέση να αιτιολογούν τις απόψεις τους (γλώσσα)</p> <p>-Να χρησιμοποιούν με φαντασία διαφορετικά υλικά για να δημιουργούν (τέχνες)</p> <p>-Να επιλέγουν σημειωτικά μέσα -γράμματα, εικόνες κτλ.- που θα χρησιμοποιήσουν για την παραγωγή κειμένου (γλώσσα)</p> <p>-Να παρουσιάζουν στην ολομέλεια το έργο τους όταν τελειώσουν τη δραστηριότητά τους και να αποκτήσουν θετική αυτοεκτίμηση-αίσθημα αξίας (προσωπική & κοινωνική ανάπτυξη)</p>
ΥΛΙΚΑ-ΜΕΣΑ	Λευκοπίνακας, χαρτί Α4, κηρομπογιές, ξυλομπογιές, μαρκαδόρους, πολύχρωμα χαρτιά, ψαλίδια, κόλλες, διάφορα χαρτόνια κ.ά.
ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ	<p>Στην ολομέλεια στη συνέχεια συζητούμε για τα στοιχεία που πρέπει να βάλουν στο παραμύθι τους με βάση τα εξωτερικά-τυπογραφικά χαρακτηριστικά ενός βιβλίου. Οι ιδέες των παιδιών καταγράφονται στον λευκοπίνακα. Συμφωνούμε όλοι ότι πρέπει να γίνει εικονογράφηση, να βάλουν τίτλο και όνομα συγγραφέα. Συζητούμε επίσης, για τον τρόπο με τον οποίο θα γίνει και τα υλικά που θα χρησιμοποιήσουν (ξυλομπογιές, κηρομπογιές, εικόνες από περιοδικά κλπ.) για την εικονογράφηση.</p> <p>Μετακινούνται στη γωνιά εικαστικών και τα παιδιά επιλέγουν τα υλικά με τα οποία θα εικονογραφήσουν το παραμύθι τους. Στη συνέχεια, καθένας/μία ενθαρρύνεται να βρει και να γράψει -όπως μπορεί- έναν τίτλο στο εξώφυλλο και το όνομά του αφού είναι ο συγγραφέας.</p> <p>Στην ολομέλεια κάθε παιδί παρουσιάζει το παραμύθι του και περιγράφει τη διαδικασία που ακολούθησε.</p> <p>Στο τέλος, στην ολομέλεια τα παιδιά λένε γιατί το κάνανε αυτό, τι έμαθαν, εάν τους δυσκόλεψε κάτι, και εάν ναι, τι τους δυσκόλεψε και πώς το ξεπέρασαν, εάν τους άρεσε η διαδικασία, εάν ναι, τι τους άρεσε περισσότερο, και εάν όχι, γιατί.</p>

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι κάθε εκπαιδευτική δράση ακολουθείται από την αξιολόγηση, που αφορά την πορεία υλοποίησης του εκπαιδευτικού σεναρίου καθ' όλη τη διάρκειά του. Σε αυτήν εμπλέκονται τόσο τα παιδιά όσο και ο/η νηπιαγωγός και αξιολογούνται οι στόχοι, το περιεχόμενο και η δομή του σχεδιασμού, οι στρατηγικές και οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί ο/η εκπαιδευτικός και το μαθησιακό περιβάλλον ως πλαίσιο των σχέσεων της τάξης. Η συζήτηση με τα παιδιά, μέσα από ερωτήσεις, όπως «*Τι έμαθες από αυτή την εργασία;*», «*Ήταν δύσκολη;*», «*Τι ήταν αυτό που σε δυσκόλεψε;*», «*Πώς ξεπέρασες αυτή την δυσκολία;*», οι δημιουργίες τους, τα ανοικτά φύλλα εργασίας κλπ., αλλά και οι διαδικασίες της παρατήρησης, της καταγραφής και της ανάλυσης των τεκμηρίων αποτελούν το εργαλείο για να οδηγείται ο/η εκπαιδευτικός στον αναστοχασμό και να βελτιώνει την υποστήριξη των παιδιών, του εαυτού του/της και της καθημερινής εκπαιδευτικής του/της πρακτικής (Ρεκαλίδου, 2016).

Επίλογος

Οι μύθοι αποτελούν μορφωτικό αγαθό και η σημασία της διδασκαλίας τους στη προσχολική εκπαίδευση είναι μεγάλη. Οι μύθοι του Αισώπου ειδικότερα, συνιστούν γνήσιους εκφραστές της καλλιτεχνικής δημιουργίας τόσο του αρχαίου Ελληνικού πολιτισμού, όσο και όλου του κόσμου, λόγω της τεράστιας απήχησής τους στο αναγνωστικό κοινό, παγκοσμίως.

Στα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση εμπεριέχονται δημιουργικές δραστηριότητες προσέγγισης κάθε είδους λογοτεχνικών κειμένων και συνεπώς και των μύθων. Το σημαντικό είναι να γίνεται προσεκτική επιλογή των διδακτικών κειμένων και να αξιοποιούνται μέσα από κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις, καθώς πίσω από κάθε επιτυχημένη προσπάθεια υπάρχει πάντα ο τρόπος με τον οποίο αυτή σχεδιάζεται, οργανώνεται και υλοποιείται.

Η διαθεματική προσέγγιση είναι η νέα προσέγγιση της γνώσης κατά την οποία ένα θέμα μελετάται πολύπλευρα με τη συμβολή πολλών επιστημών, ενώ παράλληλα εξετάζεται και από τη σκοπιά της πραγματικής ζωής, τον τρόπο δηλαδή που κάθε γνώση μπορεί να αξιοποιηθεί πρακτικά στη ζωή του ατόμου.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκε μία πρόταση εβδομαδιαίου σχεδιασμού διαθεματικών δραστηριοτήτων με θέμα από τους μύθους του Αισώπου, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε παιδιά μικρής ηλικίας στον χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ακολουθούν τη φιλοσοφία και τους στόχους που προτείνουν τα αναλυτικά προγράμματα και δομήθηκαν με βασικά στοιχεία την επιλογή του μύθου, τη διατύπωση των στόχων που μπορούν να επιτευχθούν από αυτές, τα υλικά και μέσα τα οποία απαιτούνται για την υλοποίησή τους, τις διδακτικές μεθόδους/προσεγγίσεις που μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την εφαρμογή τους και την περιγραφή της δραστηριότητας.

Βιβλιογραφία

- Αγγελάκος, Κ. (επιμ.) (2003). *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αλαχιώτης, Σ. (2002). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 7, 7-18.
- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (1987). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας: Α' Ανιχνεύσεις*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Β. (1991). *Η ελληνική παιδική λογοτεχνία κατά την μεταπολεμική περίοδο (1945-1958)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Αυδίκος, Ε. (1994). *Το λαϊκό παραμύθι. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1989). Διαθεματική, προσέγγιση στη διδασκαλία, λήμμα στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό (1380-1381)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Beane, A. (1997). A teaching model that promotes commitment accountability, and responsibility. *Educational Horizons*, 75, 45-52.
- Beresford, J. (2003). Developing students as Effective Learners: The student Conditions for School Improvement. *School Effectiveness and school Improvement*, 14(2), 121-158.
- Γιαννικοπούλου, Α. & Χατζηγεωργίου, Ι. (2001). Παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο και φυσικές επιστήμες. Στο Γ.Καψάλης, Α.Κατσίκης (επιμ.), *Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Τομ. Β', σσ.10-23). Ιωάννινα
- Γκιώνη, Σ. (2010). *Διδασκαλία της μυθολογίας με χρήση νέων τεχνολογιών: κατασκευή λογισμικού για τα κατορθώματα του Θησέα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Campbell, J. (1998). *Η δύναμη του Μύθου* (Ε.Παπαδοπούλου, Μετ.). Αθήνα: Ιάμβλιχος.
- Consortium of Institutions for Research and Development in Education in Europe (CIDREE). (1999). *Across the Great Divides: Διεπιστημονική Διδασκαλία και Μάθηση στο Σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Εργασία μελέτης του Συνδέσμου των Παιδαγωγικών Ινστιτούτων της Ευρώπης* (Ν.Ηλιάδης, Α.Γαλανοπούλου, μετ.). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Cone, S.L. & Cone, T. (1999). The Interdisciplinary Puzzle. Putting The Pieces Together. *Teaching Elementary Physical Education*, 10, 8-11.

Chrysochoos, J., Chrysochoos, N. & Thompson, I. (2002). *The Methodology of the Teaching of English as a foreign Language with Reference to the Cross curricular Approach and the Task-Based Learning*. Athens: The Pedagogical Institute.

Γιάκου, Δ. (1989). *Ιστορία της ελληνικής παιδικής λογοτεχνίας από το 19^ο αι. έως σήμερα*. Αθήνα: Παπαδήμα.

Δαμιανού, Δ. (2002). Κατηγορίες και είδη παραμυθιών. Στο Μ.Δ.Μιράσγεζη (Επιμ.), *Δημόσιος και Ιδιωτικός Βίος στην Ελλάδα II: Οι νεότεροι χρόνοι - Τόμος Γ': Λαϊκή Φιλολογία* (59-60). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2005). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου, 2021, από http://www.pi-schools.gr/preschool_education/odigos/nipi.pdf

Δελώνης, Α. (1991). *Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο*. Αθήνα: Σύγχρονο Σχολείο.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της διδακτικής: Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Erickson, H.L. (1998). *Concept-based curriculum and instruction. Teaching beyond the facts*. California, CA: Corwin press, INC.

Ζήκου, Μ. (2011). *Χώροι μνήμης της Αισώπειας Μυθολογίας: Σχέσεις λόγου και εικόνας στις χειρόγραφες κι έντυπες εικονογραφημένες εκδόσεις με μυθοπλασίες στην κεντρική Ευρώπη κατά τον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Πλαστικών Τεχνών κι Επιστημών της Τέχνης.

Glenn, J. (1977). Psychoanalytic Writings on Classical Mythology and Religion, 1909-1960. *Classical World*, 70, 225-247.

Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης.

Θρασύβουλος, Σ. (Μετάφραση) (1966). *Αισώπου μύθοι*, Α' Έκδοση. Θεσσαλονίκη: Κωνσταντινίδη.

Κακανά, Δ.Μ. (2008). *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Θεωρητικές προσεγγίσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη Α.Ε

Καλογερόπουλος, Κ. (2006, 6 Νοεμβρίου). Η δυναμική του μύθου. Ανακτήθηκε στις 27 Μαρτίου, 2020, από <https://archive.gr/?p=63>

- Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καφετζόπουλος, Κ., Φωτιάδου, Τ. & Χρυσόχοος, Ι. (2001). Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 190-204.
- Κοντάκος, Α. (2003). *Μύθοι και Εκπαίδευση: Προτάσεις για μια Παιδαγωγική του μύθου*, Μ.Καΐλα (επιμ.). Αθήνα: Ατραπός.
- Καρούντζου, Γ. (2011). *Διαθεματική διδασκαλία και πολυπολιτισμικά προγράμματα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κωτσαλίδου, Δ. (2011). *Διαθεματικές προτάσεις εργασίας για το νηπιαγωγείο και το δημοτικό: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λιόλιου, Κ. (2002). Συγκριτική Προσέγγιση των Αναλυτικών Προγραμμάτων. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 29, 14-19.
- Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, τ.Β΄. Στρατηγικές. Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσούκας, Ν. (1997). *Λόγος και μύθος: Με βάση την αρχαία ελληνική φιλοσοφία*. Θεσσαλονίκη: Π.Πουρνάρα.
- Μερακλής, Μ. (1987). Το αισώπειο ζήτημα. *Διαβάζω*, 167, 23-29. Ανακτήθηκε την 29 Μαρτίου, 2020, από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa139_issue_167
- Μητσόπουλος, Θ. (1987). Σε ποιους απευθύνεται ο Αίσωπος;. *Διαβάζω*, 167, 56-58. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου, 2021, από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa_139_issue_167
- Μήττα, Δ. (2008). Μακεδονία εν μύθοις φθεγγομένη. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2021, από <http://www.komvos.edu.gr/mythology/>
- Μουρουζίδης, Π. (2018). Ο μύθος ως μορφή ιδεώδους και οι σύγχρονες αναβιώσεις του. Ανακτήθηκε στις 23 Απριλίου 2021, από <https://tetradia-marxismou.gr>

- Μπενέκος, Α. (1987). Ο Αίσωπος εικονογραφημένος. *Διαβάζω*, 167, 39-45. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου, 2021, από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa_139_issue_167
- Νατσιοπούλου, Τ. (2012). *Παιδικά βιβλία στην προσχολική & βρεφική ηλικία: Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Ντελόπουλος, Κ. (2008). *Τα παιδικά αναγνώσματα των πάππων μας: Η Ευρωπαϊκή σκηνή και το ελληνικό προσκήνιο*. Αθήνα: Πατάκη.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2004). «Εμείς και οι άλλοι» Διαθεματικότητα και Λογοτεχνία για το σχολείο στον 21 αιώνα. *Επιστημονικό Βήμα*, 3, 30-39
- Παπαθωμόπουλος, Μ. (1990). *Ο βίος του Αισώπου: Η παραλλαγή G. Κριτική έκδοση με Εισαγωγή και Μετάφραση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/7240/1/888.3701%20%CE%91%CE%99%CE%A3.pdf>
- Παπανικολάου, Σ. (2011). *Η εικονογράφηση των μύθων του Αισώπου στην ελληνική παιδική λογοτεχνία (1958 - 2000): Παιδαγωγική προσέγγιση (διδακτορική διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Παπανικολάου, Ρ. & Τσιλιμένη, Τ. (1992). *Η Παιδική Λογοτεχνία στο Νηπιαγωγείο: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Παράσογλου, Μ.Γ. (επιμ.) (1993). *Ανδρόνικος Νούκιος-Γεώργιος Αιτωλός: Αισώπου μύθοι*. Αθήνα: Εστία, Νέα Ελληνική Βιβλιοθήκη.
- Παράσογλου, Μ.Γ. (επιμ.) (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη), ΑΠΘ.
- Πατέρα, Α. & Τσιλιμένη, Τ. (2012). *Φιλαναγνωσία και κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Θεωρητικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες και παιχνίδια*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2016). Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής Διαδικασίας. Στο Σ.Αυγητίδου, Μ.Τζεκάκη & Β.Τσάφος (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: Προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής /τους άσκησης* (Τόμος 3, σσ.201-242). Αθήνα: Gutenberg.
- Perry, B.E. (1965). *Babrius and Phaedrus*. London: Heinemann.
- Σακελλαρίου, Χ. (1987). Αίσωπος, βιογραφικό διάγραμμα. *Διαβάζω*, 167, 22-22. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου, 2021, από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa_139_issue_167

Σουλιώτη, Ε. & Παργέ, Τ. (2004). Διαθεματική Προσέγγιση και Διδασκαλία: Η Μέθοδος Project, *Νέα Παιδεία*, 112, 40-50.

Σπυροπούλου-Παπαδημητρίου, Ζ. (2012). Η διαχρονική ομορφιά και οι ανθρωπιστικές αξίες των μύθων στα *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.) (σσ.1-7), 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.

Τζίφας, Α. (2006). Η «διαθεματικότητα» ως διδακτική πρόταση: οριοθέτηση, ιστορικά στοιχεία, συσχετίσεις, κριτική θεώρηση, ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα. Στο Γ.Χαριτίδου (Επιμ.), *Προγράμματα σπουδών των φιλολογικών μαθημάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και νέα διδακτικά βιβλία* (41-61). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική, Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.

Τριλιανός, Α. (1997). *Η Κριτική σκέψη και η Διδασκαλία της*. Αθήνα: Τελέθριον.

Τροβάς, Δ. (1987). Οι μύθοι του Αισώπου κι οι συλλογείς, μεταφραστές και διασκευαστές τους. *Διαβάζω*, 167, 50-55. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου, 2021, από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa139_issue_167

Φωτίου, Π. (2014). Η εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία: από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. Ανακτήθηκε στις 19 Απριλίου 2021, από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/27-a5-fwtiou

Χατζηδήμου, Δ. & Ταρατόρη, Ε. (2001). Η ομαδική διδασκαλία στη διδακτική πράξη. Στο Ι.Πυργιωτάκη (Επιμ.), *Ολοήμερο Σχολείο-Λειτουργία και προοπτικές* (σσ. 131-140). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.

Χρυσοφίδης, Κ. (2000). *Βιωματική - Επικοινωνιακή Διδασκαλία: Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Χωρεάνθη, Ε. (1987). Η διαχρονική λειτουργία των αισώπειων μύθων. *Διαβάζω*, 167, 35-38. Ανακτήθηκε στις 29 Μαρτίου, 2021, από https://issuu.com/diavazo.gr/docs/aa139_issue_167