ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι ως «υποστηρικτικό εργαλείο» της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία

της

Πετκανοπούλου Μαρίας

Επιβλέπων Καθηγητής: Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής ΠΤΝ/ΠΔΜ
Εξεταστές: Στάμου, Αναστασία, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΝ/ΠΔΜ
Γρίβα Ελένη, Αν. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ/ΠΔΜ

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2017

Copyright © Πετκανοπούλου Μαρία

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

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

Ονοματεπώνυμο: Πετκανοπούλου Μαρία

Α.Ε.Μ.: 593

Ηλεκτρονική διεύθυνση: petka1960@hotmail.com

Έτος Εισαγωγής: 2015

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

Τίτλος Διπλωματικής Εργασίας: Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι ως «υποστηρικτικό εργαλείο» της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία

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

Ημερομηνία 16 -5 - 2017 Η δηλούσα

Πετκανοπούλου Μαρία

Στους μαθητές μου, που μου έδειξαν το παιχνίδι…

Και σε όλους τους ανθρώπους της ψυχής μου,
που ήταν δίπλα μου μέχρι να φθάσει εδώ.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ 9
ABSTRACT 10
ΕΙΣΑΓΩΓΗ....11

1. ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ 17

1.1. ΑΝΑΖΗΤΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ 17
1.2. ΙΣΤΟΡΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ 19
1.3. ΑΠΟ ΤΟΝ ΠΛΑΤΩΝΑ (427-347 Π.Χ.) ΜΕΧΡΙ ΤΟΝ ΦΡΕΒΕΛ (1782-1852)....19
1.3.1. ΑΡΧΑΙΟΤΗΤΑ....20
1.3.1.1. ΣΠΑΡΤΗ....20
1.3.1.2. ΑΘΗΝΑ....20
1.3.2. ΡΩΜΗ....22
1.3.2.1. ΠΛΟΥΤΑΡΧΟΣ....22
1.3.2.2. ΚΟΪΝΤΙΛΙΑΝΟΣ 22
1.3.3. ΜΕΣΑΙΩΝΑΣ 23
1.3.4. ΑΝΑΓΕΝΝΗΣΗ....24

2. ΠΑΙΧΝΙΔΙ 26

2.1. ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ. ΟΥΣΙΑ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ 26
2.2. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ....28
2.3. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ....28
2.3.1. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ 29
2.3.2. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ 30
2.3.3. ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ....31
2.3.4. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ....33
2.4. ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟΤΗΤΑ....33
2.4.1. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ 34
2.4.2. ΔΙΑΧΡΟΝΙΚΗ ΘΕΩΡΗΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ....36
2.5. ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΚΑΝΟΝΩΝ 37
2.5.1. ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ 37
2.5.2. ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ 38

3. Η ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ 40

3.1. ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ....40
3.2. Η ΓΛΩΣΣΑ ΣΤΑ ΣΥΓΧΡΟΝΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΤΟΥ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ....42
3.2.1. ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (2003, Σ. 34) – ΟΔΗΓΟΣ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ (2006)....43
3.2.2. ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΟΔΗΓΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ....45
3.3. Η ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΤΗΣ «ΓΛΩΣΣΑΣ» ΜΕ ΑΛΛΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΠΕΡΙΟΧΕΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ....46
3.4. ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ....46
3.4.1. ΠΡΟΣΕΓΓΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΑΝΑΔΥΟΜΕΝΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ....48
3.4.2. ΑΠΟ ΤΟΝ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ ΣΤΟΝ ΚΡΙΤΙΚΟ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟ 49

4. ΤΟ ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΟ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ 50

5. Η ΠΑΙΖΟΥΣΑ ΤΑΞΗ 62

6. ΚΥΚΛΟΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ....ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.**9**

6.Α) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**9
6.Α.1) ΑΠΟ ΤΟ «ΚΟΙΝΟ» ΓΡΑΜΜΑ, ΣΤΟ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ-
ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 79
6.Α.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....80
6.Α.2.1) Α.Ε.Π.: ΜΕΜΟΡΥ 80
6.Α.2.2) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ 81
6Α.2.3) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΕΩΝ.....81
6.Α.2.4) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΦΩΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ.....81
6.Α.2.5) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣΥΜΜΕΤΡΙΑΣ.....81
6.Α.2.6) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: ΨΑΡΕΜΑ 82
6.Α.2.7) Α.Ε.Π.: ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΜΕΓΕΘΩΝ.....83
6.Α.2.8) Α.Ε.Π.: ΜΕΜΟΡΥ 84
6.Α.2.9) Α.Ε.Π.: ΝΤΟΜΙΝΟ 85
6.Α.2.10) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ.....86
6.Α.2.11) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ.....87
6.Α.2.12) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ 89
6.Α.2.13) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΑΘΕΤΗΣ ΚΑΙ ΟΡΙΖΟΝΤΙΑΣ ΓΡΑΦΗΣ 90
6.Α.2.14) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΡΥΠΤΟΛΕΞΟ 91
6.Α.2.15) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ.....91
6.Α.2.16) ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 92
6.Α.2.17) ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ 93
6.Β) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΠΟ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ.....95
6.Β.1) ΟΙ ΚΑΛΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΚΕΣ ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ.....95
6.Β.1.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 95
6.Β.1.2 ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....96
6.Β.1.2.1) Α.Ε.Π.: ΟΙ ΚΑΛΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΚΕΣ ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ.....96
6.Β.2) ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΡΥΚΤΩΡΙΕΣ ΣΤΑ ΛΑΠΤΟΠ.....97
6.Β.2.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 97
6.Β.2.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....98
6.Β.2.2.1) Α.Ε.Π.: ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΡΥΚΤΩΡΙΕΣ ΣΤΑ ΛΑΠΤΟΠ.....98
6.Β.3) ΑΝ ΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΑ ΣΗΜΑΤΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΣ,
ΘΑ ΠΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΉ ΧΑΡΑ 99
6.Β.3.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 100
6.Β.3.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....100
6Β.3.2.1) Α.Ε.Π.: ΑΝ ΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΑ ΣΗΜΑΤΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΣ,
ΘΑ ΠΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΉ ΧΑΡΑ» 100
6.Β.4) Ο ΚΑΙΡΟΣ.....101
6.Β.4.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 101
6.Β.4.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....102
6.Β.4.2.1) Α.Ε.Π.: ΒΡΕΣ ΤΟ ΓΡΑΜΜΑ 102
6.Β.5) ΤΟ ΝΕΡΟ.....103
6.Β.5.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 103
6.Β.5.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ(Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....104

6.Β.5.2.1) Α.Ε.Π.: ΝΕΡΟ, ΠΗΓΗ ΖΩΗΣ. ΑΞΙΖΕΙ ΚΑΙ Η ΣΤΑΓΟΝΑ 104
6.Γ) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ 105
6.Γ.1) ΒΟΛΤΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ 105
6.Γ.1.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 105
6.Γ.1.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....106
6.Γ.1.2.1) Α.Ε.Π.: ΜΕΜΟΡΥ 106
6.Γ 1.2.2) Α.Ε.Π.: ΡΑΝΤΕΒΟΥ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΔΑΣΟΥΣ 107
6.Γ.2) ΜΙΞΕΙΣ ΧΡΩΜΑΤΩΝ 108
6.Γ.2.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 108
6.Γ.2.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....109
6.Γ.2.2.1) Α.Ε.Π.: ΜΙΞΕΙΣ ΧΡΩΜΑΤΩΝ 109
6.Γ.3) ΤΟΝ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΟΝ ΜΑΡΤΗ, ΤΟΝ ΤΡΕΛΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΝΤΑΡΤΗ; 110
6.Γ.3.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ 110
6.Γ.3.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....111
6.Γ.3.2.1) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ.....111
6.Γ.3.2.2) Α.Ε.Π.: ΣΟΥΝΤΟΚΟΥ ΜΕ 4.....112
6.Γ.3.2.3) Α.Ε.Π.: ΠΟΙΟΣ ΘΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ ΠΡΩΤΟΣ ΤΗΝ ΠΑΡΟΙΜΙΑ ΤΟΥ; .....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Γ.3.2.4) Α.Ε.Π.: ΟΙ ΚΟΙΝΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟ ΤΡΕΙΣ,
ΠΟΙΟΣ ΘΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΙ ΠΡΩΤΟΣ;.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Γ.3.2.5) Α.Ε.Π.: ΡΕΒΕΡΣΙ ΠΑΡΟΙΜΙΩΝ 114
6.Γ.4) Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΑΣ, ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ.....115
6.Γ.4.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Γ.4.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Γ.4.2.1)) Α.Ε.Π.: ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ, Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΟΥ!.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Δ) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ 118
6.Δ.1.) ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΟΥ ΤΙ ΚΑΝΩ;.....118
6.Δ.2) ΤΗΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ, ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΠΕΡΑΣΜΕΝΑ.....119
6.Δ.3) ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΤΙΣ ΠΕΡΙΕΡΓΕΣ ΛΕΞΕΙΣ.....119
6.Ε) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ .....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.1) ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΜΥΘΟΧΩΡΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.1.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.1.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.1.2.1) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.1.2.2) Α.Π.Κ.: ΠΡΟΣΕΞΕ ΤΙ ΘΑ ΑΚΟΥΣΕΙΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.1.2.3) Α.Ε.Π.: ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΜΥΘΟΧΩΡΑΣ ...**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.2) ΒΡΕΣ ΤΑ ΖΩΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΡΧΙΚΑ ΤΟΥΣ. .....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.2.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.2.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**

6.Ε.2.2.1) Α.Ε.Π.: ΒΡΕΣ ΤΑ ΖΩΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΡΧΙΚΑ ΤΟΥΣ, ΜΑΖΕΨΕ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ. .....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.3) ΤΑ ΖΩΑ ΣΤΗΝ ΚΙΒΩΤΟ .....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.3.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.3.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.3.2.1) Α.Π.Κ.: ΓΡΗΓΟΡΑ ΤΑ ΖΩΑ ΣΤΗΝ ΚΙΒΩΤΟ .**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.4) ΜΙΑ ΚΑΜΠΙΑ ΠΟΛΥ ΠΕΙΝΑΣΜΕΝΗ - ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΡΙΚ ΚΑΡΛ ....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.4.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.4.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.4.2.1) Α.Ε.Π.: ΚΑΜΠΙΑ ΜΟΥ, ΓΙΝΕ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ 128
6.Ε.4.2.2) Α.Ε.Π.: Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΚΑΜΠΙΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.4.2.3) Α.Ε.Π.: ΜΠΙΝΓΚΟ ΠΑΝΩ ΣΕ ΕΝΑ ΦΥΛΛΟ.....131
6.Ε.5) Ο ΖΩΓΡΑΦΟΣ ΠΟΥ ΖΩΓΡΆΦΙΣΕ ΕΝΑ ΜΠΛΕ ΑΛΟΓΟ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.5.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.5.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**32
6.Ε.5.2.1) Α.Ε.Π.: ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΜΕΜΟΡΥ
ΚΑΙ Α.Ε.Π.: ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΜΕΜΟΡΥ ΜΕ ΕΙΚΟΝΑ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.5.2.2) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΡΥΠΤΟΛΕΞΟΥ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.5.2.3) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟΥ .....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.5.2.4) Α.Ε.Π.: ΜΕ ΟΔΗΓΟ ΤΙΣ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ.**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.6) 10 ΚΙΤΡΙΝΑ ΠΑΠΑΚΙΑ 137
6.Ε.6.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.1.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.6.2.1) Α.Ε.Π.: ΤΑ 10 ΠΑΠΑΚΙΑ ΣΤΙΣ ΘΑΛΑΣΣΕΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ .**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.6.2.2) Α.Ε.Π.: ΝΤΟΜΙΝΟ ΑΝΤΙΘΕΤΩΝ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.7) Ο ΜΕΓΑΛΟΣ ΧΝΟΥΔΩΤΟΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.7.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ.....**Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.**
6.Ε.7.1.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.)
ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.).....140
6.Ε.7.1.2.1) Α.Ε.Π.: ΠΟΣΑ ΨΑΡΙΑ ΘΑ ΦΕΡΕΙΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ; .....***Σφάλμα! Δεν έχει οριστεί σελιδοδείκτης.***

7.ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ.....ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ ..... ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ..... **ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.**
ΜΕΤΑΦΡΑΣΕΙΣ ..... **ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.**
ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ..... **ΣΦΑΛΜΑ! ΔΕΝ ΕΧΕΙ ΟΡΙΣΤΕΙ ΣΕΛΙΔΟΔΕΙΚΤΗΣ.**

Περίληψη

Η πρόταση της παρούσας μεταπτυχιακής εργασίας αναδύθηκε σε μια τάξη νηπιαγωγείου, η οποία έχει υιοθετήσει το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι ως εργαλείο μετεξέλιξης της μαθησιακής διαδικασίας σε ένα συνεχές *παιχνίδι.* Οδηγός της πορείας μετασχηματισμού της τάξης σε παίζουσα τάξη, ήταν η αγάπη, το ενδιαφέρον και ο ενθουσιασμός των παιδιών για τα παιχνίδια, που σχεδίασαν και δημιούργησαν μόνα τους κατά την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας χρησιμοποιώντας υλικά που προορισμός τους ήταν η ανακύκλωση. Τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια, υποκατηγορία των παιχνιδιών κανόνων, τα οποία παίζονται από τα παιδιά περίπου από την ηλικία των 4-5 χρόνων, δεν είναι κάτι δεδομένο, μια έτοιμη λύση που θα την υιοθετήσουμε για να γεμίσουμε το ημερήσιο πρόγραμμά μας, αλλά το αποτέλεσμα της συνεργασίας μαθητών σε ομάδες. Κατά τη σχεδίαση, την υλοποίηση, το παίξιμο και την παρουσίαση των παιχνιδιών στην τάξη, δημιουργείται ένα ευχάριστο επικοινωνιακό πλαίσιο καλλιέργειας και παραγωγής προφορικού και γραπτού λόγου. Τα παιδιά διαμορφώνουν αντιλήψεις για την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας, παράγουν πολυτροπικά κείμενα, εξοικειώνονται με τη χρήση διαφόρων σημειωτικών κωδίκων, εμπλουτίζουν το λεξιλόγιο και τους γνωστικούς τους ορίζοντες, ενώ ταυτόχρονα αποκτούν ρόλο διαμορφωτή αλλά και συνδιαμορφωτή της προσωπικής τους μαθησιακής πορείας. Τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια προσφέρονται για απλή ελεύθερη εμπειρική παρατήρηση, διαμορφωτική αξιολόγηση, διαφοροποιημένη διδασκαλία, και εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών. Ως «υποστηρικτικά εργαλεία» της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία, συνεισφέρουν στην επιδίωξη των μαθησιακών στόχων που θέτουν τα ισχύοντα Α.Π. του νηπιαγωγείου για τη Γλώσσα και τη διδασκαλία της.

Λέξεις Κλειδιά: Αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι, επικοινωνιακό πλαίσιο, υποστηρικτικό εργαλείο, γλωσσική διδασκαλία, προσχολική ηλικία.

Abstract

The proposal of this postgraduate thesis emerged in a kindergarten class, where the improvised board games have been adopted as a tool for transforming the learning process into a continuous game. The love, interest and enthusiasm the children expressed, while designing and creating their own board games, using waste material, motivated us to transform the classroom into a "constantly playing" one. Improvised board games, a subcategory of rule games, played by children at the age of 4-5 years old, is not a ready-made solution that we will adopt to fill out our daily educational programme, but the outcome of children's cooperation in groups. Designing, materializing, presenting and finally playing our board games in the classroom, creates a pleasant communicative context, in which the oral and written language is cultivated. Children form perceptions about the communicative aspect of the language, produce multimodal texts, familiarize themselves with the use of various semantic codes, enrich their vocabulary, broaden their learning horizons, and at the same time assume the role of a modifier as well as co-modifier of their own personal learning process. The improvised board games can also be used for plain empirical observation, formative assessment, differentiated instruction, and in bilingual children education. Used as "supportive tools" of language instruction at preschool age, they contribute to the pursuit of the learning objectives set by the current state curriculum of language instruction in the kindergarten.

Key words: Improvised board game, communicative context, supporting tool, language instruction, pre-school age.

Τα παιδιά, στην τάξη του νηπιαγωγείου για την οποία αναφερόμαστε στην παρούσα εργασία, *παίζουν.* Και τα παιδιά διεκδίκησαν με το πάθος τους για το παιχνίδι τον μετασχηματισμό της τάξης σε ένα περιβάλλον μάθησης, όπου οι ευκαιρίες για την ενεργό συμμετοχή τους στη διαδικασία σχεδιασμού, δημιουργίας, παιξίματος και παρουσίασης *των δικών τους αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών* είναι η καθημερινή διδακτική πρακτική. Ο χώρος του νηπιαγωγείου έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία, για αυτό πρέπει να είναι ευχάριστος, ελκυστικός, να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών, να προωθεί την αυτονομία και συγχρόνως τη συνεργασία τόσο μεταξύ των παιδιών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικού-παιδιών (Δαφέρμου & συν., 2006, κεφ. 5).

Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι (α.ε.π.) ανήκει στα παιχνίδια κανόνων, τα οποία μπορεί το παιδί να παίξει από την ηλικία των 4 περίπου χρόνων. «Τα παιχνίδια με κανόνες απαιτούν τουλάχιστον δύο παιδιά, με προϋπόθεση την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της προσαρμοστικότητας» (Κιτσαράς,1991, σ. 98). Οι επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να παίξουν ομαδικά παιχνίδια με κανόνες (Piaget, 1962).

Η ένταξη του α.ε.π. στη μαθησιακή διαδικασία προϋποθέτει ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, πλούσιο σε ερεθίσματα, όπου η γνώση δεν αντιμετωπίζεται ως μια διανοητική κατάσταση αλλά «είναι μια εμπειρική σχέση με τα πράγματα και δεν έχει κανένα νόημα έξω από αυτή» (Dewey, 1980). Μια καινούρια σχολική πραγματικότητα θα ζήσουν οι μαθητές και θα τους συναρπάσει, καθώς η ενεργητική εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία, σχεδιάζοντας καινούργια ή τροποποιώντας κλασικά επιτραπέζια παιχνίδια σε εκπαιδευτικά, θα ενισχύσει τη θετική στάση τους απέναντι στη μάθηση (Dodge & Colker, 1998) και θα τονώσει την ανάπτυξη της εφευρετικότητας, της

φαντασίας και της δημιουργικότητας. (Prendice et al., 2003). Έμπνευση και ιδέες για τη σχεδίαση και τη δημιουργία αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών στην τάξη μας προσφέρουν όχι μόνο οι καθημερινές δραστηριότητες, που συνδέονται με τις γνωστικές περιοχές της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Δημιουργίας-Έκφρασης, όπως αυτές προβλέπονται στο (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο, αλλά και τα κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας, οι στάσεις και οι συμπεριφορές στη ζωή και τα αθλήματα.

Το α.ε.π θεωρούμε ότι είναι μια δομημένη κοινωνική δραστηριότητα και αξιοποιείται ως ένα δυναμικό εργαλείο, όταν ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία, δίνοντας στο παιδί ρόλο πρωταγωνιστή στην ατομική του πορεία κατάκτησης της γνώσης και ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του. Είναι ένα πλαίσιο επικοινωνίας των μαθητών μεταξύ τους και των μαθητών με τον εκπαιδευτικό, το οποίο αναδεικνύεται από τη θεωρία του Vygotsky για την επικοινωνιακή και πολιτισμική δραστηριότητα ως παράγοντας διευκόλυνσης της ανάπτυξης και της μάθησης (Tudge & Scrimsher, 2003). Τα παιδιά, με το α.ε.π., αλληλεπιδρώντας, μετασχηματίζουν τις εμπειρίες τους με βάση τις γνώσεις και τα χαρακτηριστικά τους και αναδιοργανώνουν τις νοητικές δομές τους (Shunk, 2010). Μέσα στην τάξη, που αποτελεί έναν κοινωνικό θεσμό, με τις διάφορες φάσεις της σχεδίασης, της δημιουργίας, του παιξίματος, της παρουσίασης ή της αλλαγής των κανόνων του α.ε.π., διαμορφώνονται μικροπεριβάλλοντα, όπου δημιουργούνται ιδανικές συνθήκες αλληλεπίδρασης, με βάση τις δραστηριότητες που τα παιδιά αναλαμβάνουν. Έτσι καταφέρνουν να αναπτύσσουν την πρωτοβουλία, την επινοητικότητα, τη φαντασία τους, την ανεξαρτησία τους, την ευθύνη τους, την ικανότητα συνεργασίας τους, να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και να μην απογοητεύονται όταν χάνουν, να ξαναπροσπαθούν και να πειραματίζονται με διαφορετικές στρατηγικές, να γνωρίζουν καλύτερα τον εαυτό τους σε σχέση με όλες τις κοινωνικοσυναισθηματικές και νοητικές τους δυνατότητες και δεξιότητες, να συζητούν, να εξηγούν, να επιχειρηματολογούν, να στηρίζουν τις αποφάσεις της ομάδας και να συνεργάζονται για την υλοποίησή τους, να καλλιεργούν τον προφορικό λόγο και να παράγουν κείμενα με δομή και επικοινωνιακό προσανατολισμό, να εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους μέσα από τα συναισθήματα χαράς που νιώθουν όταν παίζουν. Σύμφωνα με τη New (2002,σ.350): *«Τα παιδιά αποκτούν μια ταυτότητα στο πλαίσιο της ομάδας.*

Μέσω της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής εκπαίδευσης, ακούν διάφορες απόψεις, εκφράζουν και ξεκαθαρίζουν τις ιδέες τους, γεγονός που δεν αναιρεί τις ατομικές διαφορές τους, αλλά αποτελεί μέσο αναγνώρισής τους». Είναι αναγκαίο να διερευνηθεί η ικανότητα των παιδιών για συνεργασία, η οποία εμφανίζεται από τις πρώτες προσπάθειες ένταξής τους σε ομάδα με σκοπό τη δημιουργία κάποιου κοινού έργου. Η συγκρότηση των ομάδων πρέπει να γίνεται με κριτήριο τη δυνατότητα κάθε παιδιού «να αξιολογεί και να μεταφέρει τη γνώση και την ταυτότητά του, μέσω της συνεχώς διαφοροποιούμενης γνώσης των ταυτοτήτων των άλλων» (Rinaldi, 2001,σ.198).

Με το α.ε.π. ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να παρακολουθήσει και να αξιολογήσει με πιο ακριβή και αντικειμενικό τρόπο την αποτυπωμένη κάθε φορά «ζώνη επικείμενης ανάπτυξης» (ζ.ε.α.), η οποία ορίζεται ως η απόσταση μεταξύ του τρέχοντος αναπτυξιακού επιπέδου, όπως διαπιστώνεται από την ανεξάρτητη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου δυνητικής ανάπτυξης, όπως προσδιορίζεται μέσω της επίλυσης προβλημάτων υπό την καθοδήγηση ενήλικα ή σε συνεργασία με πιο ικανούς συνομηλίκους (Vygotsky, 1978). Η δραστηριότητα των παιδιών στα α.ε.π. αναδεικνύει πότε ακριβώς και ως προς ποιον διδακτικό στόχο εκείνα βρίσκονται σε ζ.ε.α., προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αξιολογήσει και να εξατομικεύσει τους παιδαγωγικούς στόχους για κάθε έναν μαθητή ξεχωριστά. Τα παιχνίδια αυτά εμπεριέχουν στοιχεία χαράς και διασκέδασης, τα οποία συχνά ενθαρρύνουν τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να επιμείνουν σε μια δραστηριότητα, τόσο ώστε να κατακτήσουν την επιδιωκόμενη γνώση (Edwards, Gandini & Forman, 1998). Οι μαθησιακές εμπειρίες που συγκροτούν με έναν διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο στα πλαίσια της συλλογικής προσπάθειας και της συνεργασίας διαμορφώνουν ένα ξεχωριστό περιβάλλον, όπου οι ατομικές επιτεύξεις του κάθε παιδιού συνεισφέρουν στην έκβαση του παιχνιδιού, και η ομάδα υποβοηθά το παιδί που δεν τα καταφέρνει αμέσως να βρεθεί πιο εύκολα και με ηπιότερο τρόπο σε ζ.ε.α.. Τα α.ε.π. από τη στιγμή της δημιουργίας τους παραμένουν στη γωνιά των παιχνιδιών και χρησιμοποιούνται από όλα τα παιδιά το πρωί στις ελεύθερες δραστηριότητες. Επίσης χρησιμοποιούνται ως εργαλεία παρατήρησης και αξιολόγησης από τη νηπιαγωγό για ατομικό παίξιμο με κάποιο παιδί, όταν θέλει να παρατηρήσει ή να αξιολογήσει κάποια συγκεκριμένη πλευρά της ανάπτυξής του. Τα παιδιά μπορούν να αλλάξουν τον τρόπο παιξίματος ή το σενάριο ενός παιχνιδιού όποτε το επιθυμούν, με τον όρο να το

ξαναπαρουσιάσουν στην ομάδα. Η πρακτική αυτή της αλλαγής των παιχνιδιών ενισχύεται από τη νηπιαγωγό, θέλοντας να εισαγάγει τα παιδιά σε μια διαδικασία κριτικού επανασχεδιασμού ενός κειμένου ή ενός πολυτροπικού κειμένου, που είναι τα α.ε.π..

Η συνεισφορά των α.ε.π. δεν περιορίζεται μέσα στο νηπιαγωγείο. Το σύνολο των παιχνιδιών που έχουν δημιουργηθεί στην τάξη αποτελεί επίσης το υλικό της δανειστικής παιχνιδοθήκης, η οποία στήνει γέφυρα επικοινωνίας του σχολείου με τις οικογένειες των παιδιών. Η επεξήγηση του παιχνιδιού, η περιγραφή της διαδικασίας σχεδιασμού και δημιουργίας, είναι ευκαιρίες για παραγωγή λόγου από το παιδί στο σπίτι, σε ένα διαφορετικό επίπεδο από τον απλό λόγο. Η διαπίστωσή μας αυτή ενισχύει με το ειδικό βάρος της τα πορίσματα ερευνών που έχουν δείξει ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς επιδρά θετικά στην επίδοση των μαθητών (Secada, 1989), στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση (Secada, 1989) και στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών (Greenwood & Hickman, 1991, Bontchev & Vassileva, 2010, Fulleston, Swain & Hoffman, 2008).

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία εκπονήθηκε για την ολοκλήρωση των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας - Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Φλώρινας, στο Πρόγραμμα «Επιστήμες της Αγωγής» 2015-2016, στην κατεύθυνση «Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας,» με επόπτη καθηγητή τον κ. Κ. Ντίνα, τον οποίο ευχαριστώ για τη θετική του εισήγηση και συμπαράσταση.

Έχει τη μορφή παρουσίασης της διδακτικής εμπειρίας, η οποία επί επτά συνεχόμενες σχολικές χρονιές συμπυκνώνεται γύρω από τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια, *τα δικά μας παιχνίδια,* που έχουμε εντάξει στην εκπαιδευτική μας διαδικασία. Ανάμεσα από τις πολλές ευκαιρίες προσέγγισης και κατάκτησης του σκοπού και των στόχων για την προσχολική ηλικία ή τις έτοιμες προσφερόμενες λύσεις εκπαίδευσης και πρακτικές από άλλους φορείς, εμείς, στο 4^{ο} Νηπιαγωγείο Συκεών, υιοθετήσαμε το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι και το αυτοσχέδιο παιχνίδι κανόνων ως βασικό πλαίσιο εκπαίδευσης, έχοντας αναγνωρίσει τις μοναδικές δυνατότητες που μας προσφέρει, μέρος των οποίων έχει προαναφερθεί.

Από τον τίτλο της εργασίας: «Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι ως υποστηρικτικό εργαλείο της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία»,

διαφαίνεται ότι τα α.ε.π. θα παρουσιαστούν και θα διερευνηθούν αναλυτικά μόνο από την πλευρά της μαθησιακής πλευράς της Γλώσσας, περιγράφοντας πώς με τα γλωσσικά α.ε.π. κατακτώνται οι στόχοι που θέτουν τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα για το Νηπιαγωγείο.

Η εργασία αρθρώνεται σε επτά ενότητες· Παιδί και παιδική ηλικία, Παιχνίδι, Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση, Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι στην τάξη, Η παίζουσα τάξη, Τα δικά μας παιχνίδια και Σχολιασμός.

Στην πρώτη ενότητα αναζητούμε, μέσω μιας βιβλιογραφικής επισκόπησης, ορισμένες χαρακτηριστικές θεωρήσεις για το παιδί της προσχολικής ηλικίας, σε μια προσπάθεια συμπλήρωσης της εικόνας που έχουμε για τη παιδική ηλικία στις παιδαγωγικές, ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνιολογικές της διαστάσεις. Διατυπώνονται ερωτήματα σχετικά με την πρώτη εκπαίδευση του παιδιού, την ύπαρξη συγκροτημένων εκπαιδευτικών δομών, το δικαίωμα του παιδιού στην παιδική ηλικία και τον ρόλο του παιχνιδιού στη διαδικασία της εκπαίδευσης του παιδιού.

Στη δεύτερη ενότητα επιχειρούμε να προσεγγίσουμε θεωρητικά το παιχνίδι, χρησιμοποιώντας δύο κείμενα. Το πρώτο συντέθηκε από τον Γεώργιο Βιζυηνό, σημαντικό λογοτέχνη του ύστερου 19ου αι., ο οποίος έκανε σπουδές παιδαγωγικής στη Γερμανία και το 1881 παρουσίασε στη Γοττίγγη (Göttingen) τη διδακτορική του διατριβή, με θέμα: «Το παιδικό παιχνίδι σε σχέση με την ψυχολογία και την παιδαγωγική». Το άλλο κείμενο είναι ο «Homo Ludens» του Γιόχαν Χουιζίγκα (Huizinga), που γράφτηκε ως δοκίμιο πολιτισμικής παρέμβασης το 1938. Η θεωρητική βάση που μας προσέφεραν οι δύο συγγραφείς αρτιώνεται με τις εφαρμογές και τα πορίσματα της νεότερης έρευνας και της παιδαγωγικής εργασίας σχετικά με τη συμβολή του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, και παρουσιάζουμε το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι και τον διδακτικό ρόλο του στην τάξη του νηπιαγωγείου.

Στην τρίτη ενότητα διερευνάται η προσέγγιση του φαινομένου της γλώσσας ως «κώδικα μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν τον κόσμο αναπαρίστανται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαιρέτων σημάτων με στόχο την επικοινωνία» (Bloom και Lahey, 1978, σ.4). Αξιολογείται η δομή των προγραμμάτων και οι επιδιωκόμενοι στόχοι για την κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων, όπως παρουσιάζονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 1366, τ.Β΄18-10-

2001) για το Νηπιαγωγείο. Το ΔΕΠΠΣ σχεδιάστηκε το 2001 και άρχισε να εφαρμόζεται το 2003. Εμείς το αντιμετωπίζουμε σε συνδυασμό με τα μεταγενέστερα υλικά, δηλ. τον Οδηγό της Νηπιαγωγού, (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006), καθώς και το καινοτόμο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ, 2011) και τον Οδηγό του Εκπαιδευτικού, μέσα από την οπτική του αναδυόμενου και κριτικού γραμματισμού. Η πλευρά αυτή δεν είναι ανεπτυγμένη στα κείμενα αυτά, αφού ο κριτικός γραμματισμός δεν έχει βρει ακόμη τη θέση που του αναλογεί στον σχεδιασμό των προγραμμάτων και των δραστηριοτήτων στο Νηπιαγωγείο.

Στην τέταρτη ενότητα παρουσιάζεται πώς *η τάξη στοχάζεται κριτικά* πάνω στη διαχείριση του διαφορετικού τοπίου που διαμορφώθηκε από την επιθυμία των παιδιών να σχεδιάζουν, να δημιουργούν και να παίζουν *τα δικά τους α.ε.π* καθημερινά. Πρόθεσή μας είναι να επιχειρήσουμε μια πρώτη χαρτογράφηση του πεδίου των δυνατοτήτων που θα μπορούσε να προκύψει με την ένταξη του α.ε.π. στη μαθησιακή διαδικασία. Η όλη αντιμετώπιση της διαφορετικής αυτής εμπειρίας απαιτούσε έναν κριτικό στοχασμό. Σχετικά, οι Boud, Keogh και Walker αντιμετωπίζουν την κριτική αυτή στάση ως έναν «γενικό όρο για αυτές τις διανοητικές και συγκινησιακές δραστηριότητες στις οποίες το άτομο εμπλέκεται, προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μια νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων» (1985, σ.3). Κατά τον Mezirow (1990), ο κριτικός στοχασμός «διαφοροποιείται από μια απλή σκεπτόμενη προσέγγιση, που βασίζεται σε όσα ήδη γνωρίζουμε με στόχο τη δράση και είναι ο στοχασμός ο οποίος επανεξετάζει την πρότερη μάθηση ή τις πρότερες υποθέσεις αναφορικά με ένα πρόβλημα (Mezirow, 1990). Για την εργασία μας, η στοχαστική αυτή προσέγγιση επιχειρεί να δώσει ειδικές για το περιβάλλον της προσχολικής εκπαίδευσης απαντήσεις, σχετικά με το *πού*, το *πότε,* το *πώς* και το *γιατί* παίζουμε. Οι απαντήσεις που δώσαμε εστιάζονται σε δύο βασικά συστατικά στοιχεία της δραστηριότητας του παιχνιδιού, αναδεικνύουν την αξία του αυτοσχέδιου εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και αναζητούν την ειδική συμβολή του στην ανάδυση του γραμματισμού και την εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού.

Στην πέμπτη ενότητα δίνονται διευκρινίσεις σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας, τις γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και *τις δικές μας πρακτικές* που συμβάλλουν

στην ουσιαστική μετεξέλιξη της τάξης μας σε παίζουσα τάξη, σε μια τάξη δηλ. που καλλιεργεί μέσω του παιχνιδιού τη γλωσσική της επιτελεστικότητα, και αυτό το πετυχαίνει εισάγοντας διαδικασίες κριτικής συνειδητοποίησης του φαινομένου της γλώσσας.

Στην έκτη ενότητα παρουσιάζονται *τα δικά μας παιχνίδια*. Η παρουσίαση των αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών, τα οποία συνοδεύονται από παράλληλες δραστηριότητες δημιουργίας και παράλληλα αυτοσχέδια παιχνίδια κανόνων, ομαδοποιούνται σε πέντε κύκλους παιχνιδιών ανάλογα με την περίσταση που δημιουργήθηκαν, με αναλυτική παράθεση των γλωσσικών στόχων που πετυχαίνουμε με το παιχνίδι, κάτω από τον γενικό τίτλο «ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΑΙΝΟΝΤΑΣ».

Στην έβδομη ενότητα επιχειρείται η αποτύπωση των διδακτικών διερευνήσεων και τίθενται προβληματισμοί μέσα από την οπτική της συνάφειας των γλωσσικών στόχων των α.ε.π. και των Αναλυτικών Προγραμμάτων ως απάντηση και ως θέση στο ερώτημα που προκύπτει από τον τίτλο της εργασίας: Μπορεί το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι να χρησιμοποιηθεί ως «υποστηρικτικό εργαλείο» της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία;

1. Παιδί και παιδική ηλικία

1.1 Αναζήτηση της έννοιας της παιδικής ηλικίας

Ο προσδιορισμός της έννοιας της παιδικής ηλικίας θα ήταν πολύ εύκολος στον χωροχρόνο μιας τάξης ενός νηπιαγωγείου στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα. Παιδιά μεγαλωμένα με φροντίδα, αγάπη και παιχνίδι στην ηλικία 3,5 έως 5,5 απολαμβάνουν το δικαίωμά τους στην αγωγή και την εκπαίδευση, παίζουν, δημιουργούν, ονειρεύονται. Η περιορισμένη και ευνοημένη πραγματικότητα, η οποία περιγράφεται ανωτέρω, είναι ανίκανη να μας βοηθήσει να προσεγγίσουμε την έννοια της παιδικής ηλικίας και να δοθεί ένας καθολικός ορισμός, γιατί την ίδια ώρα, σε άλλα μέρη του κόσμου, τα παιδιά της ίδιας ηλικίας ζουν κάτω από αντίξοες και επικίνδυνες συνθήκες, όπου καμιά κοινωνική συνθήκη δεν μπορεί να τα προστατέψει, λόγω της φτώχιας, της ελλιπούς εκπαίδευσης των γονέων ή των εμπόλεμων καταστάσεων. Η παιδική ηλικία είναι απόλυτα εξαρτημένη από τις κοινωνικοοικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές, συνθήκες κάθε εποχής, που

διαμορφώνουν τη στάση της κοινωνίας, το ενδιαφέρον και τους οραματισμούς της για το παιδί, το πλαίσιο της ανάπτυξης, τον τρόπο ζωής και εκπαίδευσής του. Εκτός από αυτές τις πρωτοβάθμιες εμπειρικές διαπιστώσεις από τη ζωή των μικρών παιδιών, μπορούμε να έχουμε κατά νου τον ακόλουθο ορισμό, που θα μας χρειαστεί και στη συνέχεια: «Η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι σύνθετη. Συγκεκριμένα, αναφέρεται στο πρώιμο στάδιο της ζωής του ανθρώπου, στις θεσμικές διευθετήσεις που διαχωρίζουν τα παιδιά από τους ενήλικες και στον δομικό χώρο που δημιουργείται απ' αυτές τις διευθετήσεις και καταλαμβάνεται από τα παιδιά μέχρι την ενηλικίωσή τους» (James & James, 2012).

Με δεδομένη πάντως τη σημερινή εικόνα των παιδιών της προσχολικής ηλικίας σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της χώρας, εκεί όπου θα εξεταστεί το θέμα της εργασίας, με τα Προγράμματα Σπουδών του νηπιαγωγείου όσο το δυνατόν πιο επικαιροποιημένα, βάσει των παιδαγωγικών θεωριών, για να εξυπηρετείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών και πριν περάσουμε στο κατεξοχήν μέρος της εργασίας, θα αναζητηθούν, μέσω μιας επιλεκτικής βιβλιογραφικής επισκόπησης, ορισμένες χαρακτηριστικές θεωρήσεις για το παιδί αυτής της ηλικίας. Θα ακολουθήσουμε την εκπαίδευσή του διαμέσου των αιώνων και τη σχέση του με το παιχνίδι, συμπληρώνοντας την εικόνα που έχουμε για την παιδική ηλικία μέσα από παιδαγωγικές, ιστορικές, πολιτισμικές και κοινωνιολογικές διαστάσεις.

Στο πλαίσιο αυτής της εργασίας, μια αναλυτική ιστορική αναδρομή θα μας έβγαζε έξω από το θέμα μας, που είναι η συνεισφορά του αυτοσχέδιου επιτραπέζιου παιχνιδιού στη γλωσσική καλλιέργεια των μικρών παιδιών. Ωστόσο πρέπει να θέσουμε ορισμένα ερωτήματα και να αντλήσουμε κάποιες απαντήσεις, που θα μας βοηθήσουν ως γενικές καθοδηγητικές θέσεις στη συνέχεια:

- Το παιδί αυτής της ηλικίας, παρά την απουσία συγκροτημένων δομών εκπαίδευσης, ήταν αντικείμενο των στοχασμών των μεγάλων φιλοσόφων και παιδαγωγών και σε τι έκταση;
- Ποιος ρόλος του δόθηκε στη διαμόρφωση της κοινωνίας που εκείνο θα ζούσε ως ενήλικος;
- Το δικαίωμα στην παιδική ηλικία ήταν πάντοτε αυτονόητο ή ακόμη και οι έννοιες *παιδί* και *παιδική ηλικία* διαφοροποιήθηκαν από εποχή σε εποχή;
- Είχε το παιχνίδι διακριτό ρόλο στη διαδικασία εκπαίδευσης του παιδιού;

Στη συνέχεια, όταν ξαναγυρίσουμε στην τάξη για να προχωρήσουμε στην πρόταση της εργασίας μας, έχοντας κομίσει τα δεδομένα από όλες τις αναζητήσεις μας, θα διαπιστώσουμε ότι και αυτή η περιδιάβαση θα μας οδηγήσει στην κατακτημένη ιδέα, σύμφωνα με την οποία: *«Η γνώση του παρόντος δυναμώνει μονάχα από τη γνώση του παρελθόντος… Μόνο το νέο δίνει ζωή, ζωντανεύει το παλιό»* (Μελετιάδης, 2006, σ. 21).

1.2 Ιστορία της Παιδαγωγικής και πολιτισμός

Η παιδαγωγική κατάσταση κάθε εποχής εμπεριέχει το σύνολο των ιδεών, αξιών και στάσεων που δέχθηκε από προγενέστερες εποχές και η ίδια εξέλιξε, ώστε να αποτελεί διακεκριμένο μερίδιο της πολιτισμικής φυσιογνωμίας. Λόγω αυτής της διαπλοκής, αγωγής και πολιτισμού, στις κοινωνίες όπου το έργο της αγωγής έχει μια αυτοτέλεια, ο παιδαγωγός γίνεται αγωγός πολιτισμού, που στα χέρια της νέας γενιάς θα ξαναπάρει νέα πνοή.

Η ιστορία του πολιτισμού είναι η αναζήτηση ανάμεσα στις παλιές συντεταγμένες όλων εκείνων που εξακολουθούν και σήμερα να ισχύουν. Στις κοινωνίες μας, ο πολιτισμός αυτός γνωρίζει την προέλευσή του, εφόσον αναγνωρίζει πώς οι διάφορες εποχές και δυνάμεις συνδιαμόρφωσαν τη σημερινή ζωή και εξακολουθούν να επιδρούν πάνω σε αυτήν (Reble, 1990, σ.21) «τέμνοντας το παρόν, διασκελίζοντας συχνά πολλούς αιώνες»(Braudel, 2001, σ.21).

Η ιστορία της Παιδαγωγικής, ως μέρος της γενικής ιστορίας απαιτεί τη δική της μελέτη, εφόσον είναι ο πιο ασφαλής προσανατολισμός, που θα μας οδηγήσει από τη γνωριμία της αγωγής των μικρών παιδιών δια μέσου των αιώνων, στην αποτύπωση της εικόνας της παιδικής τους ηλικίας.

1.3 Από τον Πλάτωνα (427-347 π.Χ.) μέχρι τον Φρέβελ (1782-1852)

Από τον Πλάτωνα μέχρι τον Φρέβελ, που δημιούργησε τον πρώτο νηπιακό κήπο (Kindergarten), είναι ελάχιστες συστηματικές αναφορές σε όλους τους αιώνες που πέρασαν για την αγωγή των μικρών παιδιών. Οι παιδαγωγικές τάσεις, που έχουν ως αντικείμενό τους το παιδί, την πολυεπίπεδη και πολύπλευρη ανάπτυξή του, την αγωγή και την εκπαίδευσή του, εμφανίστηκαν στην Ευρώπη (στην ήπειρο δηλαδή που επανειλημμένα βρέθηκε καθημαγμένη από τις έντονες αντιπαραθέσεις και τις

διαφορετικότητες) μετά τον 18^{ο} αιώνα και σηματοδοτούν σε γενικές γραμμές μία από τις λίγες συγκλίσεις, ένα από τα λίγα σημεία επαφής και γνωριμίας των λαών και ανάδειξης του κοινού ευρωπαϊκού πολιτισμού.

Μελετώντας ιστορικά την εκπαιδευτική πραγματικότητα σε ένα χρονικό εύρος εικοσιτεσσάρων περίπου αιώνων, από τον 5^{ο} π.Χ. αιώνα μέχρι την ίδρυση του πρώτου νηπιαγωγείου (19^{ος} αι.), διαπιστώνουμε ότι τα μικρά παιδιά δεν αποτελούν αντικείμενο κάποιας ιδιαίτερης κρατικής μέριμνας, που θα αναδείκνυε τον σπουδαίο ρόλο της εκπαίδευσης και της αγωγής τους στη διαμόρφωση του αυριανού πολίτη. Οι όποιες μεμονωμένες και σποραδικές προσπάθειες ανακούφισης των μικρών παιδιών από τη φτώχεια και την εκμετάλλευση δεν είχαν καθολική εφαρμογή, γιατί *«μόνο από τα τέλη του 18^{ου} αιώνα, οι άνθρωποι άρχισαν να βλέπουν τα παιδιά σαν τους σπόρους της κοινωνίας και αυτό οδήγησε στην άποψη ότι έπρεπε να τους δοθεί ιδιαίτερη σημασία και φροντίδα» (*Matías, 2012). Μόλις κατά τη διάρκεια της Γ΄ Γαλλικής Δημοκρατίας (1889-1898) αναγνωρίζεται για πρώτη ουσιαστικά φορά ότι τα παιδιά έχουν δικαιώματα τα οποία πρέπει να προστατεύονται από την κοινωνία και το κράτος (Renaut, 2007, σ.179-189).

1.3.1 Αρχαιότητα

1.3.1.1 Σπάρτη

Το μορφωτικό ιδεώδες κάθε κοινωνίας ήταν διαφορετικό, με διαφορετικό πάντα προσανατολισμό. Η ανυπαρξία δομών εκπαίδευσης δε συνεπάγεται και απουσία μέριμνας για την ατομική και κατ' ιδίαν εκπαίδευση, αγωγή και μέριμνα των παιδιών από τους γονείς. Εξαίρεση αποτελεί η μοναδική, ιδιότυπη πολιτεία της Σπάρτης, στην οποία *«όλη της η ζωή είναι προσανατολισμένη στο κράτος, και τα παιδιά και των δύο φύλων αποσπώνται από την οικογένεια ήδη από τα έξη τους χρόνια και υποβάλλονται σε μια δημόσια αγωγή, με κρατική υποχρεωτική φοίτηση. Αγόρια και κορίτσια φοιτούν για τον σκοπό αυτό σε διαφορετικά ιδρύματα»* (Reble, 1990, σ. 30). «*Τα αγόρια εκπαιδεύονται να γίνουν πολεμιστές και τα κορίτσια μητέρες των πολεμιστών «(*Lascarides & Hinitz, 2000, σ.25).

1.3.1.2 Αθήνα

Στην Αθήνα, την εποχή του Πλάτωνα (427-347 π.Χ.), ο αρχαϊκός αθηναϊκός ναός, εκτός από το να είναι τόπος λατρείας και συνάθροισης, φιλοξενεί ένα είδος νηπιαγωγείου, όπου γυναίκες τροφοί εποπτεύουν τα παιδιά ηλικίας 3 έως 6 ετών, όχι όμως όλα τα παιδιά, μόνο τα παιδιά των ελεύθερων πολιτών. Είναι η ηλικία που ο Πλάτωνας θεωρεί καθαυτό περίοδο παιχνιδιού και κατά τη διάρκεια της επιτρέπεται τα παιδιά να ασκούν τα παιχνίδια που επινοούν τα ίδια (Νόμοι VI, 763 D έως 794A). Για αυτό χαρακτηρίστηκε, όχι άδικα, ως ο πρώτος εφευρέτης του νηπιαγωγείου (Kapp, 1833, σ.31). Μετά από αυτή την επισήμανση, η πλατωνική αντίληψη αναγνωρίζεται στην τάξη ενός σύγχρονου παιδαγωγού, όπου η εκπαίδευση είναι δημόσια και υποχρεωτική (Νόμοι, 804d) και για τα δύο φύλα, τα οποία δέχονται ομοιόμορφη αγωγή με ίδια εκπαιδευτικά μέσα (Barrow, 1976, σ.25) και αναγνωρίζεται η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού (Νόμοι, 797ab).

Στα δύο τελευταία έργα του, στο τρίτο βιβλίο της «*Πολιτείας*,» στα δύο πρώτα βιβλία των «*Νόμων»* και στον «*Πρωταγόρα*» συναντήσαμε τις παιδαγωγικές του ιδέες και την πρωταρχική ιδέα της Προσχολικής Αγωγής (Νικολακάκη Μ.,κ.α. 2001, σ.35). Αξίζει πάντως από τον Πλάτωνα να κρατήσουμε λίγη από τη φιλοσοφία του για την ιδανική πολιτεία, που άρχιζε από το Νηπιαγωγείο: Παιδεία είναι το «εν μέγα» (Πολιτεία, 423e), με το οποίο θα συγκροτηθεί ηθικά και πνευματικά το άτομο, και ο λίθος όπου θα θεμελιωθεί η ιδανική πολιτεία. Η παιδεία δεν μπορεί να έχει ως σκοπό απλώς τη διατήρηση και εξασφάλιση της ζωής, αλλά την ανύψωσή της προς την τελειότητα, την ανάταση της ψυχής προς το ύψιστο Αγαθό (Πολιτεία, 518b-d). Με το *«Μη βία, ώ άριστε, αλλά παίζων τους παίδας τρέφε»* (Νόμοι, 797ab) αναδείχθηκε η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού.

Οι βασικές αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής και διδακτικής της αυτενέργειας, της εποπτείας και της συναισθηματικής συμμετοχής στο διδασκόμενο αντικείμενο που διακρίβωσε ο Πλάτωνας κυρίως στους *«Νόμους»* (643b-d), τον καθιέρωσαν ως έναν από τους μεγαλύτερους παιδαγωγούς στην ιστορία. Και αν, κατά τον Braudel, στην ιστορία της ανθρωπότητας και στη μεγάλη Ιστορία των πολιτισμών μέτρο κατάκτησης της *διάρκειας* (Braudel, 2001, σ.83) είναι ο χρόνος παραμονής στην παγκόσμια σκηνή, μάλλον ο Πλάτωνας έστησε την παράσταση, κρατώντας τον πρωταγωνιστικό ρόλο μέχρι σήμερα. Δεν ξέρουμε πώς, πότε και αν εφαρμόστηκε ή αν εκπληρώθηκε ποτέ η

παιδαγωγική θέση του Πλάτωνα, ο οποίος αναγνώρισε την ηλικία 3-6 ως ένα αξιοπρόσεκτο στάδιο στη διαμόρφωση της κατοπινής ενήλικης ζωής. Αν σήμερα μιλάμε για παιδαγωγικά πλαίσια και εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές, στα 1904 ο Stanley Hall στοχαζόταν με το: *«Till Greece can be reproduced, fit educational environment for youth will not be complete»* (Hall, S., 1904, σ. 257).

1.3.2 Ρώμη

Κατά τη ρωμαϊκή εποχή, το μορφωτικό επίπεδο μπορεί να ήταν αρκετά υψηλό, ιδίως στη πρωτεύουσα, αλλά και σ' αυτή την περίπτωση τα μικρά παιδιά απουσίαζαν. Οι Ρωμαίοι αγαπούσαν τη μόρφωση και την επεδίωκαν, έχοντας ως ιδανικό της τον άνδρα που θα αναλάμβανε δημόσια αξιώματα (Reble, 1990, σ.63). Η μέριμνα για εκπαίδευση άρχιζε στα 7 χρόνια του παιδιού, χωρίς να είναι υποχρεωτική, ποτέ όμως για όλα τα παιδιά, όλων των κοινωνικών τάξεων. Η θέση του παιδιού δε διέφερε και πολύ από εκείνη του δούλου. Η Δωδεκάδελτος όριζε την πλήρη εξουσία του πατέρα πάνω στα παιδιά του, με δικαίωμα ζωής και θανάτου. Το παιδί απελευθερωνόταν από την πατρική εξουσία μόνο μετά τον θάνατο του πατέρα. Με την επικράτηση της νέας θρησκείας του Χριστιανισμού, το δικαίωμα αυτό του πατέρα στα παιδιά παρακμάζει και σταματά να υφίσταται, οπότε όλοι οι άνθρωποι αναγνωρίζουν στον Θεό τον Πατέρα τους και απευθύνονται σε αυτόν, ως παιδιά του από την ίδια θέση και απόσταση.

1.3.2.1 Πλούταρχος

Στο μεταίχμιο του πρώτου προχριστιανικού και μεταχριστιανικού αιώνα συναντάμε στο «Περί Παίδων Αγωγής» του Πλουτάρχου μια πραγματεία για την ανατροφή, την εκπαίδευση και την αγωγή των παιδιών, όπου αναδεικνύεται η εμπιστοσύνη για την αξία του παιδιού, το ενδιαφέρον για το μεγάλωμα και την αγωγή του, η οποία όμως συντελείται μέσα στα πλαίσια της οικογένειας μέχρι την ηλικία των 7 ετών, χωρίς να εμφανίζεται κάποια κρατική εκπαιδευτική δομή (Μελετιάδης, 2006).

1.3.2.2 Κοϊντιλιανός

Οι Ρωμαίοι προσεγγίζουν και κατηγοριοποιούν την παιδική και νεανική ηλικία με τρόπο στον οποίο αντανακλάται η εξέλιξη της κοινωνίας (Lascarides & Hinitz, 2000, σ.

25). Μια από τις τελευταίες περιγραφές των σταδίων της παιδικής ηλικίας κατά την αρχαιότητα γίνεται από τον Κοϊντιλιανό (Quintilianus, 35-100 μ.Χ.), του οποίου τα ηλικιακά στάδια περισσότερο, σαν τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, αναφέρονται στη φυσική και ψυχολογική πλευρά του παιδιού και στο είδος της αγωγής που πρέπει να λάβει στο καθένα. Το δεύτερο στάδιο αναφέρεται στην ηλικία που μας ενδιαφέρει, παιδιά 3 έως 6 ετών, που παραμένουν στο σπίτι και δέχονται εξατομικευμένη αγωγή, με εργασίες ανάλογες των δυνατοτήτων τους (Institutio Oratoria, 1.1.15-1.1.22), χωρίς να πιέζονται σκληρά (Institutio Oratoria 1.1.32-33). *«Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία, από τη βαθμίδα της στοιχειώδους μόρφωσης, είναι ιδιαίτερα σημαντικό δάσκαλος να αφυπνίζει το ατομικό ενδιαφέρον του παιδιού, να κατανοεί την ατομικότητα του, να λαμβάνει υπόψη την ανάπτυξή του έτσι, ώστε σε κάθε μάθημα να επιδιώκονται η ποικιλία, αλλά και η συνάφεια των διδακτικών περιεχομένων», «κάνει λόγο για μνήμη και μελέτη, για τα υπέρ και τα κατά της ομαδικής και της ατομικής διδασκαλίας», «δίνει εύστοχες οδηγίες για τα μαθήματα της λογοτεχνίας και της τέχνης με τη φωνή του γνήσιου, σώφρονα και έμπειρου παιδαγωγού»* Τα ανωτέρω αποτελούν κάποιες από τις αξιόλογες παιδαγωγικές του θέσεις και διδακτικές απόψεις (Reble, 1990, σ.69).

1.3.3 Μεσαίωνας

Με τους αιώνες, η αναγνώριση της παιδικής ηλικίας ατονεί και ο ρόλος του παιδιού στην οικογένεια και την κοινωνία θαμπώνει μέσα σε πολλές *«αντιπαιδικές εποχές, όπου η πολυπλόκαμη βαρβαρότητα απέναντι στο παιδί σχετίζεται με τις πιο σκοτεινές πλευρές της ανθρώπινης συμπεριφοράς, με την πιο μεγάλη ανέχεια σε υλικά μέσα και με τις πιο καταναγκαστικές ρυθμίσεις επιβίωσης»* (Μελετιάδης, 2006, σ.39). Στις περισσότερες μεσαιωνικές κοινωνίες, το παιδί δεν κατέχει προνομιακή θέση, ούτε και βρίσκεται στο κέντρο ενδιαφέροντος της οικογένειας. Στις αγροτικές κοινωνίες του Μεσαίωνα, η παιδική ηλικία δεν υπήρχε ως ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία και τα διαχωριστικά όρια ανάμεσα στα παιδιά και τους ενήλικες ήταν ανύπαρκτα. Το μικρό παιδί μεταμορφωνόταν σε έναν μικρό ενήλικα, χωρίς να περάσει από τα ενδιάμεσα στάδια της νεότητας (Ariés, 1990, σ.16). Οι βιοτικές συνθήκες της εποχής όχι μόνο δεν επέτρεπαν τη σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών, αλλά πολλές φορές ούτε καν την επιβίωσή τους, με αποτέλεσμα την αμάθεια του μεγαλύτερου μέρους του πληθυσμού και τους μεγάλους

κοινωνικούς διαχωρισμούς της εποχής αυτής (Πυργιωτάκης, 1992, σ.259-261). Το παιδί έμπαινε στον κόσμο των ενηλίκων μόλις περνούσε από το στάδιο της υψηλής θνησιμότητας (Ariés, σ.198). Στη διάρκεια του δυτικού Μεσαίωνα και ως τον 13^{ο} αιώνα το παιδί ήταν μια απαξία, λόγω της αδύναμης οικονομικής του θέσης στο πλαίσιο του αγροτικού συστήματος (Le Goff, 1986, σ. 686). Στο παιδί προσέδιδαν (και έτσι απεικονιζόταν) μία μόνο διάσταση, του (ενήλικα) ανθρώπου σε σμίκρυνση (Μελετιάδης, 2006, σ.354) και *«η παιδική ηλικία ήταν ένα στάδιο που το ανεχόταν κανείς, παρά το απολάμβανε»* (Tucher, 1978, σ. 229). Παιδαγωγώ για τον Μεσαίωνα σήμαινε οδηγώ τον άνθρωπο στην ταπεινοφροσύνη, την πίστη και τη χριστιανική ολοκλήρωση, με φορέα εκπαίδευσης αρχικά τον κλήρο. Όμως σε μια τόσο μεγάλη ιστορικά εποχή όπως ο Μεσαίωνας, καμία έκφανση της ζωής δε θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως *ταυτόχρονη* ή *ενιαία.* Είναι αδύνατη η συγκρότηση μιας παιδαγωγικής εικόνας που να χαρακτηρίζει ταυτόχρονα όλους τους τόπους, σε όλους τους χρόνους.

Από τον 13^{ο} αιώνα, όταν οι πόλεις ακμάζουν περισσότερο, αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στην οργάνωση και λειτουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και συναντάμε ήδη κατά την εκπνοή του Μεσαίωνα πολύμορφο εκπαιδευτικό σύστημα και μια ποικιλία σχολείων. Το μάθημα στα σχολεία καθορίζεται από την ύλη και την αυταρχικότητα, μέσα σε κλίμα αυστηρής πειθαρχίας με πολλές ποινές, και η μάθηση είναι υπάκουη πρόσληψη περιεχομένων με αποστήθιση και παθητική ακρόαση (Reble, 1990, σ.91). Το παιχνίδι απουσιάζει από τους σχεδιασμούς των δασκάλων για το μάθημά τους στα ήδη διαμορφωμένα σχολεία.

1.3.4 Αναγέννηση

Η μετακίνηση στον χρόνο, μελετώντας τις σελίδες των βιβλίων για την αποτύπωση της παιδικής ηλικίας μέσα από την παιδαγωγική κατάσταση πολιτισμών που έχουν ολοκληρώσει τον κύκλο ζωής τους, μπορεί να κρύβει εκπλήξεις. Σύμφωνα με τον Ordine, στις ανθολογίες και στα απανθίσματα, *«οι απουσίες είναι τελικά πιο ενδεικτικές από τις παρουσίες»* (Ordine, 2013, σ.15). Μια μεγάλη απουσία, που αναδείχθηκε μετά από ανασκόπηση και διεξοδική μελέτη των παιδαγωγικών τάσεων του 16^{ου} αιώνα, ήταν του Jean Luis Vives (1492–1540), ο οποίος άφησε ένα ολοκληρωμένο σύστημα εκπαίδευσης, με πολλές προτροπές και ιδέες που ήταν πρωτοποριακές για την εποχή του

και θα μπορούσαν να ανήκουν στη σύγχρονη παιδαγωγική. Από τους πρωτοπόρους Ουμανιστές της Βόρειας Ευρώπης, οι σύγχρονοί του τον περιέγραψαν ως «δεύτερο Κοϊντιλιανό,» λόγω του ότι επηρεάστηκε από την *Institutio Oratoria,* η οποία ξαναχρησιμοποιήθηκε κατά τα ρωμαϊκά χρόνια, όταν το 1416 βρέθηκε φυλαγμένη ανάμεσα σε άλλα αρχαία κείμενα στη βιβλιοθήκη του αβαείου του St. Gall της Ελβετίας (Davis, 2016, σ.53) και επηρέασε με εκατοντάδες εκδόσεις το πνεύμα της Αναγέννησης. Για να πετύχει τον απώτερο στόχο της μάθησης και να εκτιμήσει τις καλύτερες μεθόδους επίτευξης, ο Vives αναζήτησε δικές του λύσεις που επέκτειναν και τροποποίησαν τις πρωτοποριακές για την εποχή θεωρήσεις του Κοϊντιλιανού. Οι καινοτόμες για τον 16^{ο} αιώνα διδακτικές του προσεγγίσεις ή επαναστατικές του ιδέες σχετικά με την εκπαίδευση και τις στρατηγικές μάθησης παρουσιάζονται στο έργο του *De Disciplinis*. Παραδείγματος χάριν, η πρωτότυπη ιδέα για την τήρηση σημειωματάριου από κάθε μαθητή, που θα του επιτρέπει να γράφει τακτικά και πολύ, και η επιμονή του να πείσει τους μαθητές για την αποτελεσματικότητα της καταγραφής, που μετατρέπει το απλό σημειωματάριο σε χώρο αποθησαύρισης γνώσεων, τις οποίες ο μαθητής μπορεί να ανακτήσει σε κάθε μελλοντική περίσταση. Το σημειωματάριο ενθαρρύνει τον μαθητή να παρατηρεί και να κρίνει. Η παρατήρηση και η κρίση, υποστηρίζει ο Vives, είναι θεμελιώδους σημασίας για την ελευθέρια γνώση. Η χρήση του σημειωματάριου τεκμηριώνει τον υψηλό βαθμό της διδακτικής πρόθεσης.

Στα κείμενα υπάρχουν εξαιρετικές σελίδες που αναφέρονται στην αξία της φυσικής αγωγής και του παιχνιδιού. Ο Vives αναδεικνύει την αξία του παιχνιδιού σαν την υποκείμενη ατμόσφαιρα της σχολικής ζωής (εργασίας, σχολικών καθηκόντων), γιατί το σχολείο είναι ένα «παιχνίδι». Είναι ιδιαιτέρως ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι σε κάθε περιγραφή παιχνιδιού που έχει προτείνει στην εκπαίδευση, επιμένει να επισημαίνει την αξία των κανόνων που πρέπει να ρυθμίζουν όλα τα παιχνίδια ως προς τον χρόνο, το είδος του, τους συμπαίκτες, τις μικρές παρεκκλίσεις, τον τρόπο και τη διάρκεια του παιχνιδιού (Watson, 1913).

Η εργασία του Vives μας προσανατολίζει, προκειμένου να περάσουμε στη δεύτερη ενότητα της εργασίας, όπου θα αναφερθούμε στις απαραίτητες ιστορικές τεκμηριώσεις μέσα από την εστίασή μας στο *παιχνίδι* και θα αναζητήσουμε την αξία του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από ορισμούς, περιγραφές και εφαρμογές νεότερων

παιδαγωγών και επιστημόνων, για να γνωρίσουμε τελικά το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι.

2. Παιχνίδι

2.1 Τι είναι το παιχνίδι. Ουσία και χαρακτηριστικά του.

Η έκπληξη που δημιουργεί στους ενήλικες το πάθος των παιδιών για παιχνίδι και η απόσταση από τη δική τους παιδική ηλικία δημιουργούν απορίες και ερωτηματικά για το παιχνίδι, τα οποία οι επιστήμονες, από τη δική τους σκοπιά ο καθένας, προσπαθούν να τα ερμηνεύσουν και να τα προσδιορίσουν. Με προσεγγίσεις από την ψυχαναλυτική, την κοινωνιολογική, την ανθρωπολογική και την παιδαγωγική πλευρά, το *παιχνίδι* θα παραμένει ένα γοητευτικό ανεξερεύνητο πεδίο, όπου ακόμα και αν το επισκεπτόμαστε ως ενήλικες, έχουμε χάσει πια την ευκαιρία να δώσουμε τη μία και μοναδική απάντηση, που ίσως κάποτε μπορούσαμε, αλλά τότε δε μας ζητήθηκε. Παιδί και παιχνίδι, ένας άρρηκτος δεσμός ή μια και μοναδική έκφραση της ζωής;

Μια *δική μας* απάντηση στο ερώτημα «τι είναι το *παιχνίδι,*» μέσα από την καθημερινά ανανεούμενη αίσθηση από την παρατήρηση των παιδιών την ώρα που παίζουν, ότι νοηματοδοτεί τη ζωή τους, είναι η μοναδική ασχολία που επιθυμούν όλη την ημέρα και μια ευχαρίστηση που δεν μπορεί να συγκριθεί με καμιά άλλη, θα δινόταν πάνω στη διαπίστωση ότι το παιχνίδι είναι *η ίδια ζωή του παιδιού*. Το παιδί ζει μέσα στο παιχνίδι και το παιχνίδι υπάρχει μέσα στη ζωή του, με όρια αξεχώριστα, χωρίς να κατανοεί ή να συνειδητοποιεί το «πώς,» το «πότε» και τα «γιατί του». Η άρνηση των παιδιών να σταματήσουν το παιχνίδι και να συνεχίσουν με προγραμματισμένες δραστηριότητες, ενταγμένες στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, οι οποίες έχουν σκοπό την κατάκτηση των στόχων του αναλυτικού προγράμματος, δεν είναι έτσι τίποτα άλλο παρά μια αντίδραση στην προσπάθεια απομάκρυνσης του παιδιού από τη φύση του.

Στη πορεία της βιβλιογραφικής περιήγησης μας στον χρόνο αναδύθηκε η αδυναμία ενός αποκλειστικού ορισμού για αυτή την ανθρώπινη δραστηριότητα, που εμφανίστηκε στη ζωή ως *προίκα* του ανθρώπου. Θα επιλέξω δύο κείμενα από την πλούσια βιβλιογραφία για το παιχνίδι στην παιδική ηλικία. Το πρώτο είναι από τον Γεώργιο Βιζυηνό, σημαντικό πεζογράφο του ύστερου 19ου αι., ο οποίος έκανε σπουδές παιδαγωγικής στη Γερμανία και το 1881 παρουσίασε στη Γοττίγγη τη διδακτορική του διατριβή, με θέμα: «Το παιδικό παιχνίδι σε σχέση με την ψυχολογία και την παιδαγωγική». Το άλλο κείμενο είναι ο «Homo Ludens» του Γιόχαν Χουιζίγκα (Huizinga), στο οποίο συμπυκνώνονται φιλοσοφικές θέσεις που χαρακτηρίζουν τον 20^{ο} αι. και έχουν σημαντικό υπαρξιακό και ανθρωπολογικό βάθος. Από τα κείμενά τους θα καταγραφούν σκέψεις και προβληματισμοί, και από τις δικές τους προσωπικές αναζητήσεις θα διαμορφωθεί στο πλαίσιο αυτής της εργασίας η θέση για το παιχνίδι.

Ο άνθρωπος, από τη στιγμή της εμφάνισής του στη ζωή, «παρακολουθεί ακατάσχετα τις εντυπώσεις που του γνέφουν από διάφορες πλευρές» ωθούμενος από μια «έντονη ορμή, η οποία δεν τίθεται σε ενέργεια μέσω ενός προηγούμενου συλλογισμού, μέσω μιας απόφασης που πάρθηκε, αλλά αποτελεί ένα από τα σπουδαιότερα ορμέμφυτα αυτοσυντήρησης του ανθρώπινου όντος, όπως και σύμπαντος του έμψυχου κόσμου, του οποίου η ικανοποίηση έχει τεθεί από τη φύση σ' αυτή τη δραστηριότητα». «Αυτή λοιπόν η ενασχόληση του ανθρώπου με τις εντυπώσεις του, που του προσφέρει στιγμιαία ικανοποίηση της εσωτερικής έντονης ορμής του για δράση, ονομάζεται παιχνίδι στο παιδί, όπως επίσης και στον ενήλικο» (Βιζυηνός, 2009). Η ουσία, η πρωταρχική ποιότητα αυτής της λειτουργίας της ζωής που ονομάζεται παιχνίδι βρίσκεται στην «έντονα αισθητική του ποιότητα,» στην «ευθυμία του παίζειν» σε «αυτή την ένταση, σ' αυτή την απορρόφηση, σ' αυτή τη δύναμη που έχει να τρελάνει τους ανθρώπους» σε μια απόλυτη ανεξαρτησία της έννοιάς του, που αντιστέκεται σε κάθε προσπάθεια αναγωγής του σε άλλους όρους. Είναι μια ελεύθερη, εκούσια δραστηριότητα, το παιδί παίζει γιατί νιώθει απόλαυση να παίζει και σ' αυτό ακριβώς έγκειται η ελευθερία του, μπορεί να αναβάλλεται ή να διακόπτεται ανά πάσα στιγμή, δεν επιβάλλεται και δεν αποτελεί καθήκον. Είναι μάλλον ένα πέρασμα από την πραγματική ζωή σε μια προσωρινή σφαίρα δραστηριότητας, με εντελώς δική της διάταξη (Huizinga, 2010, σ. 51).

Κάθε παιδί έχει απόλυτη επίγνωση ότι κάτι γίνεται στα ψέματα ή στ' αστεία. Για το παιδί κάθε δραστηριότητα είναι παιχνίδι, και αυτό δηλώνεται και από την ετυμολογική συγγένεια των δύο λέξεων. Η λέξη παιχνίδι έχει τις ρίζες της στην αρχαία ελληνική γλώσσα, η οποία είχε τρεις τουλάχιστον διαφορετικές λέξεις για το παιχνίδι. Η συνηθέστερη από τις τρεις ήταν η λέξη «**παιδιά**» που σημαίνει *«ό,τι ανήκει ή ό,τι αναφέρεται στο παιδί»* (Huizinga, 2010, σ.51). Η λέξη «**παιδιά**» καθώς και τα παράγωγά της, «**παίζειν**» «**παίγμα**» και «**παίγνιον**» χρησιμοποιούνταν για να δηλώσουν όχι μόνο τα παιχνίδια των παιδιών, αλλά και κάθε είδος παιχνιδιού, ακόμα και το υψηλότερο και το ιερότερο, όπως για παράδειγμα τις ιερές τελετουργίες. Όλες οι παραπάνω λέξεις εμπεριείχαν την έννοια της **ξεγνοιασιάς, της ευθυμίας και της χαράς** (Huizinga, 1989, σ.52).

2.2 Παιχνίδι και Πολιτισμός

Στο βάθος του χρόνου χάνεται το χρονικό σημείο που ο άνθρωπος πρωτόπαιξε παιχνίδια. Διαχρονική και πανανθρώπινη έκφραση της ζωής το παιχνίδι, έπρεπε να συνοδεύει τον άνθρωπο ακόμη και ως επιτάφιο δώρο. Τα αρχαιολογικά ευρήματα όλων των εποχών και των περιοχών μαρτυρούν την αγάπη, την αφοσίωση και την ανάγκη των ανθρώπων να έχουν μαζί τους και μετά τον θάνατο τα παιχνίδια τους.

Τα πρώτα παιχνίδια που έχουν βρεθεί ανάγονται στην $4^{η}$ και $3^{η}$ χιλιετία π.Χ. και μπορούν να θεωρηθούν ως απλοποιημένα μοντέλα αντανάκλασης των προβλημάτων της πραγματικής ζωής και της καθημερινότητας (Halloran & Deale, 2009). Ένα παιχνίδι που έχει πολλά να μας φανερώσει, το «Σενέτ» (3500 π.Χ.), βρέθηκε στο τάφο του Τουταγχαμών στην προδυναστική Αίγυπτο. Η αρχέγονη διάθεση του «παίζειν» απεικονίζεται σε αγγεία, με τη λαχτάρα στην έκφραση των ματιών και σε τοιχογραφίες αναπαράστασης της έξαψης των παικτών.

Το γεγονός ότι πολλά παιχνίδια απαντώνται σε διάφορους λαούς οφείλεται κατά τον Schumann στο ότι πρόκειται για μια παλιά κληρονομιά του ανθρωπίνου γένους (στο Βιζυηνός, 2009). Στους αρχαίους ελληνικούς ναούς βρίσκουμε λαξευμένα επιτραπέζια παιχνίδια, και ιδιαίτερα από τον μεγάλο αριθμό που βρέθηκαν στον Παρθενώνα αναδεικνύεται το παιχνίδι ως πολιτιστικό αγαθό, αλλά και η ιδιαίτερη σχέση των ανθρώπων με αυτό (Καρακίτσου, 2009).

2.3 Παιχνίδι και Παιδική ηλικία

Το παιδί παίζει από τις πρώτες μέρες της ζωής του και για όσο του επιτρέπεται μέσα στον χρόνο της καθημερινότητάς του και της ανάπτυξής του, όμως το παιχνίδι ως δικαίωμα του αναγνωρίστηκε μόλις στα τέλη του 20ού αιώνα. Στο 31ο άρθρο της Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού, την οποία δέχτηκαν ομόφωνα όλα τα Ηνωμένα Έθνη (20 Νοεμβρίου 1989), αναγνωρίζεται σε κάθε παιδί το δικαίωμα να έχει δραστηριότητες στον ελεύθερό του χρόνο, να απασχολείται και να ψυχαγωγείται παίζοντας, το δικαίωμά του για ξεκούραση, καθώς και η ενασχόλησή του με παιχνίδια που είναι κατάλληλα για την ηλικία του (Γρίβα & Σέμογλου, 2013, σ. 100).

2.3.1 Παιχνίδι και Ανάπτυξη στην Παιδική Ηλικία

Το παιχνίδι, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της ομαλής ανάπτυξης του παιδιού (Hewes, 2007). Ο Βιζυηνός στη διατριβή του (1881) αναγνωρίζει τρεις αναπτυξιακές περιόδους της παιγνιώδους δραστηριότητας των παιδιών: την περίοδο της μάθησης, την περίοδο της μίμησης και την περίοδο της προόδου.

Η *περίοδος της μάθησης* εκτείνεται από την πρόσληψη της πρώτης εντύπωσης, εκ μέρους της παιδικής ψυχής, μέχρι το χρονικό σημείο που το παιδί αρχίζει να μιμείται εσκεμμένα ξένους τρόπους ενεργειών. Τα παιχνίδια αυτής της ηλικίας πρέπει να προκαλούν τις αισθήσεις του παιδιού και να ικανοποιούν την ορμή του προς κίνηση, την ορμή του προς εξερεύνηση.

Η *περίοδος της μίμησης* συμπίπτει με τις πρώτες προσπάθειες των παιδιών για ομιλία, η οποία είναι αρχικά ακούσια και στη συνέχεια εκούσια μίμηση. Η δραστηριότητα της φαντασίας υπάγεται σ' αυτή την έννοια των παιχνιδιών μίμησης και δεν είναι τίποτε άλλο παρά μία εσωτερική αναπαραγωγή αυτών που θεωρούν επιτρεπτό στην εξωτερική πραγματικότητα. Τα άψυχα αντικείμενα παίρνουν μορφή και ζωή ανάλογα με το προίκισμα της φαντασίας του παιδιού και προσφέρουν τροφή στη φαντασία. Τα μιμητικά παιχνίδια είναι τα καταλληλότερα για να αναπτύξουν τη δεξιοτεχνία και την επιτηδειότητα των παιδιών, αν τα αφήσει κανείς να κατασκευάζουν μόνα τους τα πολυσχιδή όργανα που είναι αναγκαία για αυτά τα παιχνίδια.

Μεγαλώνοντας, το παιδί δεν αρκείται απλώς στο να μιμείται, θέλει να κάνει κάτι καλύτερα από κάποιον συμπαίκτη του.

Έτσι αρχίζει το τρίτο στάδιο, που είναι η *περίοδος της προόδου.* Αρχίζει από τη στιγμή που η ορμή του παιδιού προς άμιλλα έρχεται κάπως συνειδητά στο προσκήνιο και περιλαμβάνει όλα σχεδόν τα συντροφικά παιχνίδια. Τα παιδιά στο στάδιο αυτό εξασκούνται ώστε να τελειοποιήσουν τις δεξιότητες τους, μόνο για να μπορέσουν να ικανοποιήσουν επαρκώς την ορμή τους να προλάβουν να κάνουν κάτι πριν από κάποιον άλλον. Η περίοδος της προόδου αποκτά τη σημασία της με το ότι παροτρύνει τα παιδιά ακριβώς προς την κοινωνική συναναστροφή, καθώς επίσης στα κοινωνικά αυτά παιχνίδια αποκαλύπτεται σε μεγάλο βαθμό και ο χαρακτήρας του παιδιού (Βιζυηνός, 2009).

2.3.2 Παιχνίδι και Γνωστική Ανάπτυξη

Το παιχνίδι θεωρείται από τον J. Piaget δείκτης της αναπτυξιακής πορείας του παιδιού. Υποστηρίζει ότι το παιχνίδι αποτελεί βασικό μέσο ανάπτυξης της νοημοσύνης και είναι εξαιρετικά κρίσιμο για την εξέλιξη των νοητικών λειτουργιών και την αντίληψη του κόσμου από το παιδί, έχει άμεση σχέση με τα *εξελικτικά στάδια της νοητικής ανάπτυξης* του παιδιού και ότι το παιχνίδι διέρχεται από τρία εξελικτικά στάδια. Έτσι, υπάρχουν τα εξής είδη παιχνιδιών:

- Τα πρακτικά παιχνίδια: Εμφανίζονται κατά το στάδιο της αισθησιοκινητικής ανάπτυξης, στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού (0-2 ετών). Τα πρακτικά παιχνίδια περιλαμβάνουν εξερευνητικά παιχνίδια, όπως κοίταγμα, άγγιγμα, άρπαγμα κ.ά. Έτσι, το παιδί προχωράει σε μια πρώτη εξερεύνηση του περιβάλλοντος. Επίσης παιχνίδι θεωρείται, σε αυτό το στάδιο, και οποιαδήποτε φωνητική εκδήλωση, όπως ψέλλισμα, καθώς και οι επαναλαμβανόμενες κινήσεις των ποδιών και των χεριών.
- Τα συμβολικά παιχνίδια: Στο επόμενο στάδιο της νοητικής ανάπτυξης του παιδιού, το προσυλλογιστικό, εμφανίζονται τα συμβολικά παιχνίδια (2-6 ετών). Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια του συμβολικού παιχνιδιού, αναλαμβάνουν διάφορους ρόλους και μιμούνται καταστάσεις από τη ζωή τους. Το παιδί αρχίζει να χρησιμοποιεί σύμβολα κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού του. Η ανάπτυξη του συμβολικού παιχνιδιού συμπίπτει με την είσοδο του παιδιού στο νηπιαγωγείο.

- Τα παιχνίδια με κανόνες: Είναι τα κοινωνικά παιχνίδια των παιδιών, που εμφανίζονται στο στάδιο της συγκεκριμένης σκέψης (7-11 ετών) και είναι το αποτέλεσμα της συνεχούς οργάνωσης του φανταστικού παιχνιδιού. Το παιδί πλέον χρησιμοποιεί στα παιχνίδια του κανόνες, που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά όσων παίζουν. *«Τα παιχνίδια με κανόνες απαιτούν τουλάχιστον δύο παιδιά, με προϋπόθεση την ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και της προσαρμοστικότητας»* (Κιτσαράς, 2001)
- Τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού στην εξέλιξη του παιδιού υπογραμμίζει ο Vygotsky, αφού μέσω αυτής της δραστηριότητας το παιδί καταφέρνει να αποκτήσει στο μέγιστο τις ικανότητες της ηλικίας του και να προχωρήσει σε ανώτερα στάδια ανάπτυξης (Ζώνη της Επικείμενης Ανάπτυξης). Το παιχνίδι, επομένως, αποτελεί μία μέγιστη πηγή ανάπτυξης για το παιδί, που μέσω αυτής της διαδικασίας ξεπερνά την ηλικία του και μετακινείται πέρα και πάνω από την καθημερινή του συμπεριφορά. Οι παραπάνω επισημάνσεις του Ρώσου ψυχολόγου μετατρέπουν το παιχνίδι σε κυρίαρχη δραστηριότητα, που καθορίζει και προσδιορίζει την εξέλιξη του παιδιού. Για τον Vygotsky το παιχνίδι αρχίζει με μία φανταστική κατάσταση που είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα, εξελίσσεται ως προσπάθεια για ενσυνείδητη διαπίστωση του σκοπού του και στο τέλος εμφανίζεται ως παιχνίδι με κανόνες (Τσιαντζή, 1996, σ.71).

2.3.3 Το Παιχνίδι ως μέσο Αγωγής και Εκπαίδευσης

Μετά από αυτές τις πρώτες ψυχοπαιδαγωγικές οριοθετήσεις, θα γίνει αναφορά στο πώς οι νεότεροι παιδαγωγοί ανέδειξαν το παιχνίδι ως βασικό μέσο αγωγής και εκπαίδευσης. Η νεότερη παιδαγωγική αναδεικνύει, όπως είναι γνωστό, τη σπουδαιότητα της παιδικής ηλικίας. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκε η παιδαγωγική θεώρηση για το παιχνίδι, που τονίζει την αναγκαιότητα, την πολυσημαντικότητα και την παιδαγωγικότητα της διαδικασίας του. Τα συστήματα των Montessori, Froebel και Decroly συνέβαλαν δραστικά στην εισαγωγή του παιδικού παιχνιδιού στα σχολικά προγράμματα.

Ο Froebel (1782-1852) τονίζει τη σημαντικότητα του παιχνιδιού ως τρόπου μόρφωσης και ως μέσου με το οποίο το παιδί προσαρμόζεται στην ίδια τη ζωή (Κιτσαράς, 2001, σ. 198-199). Το παιχνίδι, στη βαθμίδα του «νηπίου,» συμπεριλαμβάνει τα πάντα, συνιστά μια τελείως σοβαρή συμπεριφορά που ενσωματώνεται στο παρόν και απαιτεί την ταυτόχρονη εντατικοποίηση των δυνάμεών του. Η βαθιά σημασία του

παιχνιδιού για τη ζωή και η εξαιρετικά παιδαγωγική του αξία οφείλεται στο γεγονός ότι ο κόσμος όλος μαθαίνεται με τη μορφή παιχνιδιού και ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού απεικονίζεται σ' αυτή τη μορφή (Φράγκος, 1996). Η παιδαγωγική χρήση της παιγνιώδους μορφής διδασκαλίας αναδείχθηκε σε θεμελιώδες διδακτικό αξίωμα και επισημάνθηκε η λειτουργία του παιχνιδιού ως βάση της αγωγής και της εκπαίδευσης (Γκουγκουλή και Καρακατσάνη, 2008, σ. 96). Είναι χαρακτηριστικό ότι το πρώτο εκπαιδευτικό - παιδαγωγικό υλικό επινοήθηκε από τον σπουδαίο παιδαγωγό το 1837. Πρόκειται για τα λεγόμενα «δώρα,» που στόχευαν στην ανάπτυξη των γνώσεων και δεξιοτήτων του παιδιού, με απώτερο σκοπό να συνδράμουν τις μητέρες στην ανατροφή των παιδιών τους (Κυπριανός, 2007, σ.71). Τα φρεμπελιανά δώρα οδήγησαν στη δημιουργία του *νηπιακού κήπου*, στο κέντρο του οποίου βρίσκεται το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας και αγωγής.

Η Montessori συνδέει το παιχνίδι με την ανάπτυξη των αισθήσεων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων του παιδιού, καθώς επίσης και με την κινητική, αισθητική και γλωσσική του ανάπτυξη (Τσιαντζή, 1996, σ.67). Τονίζοντας την τάση του παιδιού για παιχνίδι ως έμφυτη ανάγκη, τοποθετεί το παιχνίδι στη βάση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο, δίνοντας έτσι στο παιδί την ευκαιρία να γνωρίσει τον κόσμο που το περιβάλλει, τις ιδιότητες των αντικειμένων και τις μεταξύ τους σχέσεις (Τσιαντζή, 1996, σ.67).

Για τον Decroly το παιχνίδι *«αποτελεί απαραίτητη προετοιμασία για τη μελλοντική, σοβαρή ενασχόληση του παιδιού και ανταποκρίνεται σε όλες τις ανάγκες του»* (Κιτσαράς, 2001, σ.199). Το παιχνίδι σχετίζεται με την ανάπτυξη της φαντασίας, της δημιουργικότητας και κοινωνικότητας, μέσω των δυνατοτήτων που παρέχει για συνεργασία με συνομηλίκους, ανάληψη συγκεκριμένων καθηκόντων και εκπλήρωση κοινών στόχων. Ο Decroly συγκρίνει την εργασία με το παιχνίδι, με κριτήριο τον βαθμό συνειδητότητας για την εκπλήρωση των σκοπών τους (Τσιαντζή, 1996, σ. 68). Με την παιγνιώδη μορφή διδασκαλίας, ο παιδαγωγός εισάγει ένα καινοτόμο υλικό, που οδηγεί το παιδί σε δημιουργία λογικών σχέσεων, σε συνδυασμό ιδεών και σε ασκήσεις συνειρμού (Γκουγκουλή και Καρακατσάνη, 2008, σ.100).

Ο Cousinet χαρακτηρίζει τη δραστηριότητα του παιχνιδιού ως πρωταρχική ανάγκη του παιδιού και επισημαίνει την ανάγκη της στροφής της εκπαίδευσης σε αυτήν (όπ.

αναφ. στο Houssaye, 2000, σ. 255-256). Επιχειρώντας την προσέγγιση της εργασίας μέσα στην τάξη στη βάση του παιχνιδιού, ταυτίζει το παιχνίδι με την ελευθερία, την ικανοποίηση των φυσικών ενστίκτων, τη γνώση, κατάρτιση και τήρηση των κανόνων, και τη συλλογικότητα. Ο Houssaye (2000, σ. 257) επισημαίνει: *«Στον Cousinet το παιχνίδι θεμελιώνει, κατά κάποιον τρόπο, την παιδαγωγική μέθοδο της εργασίας με ομάδες».*

2.3.4 Παιχνίδι και Κοινωνικοσυναισθηματική Ανάπτυξη

Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά αναπτύσσουν κοινωνικές αλλά και συναισθηματικές δεξιότητες. Ερευνητές, όπως οι Smilansky και Shefatya (1990), υποστηρίζουν ότι η ικανότητα ενός παιδιού να μαθαίνει στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται από την ευκολία του να σχετίζεται με τους συνομηλίκους και τους ενήλικες. Κατά την άποψη του Piaget, μέσα από το πάρε-δώσε των διαπραγματεύσεων, της επίλυσης των διαφωνιών, της δημιουργίας και της επιβολής των κανόνων, της τήρησης και της παραβίασης υποσχέσεων, τα παιδιά κατανοούν ότι οι κοινωνικοί κανόνες παρέχουν μια δομή, που κάνει δυνατή τη συνεργασία με τους άλλους (Piaget, 1932/1965, οπ. αναφέρεται στο Cole & Cole, 2001, σ.488). Ο χρόνος που τα παιδιά περνούν με τους συνομηλίκους παίζοντας αυξάνει ανάλογα με την ανάπτυξή τους, και οι καινούργιες εμπειρίες με συνομηλίκους είναι μια πρόκληση για τα παιδιά, για να αποκτήσουν καινούργιες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες (Selman & Schultz, 1990, οπ. αναφέρεται στο Cole & Cole, 2001, σ. 480).

Το παιδικό παιχνίδι θεωρείται βασικό μέσο κοινωνικοποίησης, εφόσον στα παιχνίδια τους τα παιδιά μαθαίνουν να υποδύονται ρόλους άλλων και να βλέπουν τον εαυτό τους μέσα από τα μάτια των άλλων (Νόβα-Καλτσούνη, 1996, σ. 132). Είναι η στιγμή της ζωής τους όπου η αίσθηση του εαυτού τους, που είχαν αποκτήσει στην οικογένεια, δεν επαρκεί πια και πρέπει να μάθουν να συμφιλιώνουν την παλιά τους ταυτότητα με την καινούργια, η οποία αρχίζει να διαμορφώνεται στα καινούργια πλαίσια που συχνάζουν (Damon & Hart, 1998, οπ. αναφέρεται στο Cole & Cole, 2001, σ. 480).

2.4 Παιχνίδι και Δημιουργικότητα

Στις μέρες μας η έννοια της δημιουργικότητας, μετά από σημασιολογική διεύρυνση, ξεπέρασε τα όρια της ανάγκης του ατόμου «να γεννά νέες ιδέες ή να εκφράζει τον εαυτό του με μοναδικό τρόπο που συχνά συνδεόταν με τις τέχνες» (Cheung, 2013, σ. 134) και περιλαμβάνει την ικανότητά του να ανταποκρίνεται δημιουργικά σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις, να επιλύει προβλήματα, να αντιδρά αποτελεσματικά σε προκλήσεις και να οδηγείται σε θετικά αποτελέσματα. Πλέον, στον πυρήνα όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης βρίσκεται η έννοια της δημιουργικότητας των «συνηθισμένων ανθρώπων» (Cheung, 2013, σ. 134), η οποία θεωρείται ως η ικανότητα του ατόμου να επιλύει τα καθημερινά προβλήματα και να εκφράζεται δημιουργικά (Craft, 2007).

Το παιχνίδι είναι ένα ασφαλές περιβάλλον, ιδανικό για την υποστήριξη και ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας των παιδιών. Έρευνες υποστηρίζουν ότι το παιχνίδι και η δημιουργική σκέψη είναι συσχετιζόμενες συμπεριφορές, επειδή και οι δύο βασίζονται στην ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν σύμβολα (Johnson et al., 1999, Spodek & Saracho, 1998).

Η δημιουργική σκέψη, που έχει τις ρίζες της στο παιχνίδι, μπορεί να θεωρηθεί ως δεξιότητα για την επίλυση προβλημάτων. Όταν τα μικρά παιδιά χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, είναι πιο δημιουργικά, έχουν καλύτερη επίδοση στις σχολικές εργασίες και αναπτύσσουν μία προσέγγιση επίλυσης προβλημάτων στη μάθηση (Frost et al., 2001).

2.4.1 Χαρακτηριστικά του Παιχνιδιού

Πριν προχωρήσουμε στη γνωριμία με τα Παιχνίδια Κανόνων και τα Αυτοσχέδια Επιτραπέζια Παιχνίδια, θα σημειώσουμε τα συμπεράσματα του Peter Gray (2009, 2013) που, αναλύοντας πολλές θεωρίες για το παιχνίδι, κατέληξε ότι ουσιαστικά όλες οι περιγραφές του ανθρώπινου παιχνιδιού συμπεριλαμβάνουν τα περισσότερα ή όλα από τα εξής πέντε χαρακτηριστικά:

- ✓ *Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα αυτοεπιλεγόμενη και αυτοκατευθυνόμενη*

Όχι μόνο αποτελεί προσωπική επιλογή του ατόμου, αλλά και το ίδιο το άτομο είναι αυτό που καθορίζει πώς θα διεξαχθεί το παιχνίδι, βάζει δηλαδή τους κανόνες του παιχνιδιού. Οι κανόνες πρέπει να είναι αποδεκτοί από όλους τους άλλους παίκτες. Η βασικότερη

ελευθερία σε ένα παιχνίδι είναι η ελευθερία της αποχώρησης, δηλαδή το σταμάτημα του παιχνιδιού ανά πάσα στιγμή της διεξαγωγής του, εφόσον έτσι το έχει αποφασίσει ο παίκτης.

- ✓ Το *παιχνίδι ωθείται από εσωτερικά κίνητρα*

Η ικανοποίηση της εσωτερικής παρόρμησης του παίκτη την ώρα που παίζει, αξίζει περισσότερο από μια ανταμοιβή που προέρχεται έξω από τη δραστηριότητα, ως τελικό αποτέλεσμα. Στόχοι υπάρχουν πάντα στα παιχνίδια, για να τα κάνουν ενδιαφέροντα, αλλά έρχονται σε δεύτερη μοίρα σε σχέση με τη διεξαγωγή του παιχνιδιού.

- ✓ *Το παιχνίδι οδηγείται από νοερούς κανόνες*

Το παιχνίδι είναι μια ελεύθερη δραστηριότητα, αλλά δεν έχει ελεύθερη μορφή. Έχει πάντα δομή, η οποία προκύπτει από τους κανόνες που βρίσκονται στο μυαλό των παικτών. Στο κοινωνικό παιχνίδι οι κανόνες πρέπει να μοιράζονται από κοινού στους παίκτες. Η σε κανόνες βασιζόμενη φύση του παιχνιδιού είναι το χαρακτηριστικό που ο Vygotsky (1978) τόνισε πιο έντονα, καθώς δόμησε τη θεώρησή του ότι το παιχνίδι είναι το μέσο με το οποίο τα παιδιά μαθαίνουν να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους και συμμορφώνονται με τους κοινωνικά συμφωνημένους κανόνες.

- ✓ *Το παιχνίδι είναι ευφάνταστο*

Την ώρα του παιχνιδιού οι παίκτες βρίσκονται σε μια πνευματική απόδραση από τον αληθινό κόσμο. Αυτό είναι το χαρακτηριστικό που ο Huizinga (2010) τόνισε πιο έντονα, όταν εισηγήθηκε ότι το παιχνίδι παρέχει κίνητρα για πολιτιστικές καινοτομίες. Αυτό είναι επίσης το χαρακτηριστικό στο οποίο δίνουν περισσότερη έμφαση οι ερευνητές, οι οποίοι επικεντρώνονται στον ρόλο του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών και της ικανότητας να σκέφτονται με τρόπο που ξεφεύγει από τον συγκεκριμένο τόπο και χρόνο. Στον βαθμό που το παιχνίδι λαμβάνει χώρα σε έναν φανταστικό κόσμο, οι ενέργειες των παικτών πρέπει να διέπονται από κανόνες που είναι στο μυαλό τους και όχι από νόμους της φύσης ή παρορμητικά ένστικτα. Η απόδραση στη φαντασία πάντα προάγει τη δημιουργικότητα και την καλλιτεχνική έκφραση.

- ✓ *Το παιχνίδι διεξάγεται σε εγρήγορση, αλλά σε σχετικά χαλαρή πνευματική κατάσταση.*

Αυτό το τελευταίο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού είναι φυσικό επακόλουθο από τα άλλα τέσσερα. Καθώς στο παιχνίδι το άτομο πρέπει να έχει συνειδητό έλεγχο της

συμπεριφοράς του, έχοντας την προσοχή του στα μέσα και στους κανόνες, απαιτείται μια εγρήγορση του μυαλού. Οι παίκτες πρέπει να σκέφτονται ενεργά για αυτό που κάνουν. Ωστόσο, το παιχνίδι δεν είναι μια απάντηση στις εξωτερικές απαιτήσεις, και επειδή η δραστηριότητα λαμβάνει χώρα σε έναν φανταστικό κόσμο και το αποτέλεσμά του δεν έχει άμεσες συνέπειες στον πραγματικό κόσμο, το άτομο στο παιχνίδι είναι σχετικά απαλλαγμένο από πίεση ή στρες. Οι παίκτες αφήνονται να παρασυρθούν στη δίνη του παιχνιδιού. Η προσοχή τους είναι εναρμονισμένη με την ίδια τη δραστηριότητα και υπάρχει μειωμένη συνείδηση του εαυτού και του χρόνου. Το μυαλό είναι τυλιγμένο στις ιδέες, στους κανόνες και στις δράσεις του παιχνιδιού, και σχετικά αδιαπέραστο από εξωτερικούς περισπασμούς. Αυτή η κατάσταση του νου έχει αποδειχθεί, σε πολλές ψυχολογικές μελέτες, ιδανική για τη δημιουργικότητα και την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων (Gray, 2013).

2.4.2 Διαχρονική θεώρηση του παιχνιδιού και της παιδικής ηλικίας

Διακρίνοντας τον διαφορετικό ρόλο του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων, σε σχέση με τις αντιλήψεις για την παιδική ηλικία, δημιουργούνται τρεις χαρακτηριστικές περίοδοι (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2007).

Στην πρώτη περίοδο (έως τον 18^{ο} αιώνα) το παιχνίδι διαχωρίζεται από την εκπαίδευση. Κατά την περίοδο αυτή, ο ρόλος του παιδιού είναι παθητικός. Θεωρείται ότι το παιδί δεν έχει δυνατότητα λογικής κρίσης και ότι μόνο μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να αποκτήσει ορθό συλλογισμό.

Στη δεύτερη περίοδο (18^{ος} και κυρίως 19^{ος}-20^{ος} αιώνας, έως τη δεκαετία του 1970), όπου αρχίζει να αναγνωρίζεται η σημασία της παιδικής ηλικίας, το παιδικό παιχνίδι θεωρείται πολύ σοβαρή δραστηριότητα και συνδέεται εν μέρει με την εκπαιδευτική διαδικασία, αποκτώντας θεωρητικό ενδιαφέρον. Από αυτήν τη νέα θεώρηση της παιδικής ηλικίας και με τη συμβολή της ψυχολογίας, αλλά και τη δημιουργία θεσμών και επιστημών γύρω από την αγωγή του παιδιού, γεννιέται ένα νέο εκπαιδευτικό κίνημα, σύμφωνα με το οποίο το μικρό παιδί είναι ενεργό υποκείμενο. Το παιχνίδι αυτήν την περίοδο θεωρείται η πρώτη εκδήλωση της δραστηριότητας του παιδιού, το ξύπνημα των σωματικών και πνευματικών του ικανοτήτων, καθώς κατέχει κεντρικό ρόλο στη δραστηριότητά του. Θεωρείται ότι το παιδί έχει ανάγκη να παίξει, να αποκτήσει εμπειρία

και να προετοιμαστεί για τη ζωή. Εντούτοις, παρατηρείται ότι στις σχολικές τάξεις παραμένει η αντιδιαστολή μεταξύ ψυχαγωγίας και εργασίας, ή μεταξύ εκπαιδευτικών παιχνιδιών και ελεύθερων παιχνιδιών.

Στην τρίτη περίοδο (από τη δεκαετία του ’70 και μετά) το παιχνίδι συνδέεται λειτουργικά με την ανάπτυξη του παιδιού και αποκτά εκπαιδευτική διάσταση, ακόμη και στην ελεύθερη και αυθόρμητη μορφή του (Fournier, 2004, James, 2001, Smith, 1994).

2.5 Παιχνίδια Κανόνων

Το παιδί από την ηλικία των τεσσάρων ετών προοδευτικά αρχίζει να παίζει παιχνίδια κανόνων. Είναι παιχνίδια δομημένα και οργανωμένα, στα οποία συμμετέχουν τα παιδιά που διαθέτουν την ικανότητα κατανόησης κανόνων και τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης στην ομάδα των συνομηλίκων τους.

Κατά την άποψη του Piaget, η εμφάνιση παιχνιδιών βασισμένων σε κανόνες έχει διπλή σπουδαιότητα για την ανάπτυξη των παιδιών. Πρώτον, στα παιχνίδια βασισμένα σε κανόνες βλέπει στην ικανότητα των παιδιών που συμμετέχουν μια «*εκδήλωση συγκεκριμένων νοητικών πράξεων στην κοινωνική σφαίρα»* και ότι τα παιχνίδια αυτά δημιουργούν δομημένες συνθήκες, στις οποίες τα παιδιά «*ασκούνται στην εξισορρόπηση των επιθυμιών τους και των κανόνων της κοινωνίας».* Μέσα από το πάρε-δώσε των διαπραγματεύσεων, την επίλυση των διαφωνιών, τη δημιουργία και την επιβολή των κανόνων, την τήρηση και την παραβίαση υποσχέσεων, τα παιδιά κατανοούν ότι οι κοινωνικοί κανόνες παρέχουν μια δομή που κάνει δυνατή τη συνεργασία με τους άλλους (Piaget, 1932/1965 οπ. αναφέρεται στο Cole & Cole, 2001, σ.487-488). Οι επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να συνεργαστούν και να παίξουν ομαδικά παιχνίδια με κανόνες (Piaget,1962). Το παιδί που παίζει ένα παιχνίδι κανόνων έχει πλήρη συνείδηση του αντιπάλου του, τον αναγνωρίζει ως ανώτερο όταν κερδίζει και δεν παύει να το θεωρεί φίλο του όταν χάνει. Ο ανταγωνισμός είναι περιστασιακός (Κρασανάκης, 1987).

2.5.1 Επιτραπέζια παιχνίδια

Επιτραπέζιο ονομάζεται κάθε παιχνίδι που παίζεται πάνω σε μια επιφάνεια, με ορισμένους κανόνες ήδη διαμορφωμένους από τη σχεδίασή του, εμπεριέχει ένα σύνολο στοιχείων, ταμπλό, πιόνια, κάρτες, η κίνηση και η διεξαγωγή του παιχνιδιού γίνεται με το ζάρι ή με οδηγίες που είναι γραμμένες σε διάφορα σημεία του παιχνιδιού ή σε κάρτες, και συνήθως υπάρχει κάποιος στόχος, τον οποίο οι παίκτες προσπαθούν να επιτύχουν. Μπορούν να συμμετέχουν 2 ή περισσότερα άτομα, και κύριος σκοπός είναι η διασκέδαση και, σε άλλες περιπτώσεις, η αποκόμιση γνώσεων ή η νοητική άσκηση. Ο ανταγωνισμός που πολλές φορές υπάρχει είναι σημαντικό στοιχείο στην εξέλιξη του παιχνιδιού, ένας πιο γενικός όρος θα ήταν η *ευγενής άμιλλα*. Οι σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης μεταξύ των στοιχείων ορίζουν το επιτραπέζιο παιχνίδι ως ένα σύστημα παιχνιδιού (Fullerton, Swain & Hoffman, 2008).

2.5.2 Τα Επιτραπέζια Παιχνίδια στη Σχολική Τάξη

Τα Αυτοσχέδια Επιτραπέζια Παιχνίδια, *τα δικά μας παιχνίδια,* της τάξης μας και της εργασίας μας, ανήκουν στα παιχνίδια κανόνων. Και ενώ μια πρώτη κριτική ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια δεν προάγουν σε ικανοποιητικό βαθμό τη φαντασία, την επινοητικότητα, την ελεύθερη σκέψη, σε σχέση με τα παιχνίδια ρόλων (Salmina & Tihanova, 2011), λόγω της προσαρμογής σε συγκεκριμένους κανόνες, θα μπορούσε να δημιουργήσει μια αρνητική στάση απέναντι σε αυτά τα παιχνίδια και μια αμηχανία και προκατάληψη στην ένταξή τους στη μαθησιακή διαδικασία, θα ήταν άδικο αν παραγνωρίζαμε το γεγονός ότι και αυτά αναπτύσσουν ικανότητες που θα αποδειχτούν αργότερα χρήσιμες σε εργασίες φαντασίας και επινοητικότητας (Salmina & Tihanova, 2011). Τα παιχνίδια εμπεριέχουν στοιχεία χαράς και διασκέδασης, τα οποία συχνά ενθαρρύνουν τα παιδιά να συγκεντρωθούν και να επιμείνουν σε μια δραστηριότητα τόσο, ώστε να κατακτήσουν την επιδιωκόμενη γνώση (Edwards, Gandini & Forman, 1998).

Η μάθηση μέσω των επιτραπέζιων παιχνιδιών αποτελεί ένα σημαντικό μέρος της προσχολικής εκπαίδευσης των παιδιών, καλλιεργώντας ένα πνεύμα στρατηγικών. Διαμορφώνεται κλίμα κοινωνικής αλληλεπίδρασης, στο οποίο οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν κάποιο πρόβλημα, επιδιδόμενοι σε διάφορες προκλήσεις. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση ενδυναμώνεται, ενθαρρύνεται, και οι γνώσεις που αποκτώνται

εφαρμόζονται συγχρόνως από τους εμπλεκόμενους μαθητές αυτής της δημιουργικής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, αποκτούν εμπειρίες μάθησης με έναν διασκεδαστικό και παιγνιώδη τρόπο, στα πλαίσια της συνεργατικής μάθησης (Bontchev & Vassileva, 2010, Fulleston, Swain & Hoffman, 2008). Εκτός από τη γνώση, το παιδί ρυθμίζει τις κοινωνικές του δεξιότητες, ενώ παίζει και επικοινωνεί με τους συμπαίκτες του, αφού είναι υποχρεωμένο να ακολουθήσει τους κανόνες του παιχνιδιού και συγχρόνως να ελέγχει τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά του. Τα παιχνίδια αυτά έχουν μοναδικό ρόλο στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτοελέγχου και ρύθμισης της συμπεριφοράς των παιδιών (Salmina & Tihanova, 2011).

Οι μαθητές, από το στάδιο του παθητικού ακροατή και δέκτη, αποκτούν ρόλο συμμετέχοντα στην έρευνα, στη δημιουργία, στη μάθηση, αναλαμβάνοντας μεγαλύτερη ευθύνη των ενεργειών τους. Η διαδικασία μάθησης, με από κοινού ευθύνη, παρέχει τον μεγαλύτερο βαθμό ελευθερίας στα παιδιά, τα οποία αφήνονται ελεύθερα να δράσουν/παίξουν και να συνεργαστούν, ως υπεύθυνα άτομα, μεταξύ τους και με τον εκπαιδευτικό, μπαίνοντας στη διαδικασία της από κοινού μάθησης.

Το παιχνίδι σε ομάδες συνήθως μειώνει το άγχος και την πιθανότητα εμφάνισης αρνητικών συναισθημάτων, αφού σε αυτό αναπτύσσονται διαπροσωπικές σχέσεις, εκφράζονται συναισθήματα, βιώνεται η ευχαρίστηση. Μέσα στο παιχνίδι επιτρέπονται τα λάθη, οι προσπάθειες των παιδιών εκτιμώνται και ενθαρρύνονται, οι γνώσεις τους γίνονται βίωμα και η συνειδητοποίηση των λανθασμένων ενεργειών τους γίνεται χωρίς ματαίωση, κάτι που δε συμβαίνει στις περιστάσεις εκτός παιχνιδιού, όπου κάθε ήττα βιώνεται ως αποτυχία.

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τις Salmina & Tihanova (2011) για τα επιτραπέζια παιχνίδια, θα πρέπει να αναφερόμαστε σε σφαίρες αναπτυσσομένων δεξιοτήτων, παρά σε μια μεμονωμένη δεξιότητα που προάγει κάθε παιχνίδι. Αυτό θα είναι πλέον το κύριο κριτήριο για την αξία του κάθε παιχνιδιού. Ανάμεσα λοιπόν στις *«σφαίρες»* αυτές, οι εξής τέσσερις αξίζουν ειδικής αναφοράς: η γνωστική, η κανονιστική, η επικοινωνιακή και η προσωπική.

α.) Η γνωστική σφαίρα είναι ο κύριος στόχος της πλειονότητας των επιτραπέζιων παιχνιδιών. Συμπεριλαμβάνει δεξιότητες όπως η αντίληψη (προσανατολισμός στον χώρο, λογικός τρόπος σκέψης, στρατηγική σκέψη, αντίληψη δομής αντικειμένων κ.α.), ο λόγος

(έκφραση, ικανότητα σωστής χρήσης γραμματικών και συντακτικών κανόνων), η σημειολογική και συμβολική σκέψη (ικανότητα αντίληψης συμβόλων και σημείων που περιλαμβάνει ένα παιχνίδι, και σωστής χρήσης τους), η μνήμη (ικανότητα απομνημόνευσης στοιχείων απαραίτητων στο παίξιμο του παιχνιδιού).

β.) Η κανονιστική (προσαρμοστική) σφαίρα περιλαμβάνει την ικανότητα απομνημόνευσης και χρήσης οδηγιών και κανόνων, τον σχεδιασμό και τη στρατηγική των ενεργειών, τη δυνατότητα πρόβλεψης των ενεργειών των αντιπάλων, την παρακολούθηση συγκεκριμένης σειράς ενεργειών, τον έλεγχο των συναισθημάτων και την οργάνωση της προσοχής.

γ.) Η επικοινωνιακή σφαίρα περιλαμβάνει ικανότητες αντίληψης της συμπεριφοράς των άλλων παικτών, τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος, τη δημιουργία σχέσεων συμπάθειας, την αποφυγή συγκρούσεων, τη σύναψη συμφωνιών.

δ.) Η προσωπική σφαίρα περιλαμβάνει την αγάπη για τη γνώση, την ευτυχία, την αυτάρκεια, την αυτοπεποίθηση.

Η θετική συνεισφορά του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, μολονότι αναδεικνύεται από τα ερευνητικά δεδομένα και υποστηρίζεται θεωρητικά από τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, δε φαίνεται να λαμβάνεται πάντα υπόψη στην πράξη (McInnes, Howard, Miles & Crowley, 2011).

3. Η Γλωσσική Διδασκαλία στην Προσχολική Εκπαίδευση

3.1 Γλωσσική ανάπτυξη

Τα μικρά παιδιά στο νηπιαγωγείο, με «γλώσσα, όχι νήπια, δηλαδή χωρίς λόγο (νη+έπος), φέρνουν μαζί τους ένα μέρος του λεξιλογίου και των γλωσσικών δομών της μητρικής τους γλώσσας, ποσοτικά και ποιοτικά τέτοιο, ώστε να μπορούν να είναι αυτάρκη για τις επικοινωνιακές τους ανάγκες» (Χατζησαββίδης, 2002). Η γλώσσα είναι «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν τον κόσμο αναπαρίστανται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαιρέτων σημάτων με στόχο την επικοινωνία» (Bloom και Lahey, 1978, σ.4). Η ιδιαίτερα πολύπλοκη χρήση αυθαίρετων συμβατικών συμβόλων (των λέξεων), τα οποία συνδυάζονται σύμφωνα με ένα πολιτισμικά

καθιερωμένο σύστημα, προκειμένου να μεταφέρουν συγκεκριμένα νοήματα στους άλλους ανθρώπους, είναι το πιο χαρακτηριστικό από όλα τα ανθρώπινα γνωρίσματα (Hayes, 1994).

Σύμφωνα με τον Saussure, η γλώσσα έχει δύο όψεις: την ορατή, που είναι η χρήση της, και την αφηρημένη, που υπάρχει στη συνείδηση κάθε ομιλητή και είναι η δομή της. Είναι «κοινωνικό παράγωγο της ικανότητας του ανθρώπου να εκφράζεται γλωσσικά και μαζί ένα σύνολο απαραίτητων συμβάσεων που έχουν υιοθετηθεί από ένα κοινωνικό σώμα, ώστε να μπορούν τα άτομα της κοινότητας να ασκούν αυτήν τη γλωσσική ικανότητα» (Saussure, 1916/1979, σ. 49), ενώ ο «λόγος» σημαίνει κυρίως την ικανότητα που έχουν οι άνθρωποι να συνεννοούνται με τη βοήθεια προφορικών σημείων (Martinet, 1987).

Οι Bloom και Lahey (1978) προσπάθησαν να περιγράψουν τον σύνθετο τρόπο λειτουργίας της ανθρώπινης γλώσσας, στη βάση τριών παραμέτρων: της γλωσσικής δομής, του γλωσσικού περιεχομένου και της γλωσσικής χρήσης. Κάθε μία από αυτές τις παραμέτρους διέπεται από μια σύνθετη ομάδα συμβατικών κανόνων, οι οποίοι στο σύνολό τους συνθέτουν τη γλώσσα.

Η γλώσσα αφορά τη διαισθητική γνώση της δομής του γλωσσικού συστήματος και απαρτίζεται από τέσσερα δομικά στοιχεία: το φωνολογικό, το φωνητικό, το συντακτικό και το σημασιολογικό, και τα οποία διασυνδέονται μεταξύ τους, για να διασφαλίζεται η ενιαία λειτουργία της. Η διαπλοκή των στοιχείων αυτών, καθώς και η ταυτόχρονη ανάπτυξή τους, καθιστούν τον διαχωρισμό τους κάπως αυθαίρετο. Συχνά, ωστόσο, για τη διευκόλυνση της ανάλυσης γίνονται παραπέρα υποδιαιρέσεις και έχουμε τα εξής συστατικά ή «συνθετικά» στοιχεία της γλώσσας: φωνολογικό, φωνητικό, μορφολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό και πραγματολογικό (Πετρούνιας, 1993). Το κάθε στοιχείο διέπεται από ένα σύνολο κανόνων, η γνώση των οποίων είναι απαραίτητη προϋπόθεση εκ μέρους των ομιλητών για αποτελεσματική επικοινωνία. Η δεύτερη παράμετρος, του γλωσσικού περιεχομένου, σχετίζεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας (σημασιολογία) και τις σχέσεις που διέπουν τις λέξεις, όταν αυτές χρησιμοποιούνται για να αναπαραστήσουν τη γνώση του κόσμου. Ο υψηλός βαθμός οργάνωσης ανάμεσα στις έννοιες, οι οποίες συσσωρεύονται στο σημασιολογικό σύστημα, προσδίδει σημασιολογική επάρκεια. Μέσα από τη συγκρότηση σημασιολογικών δικτύων

καθίσταται διαθέσιμη η δομή των εννοιών που μαθαίνει κάθε φορά το παιδί. Η ελλιπής έκθεση σε έννοιες, η δυσκολία στη δημιουργία και την οργάνωσή τους μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολίες στη κατανόηση των γραπτών κειμένων.

Τέλος, η παράμετρος της γλωσσικής χρήσης, κατά τους Bloom και Lahey (1978), περιλαμβάνει μια σειρά από συμβατικούς κανόνες, οι οποίοι υπαγορεύουν την επικοινωνιακή συμπεριφορά σε τρεις βασικούς τομείς: α.) τους λόγους για τους οποίους επικοινωνούμε, β.) τους διαφορετικούς κώδικες και τα επικοινωνιακά στιλ που απαιτούνται σε μια συγκεκριμένη περίσταση και γ.) τη συνομιλία. Η επαρκής και επιτυχής χρήση της γλώσσας εξαρτάται από την αλληλεπίδραση των τριών ανωτέρω παραμέτρων (Νικολόπουλος, 2008).

«Κι επειδή η γλώσσα δε θα πει μόνο άθροισμα από λέξεις και κανόνες γραμματικής, μα κρύβει μέσα της τη σκέψη, την ιδιοφυία, την ιστορία ενός λαού, έναν ολόκληρο ξεχωριστό κόσμο…» (Τριανταφυλλιδης, ([1938],1993), αυτόν τον ολόκληρο κόσμο πρέπει να γνωρίσουν τα παιδιά και να κατακτήσουν στο Νηπιαγωγείο, μέσα από δραστηριότητες γλωσσικής αγωγής, πριν προχωρήσουν στις επόμενες βαθμίδες της εκπαίδευσης, με δεδομένο ότι στην ηλικία αυτή όχι μόνο έχουν διαμορφώσει ένα επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας, αλλά έχουν ανεπτυγμένη τη διαίσθηση ως προς τη φύση και λειτουργία της γλώσσας σε σημαντικό βαθμό (Doughty-Pearce-Thornton,1971 σ. 11).

3.2 Η Γλώσσα στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου

Ήδη από το 5^{ο} έτος της ηλικίας, το παιδί συνειδητοποιεί όλο και περισσότερο το φαινόμενο της γλώσσας. Η πρόσκτηση του προφορικού λόγου (ακρόασης και ομιλίας) προηγείται και έπεται η οικοδόμηση και προοδευτική κατάκτηση (μάθηση) του γραπτού λόγου (ανάγνωσης και γραφής). Η μάθηση του γραπτού λόγου προϋποθέτει την επαρκή κατοχή του προφορικού (Βάμβουκας, 2007, σ.14-15).

Σχετικές έρευνες και επιστημονικές μελέτες άσκησαν μεγάλη επίδραση στην κατανόηση της ανάπτυξης της γλώσσας των μικρών παιδιών και οδήγησαν στην ανάπτυξη νέων προσεγγίσεων για τη διδασκαλία της γλώσσας στην προσχολική εκπαίδευση (Κουτσουβάνου, 2000, Παπούλια-Τζελέπη, 2001, Pearson & Stephens, 1992, Wortham, 2006).

Η αναγνωστική ετοιμότητα δεν είναι μια δεξιότητα που τα παιδιά πρέπει να κατακτήσουν σε συνδυασμό με την ηλικία. Τα παιδιά είναι έτοιμα να μάθουν να διαβάζουν όταν έχουν έναν σκοπό και συγκεκριμένη ευκαιρία για ανάγνωση, όχι με τους όρους μιας συστηματικής διδασκαλίας αλλά με το ενδιαφέρον ενός εξερευνητή, ο οποίος εστιάζει την προσοχή του σε πινακίδες και ετικέτες, σε τηλεφωνικούς καταλόγους, σε ευρετήρια και ιστορίες (Smith, 2006).

Στο ελληνικό νηπιαγωγείο σήμερα βρίσκονται σε ισχύ το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ, ΦΕΚ 1366, τ.Β΄18-10-2001) για το Νηπιαγωγείο, το οποίο σχεδιάστηκε το 2001 και άρχισε να εφαρμόζεται το 2003, ο Οδηγός Νηπιαγωγού, (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006), καθώς και το καινοτόμο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (ΠΣΝ, 2011) και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού, τα οποία δεν έχουν εκτυπωθεί και παραμένουν σε διαδικτυακή μορφή και χρήση.

3.2.1 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (2003, σ. 34) - Οδηγός Νηπιαγωγού (2006)

Στο ΔΕΠΠΣ (Υπ.Απ.Γ2/21072β, ΦΕΚ 304, τ.Β΄13-3-2003) και στο κεφάλαιο «Παιδί και Γλώσσα: πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων γλώσσας,» καθώς και στον Οδηγό Νηπιαγωγού προτείνονται προσεγγίσεις που υποστηρίζουν τον αναδυόμενο γραμματισμό.

Οι συντάκτες του Προγράμματος επιχειρούν να δομήσουν ένα πρόγραμμα που να ενθαρρύνει, να προωθεί και να υποστηρίζει την εξοικείωση των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας, οι οποίες αφορούν στον προφορικό και στον γραπτό λόγο. Οι δραστηριότητες προφορικού και γραπτού λόγου αναπτύσσονται σε ένα πλαίσιο δομητικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία η γνώση και η γλώσσα δομούνται εξελικτικά μέσα σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, που ενισχύει τη προσπάθεια των παιδιών για την κατάκτησή τους.

Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος δε διαχωρίζονται, καθώς μέσω του προφορικού λόγου πραγματοποιούνται και οι πρώτες επαφές με τα γραπτά κείμενα εκτός και εντός σχολικού πλαισίου. Τα παιδιά μυούνται στον γραπτό λόγο με δραστηριότητες που αναπτύσσονται παράλληλα και ταυτόχρονα με τον προφορικό λόγο (Δαφέρμου,

Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Η ανάγνωση και η γραφή θεωρούνται και αντιμετωπίζονται ως διαδικασίες ενεργού σκέψης για την κατασκευή νοήματος, για την κατανόηση και παραγωγή μηνύματος (Anderson et al.,1994, Ferreiro, 1998, Dodge & Colker, 1998).

Σχετικά τώρα με το γνωστικό αντικείμενο της Γλώσσας, σύμφωνα με τους Κονδύλη και Στελλάκη (2010, σ.85) *«το ΔΕΠΠΣ εγκαταλείπει το μοντέλο της αναγνωστικής ετοιμότητας και εστιάζει σε στρατηγικές διδασκαλίας –ή εξοικείωσης– με τον γραπτό λόγο, μέσα από την εισαγωγή των πρακτικών του "αναδυόμενου γραμματισμού" στη "μαθησιακή περιοχή της γλώσσας" αλλά και στις υπόλοιπες γνωστικές περιοχές»*. Ο όρος αυτός επεξηγείται στον ΟΝ (2006, σ.19) σε σχετική υποσημείωση. Αναφέρεται λοιπόν η έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού ως *«οι αντιλήψεις, οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που συνδέονται τόσο με την κωδικοποίηση και την αποκωδικοποίηση του γραπτού τρόπου αναπαράστασης της πληροφορίας, όσο και με την κατανόηση του περιεχομένου του από παιδιά προσχολικής ηλικίας, προτού δηλαδή αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής»* (Teale & Sulzby, 1986, Παπούλια –Τζελέπη, 2001, Κουτσουράκη, 2001).

Στο ΔΕΠΠΣ οι στόχοι διαχωρίζονται σε τρεις θεματικές: προφορική ομιλία και ακρόαση, ανάγνωση, γραφή και γραπτή έκφραση. Οι στόχοι που αναφέρονται στη θεματική της *ανάγνωσης* σχετίζονται με την απόκτηση δεξιοτήτων σχετικά με: α.) τη συνειδητοποίηση του γραπτού λόγου ως φορέα μηνυμάτων, β.) την υιοθέτηση συμβάσεων ανάγνωσης, γ.) την κατανόηση ενός γραπτού κειμένου, δ.) την απομνημόνευση προφορικών-γραπτών κειμένων, ε.) την αναγνώριση οικείων λέξεων στο περιβάλλον, στ.) την άντληση πληροφοριών από διάφορες πηγές, ζ.) τη χρήση της βιβλιοθήκης της τάξης και η.) τη γραφοφωνημική κατάκτηση.

Η ενότητα της *προφορικής ομιλίας και ακρόασης* σχετίζεται με την παραγωγή ειδών λόγου (περιγραφή, αφήγηση, επεξήγηση, επιχειρηματολογία), με τον εμπλουτισμό του προφορικού λόγου (μέσα από ποιήματα, λεκτικά σχήματα κτλ.) και με την κατάκτηση της φωνολογικής επίγνωσης από μέρους των παιδιών.

Η τρίτη και τελευταία ενότητα, της *γραφής και γραπτής έκφρασης*, ασχολείται με τη συνειδητοποίηση των διαστάσεων του γραπτού λόγου (ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών και μεταφοράς πληροφοριών αλλά και πηγή ευχαρίστησης και

απόλαυσης), τη χρήση υλικού γραφής, τη γραφή ονόματος των παιδιών και την αντιγραφή λέξεων από το περιβάλλον.

Στον ΟΝ υιοθετείται ένα παρόμοιο μοτίβο θεματικών περιοχών με αυτό του ΔΕΠΠΣ (προφορική επικοινωνία και γραπτός λόγος), με τη διαφορά πως στον ΟΝ αναπτύσσονται οργανωμένες δραστηριότητες ή ιδέες για σχεδιασμό νέων δραστηριοτήτων για την επίτευξη στόχων που αναφέρονται στο ΔΕΠΠΣ. Ο συμπληρωματικός ρόλος του ΟΝ βοηθάει τη νηπιαγωγό να κατανοήσει με ποιες διαδικασίες θα υλοποιήσει τους γλωσσικούς στόχους που προτείνονται στο ΔΕΠΠΣ. Κατά τον ΟΝ, η εξοικείωση των παιδιών με επεξεργασμένες μορφές προφορικού λόγου (όπως το αφηγηματικό είδος) διευκολύνει τη μύησή τους στον γραπτό λόγο. Όσον αφορά τώρα τον *γραπτό λόγο,* αναφέρονται αναλυτικότερα δραστηριότητες για ανάγνωση και γραφή, για επαφή των παιδιών με διαφορετικά είδη κειμένων (πολυτροπικά, αφίσες, επιστολές, λογοτεχνικά κείμενα)ν καθώς και για την κατάκτηση γραφοφωνημικής αντιστοίχισης από τα παιδιά. Τέλος, δίνεται ένα πλήθος προτάσεων και ιδεών προς τον/την νηπιαγωγό για τη διαμόρφωση υποστηρικτικού περιβάλλοντος στον γραπτό λόγο (βιβλιοθήκη τάξης, πίνακες αναφοράς για λειτουργική ανάγνωση).

3.2.2 Το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου και ο Οδηγός Εκπαιδευτικού

Η Γλώσσα στο ΠΣΝ (2011, σ. 203-204) αναγνωρίζεται *«ως το βασικό μέσο που διασφαλίζει την επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας»*. Η Γλώσσα βοηθά το παιδί μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες: α.) να αποκτήσει επαφή με βασικά δομικά χαρακτηριστικά της ελληνικής γλώσσας, β.) να χρησιμοποιεί τη γλώσσα ανάλογα με την περίσταση (ποιος μιλάει, σε ποιον, για ποιο θέμα, σε τι χώρο, κτλ), γ.) να ερμηνεύει κείμενα ανάλογα με το πλαίσιο και να τα αποτιμά κριτικά και δ.) να κατανοεί τη διαδικασία της επικοινωνίας. Από τα παραπάνω φαίνεται πως το ΠΣΝ αναδεικνύει τον επικοινωνιακό ρόλο της Γλώσσας, με ιδιαίτερη έμφαση στις γλωσσικές παραμέτρους που ισχύουν για κάθε περίσταση.

Το ΠΣΝ (2011, σ.203) στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο *«κάθε πολιτισμικό προϊόν (όπως η γλώσσα) αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλέγμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών»*. Στην προσέγγιση αυτή σημαντικό ρόλο λαμβάνουν τα κείμενα, που νοούνται «*ως προϊόντα*

επικοινωνίας, ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, ως φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων και ως προϊόντα αξιολόγησης» (ΠΣΝ, 2011, σ.204). Το κείμενο, λοιπόν, αντιμετωπίζεται και ως προϊόν ιδεολογικής διεργασίας και συνδέεται με κοινωνικές δομές και σχήματα, μια παραδοχή που εμπίπτει στον όρο «*κριτικός γραμματισμός». «Ο κριτικός γραμματισμός αποτελεί την πιο σύγχρονη φιλοσοφική - ιδεολογική προσέγγιση της γλώσσας και ακολουθείται από αντίστοιχες διδακτικές προτάσεις. Είναι ένα πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε τη γλώσσα, με στόχο να αναδείξουμε πώς με τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε κυρίαρχα νοήματα που προωθούν ανισότητες, ή συντασσόμαστε με οπτικές που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο»* (Ντίνας - Γώτη, 2016, σ.43).

Επίσης, γίνεται λόγος για *πολυγραμματισμό*, μια ευρύτερη έννοια που εμπερικλείει μια σειρά σύνθετων γλωσσικών διαδικασιών, με στόχο την απόκτηση επικοινωνιακών ικανοτήτων σε διαφορετικές μορφές επικοινωνίας (όπως προφορική και γραπτή γλώσσα, γλώσσα της εικόνας, του σώματος και της μουσικής), καθώς και σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας, τα οποία καθορίζονται από τη γλώσσα, την κοινωνική ομάδα και τις εμπειρίες της (ΠΣΝ, 2011, σ.11).

3.3 Η διασύνδεση της «Γλώσσας» με άλλες μαθησιακές περιοχές του προγράμματος

Η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά διαχέεται σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών, οι οποίες και αξιοποιούνται για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η γλώσσα αποτελεί το μέσον για την απόκτηση της νέας γνώσης, οι δεξιότητες επικοινωνίας και έκφρασης καλλιεργούνται παράλληλα σε όλες τις μαθησιακές περιοχές. Κάτι τέτοιο διευκολύνεται ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση από τον τρόπο οργάνωσης του προγράμματος στο νηπιαγωγείο.

3.4 Γραμματισμός

Η έννοια του γραμματισμού, η οποία αποτελεί έναν σχετικά νέο όρο του ελληνικού λεξιλογίου (Μητσικοπούλου, 2001), αρχικά περιλάμβανε ένα σύνολο

δεξιοτήτων που πρέπει να κατέχει το άτομο για τη γραφή και την ανάγνωση. Η UNESCO (1962) ορίζει το εγγράμματο άτομο ως εξής: «Ένα άτομο είναι εγγράμματο όταν έχει αποκτήσει τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες που το καθιστούν ικανό να συμμετάσχει σε όλες εκείνες τις δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται γραμματισμός για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου στην ομάδα και στην κοινότητά του, και του οποίου οι επιτεύξεις στην ανάγνωση, τη γραφή και την αριθμητική του επιτρέπουν να συνεχίζει να χρησιμοποιεί αυτές τις δεξιότητες για την ατομική του εξέλιξη και την ανάπτυξη της κοινότητάς του» (UNESCO, 1962, όπως αναφέρεται στον Baynham, 2002, σ.19-20). Ο όρος γραμματισμός αναφέρεται στην ταυτόχρονη και αλληλένδετη ανάπτυξη της ανάγνωσης και της γραφής, και ορίζεται από τον Baynham, όπως αναφέρουν οι Δαφέρμου, Κουλούρη και Μπασαγιάννη (2006: 19), ως «το επίπεδο της πρόσβασης στη γραπτή πληροφορία που απαιτείται για την αποτελεσματική λειτουργία του ατόμου μέσα στην κοινωνία στην οποία ζει». Στον περιεκτικό αυτόν ορισμό περιλαμβάνεται όχι μόνο η κατανόηση αλλά και η παραγωγή κειμένων, όχι μόνο οι γνώσεις αλλά και η εφαρμογή τους.

Αυτό σημαίνει ότι ο γραμματισμός περιλαμβάνει την πολιτισμική γνώση, η οποία καθιστά ικανό έναν ομιλητή, συγγραφέα ή αναγνώστη να αναγνωρίζει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη γλώσσα σε διαφορετικές κοινωνικές περιστάσεις (Baynham, 2002).

Επιπλέον, σύμφωνα με τη Μητσικοπούλου (2001, όπως αναφέρει η Κονδύλη, 2008, σ.43), ο γραμματισμός ορίζεται ως *«η δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε ποικιλία επικοινωνιακών καταστάσεων και κοινωνικών περιστάσεων, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα,»* μία διάσταση βασισμένη κυρίως σε κοινωνιογλωσσολογικές θεωρίες. Μια τέτοια άποψη παραπέμπει στη θέση του Hymes για την επικοινωνιακή ικανότητα, κατά την οποία τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας χειρίζονται αποτελεσματικά τα επικοινωνιακά μέσα της γλώσσας τους (Κονδύλης, 2008).

Για περαιτέρω κατανόηση αυτής της διαδικασίας, αξίζει να σημειωθεί και η άποψη του Halliday (2007, σ.98) για τον εγγράμματο άνθρωπο: *«...το να είναι κανείς εγγράμματος σημαίνει να μπορεί να κάνει χρήση των πιο επεξεργασμένων μορφών της γλώσσας που χρησιμοποιούνται στον γραπτό λόγο και του συστήματος των κοινωνικών*

αξιών που τον συνοδεύουν». Από τον παραπάνω ορισμό γίνεται σαφές πως ο γραμματισμός σχετίζεται με την *«υψηλότερη»* χρήση του γραπτού λόγου, η οποία επαναπροσδιορίζεται κάθε φορά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα (Χατζησαββίδης, 2007).

3.4.1 Προσεγγίζοντας τον αναδυόμενο γραμματισμό στο νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με τη θεωρία του αναδυόμενου γραμματισμού, τα παιδιά, μεγαλώνοντας μέσα σε μια εγγράμματη κοινωνία που κατακλύζεται από γραπτό λόγο, επιγραφές, ανακοινώσεις, σήματα, λογότυπα, σύμβολα, συσκευασίες κ.λπ.., διαμορφώνουν από πολύ νωρίς, πολύ πριν πάνε στο σχολείο, τις αντιλήψεις τους και διατυπώνουν τις υποθέσεις τους για τον γραπτό λόγο. Κατακτούν και δομούν τις γνώσεις τους για τομ γραπτό λόγο, όπως και για τους άλλους τομείς της γνώσης δηλαδήμ με την επεξεργασία και την αφομοίωση πληροφοριών που παίρνουν από το περιβάλλον (Ferreiro, 1998). Οι διαδικασίες γραμματισμού των μικρών παιδιών, που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο, αφορούν την υποστήριξη της εξέλιξης του προφορικού τους λόγου, την προσέγγιση του γραπτού τους λόγου, τη προσέγγιση μαθηματικών γνώσεων και διαδικασιών, αλλά και την προσέγγιση γνώσεων και διαδικασιών που συνδέονται με άλλες μαθησιακές περιοχές.

Ο εκπαιδευτικός παρατηρεί, καθοδηγεί και διευκολύνει την ανάπτυξη των παιδιών, προκαλώντας τη σκέψη τους (Χατζηγεωργίου–Κόνσολας, 1999). Ο εκπαιδευτικός, γνωρίζοντας ότι οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής αναδύονται σε ένα καλά δομημένο αναγνωστικά περιβάλλον, στο οποίο το παιδί εμπλέκεται σε λειτουργικές και ενδιαφέρουσες αναγνωστικές δραστηριότητες, αλληλεπιδρώντας με τα άλλα παιδιά και τα υλικά του περιβάλλοντος, θα πρέπει να δημιουργήσει ένα μαθησιακό περιβάλλον το οποίο θα βοηθά τα παιδιά να κατανοήσουν ότι ο γραμματισμός αφορά τη δημιουργία νοήματος και τη μετάδοση του μηνύματος, να κατανοήσουν ότι ο γραμματισμός χαρακτηρίζει την ανθρώπινη δραστηριότητα, καθώς διευκολύνει την επικοινωνία των ανθρώπων:

- να αναγνωρίσουν ότι ο άνθρωποι χρησιμοποιούν τη γραπτή γλώσσα λόγω της αξίας και της χρησιμότητας που έχει για αυτούς,
- να αναγνωρίσουν ότι η γραπτή γλώσσα είναι ένα μέσο με μεγάλο εύρος λειτουργιών και εφαρμογών,
- να καταλάβουν ότι ο γραπτός λόγος ικανοποιεί προσωπικές ανάγκες και για αυτό είναι πηγή ευχαρίστησης,
- να εκτιμήσουν την αξία και τη σπουδαιότητα των επιτευγμάτων τους στον γραμματισμό (Hall, 1987, Goodman, 1990, Γιαννικοπούλου, 2001, Παπούλια-Τζελέπη, 2001, Τάφα, 2001α).

Ο χώρος της τάξης στο σύγχρονο νηπιαγωγείο χρειάζεται να αποκτήσει εκείνα τα ποιοτικά και λειτουργικά χαρακτηριστικά τα οποία συμβάλλουν στην προώθηση των νέων αντιλήψεων για τη μάθηση και τον γραμματισμό στην προσχολική εκπαίδευση, με ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνιακή διάσταση του γραπτού λόγου. Είναι τόσο θεμελιώδης αυτή η συνθήκη, που, σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2001, σ.51), *«αν στο νηπιαγωγείο τα παιδιά πρέπει να συνειδητοποιήσουν ένα μόνο χαρακτηριστικό της γραπτής γλώσσας, αυτό αναντίρρητα είναι ο επικοινωνιακός της χαρακτήρας».*

3.4.2 Από τον Γραμματισμό στον Κριτικό Γραμματισμό

Ο γραμματισμός, ο οποίος για δεκαετίες οριζόταν ως το σύνολο των δεξιοτήτων που σχετίζονται με την ανάγνωση και γραφή, υπερβαίνει πλέον την έννοια του Αλφαβητισμού, αποκτά ποικίλες εκφάνσεις (αναδυόμενος, σχολικός, οικογενειακός, πολιτισμικός γραμματισμός κ.λπ.) και ενσωματώνει την έννοια μιας κοινωνικής πρακτικής (κριτικός γραμματισμός). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η γλώσσα αποτελεί την ουσιαστική προϋπόθεση της μάθησης, τη διαδικασία μέσω της οποίας η εμπειρία μετατρέπεται σε γνώση (Halliday, 1993).

Ο κριτικός γραμματισμός στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων γραμματισμού που σχετίζονται όχι μόνο με τη γλωσσική ικανότητα, αλλά και τη δημιουργική χρήση ή αμφισβήτηση των κοινωνικών συμβάσεων, και κατά συνέπεια την επιτυχή συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία. Η επικοινωνιακή ικανότητα πλέον δε γίνεται αντιληπτή ως η ικανότητα προσαρμογής του λόγου του μαθητή σε αντίστοιχες περιστάσεις επικοινωνίας, αλλά ως μια δυναμική διαδικασία επιλογής κατάλληλων στρατηγικών για την ενεργό

συμμετοχή του στην κοινωνία. Μέσα από τη γλώσσα αμφισβητούμε κυρίαρχα νοήματα που προωθούν τις ανισότητες ή συντασσόμαστε με οπτικές που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Κωστούλη, 2013). Δηλαδή, ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά του κριτικού γραμματισμού είναι η καλλιέργεια στρατηγικών μέσα από τις οποίες τα άτομα δεν αποδέχονται ως φυσικούς τους κυρίαρχους θεσμούς, αλλά τους αμφισβητούν, κατασκευάζοντας διαφορετικές οπτικές του κόσμου.

Η έννοια της αμφισβήτησης συσχετίζεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης απέναντι στις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές. Ουσιαστικά, ο κριτικός γραμματισμός επιχειρεί να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο γλωσσικά στοιχεία και γλωσσικές χρήσεις προβάλλουν σχέσεις εξουσίας και ιδεολογίες τις οποίες τα άτομα δεν αντιλαμβάνονται (Fairclough, 1992).

Η εκπαίδευση, σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού, θα πρέπει να δημιουργεί πολίτες με κριτικό πνεύμα, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν τον κόσμο, αλλά και να παρεμβαίνουν στην κοινωνία και να τη διαμορφώνουν (Ντίνας και Γώτη, 2016). Γι' αυτό είναι υψίστης σημασίας όχι μόνο η ανάπτυξη της ικανότητας να χειρίζονται οι μαθητές διάφορα είδη και τύπους λόγου, αλλά και η απόκτηση βαθιάς γνώσης για τη γλώσσα, η συνειδητοποίηση της δυναμικής των νοημάτων των διαφόρων τύπων λόγου και η κατανόηση των μεθόδων με τις οποίες κατασκευάζεται η σχολική γνώση.

4. Το αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι στην τάξη

Η επιλεκτική βιβλιογραφική επισκόπηση, που επιχειρήθηκε στις προηγούμενες ενότητες της εργασίας σαν νοητή περιήγηση στο χρόνο, τελειώνει επιστρέφοντας στη βάση της εκκίνησής μας, που δεν είναι άλλη από το 4^{ο} Νηπ. Συκεών.

Μια τάξη ενός νηπιαγωγείου στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα, με παιδιά μεγαλωμένα με φροντίδα, αγάπη και παιχνίδι, στην ηλικία 3,5 έως 5,5 χρόνων, που απολαμβάνουν το δικαίωμά τους στην αγωγή και την εκπαίδευση. Παίζουν, δημιουργούν και ονειρεύονται σε ένα κλίμα που έχει διαμορφωθεί από την πεποίθηση ότι επιτυχημένη εκπαίδευση δεν είναι μόνο η σχεδίαση ενός σχολικού προγράμματος, αλλά είναι περισσότερο η

δημιουργία μίας κουλτούρας (Fleming, Merrell & Tymms, 2004). Αυτή η διαφορετική κουλτούρα χαρακτηρίζει το 4^{ο} Νηπ. Συκεών (Ολοήμερο), στο οποίο η διδακτική-μαθησιακή διαδικασία έχει μετεξελιχθεί σε ένα συνεχές παιχνίδι. Αφορμή για αυτήν τη διαδικασία μετεξέλιξης ήταν η διαφορετική στάση των μαθητών, που έδειχναν αγάπη, περηφάνια, φροντίδα και έγνοια για ορισμένα απλά *αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια* (α.ε.π.) που σχεδίασαν και δημιούργησαν τα ίδια, μετά την ανάγνωση ενός παραμυθιού, στα πλαίσια της υλοποίησης ενός σχεδίου εργασίας για τη ζωγραφική. Ήταν τα *δικά τους παιχνίδια.* Αυτός ο πρωτόγνωρος ενθουσιασμός από τη δημιουργία και το παίξιμο των παιχνιδιών, η επιθυμία τους να τα δανείζονται στο σπίτι και να τα επιστρέφουν, έβαλε αρχικά τις βάσεις για τη δανειστική παιχνιδοθήκη και τη διαμόρφωση μιας *δικής μας παιδαγωγικής παιχνιδιού*, που ήταν προκλητική, σαν ένα αναδυόμενο θέμα από τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ένα διαφορετικό πρότζεκτ.

Σύμφωνα με τον Mezirow (1990), η ερμηνεία αυτής της εμπειρίας απαιτούσε στοχασμό για την κατανόησή της και τη διαχείρισή της. Η εκ των υστέρων χρησιμοποίηση αυτής της ερμηνείας, με σκοπό τη λήψη αποφάσεων ή την εφαρμογή σε πράξεις, μετατρέπει την πρώτη αυτή αντίληψη της εμπειρίας σε μάθηση. Ο στοχασμός ανατρέπει τις υπάρχουσες πεποιθήσεις μας. Μάλιστα ο κριτικός στοχασμός απαιτεί αυτό ακριβώς, την κριτική αντιμετώπιση των πεποιθήσεών μας, πάνω στις οποίες όλα τα πιστεύω μας έχουν οικοδομηθεί. Από την οπτική αυτή, η μάθηση μπορεί να θεωρηθεί ότι είναι η διεργασία παραγωγής μιας νέας ή αναθεωρημένης ερμηνείας μιας εμπειρίας. Αυτή η ερμηνεία είναι υπεύθυνη για τη μεταγενέστερη κατανόηση, αξιολόγηση και δράση του ατόμου (Mezirow, 1990).

Οι Boud, Keogh, και Walker (1985, σ.3) αναφέρονται στον στοχασμό ως ένα γενικό όρο για αυτές τις διανοητικές και συγκινησιακές δραστηριότητες στις οποίες το άτομο εμπλέκεται, προκειμένου να διερευνήσει τις εμπειρίες του και να οδηγηθεί σε μια νέα κατανόηση και εκτίμηση των φαινομένων με εξαγωγή συμπερασμάτων, γενικεύσεων, αναλογιών, διευκρινίσεων και αξιολογήσεων. Για τον Dewey (1980, σ. 9), ο στοχασμός αναφέρεται στην «αξιολόγηση της αιτιολόγησης των πιστεύω ενός ατόμου,» μια διεργασία λογικής εξέτασης των συμπερασμάτων με τα οποία έχουν αιτιολογηθεί οι πεποιθήσεις και τα πιστεύω μας. Στον ορισμό αυτό είναι σημαντική η διάσταση που δίνει ο Dewey για τον στοχασμό και αντανακλάται στο Webster's

International Dictionary (1950) ως «ο διανοητικός τρόπος αντιμετώπισης ενός θέματος, μιας ιδέας ή ενός σκοπού, με στόχο την κατανόηση ή την αποδοχή του, ή την τοποθέτησή του στο σωστό πλαίσιο». Σε όλη αυτή την πορεία στοχασμού και μετεξέλιξης, κατά την οποία οι απαντήσεις στο *πού*, στο *πότε,* στο *πώς* και το *γιατί* παίζουμε μετασχηματίστηκαν σε σχεδιασμό, δημιουργία και ενασχόληση με τα *δικά μας παιχνίδια*, στηρίζεται η πρόταση της παρούσας εργασίας, η οποία θα ολοκληρωθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

***ΠΟΥ*:** Παίζουμε σε ένα δυναμικό περιβάλλον μάθησης, πλούσιο σε ερεθίσματα. Στην τάξη λειτουργούν δύο κέντρα μάθησης-δραστηριοτήτων, το ένα ως *χώρος παιχνιδιού,* όπου υπάρχουν, παίζονται και φυλάσσονται τα παιχνίδια τα οποία έχουν δημιουργηθεί από προηγούμενες χρονιές ή στη διάρκεια της κάθε χρονιάς, και το άλλο ως *εργαστήριο δημιουργίας* τους, με ποικιλία υλικών, των οποίων προορισμός θα ήταν η ανακύκλωση. Τα υλικά αυτά είναι στη διάθεση των παιδιών για ελεύθερη χρήση για τη σχεδίαση και δημιουργία παιχνιδιών, όχι για τις δραστηριότητες εικαστικών, οι οποίες πραγματοποιούνται στη *γωνιά των εικαστικών*. Σε επικοινωνία με το εργαστήριο αυτό λειτουργεί και η *γωνιά γραφής*. Τα υπάρχοντα, στον *χώρο παιχνιδιού,* αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια είναι στη διάθεση των παιδιών καθημερινά για παίξιμο ή για δανεισμό. Αποτελούν δηλαδή συγχρόνως το σώμα υλικού της *δανειστικής παιχνιδοθήκης,* η οποία λειτουργεί με χαλαρούς όρους δανεισμού και η διαχείρισή της είναι αποκλειστική ευθύνη των παιδιών.

ΠΟΤΕ: Η «τάξη» δημιουργεί και παίζει *τα δικά της αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια* (α.ε.π.) *και αυτοσχέδια παιχνίδια κανόνων* (α.π.κ.) από την πρώτη μέρα κάθε σχολικής χρονιάς εδώ και πολλά χρόνια, και είναι το παιχνίδι αυτό που διαμορφώνει, οργανώνει, καθορίζει και διαφοροποιεί την τάξη από μια κλασική τάξη νηπιαγωγείου.

Ο χρόνος είναι των παιδιών και όχι του προγράμματος. Οι τάξη και οι ομάδες αυτορυθμίζονται, επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή όλων των παιδιών σε ένα ευέλικτο μαθησιακό πλαίσιο, χωρίς τις καθημερινές προγραμματισμένες ρουτίνες και την πολύωρη παραμονή στην παρεούλα. Κάθε παιδί ή κάθε ομάδα έχει στη διάθεσή της υλικά και χρόνο για να ολοκληρώσει το παιχνίδι που ετοιμάζει, ως παράγωγο ενός σχεδίου εργασίας ή κάποιου κειμένου παιδικής λογοτεχνίας, αλλά πάντα με έναν όρο: να

παρουσιαστεί στην ολομέλεια της τάξης η καινούργια δημιουργία, όπου ακολουθεί μια διαδικασία κριτικού στοχασμού. Αναφέρονται στον τρόπο δουλειάς τους, στα προβλήματα που αντιμετώπισαν μέσα στην ομάδα ή με τη διαχείριση κάποιου υλικού, πόσο εύκολο ήταν να πάρουν μια τελική απόφαση σχεδιασμού, τι έμαθαν, και γενικά σε οτιδήποτε τους δυσκόλεψε ή τους ενθουσίασε. Παρουσιάζουν επίσης τις φάσεις ολοκλήρωσης της διαδικασίας.

Η εμπειρία οργανώνεται καλύτερα με τον εντοπισμό και την κινητοποίηση σκέψεων, συναισθημάτων και γνώσεων. Σε διαφορετική περίπτωση, το όλο εγχείρημα μοιάζει να στερείται προσανατολισμού και να διακρίνεται από ασάφεια και προχειρότητα, που εύκολα μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε απογοήτευση και ανία (Δελούδη, χ.χ 151-152), και κατά την επισήμανση του Dewey, «η εμπειρία μένει εντελώς μετέωρη αν δεν την συλλάβουμε ως σχέδιο απόφασης πάνω στη διδακτέα ύλη, στις μεθόδους διδασκαλίας και πειθαρχίας, στον υλικό εφοδιασμό και την κοινωνική οργάνωση του σχολείου» (Dewey, 1938, σ. 18).

ΠΩΣ*:** Παίζουμε φτιάχνοντας τα δικά μας α.ε.π. και α.π.κ. με την αξιοποίηση υλικών που προορισμός τους θα ήταν η ανακύκλωση. Οι μαθητές, σε ομάδες, συνδιαμορφώνουν τους κανόνες, δημιουργούν τα μέρη του παιχνιδιού, τα πιόνια και τα ζάρια και κατασκευάζουν τα παιχνίδια, εκφράζοντας με έναν τελείως ιδιαίτερο και μοναδικό τρόπο τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους. Έμπνευση και ιδέες για τη σχεδίαση και τη δημιουργία των παιχνιδιών στην τάξη μας προσφέρουν όχι μόνο οι καθημερινές δραστηριότητες, που συνδέονται με τις γνωστικές περιοχές της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Δημιουργίας Έκφρασης, όπως αυτές προβλέπονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το νηπιαγωγείο, αλλά και τα κείμενα της Παιδικής Λογοτεχνίας, οι στάσεις και οι συμπεριφορές στη ζωή, οι έννοιες και τα αθλήματα. Καμιά δραστηριότητα μέσα στο σχολείο δεν δίνει στα παιδιά τόσες πολλές ευκαιρίες να δραστηριοποιηθούν και να εμπλακούν τόσο πολύτροπα, τόσο δυναμικά, τόσο δημιουργικά, τόσο ομαδοσυνεργατικά,, όσο η δημιουργία και το παίξιμο των αυτοσχέδιων παιχνιδιών, στα οποία η φαντασία συνδέει τη γνώση με το παιχνίδι και το παιχνίδι παρασύρει με τη θέλησή του το παιδί στη γνώση, για ένα σχολείο όπου το ***«let

my play be my learning and my learning be my play» του Johan Huizinga βρίσκει την καλύτερή του εφαρμογή.

Στο πλαίσιο αυτό, το αυτοσχέδιο παιχνίδι είναι ταυτόχρονα ένα πολύτιμο εργαλείο και ένα διαγνωστικό μέσο στα χέρια των εκπαιδευτικών, που εμπλουτίζει, διαμορφώνει, καθορίζει και αναβαθμίζει το περιβάλλον μάθησης της τάξης. Η αξιοποίησή του μπορεί να γίνει η βάση ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα σημαντικό στοιχείο που πρέπει να λαμβάνεται πάντα υπόψη στον σχεδιασμό ενός κατάλληλου χώρου παιχνιδιού για παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας είναι να τους παρέχουμε ευκαιρίες, ώστε να καλλιεργούν τις υπάρχουσες δεξιότητές τους, να αναπτύσσουν καινούργιες αλλά και να έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης καθημερινά σε κατασκευαστικό-δημιουργικό παιχνίδι (Hanline, 1999, σ. 289-305).

Η δημιουργία μιας ατμόσφαιρας που ευνοεί το παιχνίδι στην τάξη, η παροχή κατάλληλων υλικών, η διαχείριση του χρόνου, η διευθέτηση των ομάδων, η οργάνωση της τάξης για τη φύλαξη των παιχνιδιών και τη λειτουργική χρήση των υλικών, η συνεργασία με τις ομάδες για τη δημιουργία παιχνιδιών και το παίξιμό τους, είναι ορισμένες από τις αρχές που θα πρέπει να διαφοροποιήσει και να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός για την ένταξη του αυτοσχέδιου παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία.

***ΓΙΑΤΙ*:** α.) Ως *αφετηρία για τη διαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος* της τάξης μας θεωρείται η αναγνώριση της παιδαγωγικής αξίας του παιχνιδιού από διάφορους διεθνείς οργανισμούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, υιοθετώντας αναλυτικά προγράμματα βασισμένα στο παιχνίδι.

Οι οδηγίες της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC & NAECS/SDE, 1991, σ.21-38) υποστηρίζουν ότι, προκειμένου τα προγράμματα να διακρίνονται για την υψηλή τους ποιότητα, απαιτείται ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον, το οποίο θα ενισχύει τη φυσική και κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, με το παιχνίδι να αποτελεί μια ουσιώδη συνιστώσα των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών.

β.) Στην τάξη εκπονούνται *σχέδια εργασίας*, στα οποία τα παιδιά συμμετέχουν με δική τους πρωτοβουλία, ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους. Δεν επιδιώκεται η

κατάκτηση συγκεκριμένης γνώσης και τα θέματα αναδύονται ή επιλέγονται από τα παιδιά (Katz & Chard, 1995). Στο σχέδιο εργασίας, το α.ε.π. προκύπτει ως παραγόμενο εκπαιδευτικό υλικό μετά από τη συνεργασία μιας ομάδας παιδιών με την εκπαιδευτικό, και στη συνέχεια λειτουργεί ως πλαίσιο επικοινωνίας των υπολοίπων παιδιών με την αποκτηθείσα γνώση.

Σχεδιάζονται θεματικές προσεγγίσεις, όπως αναφέρονται στο ΔΕΕΠΣ για το νηπιαγωγείο, αλλά και διερευνήσεις θεμάτων που επιλέγει και προτείνει ο/η νηπιαγωγός, ο/η οποίος/α έχει σχεδιάσει την πορεία τους, έχει προσδιορίσει τη χρονική διάρκεια, καθώς και τους μαθησιακούς στόχους που θα επιδιώξει να κατακτήσουν τα παιδιά (Δαφέρμου, Κουλούρη, Μπασαγιάννη, 2006). Με αυτόν τον τρόπο ασκείται η γλώσσα, η φαντασία, η δημιουργική σκέψη, η εφευρετικότητα, κεντρίζεται το ενδιαφέρον τους, αλλά δίνονται και ευκαιρίες για πρωτοβουλίες και συνεργασία, διεύρυνση των πνευματικών οριζόντων και εξωτερίκευση συναισθημάτων (Curto et al., 1998, τόμος ΙΙΙ). Στις θεματικές προσεγγίσεις, το α.ε.π. είναι το υποστηρικτικό εκπαιδευτικό εργαλείο με το οποίο επιδιώκεται η κατάκτηση των μαθησιακών στόχων και επιδιώξεων.

γ.) Ως *βιωματική μάθηση*: Τα α.ε.π. εμπλουτίζουν τη μαθησιακή διαδικασία με βιωματικές μαθησιακές δραστηριότητες που δεν χαρακτηρίζονται από ομοιομορφία, επαναληψιμότητα, έλλειψη φαντασίας, αλλά έχουν διαφοροποιητικά χαρακτηριστικά ως προς τον τρόπο προσέγγισης κάποιου θέματος, του χρόνου απασχόλησης, της αυτόβουλης και οικειοθελούς απασχόλησης και της θετικής παιδευτικής αξίας για κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών. Μέσα από τη δημιουργία και το παίξιμο των α.ε.π. διαμορφώνεται το υποστηρικτικό πλαίσιο, όπου το παιδί προσεγγίζει τη γνώση και ορίζει τη σχέση με τη μάθηση σαν σχέση ενός υποκειμένου με τον κόσμο, με τον εαυτό του και με τους άλλους (Charlot, 1999, σ. 131).

Δημιουργείται κλίμα ενδιαφέροντος, εμπιστοσύνης, ασφάλειας, αποδοχής, ομαδικότητας, αξιοποιούνται τα βιώματα των μαθητών και συνδέονται με τη μάθηση, και δίνεται στους μαθητές η άνεση να εκφράζονται λεκτικά και δημιουργικά, χωρίς τον φόβο της αποτυχίας και της απόρριψης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο εκπληρώνονται οι στόχοι που θέτουν για τη βιωματική μάθηση οι Katz & Chard: 1.) Βοηθάει τα παιδιά να αναπτυχθούν ολόπλευρα, 2.) αποκτούν νέες γνώσεις και δεξιότητες, όπως να επιλύουν

προβλήματα, να εκφράζονται, να περιμένουν τη σειρά τους, να συνεργάζονται και να λύνουν τις διαφορές τους, 3.) συνδέουν τις νέες γνώσεις με προηγούμενες εμπειρίες, 4.) αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, 5.) κάνουν επιλογές της απασχόλησής τους, ώστε να λειτουργούν αυτόνομα, 6.) νιώθουν υπεύθυνα και έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και τους άλλους και 7.) αισθάνονται ικανοποίηση για τη συμβολή τους σε ένα κοινό έργο (Ντολιοπούλου, 2002, σ.32).

δ.) Ως *συνεργατική μάθηση*: Τα α.ε.π. σχεδιάζονται και δημιουργούνται από τα παιδιά ομαδοσυνεργατικά, με υλικά ανακυκλώσιμα που φροντίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές να υπάρχουν στις τάξεις (χαρτόνια, διάφορα υλικά, κόλλες, μπογιές, ψαλίδια) και με θεματολογία τις γνώσεις και τις έννοιες που έχουν διδαχθεί σε διάφορους τομείς. Η εργασία σε ομάδες για τη δημιουργία αυτοσχέδιων παιχνιδιών ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και την προφορική έκφραση, την επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την ανταλλαγή δημιουργικών ιδεών και απόψεων, την αποδοχή μιας επικρατούσας ιδέας κάποιου άλλου μέλους της ομάδας, την ανάπτυξη της καλλιτεχνικής έκφρασης και της δημιουργικότητας.

Το α.ε.π., ως βιωματική μαθησιακή δραστηριότητα, αναπτύσσει τη δυναμική των ομάδων και στα δύο στάδια, της δημιουργίας και του παιξίματος. Οι μαθητές μέσα στην ομάδα, αν αποκτήσουν εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν, αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο της ζωής τους και έτσι μπορούν να δράσουν προς την κατεύθυνση της κοινωνικής αλλαγής (Mezirow, 1991, σ. 197).

ε.) Για την καλλιέργεια των *μεταγνωστικών δεξιοτήτων:* Από τη λεκτική επικοινωνία των παιδιών, την ανάπτυξη των ιδεών και την έκφραση παρατηρήσεων κατά τη διάρκεια της δημιουργίας ενός α.ε.π., διαπιστώνεται η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων σε μια κατάσταση που συναρπάζει το παιδί, ενώ προσπαθεί για τη νίκη. Το παιδί νιώθει περήφανο για τον εαυτό του όταν μαθαίνει κάτι καινούργιο με ευχάριστο τρόπο, ενώ συγχρόνως μαθηματικές έννοιες, γλωσσικές δεξιότητες και γνώσεις δομούνται μέσα του(Salmina & Tihanova, 2011).

στ΄.) Στη *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία:* Κάθε χρονιά, η πρόκληση της καινούργιας τάξης μοιάζει, ιδιαίτερα στην αρχή, σαν πορεία σε αχαρτογράφητα τοπία. Διαφορετικό το δυναμικό της τάξης, με παιδιά τυπικής ανάπτυξης αλλά διαφορετικής σχολικής ετοιμότητας, και πιθανόν παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες ή αναπτυξιακές

διαταραχές. Ένας γρίφος χωρίς χρόνο για την επίλυσή του, και η λύση δε βρίσκεται πουθενά αλλού παρά στην εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η διαφοροποίηση αποτελεί «μια διαδικασία, διά της οποίας διδάσκουμε διαφορετικούς μαθητές με ποικίλους και ιεραρχημένους βάσει κριτηρίων τρόπους, μέσα, διαδικασίες, ούτως ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών, που συνυπάρχουν σε τάξεις μικτής ικανότητας» (Κουτσελίνη, 2001, σ.124).

Η ραγδαία ανάπτυξη στον ψυχοκινητικό, γνωστικό, γλωσσικό, κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, από το 3ο ως το 6ο έτος, κατατάσσει το νηπιαγωγείο ως τη σπουδαιότερη βαθμίδα οργανωμένης εκπαίδευσης του παιδιού. Όλες οι αναπτυξιακές δεξιότητες καλλιεργούνται στην τάξη του νηπιαγωγείου με το πολυποίκιλο και το πολύτυπο α.ε.π. και α.π.κ.. Με τη δημιουργία και το παίξιμό τους διαμορφώνονται ευέλικτα πλαίσια όπου εφαρμόζονται οι αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, με στόχο τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως μαθησιακής ετοιμότητας και επιδόσεων.

Τα παιχνίδια αυτά στην τάξη είναι μία πρόκληση, ώστε να ακολουθήσει κάθε μαθητής τον δικό του προσωπικό ρυθμό μάθησης, και προσδίδουν στην τάξη ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που ταυτίζονται με τα, κατά τους Tomlinson & Kalbfleisch, χαρακτηριστικά των τάξεων όπου εφαρμόζεται η διαφοροποίηση (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998, όπ.αναφ. στον Κουτσελίνη, Μ., 2009, σ.11-12): 1.) αποδοχή και εκτίμηση των ομοιοτήτων και των διαφορών τους και ανάπτυξη του σεβασμού μεταξύ τους, 2.) ο/η εκπαιδευτικός, παρακολουθώντας τα παιδιά να δημιουργούν και να παίζουν α.ε.π., συνεχώς ανακαλύπτει το επίπεδο ετοιμότητας, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ των μαθητών του. και το προϊόν της παρατήρησης γίνεται οδηγός του για τη διαμόρφωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, 3.) παρέχονται ποικίλες μαθησιακές επιλογές, με τις οποίες οι αντίστοιχες εμπειρίες μάθησης είναι εξίσου ενδιαφέρουσες, σημαντικές και δυναμικές για όλους τους μαθητές, 4.) τα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας παιχνίδια εξασφαλίζουν την ανάλογη πρόκληση σε μαθητές με διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, 5.) οι μαθητές επιλέγουν το κέντρο μάθησης, τον τρόπο και τις συνθήκες εργασίας. Εργάζονται ως συνεργάτες με τους συμμαθητές, σε ομάδες ή ατομικά, 6.) ο εκπαιδευτικός, σε ρόλο προπονητή φροντίζει για τον κάθε μαθητή ξεχωριστά και για όλες τις ομάδες, χωρίς ανώτατο όριο στη μάθηση αλλά με υψηλές

προσδοκίες για όλους. Οι ομάδες αυτοσυγκροτούνται ή επιλέγονται από τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με τον στόχο της κάθε δραστηριότητας, 7.) το α.ε.π. παρέχει τη δυνατότητα καταγραφής ημερολογίου παρατήρησης, αξιολόγησης και τήρησης ατομικού αρχείου του μαθητή (portfolio), σε σύγκριση με την προηγούμενη ατομική του επίδοση (Tomlinson & Kalbfleisch, 1998, όπ. αναφ. στον Κουτσελίνη, Μ., 2009, σ. 11-12).

Συνοψίζοντας, το παιχνίδι, είτε πρόκειται για α.ε.π ή α.π.κ ως διαφοροποιημένος τρόπος διδακτικής προσέγγισης, «προσανατολίζεται στον κάθε μαθητή έτσι, ώστε να τον βοηθά, με κατάλληλες οδηγίες και αποτελεσματικά μέσα, να κατακτά με τον δικό του ρυθμό στόχους διδασκαλίας και μάθησης, σύμφωνους προς τις ατομικές του δυνατότητες» (Κανάκης, 1991, σ.34). Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, ο δάσκαλος με το αυτοσχέδιο παιχνίδι ως υποστηρικτικό εργαλείο σχεδιάζει και πραγματοποιεί ποικίλες προσεγγίσεις που αφορούν στο περιεχόμενο, στη διαδικασία και στο παραγόμενο προϊόν της διδασκαλίας (Tomlinson, 2001).

ζ.) Στην *αξιολόγηση*: Τα α.ε.π και α.π.κ. διεγείρουν το μαθησιακό ενδιαφέρον των παιδιών μέσα σε μια ενδιαφέρουσα και απολαυστική ατμόσφαιρα, που ενισχύει τη διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Κοσσυβάκη, 2003, σ.418). Αν τα α.ε.π. και α.π.κ. ως εργαλεία διευκολύνουν την επίτευξη της μάθησης μέσα από την πράξη (Feeney, Christensen & Moravcil, 1996), τα α.ε.π. ως μέσα προσφέρουν στον εκπαιδευτικό μια μοναδική δυνατότητα αξιολόγησης του επιπέδου ετοιμότητας του κάθε μαθητή ξεχωριστά και του εντοπισμού των αδυναμιών του.

Την ώρα που το παιδί παίζει, με την αγωνία να κερδίσει, το μόνο που δε θα κάνει ποτέ είναι να συμπεριφερθεί επιτηδευμένα. Έτσι, οι μαθητές παρουσιάζονται μπροστά στον εκπαιδευτικό σαν ένα ανοιχτό βιβλίο, για να το διαβάσει. Το επίπεδο γνωστικής τους ανάπτυξης, η γλωσσική τους ικανότητα, η μαθηματική τους σκέψη, η συμπεριφορά τους, τα χαρίσματά τους, η συναισθηματική τους ωριμότητα, οι κοινωνικές τους δεξιότητες, φανερώνονται όλα μπροστά του, σαν ένας οδηγός καθορισμού των παιδαγωγικών του στόχων (Πετκανοπούλου, 2014).

Σύμφωνα με τον Gipps, η αξιολόγηση δεν τοποθετείται εκτός της μαθησιακής διαδικασίας και της διδασκαλίας, αλλά βρίσκεται σε δυναμική αλληλεπίδραση μαζί τους (Gipps, 1996). Η Headington, επίσης, υποστηρίζει ότι η «αξιολόγηση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να καθορίσει την ποιότητα της μαθησιακής διαδικασίας.

Ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί την αξιολόγηση, για να πετύχει τη σύνδεση με τις καινούριες γνώσεις, δεξιότητες και αντιλήψεις. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την αξιολόγηση για την ανάπτυξη διδακτικών μεθόδων και προσεγγίσεων, που θα ενισχύσουν τη συμμετοχή των μαθητών και θα κάνουν τις δραστηριότητες πιο ενδιαφέρουσες για αυτούς» (Headington, 2003, σ.24).

Ανατρέχοντας στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα, όσον αφορά στο ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο, ως βασικός σκοπός της αξιολόγησης αναφέρεται «*η ανατροφοδότηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης*» (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2002, κεφ. 8). Στο ίδιο πλαίσιο κινείται και ο Οδηγός Νηπιαγωγού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 2006, κεφ. 3), όπου τονίζεται η σημασία της καταγραφής της εξέλιξης των παιδιών και της αξιολόγησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ στο νέο πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011) αναφέρεται ότι «ο κύριος σκοπός της αξιολόγησης στο νηπιαγωγείο είναι να ανακαλύψει αυτά που το παιδί γνωρίζει, κατανοεί, σκέφτεται, αισθάνεται και μαθαίνει, συλλέγοντας πληροφορίες μέσα από αυτά που κάνει, γράφει, ζωγραφίζει, ή επικοινωνεί με ποικίλους τρόπους (λεκτικούς ή μη λεκτικούς)» (Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, 2011). Το α.ε.π. και το α.π.κ., όσον αφορά στη σχεδίαση, στη δημιουργία, στο παίξιμο και στην παρουσίαση τους, προσφέρονται για:

- παρατήρηση της συμπεριφοράς του μαθητή στο περιβάλλον της τάξης και στις δραστηριότητες, και έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος για την καταγραφή της ανάπτυξης του μαθητή (Bergeson et al, 2008, σελ. 36)
- για απλή, ελεύθερη, εμπειρική παρατήρηση, που είναι η κατεξοχήν μέθοδος με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ποιοτικές ιδιαίτερα παραμέτρους της ατομικότητας του μαθητή, της προσπάθειάς του για μάθηση και της κοινωνικής συμπεριφοράς (Χάρης, 1995)
- για διαμορφωτική *αξιολόγηση* ως Αξιολόγηση για τη Μάθηση (Black & Wiliam, 2003, Broadfoot, 2008, Gipps & Stobart, 1997, Stiggins, 2002) «της οποίας τα αποτελέσματα χρησιμοποιούνται πραγματικά, για να εφαρμοστούν στη διδασκαλία και να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών» (Black & Wiliam, 1998a, σελ.140).

Η μεγαλύτερη όμως αξιοποίηση των παιχνιδιών αυτών προτείνεται για την παρατήρηση και αποτύπωση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης κάθε μαθητή, όσον αφορά το εύρος της και τη συνεχή αλλαγή της. Σύμφωνα με τον Piaget, η κατάκτηση της γνώσης είναι μια ενεργητική διαδικασία, και τα παιδιά οικοδομούν σταδιακά τη γνώση, μέσα από τη δική τους δραστηριότητα (Βαρνάβα-Σκούρα,1994, Ferreiro, 1998). Στον κονστρουκτιβισμό του Piaget, «το παιχνίδι παρουσιάζεται ως ένας τρόπος επεξεργασίας των πληροφοριών που δέχονται τα παιδιά από τον εξωτερικό κόσμο και ως ένας τρόπος ενσωμάτωσης των ίδιων των πληροφοριών στο τρέχον νοητικό σχήμα του παιδιού» (Wood & Bennet, 2001, σ. 303-304).

Παρατηρώντας ένα παιδί να παίζει μόνο του, βρισκόμαστε στην αρχή της ζώνης. Σύμφωνα με τον κοινωνικό κονστρουκτιβισμό, το παιχνίδι εντάσσεται στα πλαίσια της διδακτικής διαδικασίας και αποτελεί ισχυρό κίνητρο μάθησης για τα παιδιά. Η μάθηση χαρακτηρίζεται από τον Vygotsky ως «διαδικασία δοσοληψίας, η οποία εμπεριέχει διαφορετικές μεθόδους αλληλεπίδρασης και τρόπους διδασκαλίας, συμπεριλαμβανομένου του παιχνιδιού». Το παιχνίδι, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, καταφέρνει να δημιουργήσει ζώνες εγγύτερης ανάπτυξης, στις οποίες τα παιδιά μπορούν να ανέλθουν, από το πραγματικό αναπτυξιακό τους επίπεδο στο ανώτερο δυνητικό επίπεδο (Wood & Bennet, 2001, σ. 304-305). Η μάθηση προϋποθέτει όχι τόσο την πρόσληψη νέων γνώσεων, όσο την αναδιοργάνωση αυτών που ήδη υπάρχουν στον νου του μαθητή (Driver,1984).

η.) Ως <u>εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης</u>: Οι ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες μιας δίγλωσσης τάξης αντιμετωπίζονται σε μεγάλο βαθμό με τα δίγλωσσα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία δημιουργούν ένα ευέλικτο μαθησιακό πλαίσιο εργασίας και διαχείρισης της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Διευκολύνουν τη διδασκαλία των γλωσσών, συμβάλλουν στην καλλιέργεια του γραμματισμού και στην ανάπτυξη της διγλωσσίας. Με τη σχεδίαση και το παίξιμο δίγλωσσων αυτοσχέδιων επιτραπέζιων παιχνιδιών καλλιεργείται η επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών, εξασκείται η ικανότητα προφορικής έκφρασης, κατακτώνται δεξιότητες γραφής και ανάγνωσης μικρών κειμένων σε δύο γλώσσες, πάνω σε ένα πολυτροπικό κείμενο, που είναι το δίγλωσσο αυτοσχέδιο επιτραπέζιο παιχνίδι. Έρευνες που εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της γνωστικής ανάπτυξης, της μεταγλωσσικής επίγνωσης και της ανάπτυξης του

γραμματισμού των δίγλωσσων παιδιών υποστηρίζουν την υπόθεση ότι η πρώιμη ανάπτυξη του γραμματισμού και η μεταγλωσσική επίγνωση φαίνεται να ενισχύονται και να προωθούνται σε παιδιά που εκτίθενται σε πρώιμες διγλωσσικές εμπειρίες (Goncz & Kodzopeljic, 1991).

θ.) *Ως μέσο για την καλλιέργεια και ανάπτυξη της δημιουργικότητας:* Για τη σχεδίαση και τη δημιουργία των α.ε.π. χρειάζεται ένα θέμα, πολλά υλικά και φαντασία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Το α.ε.π. είναι το μέσο όπου η δημιουργικότητα των παιδιών βρίσκει τόπο και χρόνο και τα υλικά για να αναπτυχθεί. Σύμφωνα με τον Guilford, τα άτομα αναγνωρίζονται ως δημιουργικά όταν εφευρίσκουν, σχεδιάζουν, επινοούν και συνθέτουν σε αξιοσημείωτο βαθμό, και το δημιουργικό αποτέλεσμα εξαρτάται από τα κίνητρα και τη διάθεσή τους (Guilford, 1950). Το α.ε.π. και η εμπλοκή των παιδιών σε όλα τα στάδια της ολοκλήρωσής του είναι ένα σημαντικό κίνητρο. Η ικανότητα του ατόμου να βλέπει τα πράγματα μέσα από καινούριες και αυθεντικές οπτικές γωνίες, να μεταφέρει την προηγούμενη εμπειρία τους σε νέες καταστάσεις, να σκέφτεται με αντισυμβατικό τρόπο, να χρησιμοποιεί καινοτόμες προσεγγίσεις κατά την επίλυση προβλημάτων και να δημιουργεί πρωτότυπα πράγματα, ορίζεται ως δημιουργικότητα (Duffy, 1998). Επιτρέπει στο άτομο να παραμένει ευέλικτο (Runco, 2004a, σ. 658), με δημιουργική σκέψη, που ορίζεται ως η λύση προβλημάτων στα οποία δεν υπάρχει μία μόνο λύση, αλλά πολλές. Ονομάζεται, για τον λόγο αυτό, αποκλίνουσα σκέψη, σε αντιδιαστολή προς τη συγκλίνουσα σκέψη, η οποία αφορά τη λύση καλά προσδιορισμένων προβλημάτων με μία ορθή λύση μόνο (Guilford, 1967). Σχεδιάζοντας, δημιουργώντας και παρουσιάζοντας ένα παιχνίδι, πέρα από τη φαντασία απαιτείται και η κριτική στάση απέναντι στις προτάσεις για διαμόρφωση του παιχνιδιού από τα άλλα παιδιά, καθώς και η σωστή τεκμηρίωση της δικής τους θέσης. Είναι στην έννοια της δημιουργικότητας η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τα προβλήματα, να διατυπώνει υποθέσεις, να παράγει νέες ιδέες και να επικοινωνεί τα αποτελέσματα στους άλλους (Torrance, 1988), να «εργάζεται με φαντασία και έχοντας κάποιον σκοπό, να κρίνει την αξία τόσο της δικής του συμβολής, όσο και της συμβολής των άλλων, καθώς και να διαμορφώνει κριτικές αντιδράσεις απέναντι σε προβλήματα» (Facer & Williamson, 2002, σ. 2). Εδώ αναδεικνύεται η έννοια της κοινωνικής συνεργασίας, με την κοινωνική αλληλεπίδραση να αποτελεί την πηγή από την οποία το άτομο θα

αντλήσει τα «υλικά» εκείνα τα οποία θα φέρει μαζί του κατά την κοινωνική συνεργασία και θα τα μετατρέψει σε κάτι δημιουργικό (Walsh, 2007), και αυτό είναι το α.ε.π., αποκλειστικό προϊόν κοινωνικής συνεργασίας και πεδίο έκφρασης της δημιουργικότητας.

ι.) Ως πολυτροπικό κείμενο: Ένα μεγάλο μέρος των α.ε.π. είναι κείμενα που προέρχονται από τη σύνθεση διαφόρων σημειωτικών συστημάτων, όπως γραπτά κείμενα, εικόνες, σχέδια, χρώματα, σύμβολα, αριθμοί. Το καινούργιο σημειολογικό περιβάλλον που προκύπτει απαιτεί ιδιαίτερες δεξιότητες για την ανάγνωσή του. Για τα παιδιά που συμμετέχουν στην ομάδα σχεδίασης και δημιουργίας, το α.ε.π. είναι ένα παραγόμενο πολυτροπικό κείμενο, στο οποίο επέλεξαν τα ίδια τη διαλεκτικότητα των σημειωτικών συστημάτων που χρησιμοποίησαν στη δημιουργία του. Αντίθετα, για τα παιδιά που θα έρθουν σε επαφή με το έτοιμο πια παιχνίδι, η προσέγγισή του ως πολυτροπικό κείμενο προϋποθέτει δεξιότητες ερμηνευτικής και αντιληπτικής προσέγγισης, δεξιότητες οπτικού και αριθμητικού γραμματισμού για την αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του. Είναι μια διαδικασία συνεχής και εξελικτική, που καθιστά το ίδιο το παιδί «κατασκευαστή σημασιών,» μέσα από την καθημερινή εξοικείωση και επαφή του με πολυτροπικά κείμενα, ενώ η ανάγνωση τέτοιων κειμένων είναι αποτέλεσμα συνδυασμού από τον αναγνώστη της γραπτής πληροφορίας και των πληροφοριών που παρέχονται από άλλους τρόπους σημείωσης, όπως η εικόνα και το χρώμα, για παράδειγμα (Γιαννικοπούλου, 2001, Γκανά, 1998, Goodall, 1984). Η σχέση του παιδιού με ένα πολυτροπικό κείμενο παρέχει πληροφορίες στη νηπιαγωγό για το επίπεδο του γραμματισμού του, όσον αφορά τις αναγνωστικές προσεγγίσεις, την αναγνώριση και αποκωδικοποίηση οπτικών πληροφοριών, την ερμηνευτική τους ικανότητα κ.ο.κ.

5. Η παίζουσα τάξη

Μετά την παρουσίαση της πορείας της τάξης μας στην κατάκτηση του *δικού της τρόπου ένταξης* των αυτοσχέδιων παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, κρίνεται σκόπιμο, πριν προχωρήσουμε στην περιγραφή των *δικών μας παιχνιδιών,* που δημιουργήθηκαν από ομάδες παιδιών ή τη νηπιαγωγό τα τελευταία χρόνια και λειτουργούν ως υποστηρικτικό εργαλείο στη διδασκαλία της γλώσσας, να δοθούν

διευκρινίσεις σχετικά με τη φύση και τη λειτουργία της γλώσσας, τις γλωσσικές δεξιότητες που πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και *τις δικές μας πρακτικές* που συμβάλλουν στην ουσιαστική μετεξέλιξη της τάξης μας σε *παίζουσα τάξη*.

Όλα τα α.ε.π. και α.π.κ., ως εργαλεία διδακτικής μεθοδολογίας, υποστηρίζουν τους επιδιωκόμενους μαθησιακούς στόχους που θέτουν τα ισχύοντα Α.Π. του νηπιαγωγείου για τη Γλώσσα και τη διδασκαλία της, για τον Αναδυόμενο και Κριτικό Γραμματισμό και έχουν επισημανθεί στο 3^{ο} Κεφάλαιο της παρούσας εργασίας.

1.) Υπενθυμίζουμε ότι σύμφωνα με τον Saussure η γλώσσα έχει δύο όψεις: την ορατή, που είναι η χρήση της, και την αφηρημένη, που υπάρχει στη συνείδηση κάθε ομιλητή και είναι η δομή της. Η γλώσσα αποτελεί ένα σύστημα σημείων συμβατικά διαμορφωμένο από το σύνολο των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας. Είναι «κοινωνικό παράγωγο της ικανότητας του ανθρώπου να εκφράζεται γλωσσικά και μαζί ένα σύνολο απαραίτητων συμβάσεων που έχουν υιοθετηθεί από ένα κοινωνικό σώμα, ώστε να μπορούν τα άτομα της κοινότητας να ασκούν αυτή τη γλωσσική ικανότητα» (Saussure, 1979, σ.39). Όπως επισημαίνει ο Halliday (1964, σ.179): «Μαθαίνω τη μητρική μου γλώσσα σημαίνει ότι μαθαίνω τις χρήσεις της γλώσσας και τα νοήματα που συνδέονται με αυτές τις χρήσεις. Οι δομές, οι λέξεις και οι φθόγγοι δεν είναι παρά πραγμάτωση αυτών των νοημάτων». Και (ο.π.σ.181): «Η γλώσσα μαθαίνεται πιο εύκολα όταν χρησιμοποιείται ενεργητικά, παρά όταν προσφέρεται ως ένα σύνολο από αποκομμένες προτάσεις ή ασκήσεις». Ο Wittgenstein παραλληλίζει τη χρήση της γλώσσας με το παίξιμο παιχνιδιών, των οποίων οι κανόνες μαθαίνονται και εκδηλώνονται παίζοντάς τα πραγματικά. Δεν αποκτά κανείς τον έλεγχο μιας γλώσσας μαθαίνοντας πρώτα μια σειρά από ρυθμιστικούς κανόνες που διέπουν τη χρήση της, αλλά με το να παίρνει μέρος σε μια ποικιλία γλωσσικών παιχνιδιών, καθένα από τα οποία παίζεται σε μια ορισμένη κοινωνική περίσταση και καθορίζεται από ειδικές κοινωνικές συμβάσεις (Χαραλαμπόπουλος-Χατζησαββίδης, 1997, σ.64). Οι μαθητές, με την είσοδό τους στο νηπιαγωγείο όχι μόνο έχουν διαμορφώσει ένα επίπεδο κατάκτησης της γλώσσας, αλλά έχουν αναπτυγμένη τη διαίσθηση ως προς τη φύση και λειτουργία της γλώσσας σε σημαντικό βαθμό (Doughty-Pearce-Thornton, 1971 σ.11).

Ο Χατζησαββίδης (2002), εκκινώντας από τις θεωρητικές αρχές των πολυγραμματισμών, περιγράφει/προτείνει το πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας: (α) σκοπός της διδασκαλίας η εξοικείωση με την προφορική και γραπτή μορφή της ελληνικής γλώσσας, σύμφωνα με τις προσωπικές δυνατότητες του μαθητή/τριας, (β) έμφαση στην απόκτηση δεξιοτήτων γραμματισμού, (γ) ενασχόληση με ποικιλία ειδών λόγου και κειμενικών ενοτήτων με νόημα, (δ) ευκαιρίες για ανάδυση του γραμματισμού, (ε) θετική χρήση του λάθους στην παραγωγή γραπτού λόγου, (στ) γλωσσικά εμπλουτισμένο περιβάλλον μάθησης, (ζ) πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. και (η) ενασχόληση με πολυτροπικά κείμενα (σ. 192-193).

2.) Τα α.ε.π. και α.π.κ. δημιουργούν ένα ευχάριστο επικοινωνιακό πλαίσιο παραγωγής προφορικού λόγου διαφορετικού από τον καθημερινό και κίνητρα για επικοινωνία μέσα στην ομάδα, και ως εκ τούτου διευρύνεται ο επικοινωνιακός ορίζοντας των παιδιών και συγχρόνως αλλάζει η ποιότητα του λόγου τους. Η ήδη κατακτηθείσα γλώσσα των παιδιών προσαρμόζεται και εκφράζεται, είτε σαν πρόταση δημιουργίας, είτε σαν λήψη απόφασης στη διάρκεια υλοποίησης, είτε στην περιγραφή του τρόπου παιξίματος, είτε στη μεταφορά γνώσης ενός θέματος στη διερεύνηση του οποίου δημιουργήθηκε το παιχνίδι. Η χρήση προσαρμοσμένου λόγου σε γλωσσικές δομές που ήδη έχουν διαμορφωθεί ή υπολείπονται καλλιεργεί και βελτιώνει την επικοινωνιακή τους ικανότητα. Με τα αυτοσχέδια παιχνίδια, χωρίς καμία προγραμματισμένη διδασκαλία, τα παιδιά συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί ως κοινωνική πρακτική, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για μια κριτική γλωσσική εκπαίδευση (Baynham, 2002, σ.12)

3.) Κατά τη διάρκεια της δημιουργίας των παιχνιδιών, το παιδί αναπτύσσει συμπεριφορές σε σχέση με τον γραπτό λόγο, διαμορφώνει αντιλήψεις για τα διαφορετικά συστήματα σημείωσης και για τις λειτουργίες και χρήσεις της γραπτής γλώσσας. Με αυτήν την έννοια, το παιδί από παθητικός δέκτης διαμορφώνεται σε κατασκευαστή σημασιών με αφετηρία τον γραπτό λόγο (Teale & Sulzby, 1989, Hall, 1987, Ferreiro & Teberosky, 1982, Morrow, 2005). Τα παιδιά παράγουν κείμενα οδηγιών, τα οποία απεικονίζουν με τον δικό τους τρόπο αν έχουν κατακτήσει τον κώδικα γραφής, ή μεταγράφονται από την εκπαιδευτικό, σε μια διαδικασία με νόημα, που προάγει την

ενεργητική συμμετοχή τους, τη λειτουργικότητα και τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του γραπτού λόγου (Curto et al, 1998, Γιαννικοπόυλου, 2002, Τάφα 2001α).

4.) Όπως επισημαίνουν οι O'Dell και Head (2003, σ.4), τα α.ε.π. και α.π.κ. παίζουν σπουδαίο ρόλο στην εκμάθηση και διεύρυνση του λεξιλογίου. Οι μαθητές με έναν ευχάριστο τρόπο ξαναθυμούνται τις λέξεις, δίνοντάς τους ένα πλαίσιο υπενθύμισης. Δεδομένα σχετικών ερευνών δείχνουν ότι το πλούσιο λεξιλόγιο των παιδιών κατά την προσχολική ηλικία διευκολύνει την ικανότητά τους να αποκωδικοποιούν και να κατανοούν τα κείμενα τα οποία διαβάζουν κατά τη διάρκεια των επόμενων ετών της σχολικής τους φοίτησης (Muter, Hulme, Snowling & Stevenson, 2004).

Στην τάξη μας, οι λέξεις που έχουμε συναντήσει σε ποικίλα πλαίσια, σε βιβλία, σε κείμενα, σε εφημερίδες, σε αφίσες, από τα αλφαβητάρια που δημιουργούμε για διάφορα θέματα, λέξεις από την αναφορά βιωμάτων των παιδιών ή από την έκφραση μιας επιθυμίας ή την εκδήλωση κάποιας συμπεριφοράς, αναπλαισιώνονται σε αυτοσχέδια παιχνιδια, με τα οποία οι μαθητές, ενώ παίζουν, όχι μόνο μαθαίνουν καινούργιες λέξεις, αλλά διευρύνονται τα όρια του κόσμου τους. Σύμφωνα με τον Wittgenstein, «τα όρια του κόσμου μας μεγαλώνουν μαζί με τα όρια της γλώσσας μας» (Νανόπουλος – Μπαμπινιώτης, 2010, σ.81-82). Οι λέξεις ομαδοποιούνται με αυτοσχέδιους δικούς μας χαρακτηρισμούς: *οι περίεργες λέξεις* (ερωτηματικές αντωνυμίες), *οι λέξεις της συντροφιάς* (σύνδεσμοι, προθέσεις, άρθρα)…

5.) Η φωτογραφική μηχανή χρησιμοποιείται από τα παιδιά καθημερινά, και οι φωτογραφίες τους αποτελούν το υλικό για τη σχεδίαση α.ε.π. αλλά και άλλων πινάκων αναφοράς. Η φωτογραφία, ενταγμένη σε ένα α.ε.π., ιδιαίτερα αν είναι προϊόν της δικής τους φωτογράφισης, παρέχει στα παιδιά ταυτόχρονα έναν διπλό κώδικα εικονικής και γραπτής αναπαράστασης. Τα εικονιστικά ερεθίσματα βοηθούν ιδιαίτερα τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα,~~,~~ περισσότερο, ίσως, από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας (Ασωνίτης, 2001, σ.19). Τα παιδιά ανατρέχουν στη διαλεκτική σχέση της φωτογραφίας ή της ζωγραφιάς τους, για να αποκωδικοποιήσουν τα μικρά κείμενα που συναντούν στα βήματα του παιχνιδιού. Ο χειρισμός της φωτογραφικής μηχανής και η φωτογράφηση των παιδιών και των στιγμών της ζωής της τάξης, ή ηεκτύπωση, η επιλογή ή ακόμη και το κόψιμο, η τοποθέτηση των φωτογραφιών στο παιχνίδι, δίνει συμμετοχικό ρόλο σε όλα τα παιδιά και ιδιαίτερα σε παιδιά με

μαθησιακές δυσκολίες ή μη τυπική ανάπτυξη. Με τη χρησιμοποίηση δικών μας αυθεντικών φωτογραφιών και εικόνων, δηλώνουμε ότι αυτές οι κοινότοπες εικόνες, που προέρχονται από την καθημερινότητα, μας είναι εξίσου σημαντικές με τις εικόνες των διασημοτήτων (Zimmerman, 1999, σ. 291).

6.) Η χρησιμοποίηση φωτογραφιών, εικόνων και μικρών κειμένων ,σε συνδυασμό με σήματα, με σύμβολα και χρώματα, με αριθμούς, στα α.ε.π., τα καθιστούν πολυτροπικά κείμενα ως αποτέλεσμα της άρθρωσης πολλών λόγων με περισσότερους σημειωτικούς τρόπους (Krees & Van Leeuwen, 2001, σ.24 και 40). Η πολυτροπικότητα οργανώνεται γύρω από το δίπολο: περιεχόμενο (content) και έκφραση (expression). Το περιεχόμενο επιμερίζεται σε δύο επίπεδα: στον λόγο (discourse) και στο σχέδιο (design), ενώ η έκφραση στην παραγωγή (production) και στη διανομή (distribution).

Οι Krees και Van Leeuwen δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική διάσταση των **λόγων** και αντιμετωπίζουν τη γλώσσα ως κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο, όπου οι *«Λόγοι είναι κοινωνικά κατασκευασμένες γνώσεις για κάποια πτυχή της πραγματικότητας»* (Krees & Van Leeuwen, 2001, σ. 4) και δεν πραγματοποιούνται μόνο μέσω της γλώσσας αλλά με την παρουσία άλλων σημειωτικών συστημάτων που χρησιμοποιούνται για την άρθρωση λόγων. Τα παραγόμενα α.ε.π .από μια ομάδα παιδιών μετά από την εκπόνηση κάποιου σχεδίου εργασίας, εντάσσονται λειτουργικά μέσα στη ζωή της τάξης και χρησιμοποιούνται σαν εργαλεία μάθησης για τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης ή του διπλανού τμήματος, ή ακόμη για μεταφορά γνώσης στην οικογένεια μέσω της δανειστικής παιχνιδοθήκης. Μέσα από τη χρήση αυτή είναι δυνατόν να αποκατασταθεί μια απαραίτητη για τη μάθηση διαλεκτική σχέση του «αντικειμένου» με το «εργαλείο μάθησης» (Douady 1984).

Η παράλληλη χρήση διαφορετικών σημειωτικών συστημάτων, παράλληλα με τον συμβατικό κώδικα γραφής των μικρών κειμένων στα α.ε.π., και η αποκωδικοποίησή τους, διευκολύνει την κατάκτηση του βασικού μηχανισμού ανάγνωσης των παιδιών, τα οποία «ξεκλειδώνουν» τον κώδικα του γραπτού λόγου, προκειμένου να διαβάσουν μόνα τους (Baratt-Pugh & Rohl, 2000, Ζαν, 1996).

7.) Η διαδικασία σχεδιασμού και δημιουργίας ενός α.ε.π. ή ενός α.π.κ. είναι από μόνη της ένα Σχέδιο Εκπαιδευτικής Δράσης ποικίλης διάρκειας, που εκπονείται παράλληλα με ένα πρότζεκτ ή μια θεματική προσέγγιση, όπου μια ομάδα παιδιών

αναλαμβάνει τη σχεδίαση και τη δημιουργία ενός παιχνιδιού και ταυτόχρονα καλλιεργούνται *εγκάρσιες δεξιότητες,* που είναι ανεξάρτητες από κάποιο συγκεκριμένο γνωστικό περιεχόμενο, βρίσκουν εφαρμογή σε όλα τα αντικείμενα μάθησης και μεταβιβάζονται σε διαφορετικούς τομείς γνώσης. Η ικανότητα αναζήτησης πληροφοριών και επεξεργασίας τους, η κριτική σκέψη, η λογική σκέψη, η ικανότητα ανάληψης πρωτοβουλιών, η ικανότητα συνεργασίας, η αυτονομία, η ικανότητα αυτοαξιολόγησης, η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων, είναι κάποιες από τις εγκάρσιες δεξιότητες που αποκτά ο μαθητής (Rey, 1996). Σε καμία περίπτωση δεν αξιολογείται το τελικό προϊόν των παιδιών, παρά μόνο η συμμετοχή τους στη διαδικασία. Για την παρατήρηση και καταγραφή των *εγκάρσιων δεξιοτήτων* των μαθητών χρησιμοποιούμε την παρακάτω Κλείδα Καταγραφής:

Κλείδα Καταγραφής Εγκάρσιων Δεξιοτήτων

- Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη δημιουργία α.ε.π. και α.π.κ.
- Συμμετέχει πρόθυμα σε μια ομάδα
- Καταθέτει δικές του ιδέες ή παρακολουθεί τους άλλους και απλώς συμμετέχει
- Δέχεται με ευκολία να παραιτηθεί από μια δική του πρόταση που δεν έγινε αποδεκτή
- Δουλεύει με τον ίδιο ενθουσιασμό σ’ αυτήν την περίπτωση
- Έχει ικανότητα συνεργασίας με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας του
- Δείχνει συνέπεια στην τήρηση των υποχρεώσεων που έχει αναλάβει στην ομάδα
- Σέβεται τα άλλα μέλη, λύνει τις διαφορές του λεκτικά
- Αναζητά βοήθεια στην επίλυση κάποιου προβλήματος ή φεύγει με τις πρώτες δυσκολίες
- Απευθύνεται στην εκπαιδευτικό ή σε συμμαθητή για εύρεση λύσης
- Έχει ενεργό ρόλο στην ομάδα
- Έχει την ικανότητα να αξιολογήσει τον εαυτό του στην παρουσίαση κάποιου παιχνιδιού
- Έχει την ικανότητα να εντοπίσει δικές του ελλείψεις ή συμπεριφορές που οδήγησαν στην επιτυχία ή στην αποτυχία μιας ομαδοσυνεργατικής δράσης

- Έχει την ικανότητα να περιγράψει την πορεία δημιουργίας ενός παιχνιδιού σε αυτοτελή στάδια
- Έχει την ικανότητα να εξηγήσει στους συμμαθητές τον τρόπο παιξίματος ενός παιχνιδιού

Η δημιουργία και το παίξιμο παιχνιδιών μάς δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε και να καταγράψουμε τη συμπεριφορά των μαθητών και τις εγκάρσιες δεξιότητές τους. Αποτελεί τη σημαντικότερη και πιο συχνή μέθοδο αξιολόγησης στην τάξη του νηπιαγωγείου. Η απλή, ελεύθερη εμπειρική παρατήρηση είναι η κατεξοχήν μέθοδος με την οποία ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τις ποιοτικές ιδιαίτερα παραμέτρους της ατομικότητας του μαθητή, της προσπάθειάς του για μάθηση και της κοινωνικής συμπεριφοράς του (Χάρης, 1995).

8.) Είναι εδραιωμένη από έρευνες η αντίληψη ότι η φωνολογική επίγνωση, που αφορά στη συνειδητοποίηση της φωνολογικής δομής των λέξεων της γλώσσας (Torgesen et al., 1994, σ.276, Layton et al., 1998, σ.38), των διακριτών δηλαδή μερών, και η ικανότητα χρήσης τους (Baratt-Pugh & Rohl, 2000, Ζαν, 1996), αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα εκμάθησης του γραπτού λόγου (Stuart & Masterson, 1992), καθώς και η διαπίστωση ότι κατάλληλα σχεδιασμένες διδακτικές παρεμβάσεις σε προσχολικό κυρίως επίπεδο όχι μόνο μπορούν να καλλιεργήσουν τις φωνολογικές δεξιότητες, αλλά και να διευκολύνουν την μετέπειτα εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής (Cunningham, 1990, Byrne & Fielding-Barnsley, 1991, Hatcher et al., 1994).

Η μορφολογική επίγνωση (Καρατζάς, 2005) ή μορφολογική ενημερότητα (Γκότοβος, 1992) αναφέρεται στη συνειδητή γνώση του ατόμου για τη μορφολογική δομή της γλώσσας που ομιλεί και στην ικανότητά του να χειρίζεται σκόπιμα αυτή τη δομή (Carlisle,1995). Είναι η ικανότητα που παρουσιάζει ένας μαθητής να κατατέμνει τον προφορικό λόγο σε μορφήματα, να χειρίζεται συνειδητά αυτά τα μορφήματα και να τα συνδυάζει σύμφωνα με τους κανόνες σχηματισμού των λέξεων της γλώσσας του (Ku & Anderson, 2003). Εμφανίζεται ως ειδικότερη έκφραση της μεταγλωσσικής επίγνωσης και «παρουσιάζεται ως ικανότητα του υποκειμένου να συλλογίζεται πάνω στις μορφολογικές μονάδες, να ασκεί έλεγχο πάνω σ' αυτές και να τις οργανώνει συνειδητά» (Καρατζάς, 2005, σ.135). Η μορφολογική και φωνολογική επίγνωση βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης. Σύμφωνα με τους Casalis & Louis-Alexandre (2000), η

ικανότητα συνειδητού χειρισμού των μορφημάτων απαιτεί τον χειρισμό φωνημάτων και συλλαβών, και επομένως η ικανότητα χειρισμού της φωνολογικής δομής συμβάλλει στη μορφολογική ανάλυση σε ένα μεταγλωσσικό επίπεδο. Για την καλλιέργειά τους έχουμε επιλέξει τα α.ε.π. με ιδιαίτερους κάθε φορά σχεδιασμούς ή μετατροπές κλασικών παιχνιδιών, ενισχύοντας τη γλωσσική ωριμότητα των παιδιών με δραστηριότητες συλλαβικής κατάτμησης, αναγνώριση κοινού αρχικού και τελικού φωνήματος, απάλειψης ή σύνθεσης συλλαβών, ομαδοποίησης με κριτήρια συμμετρικότητας των αρχικών γραμμάτων, ταύτισης φωτογραφιών των παιδιών με τα ονόματά τους, προσθήκης ή αφαίρεσης φωνήματος, εύρεσης κοινών γραμμάτων σε συνδυασμό με εικαστικές δημιουργίες, διάκρισης ομοιοκαταληξίας, παρήχησης, σύνθεσης λέξεων, σύνθεσης φωνημάτων σε λέξεις, ανάλυσης φωνημάτων, ανακάλυψης φωνήματος μέσα σε λέξη, αναγνώρισης, αντικατάστασης ή διαγραφής φωνήματος, αναγνώρισης της έννοιας της λέξης ως γλωσσικής μονάδας και των συμβατικών ορίων της.

9.) Έχοντας υπόψη ότι η ανάδυση του γραμματισμού θα πρέπει να ενταχθεί στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας των μικρών παιδιών να αποκωδικοποιήσουν μια σειρά από συμβολικά συστήματα (Rowe, 1998, Gallas, 1994, Leland & Harste, 1994), στην τάξη, τα συμβολικά συστήματα της γραπτής γλώσσας και των μαθηματικών, ως κώδικες με υψηλό βαθμό αυθαιρεσίας αμφότερα, συνεξετάζονται μέσα από κοινή θεματική διερεύνηση και καταγραφή ιστογράμματος παρουσίασης. Η κατανόηση των διαφορετικών συμβόλων και των διαφορετικών χρήσεών τους προηγείται οποιασδήποτε κατάκτησής τους, η οποία πραγματοποιείται στη βάση της δημιουργίας της έννοιας της συμβολικής απεικόνισης. Στα α.ε.π. η παρουσία και των δύο συμβολικών συστημάτων τα καθιστά υποστηρικτικά εργαλεία αναδυόμενου γραμματισμού.

10.) Η διαχείριση της ήττας είναι θέμα που πρέπει να σχολιάζει συνεχώς η νηπιαγωγός με τα παιδιά. Η επιθυμία όλων είναι να φθάσουν πρώτοι, να επιτύχουν πρώτοι, να μαζέψουν περισσότερα, να… κ.λ.π Ωστόσο, η χαρά του παιχνιδιού δεν μειώνεται, ακόμη και όταν είσαι νικητής άλλης σειράς.

11.) Σύμφωνα με τη θεωρία της *Πολλαπλής Νοημοσύνης* του Γκάρντνερ, η γλωσσική ή λεκτική νοημοσύνη είναι η νοημοσύνη που σχετίζεται με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο και επιτρέπει στον άνθρωπο να επικοινωνεί διά μέσου του λόγου με τους άλλους. Τα παιδιά που τη διαθέτουν μαθαίνουν καλύτερα ακούγοντας,

επαναλαμβάνοντας και βλέποντας λέξεις γραμμένες (Ντολιοπούλου, 2002). Από τους τύπους των παιχνιδιών που τα παιδιά επιλέγουν να παίξουν αναδεικνύεται η επικρατούσα νοημοσύνη. Τα παιδιά με λογικομαθηματική νοημοσύνη παίζουν περισσότερο τα παιχνίδια στα οποία απαιτούνται υψηλότερες δεξιότητες αριθμητικού γραμματισμού. Το αντίθετο συμβαίνει με τα παιδιά που διαθέτουν σε υψηλό βαθμό τη γλωσσική νοημοσύνη. Εμφανίζουν περισσότερες και υψηλότερες γλωσσικές δεξιότητες και δεν επιλέγουν τα προηγούμενα παιχνίδια. Π.χ. τα παιχνίδια με συντεταγμένες.

12.) Τα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας θεωρούνται μαγικά εργαλεία, γιατί μέσα από την απόλαυση της ανάγνωσης αναπτύσσεται η προσωπικότητα των παιδιών, ενώ προωθείται η γλωσσική και η γνωστική τους ανάπτυξη (Καρπόζηλου, 1994). «Η εξοικείωση με τον λογοτεχνικό λόγο τους δίνει τη δυνατότητα να μπορούν να επικοινωνούν με το κείμενο, όπως επικοινωνούν με κάθε τι που βρίσκεται στο περιβάλλον τους και τους ικανοποιεί συναισθηματικά, λογικά και αισθητικά» (Χατζησαββίδης, 2002, σ.110)

Η εκφραστική γλώσσα των εικόνων βρίσκεται σε έναν διαρκή διάλογο με την εκφραστική γλώσσα των λέξεων και προκαλεί τα παιδιά να εκφραστούν και να αξιολογηθούν για την κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου. Κατά την εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας για τη ζωγραφική διαβάστηκε το λογοτεχνικό βιβλίο «Ο μικρός ζωγράφος των βράχων» της Μαρίας Πετκανοπούλου, εκδ. Καλειδοσκόπιο, 2010, το οποίο μεταφέρει τον αναγνώστη στη μακρινή εποχή των ανθρώπων των σπηλαίων. Μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων που ακολούθησαν μετά την ανάγνωση, τα αυτοσχέδια παιχνίδια κανόνων (α.π.κ.) και αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια που δημιουργήθηκαν (α.ε.π.) εντάχθηκαν σε ένα τεστ αξιολόγησης διαμορφωτικού τύπου.

Η διαδικασία έχει σκοπό να αποτυπώσει και να αξιολογήσει τις δύο συνιστώσες του προφορικού λόγου, την κατανόηση και την παραγωγή, καθώς και το επίπεδο ανάπτυξης των γλωσσικών ικανοτήτων, που αναφέρονται επιγραμματικά στο ΔΕΠΠΣ και στο ΑΠΣ. Ενώ αξιολογείται η γλωσσική επιτέλεση, οι προσληπτικές και παραγωγικές δεξιότητες, ταυτόχρονα γίνεται έλεγχος πολλών πτυχών του μαθητή, η προσπάθεια, η συμμετοχή, η κοινωνική συμπεριφορά, ο τρόπος σκέψης, η δημιουργικότητα, η κριτική σκέψη, η επεξήγηση και η επιχειρηματολογία Οι γλωσσικές ικανότητες και δεξιότητες που αξιολογούνται καταγράφονται ανά δραστηριότητα. Το

τεστ συνοδεύεται από ένα χρηστικό εργαλείο καταγραφής αποτελεσμάτων, έναν πίνακα διπλής εισόδου, με τις αξιολογούμενες ικανότητες και δεξιότητες τοποθετημένες στην κάθετη πλευρά και τα ονόματα των παιδιών στην οριζόντια. Για την αξιολόγηση του βαθμού κατοχής των ικανοτήτων από κάθε παιδί σημειώνουμε στον πίνακα, στο τετράγωνο των συντεταγμένων παιδιού – ικανότητας (Χ, ΧΧ, ΧΧΧ) που αντιστοιχούν σε «Χ καθόλου,» «ΧΧ μέτρια,» «ΧΧΧ πολύ καλά».

Πίνακας 1. ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΚΤΙΜΗΣΗΣ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑΣ	ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ/ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ ΠΟΥ ΑΞΙΟΛΟΓΟΥΝΤΑΙ. ΕΙΝΑΙ ΙΚΑΝΟ ΤΟ ΠΑΙΔΙ ΝΑ:
1.) Μετά την ανάγνωση του παραμυθιού «Ο μικρός ζωγράφος των βράχων» και την ψηφιακή ακρόαση από τον Μικρό Αναγνώστη του Ε.ΚΕ.ΒΙ., προτείνεται να παίξουμε το παιχνίδι: «Παραμύθι κύκλους κάνεις, όλους μας θα μας τρελάνεις». Διαβάζει η εκπαιδευτικός την πρώτη σελίδα και στη συνέχεια τα παιδιά εναλλάξ «διαβάζουν» από τις εικόνες τη συνέχεια του παραμυθιού.	- να κατανοεί και να παράγει προφορικό λόγο; - να αφηγείται, να διαβάζει από εικόνα, να συνεχίζει μια ιστορία; - να εντοπίζει τουλάχιστον 3 σημεία της εικόνας και να τα συμπεριλαμβάνει στην αφήγησή του;
2.) ΥΛΙΚΟ: 20 εικόνες του παραμυθιού πλαστικοποιημένες. Βάζω τις εικόνες του παραμυθιού στη σωστή τους σειρά. Οι εικόνες στα χέρια των παιδιών. Περιγράφει η νηπιαγωγός την πρώτη εικόνα. Αυτός που την έχει στα χέρια του την τοποθετεί στο πάτωμα λέγοντας τι δείχνει η εικόνα του και εκφράζει υπόθεση-κάλεσμα για την επόμενη εικόνα. Αυτός που αναγνωρίζει από την περιγραφή που ακούει τη δική του εικόνα σηκώνεται και την τοποθετεί δίπλα από την προηγούμενη, συνεχίζοντας την περιγραφή και το κάλεσμα για την επόμενη. Η δραστηριότητα τελειώνει όταν όλες οι εικόνες έχουν μπει	- να περιγράφει; - να κατανοεί τις περιγραφές άλλων; - να υποθέτει και να εκφράζει φωναχτά την υπόθεσή του;

με τη σειρά που βρίσκονται στο παραμύθι.	
3.) Βρες τα τρία περίεργα της εικόνας. Ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τρία πράγματα που τους φαίνονται περίεργα και γιατί. Η δραστηριότητα μπορεί να διεξαχθεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το κάθε παιδί ξεχωριστά.	- να παρατηρεί; - να εκφράζει; - να επιχειρηματολογεί; - να έχει την οπτική του αντίληψη εξασκημένη;
4.) Βρες 5 διαφορές του τρόπου ζωής των ανθρώπων των σπηλαίων και του σημερινού. Η δραστηριότητα μπορεί να διεξαχθεί ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και το κάθε παιδί ξεχωριστά.	- να κατανοεί; - να συσχετίζει; - να εκφράζει; - να υποθέτει;
5.) Δημιουργία και ακρόαση αρχείων ήχου Μαγνητοφωνούμε την αφήγηση του παραμυθιού και μετατρέπουμε το κείμενο κάθε εικόνας σε αρχείο ήχου στον υπολογιστή. Ζητάμε από κάθε παιδί να ακούσει ένα αρχείο και να βρει σε ποια εικόνα αντιστοιχεί.	- να αντιστοιχεί ηχογραφημένα αποσπάσματα επεισοδίων του παραμυθιού με εικόνες; -να παράγει πολυτροπικά κείμενα;
6.) Ζητάμε από το παιδί να ακούσει ένα αρχείο ήχου και στη συνέχεια να αφηγηθεί πώς ένιωθε ο ΠΟΚ ή τι του συνέβη σε εκείνο το επεισόδιο του παραμυθιού, επισημαίνοντας τρία στοιχεία, και να ανακοινώσει στην παρεούλα ποιο απόσπασμα του έτυχε και να το αφηγηθεί. Κατά τη διάρκεια της αφήγησης, μπροστά σε όλα παιδιά, φοράει δύο δακτυλόκουκλες σε κάθε	- να κατανοεί; - να εκφράζει; - να παράγει προφορικό λόγο με δεσμεύσεις; - να αφηγείται; - να χρησιμοποιεί στον λόγο συνδετικές

χέρι, είναι ο κ.«ΥΣΤΕΡΑ,» ο κ. «ΟΜΩΣ,» ο κ.«ΑΛΛΑ»και ο κ.«ΞΑΦΝΙΚΑ,» και πρέπει να τους χρησιμοποιήσει στην αφήγησή του.	εκφράσεις; - να παράγει πολυτροπικά κείμενα;
7.) <u>Α.Π.Κ</u>. Η τάξη χωρισμένη σε δύο ομάδες,με μοιρασμένες στα χέρια τους τις πλαστικοποιημένες εικόνες. Ακούγεται ένα ηχητικό απόσπασμα και όποιος βρει σε ποια εικόνα αντιστοιχεί και τη σηκώσει χαρίζει έναν πόντο στην ομάδα του	- να κατανοεί τον προφορικό λόγο;
8.) <u>Γίνομαι δάσκαλος</u> Σε παιχνίδι ρόλων γίνονται δάσκαλοι και διαβάζουν το παραμύθι στα παιδιά, επισημαίνοντας 5 χαρακτηριστικά της πλοκής.	- να κατανοεί και να παράγει προφορικό λόγο; - να αφηγείται;
9.) <u>Δίνω τέλος στο παραμύθι</u> Το παραμύθι που διαβάσαμε τελειώνει με ένα ερώτημα, δε δίνει τέλος. Ζητάμε από τα παιδιά να δώσουν το δικό τους τέλος, επιχειρηματολογώντας το γιατί και εκφράζοντας τρεις σκέψεις τους.	- να αναπτύσσει προσωπική σχέση με το ανάγνωσμα και να την εκφράζει;
10.) <u>Γίνομαι ο ήρωας</u> Φορώντας ένα μαγικό εργαλείο, ένα μενταγιόν του ΠΟΚ, το παιδί γίνεται ΠΟΚ και πρέπει να απαντήσει στις ερωτήσεις που του κάνουν. Κάθε ένα παιδί πρέπει να κάνει στον συμμαθητή του που έγινε ΠΟΚ 2 ερωτήσεις και να του πει 2 πράγματα που του έκαναν εντύπωση ή ένιωσε.	- να παράγει προφορικό λόγο; - να εκφράζει; - να εξωτερικεύει συναισθήματα; - να έχει ανεπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη; - να αναπτύσσει προσωπική σχέση με το

	ανάγνωσμα και να την εκφράζει;
11.) <u>Η Κυρία γίνεται ΠΟΚ</u> Στη σειρά της Κυρίας να γίνει ΠΟΚ, το κάθε παιδί υποβάλει 3 ερωτήσεις. Στο τέλος ο ήρωας έχει την απορία αν η εποχή των ανθρώπων των σπηλαίων ήταν καλύτερη ή όχι από τη σημερινή και προτρέπει τα παιδιά να οργανώσουν μια συζήτηση με τη μορφή debate και να το αποφασίσουν.	- να διαμορφώνει ερωτήσεις; - να κατανοεί απαντήσεις; - να κατανοεί προτάσεις έργου;
12.) Α.Π.Κ. <u>Οργάνωση debate</u> Η τάξη πρέπει στην ολομέλεια να αποφασίσει και να δηλώσει στον ΠΟΚ το αποτέλεσμα. Κάθε παιδί πρέπει να τοποθετηθεί, εκφράζοντας για την εποχή που θεωρεί καλύτερη 3 χαρακτηριστικά, αντιδιαστέλλοντάς τα με τα αντίστοιχα της άλλης εποχής, χρησιμοποιώντας το συνδετικό «ενώ τότε».	- να αναλαμβάνει ρόλο ομιλητή και ακροατή συγχρόνως; - να επιχειρηματολογεί; - να αιτιολογεί; - να συμμετέχει σε μια ομαδική συζήτηση; - να πείθει με τα επιχειρήματά του; - να συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλων;
13.) <u>Γίνομαι φίλος του ΠΟΚ</u> Φορώντας το μενταγιόν του ΠΟΚ, κάθε παιδί γίνεται φίλος του και του συστήνεται με χαρακτηριστικά, όνομα, οικογένεια, αδέλφια, τι θα έκανε αν ήταν μαζί του στη σπηλιά, τι θα έκανε αν ο ΠΟΚ ήταν μαζί του στο δικό του σπίτι, τι ένιωσε για τον ΠΟΚ.	- να παράγει προφορικό λόγο; - να εκφράζει; - να εξωτερικεύει συναισθήματα; - να έχει ανεπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη; - να αναπτύσσει προσωπική σχέση με το ανάγνωσμα και να την εκφράζει;
14.) Α.Ε.Π. <u>Το επιτραπέζιο του ΠΟΚ</u> Προτείνουν τη σχεδίαση ενός α.ε.π.. Καταθέτουν τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις, οι οποίες μεταγράφονται σε κάρτες.	- να παράγει προφορικό λόγο με δεσμεύσεις απέναντι σε συγκεκριμένη δράση

15.) Α.Π.Κ. Το ζάρι του παραμυθιού Φτιάχνουμε ένα μεγάλο ζάρι και γράφουμε στις 6 πλευρές του τις λέξεις ή φράσεις: «συναισθήματα,» «ζώα,» «τρόπος ζωής,» «τρόπος ζωγραφικής,» «τρόπος παρασκευής χρωμάτων,» «γιατί και πού ζωγράφιζαν;» Η τάξη χωρισμένη σε δύο ομάδες. Ρίχνουν το ζάρι και πρέπει να δώσουν 3 απαντήσεις σε κάθε πλευρά που φέρνουν.	- να παράγει προφορικό λόγο; - να εκφράζει; - να εξωτερικεύει συναισθήματα; - να έχει ανεπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη;
16.) Το δικό μου ημερολόγιο Παρουσιάζουν στην παρεούλα το δικό τους ημερολόγιο, σύμφωνα με τον τρόπο υπολογισμού του χρόνου στην εποχή των ανθρώπων των σπηλαίων, χρησιμοποιώντας τρεις φράσεις για το «ποια εποχή γεννήθηκε,» «ποιο φρούτο υπήρχε στη φύση» και «γιατί διάλεξε το συγκεκριμένο;»	- να παράγει προφορικό λόγο με δεσμεύσεις απέναντι σε συγκεκριμένη δράση και να αρχίσει να χειρίζεται βασικές νοηματικές σχέσεις (αιτιότητα, χρονικότητα, συνεπαγωγή κ.τ.λ.)
17.) Μπες στην εικόνα και συνομίλησε με τους ήρωες Διαλέγουν μια αγαπημένη εικόνα και, αφού ζωγραφίσουν τον εαυτό τους σε ένα χαρτονάκι, μπαίνουν και συνομιλούν με τα πρόσωπα της εικόνας, λέγοντας 3 διαφορετικά χαρακτηριστικά της δικής μας εποχής και 3 ίδια σχετικά με αυτό που δείχνει η εικόνα	- να παράγει προφορικό λόγο; - να κατανοεί τη διαφορά άλλου τρόπου ζωής; - να συσχετίζει καταστάσεις;
18.) Φτιάχνω το δικό μου παραμύθι Υλικά: Οι φιγούρες του ΠΟΚ από όλες τις εικόνες, αποκομμένες και πλαστικοποιημένες. Διαλέγουν 5 και φτιάχνουν ένα δικό τους	- να παράγει προφορικό κείμενο με εμπλουτισμένο λεξιλόγιο; - να εκφράζει; - να αναπαραγάγει λεκτικά σχήματα όπως τα συναντάμε συχνά στα παραμύθια;

παραμύθι. Το αφηγούνται στην παρεούλα.	- να κάνει χρήση συνδετικών λέξεων;
19.) <u>Ψηφιοποίηση του παραμυθιού</u> Μαγνητοφωνούμε την αφήγηση του παραμυθιού και το μετατρέπουμε σε αρχείο ήχου στον υπολογιστή, δημιουργώντας στην τάξη μια ψηφιακή παραμυθοθήκη. Κάθε παιδί ακούει τη δική του ιστορία και ζωγραφίζει πέντε εικόνες σε διαφορετικά χαρτιά, στα οποία γράφουμε το κείμενο που αντιστοιχεί, απομαγνητοφωνώντας το ψηφιοποιημένο κείμενο.	- να αντιστοιχεί ηχογραφημένα αποσπάσματα επεισοδίων του παραμυθιού με εικόνες; - να παράγει πολυτροπικά κείμενα;
20.) <u>Παρουσίαση και αφήγηση του παραμυθιού μου στην τάξη</u> Κάθε παιδί παρουσιάζει το παραμύθι του, όπου συγγραφέας και εικονογράφος είναι το ίδιο, και το αφηγείται στην παρεούλα.	- να κάνει παραγωγή προφορικού λόγου; - να κατανοήσει τον ρόλο δημιουργών ενός παραμυθιού - εμπλουτισμός λεξιλογίου

Πίνακας 2. <u>ΠΙΝΑΚΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΠΡΟΦΟΡΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ</u>

ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ	**Παιδί -1**	**Παιδί -2**	**Παιδί -3**	**Παιδί -4**	**Παιδί -5**	**Παιδί -6**	**Παιδί -7**	**Παιδί -8**
να αφηγείται Δραστηριότητα: 1-8	X							
να περιγράφει, να διαβάζει από εικόνα Δραστ.1- 2	XXX				XX			
να παρατηρεί, ικανότητα της οπτικής αντίληψης Δρ.3								

να εκφράζει Δρ.1-2-3-4-6-10-15-18								
να συσχετίζει Δρ.4-17								
να συνεχίζει μια ιστορία Δρ.1								
να κατανοεί τις περιγραφές και αφηγήσεις άλλων Δρ.1-2-6-8								
να αιτιολογεί, να επιχειρηματολογεί, να πείθει Δρ.3-12								
να υποθέτει και να εκφράζει φωναχτά την υπόθεσή του Δρ.2								
να συμμετέχει σε μια ομαδική συζήτηση Δρ.12								
να αντιστοιχεί ηχογραφημένα αποσπάσματα επεισοδίων του παραμυθιού με εικόνες Δρ.19		X	XX	XXX				
να παράγει πολυτροπικά κείμενα Δρ.5- 19								
να παράγει προφορικό λόγο με δεσμεύσεις απέναντι σε συγκεκριμένο συνομιλητή, για								

συγκεκριμένο σκοπό, με εμπλουτισμένο λεξιλόγιο και συνδετικές εκφράσεις Δρ. 6-7-14-18								
να αναπτύσσει προσωπική σχέση με το ανάγνωσμα Δρ.9-10-13								
να αναγνωρίζει και να εξωτερικεύει συναισθήματα Δρ.10-13-15								
να έχει αναπτυγμένη ενδοπροσωπική νοημοσύνη Δρ.10-13-15								
να διατυπώνει ερωτήσεις Δρ11-14								
να αναλαμβάνει ρόλο ομιλητή και ακροατή συγχρόνως Δρ12								
να συμμετέχει σε παιχνίδια ρόλων Δρ.10-12								

Τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια και τα αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια κανόνων που ακολουθούν προσδιορίζουν ως παραδείγματα (δεν εξαντλούν) τον τρόπο ενσωμάτωσης βασικών διδακτικών αιτημάτων της γλωσσικής διδασκαλίας στην προσχολική ηλικία, σε μια **παίζουσα τάξη.**

6. ΚΥΚΛΟΙ ΠΑΙΧΝΙΔΙΩΝ

6.Α.) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΣΕΝΑΡΙΩΝ

Το διδακτικό σενάριο «ΑΠΟ ΤΟ "ΚΟΙΝΟ" ΓΡΑΜΜΑ ΣΤΟ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ» εφαρμόστηκε τη σχ. χρονιά 2014-15 στην τάξη μας, με διάρκεια 4 μήνες. Κατά τη διάρκειά του σχεδιάστηκαν παιγνιώδεις δραστηριότητες και α.ε.π., με σκοπό τη δημιουργία σταυρόλεξου με τα ονόματα των παιδιών. Από την πρώτη μέρα η τάξη εμφάνισε τις έντονες αντιθέσεις της ως προς τις δεξιότητες γραμματισμού, ψηφιακού γραμματισμού και τη συμπεριφορά (παιδιά που διάβαζαν, έγραφαν, και άλλα που δεν αναγνώριζαν ούτε το όνομά τους, παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς που κατέφευγαν σε λεκτική και σωματική βία, τρία παιδιά με διαταραχή ελλειματτικής προσοχής με υπερκινητικότητα και κάποια με μαθησιακές δυσκολίες). Όλα τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες με 5 μέλη η κάθε ομάδα, με διαφορετικούς ρόλους και υπευθυνότητες.

6.Α.1) *ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ*

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου. Περιγραφή δραστηριοτήτων και οδηγιών στα άλλα μέλη της ομάδας. Χρήση υποταγμένου λόγου με χρήση α.) τελικών συνδέσμων, π.χ. *Ρίχνω τα καπάκια που δεν χρειάζομαι στη λεκάνη, για να τα ψαρέψει κάποιος άλλος*, και β.) χρονικών συνδέσμων και του απρόσωπου ρήματος «πρέπει,» π.χ. *Πρέπει να μαυρίσουμε τα άσπρα τετραγωνάκια, πριν βγάλουμε τα χαρτάκια με τα ονόματα.*
- Αντιλαμβάνονται τη σημασία συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου.
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Συμπλήρωση σταυρόλεξου με τα ονόματα όλων των παιδιών.
- Έμφαση στην ιδέα του αναδυόμενου γραμματισμού και του αριθμητικού γραμματισμού (έννοια συμμετρίας, ομαδοποιήσεις, οριζόντια και κάθετη γραφή).
- Απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης, παιχνίδια με τα αρχικά των ονομάτων.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου, ιδιαίτερα με λέξεις που συνδέονται με τα μαθηματικά (τόσο-όσο, περισσότερα-λιγότερα, μεγάλο-μεσαίο-μικρό, οριζόντια και κάθετη διάταξη, συμμετρικά γράμματα ως προς οριζόντιο ή κάθετο άξονα συμμετρίας, ταυτίσεις, ομαδοποιήσεις), με τις τεχνικές εικαστικών (ψηφιδωτό, κηρομπογιά με νερομπογιά), με είδη παιχνιδιών (μέμορυ, ντόμινο, ντάμα, κρυπτόλεξο, σταυρόλεξο).

- Γραφή λέξεων με οριζόντια ή κάθετη διάταξη.
- Δημιουργία κρυπτόλεξου και σταυρόλεξου με τα ονόματα όλων των παιδιών.
- Καλλιέργεια της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και των εγκάρσιων δεξιοτήτων: Συγκροτούνται σε ομάδες με υπευθύνους αναφοράς, μαθαίνουν να μοιράζονται, εξασκούνται στην υπομονή, εξασκούνται στην εφαρμογή άλλων μεθόδων απόκτησης κάποιου παιχνιδιού εκτός της βίας, υιοθετούν τις απόψεις των άλλων (π.χ. αποδοχή της άποψης της πλειοψηφίας), διαπραγματεύονται τις συγκρούσεις ή τις εντάσεις που προκύπτουν στη συνεργασία, αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, επικοινωνούν και συνεργάζονται με τα μέλη της ομάδας ανταλλάσσοντας ιδέες και προτάσεις για την παραγωγή κάποιου έργου, αποκτούν την ικανότητα να εκθέτουν την εργασία τους στην ολομέλεια της τάξης, απολαμβάνουν το αποτέλεσμα της ομαδικής δουλειάς, μυούνται στην αποδοχή των κανόνων της ομάδας.
- Συνειδητοποίηση των εννοιών «κοινό,» «ανταλλάζω,», «χαρίζω,» «συνεργάζομαι,» «ομαδικότητα,» «υπευθυνότητα,» «εθελοντισμός» κ.ο.κ.
- Εξοικειώνονται με τις δυνατότητες της τεχνολογίας σε σχέση με τη γραφή, τη σχεδίαση πινάκων, τη φωτογράφιση, την αποθήκευση των φωτογραφιών στον υπολογιστή και εκτύπωση αυτών σε διάφορα μεγέθη.

6.Α.2) *ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)*

6.Α.2.1) **Α.Ε.Π**: ΜΕΜΟΡΥ: Από την πρώτη μέρα υπήρχαν έξω από την τάξη στην υποδοχή χρωματιστά ξυλάκια παγωτού με τα ονόματα των παιδιών γραμμένα με κεφαλαία γράμματα. Αντίστοιχα ξυλάκια υπήρχαν μέσα στην τάξη, τα οποία έπρεπε να εντοπιστούν από τα παιδιά. Αυτό ήταν το πρώτο παιχνίδι ΜΕΜΟΡΥ της πρώτης μέρας.

.

6.Α.2.2) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΓΡΑΦΗΣ: Έγραψαν σε πλαστικά καπάκια του νερού τα γράμματα του ονόματός τους, με τους βοηθούς γραφής κάθε ομάδας να υποδεικνύουν και να βοηθούν όσα παιδιά δεν είχαν κατακτήσει ακόμη την ικανότητα γραφής. Δημιούργησαν αυτοσχέδιους χάρτινους φακέλους για την τοποθέτηση του υλικού στα ατομικά συρτάρια τους.

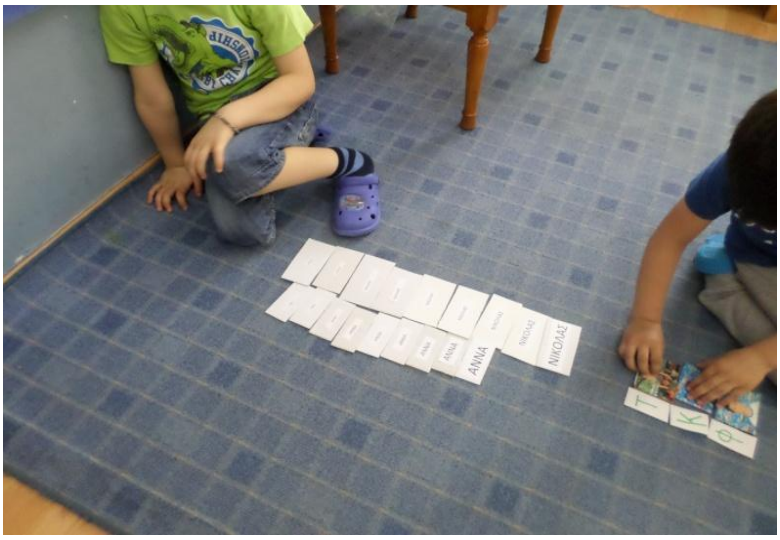
6.Α.2.3) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΟΜΑΔΟΠΟΙΗΣΕΩΝ: Παρατηρήσεις για τον αριθμό των γραμμάτων, διατάξεις μεγέθους, ομαδοποιήσεις κατά μέγεθος, μικρά, μεσαία, μεγάλα ή με βάση το αρχικό τους, π.χ. η παρέα του Α, και ταξινομήσεις.

6.Α.2.4) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΦΩΤΟΓΡΑΦΗΣΗΣ: Φωτογράφηση των παιδιών από τους υπευθύνους φωτογράφησης, αποθήκευση των φωτογραφιών στον υπολογιστή, εκτύπωση και πλαστικοποίησή τους. Δημιουργία υλικού σε χρήση για όλα τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες.

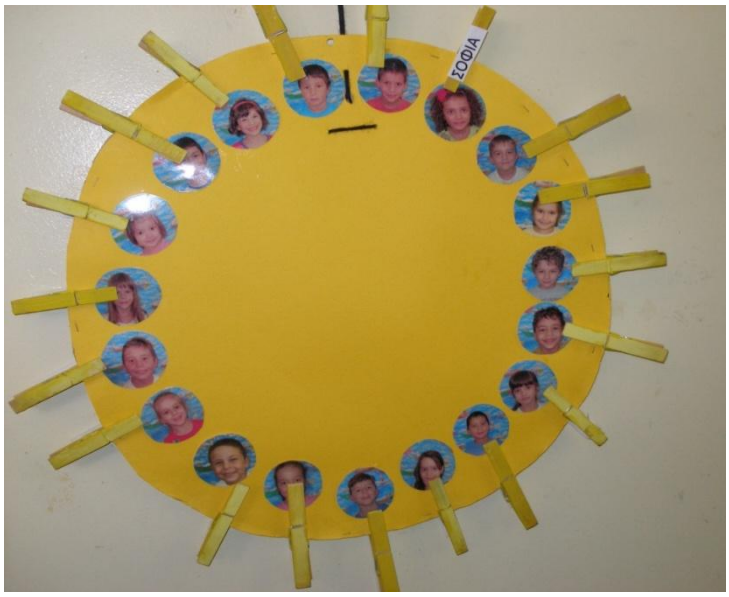
6.Α.2.5) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΥΜΜΕΤΡΙΑΣ: Σχεδίασαν με πατρόν και έκοψαν το μισό κεφαλαίο γράμμα σε φύλλο διπλωμένο σε πολύ μεγάλο μέγεθος. Όταν άνοιξαν το φύλλο, εντόπισαν τα συμμετρικά γράμματα ως προς οριζόντιο ή κάθετο άξονα συμμετρίας. Η έννοια της συμμετρίας είχε κατακτηθεί και από άλλες δραστηριότητες.

6.Α.2.6) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΨΑΡΕΜΑ: Όλα τα παιδιά κάθισαν μαζί γύρω από τέσσερα ενωμένα τραπεζάκια. Σε μια μεγάλη λεκάνη με νερό ρίξαμε όλα τα καπάκια με τα γράμματα. Κάθε παιδί έπαιρνε τη λεκάνη μπροστά του και με ένα σουρωτήρι έπαιρνε μέσα από το νερό όσα περισσότερα καπάκια μπορούσε και προωθούσε τη λεκάνη στο επόμενο παιδί. Διάλεγε από τα καπάκια που είχε ψαρέψει αυτά που του χρειαζόταν για να γράψει το όνομά του, και τα υπόλοιπα τα ξαναέριχνε μέσα στο νερό. Η λεκάνη έκανε πολλούς γύρους, μέχρι να συμπληρωθούν όλα τα ονόματα των παιδιών.

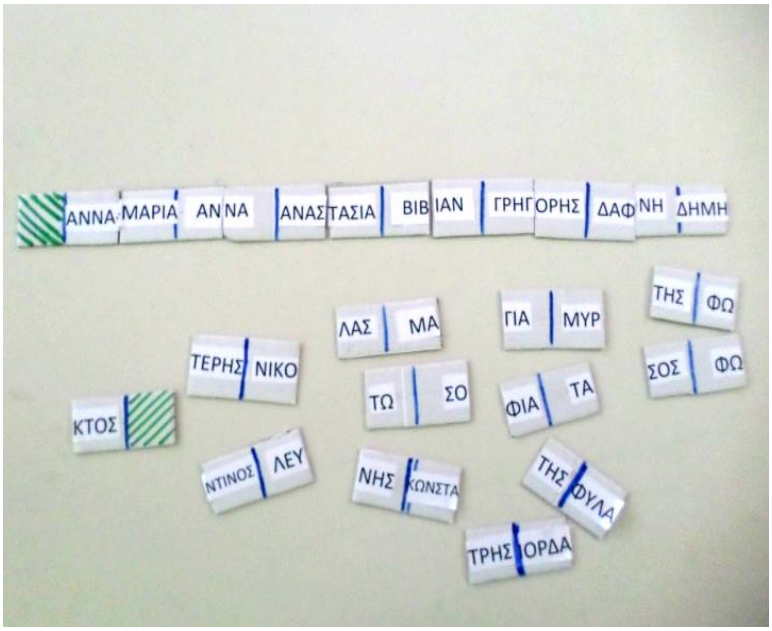
6.Α.2.7) **Α.Ε.Π.:** ΔΙΑΤΑΞΕΙΣ ΜΕΓΕΘΩΝ: Τυπώσαμε τα ονόματα σε μεγέθη γραμματοσειρών από το ν.8 μέχρι το ν.72 και δημιουργήθηκαν παιχνίδια διάταξης μεγέθους.

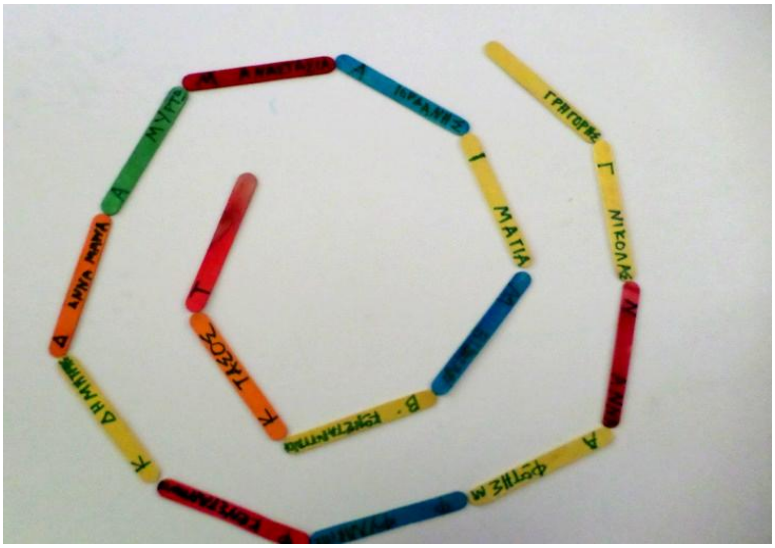


6.Α.2.8) **Α.Ε.Π**.: ΜΕΜΟΡΥ: Έγραψαν τα ονόματα τους και τα αρχικά τους στον υπολογιστή, τα εκτύπωσαν, τα κόλλησαν σε μανταλάκια, σε ξυλάκια, σε κάρτες, και με τις φωτογραφίες τους έφτιαξαν παιχνίδια ΜΕΜΟΡΥ, ντόμινο, παιχνίδια καρτών. Τα παιχνίδια στη γωνιά παιχνιδιών παίζονταν ατομικά ή ομαδικά.

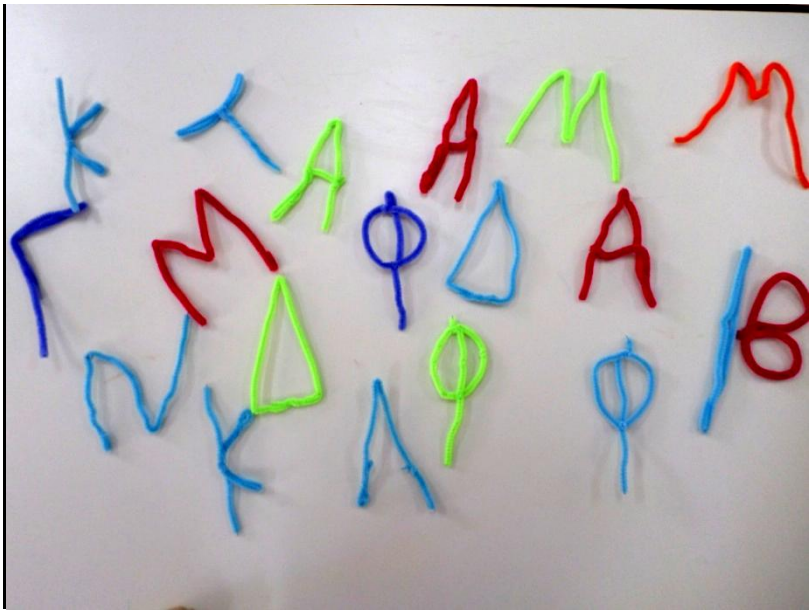


6.Α.2.9) **Α.Ε.Π**.: ΝΤΟΜΙΝΟ:





6.Α.2.10) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ: Έφτιαξαν με σύρμα πίπας και με την τεχνική του ψηφιδωτού τα αρχικά των ονομάτων τους και έγραψαν το όνομά τους.

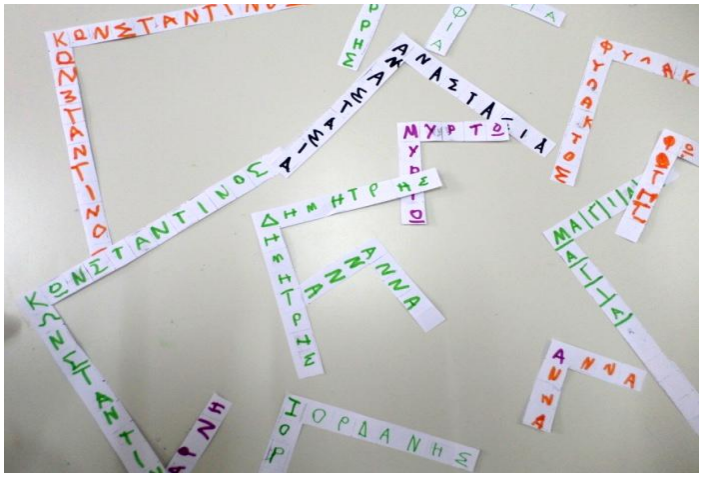


6.Α.2.11) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΕΙΚΑΣΤΙΚΩΝ όλης της τάξης: Σχεδιάστηκαν από τη νηπιαγωγό όλα τα αρχικά των παιδιών με λευκή κηρομπογιά πάνω σε ένα χαρτόνι. Κάθισαν όλα τα παιδιά γύρω από τα ενωμένα τραπεζάκια και ξεκίνησε το κυνήγι των κρυμμένων γραμμάτων. Κάποιο παιδί έβαψε στην αρχή σε ένα σημείο με νερομπογιά και αποκαλύφθηκε ποιο γράμμα ήταν γραμμένο. Μόλις το αναγνώρισε, έδωσε το χαρτόνι, για να συνεχίσει το βάψιμο, στο παιδί που ήταν το αρχικό του ονόματός του.

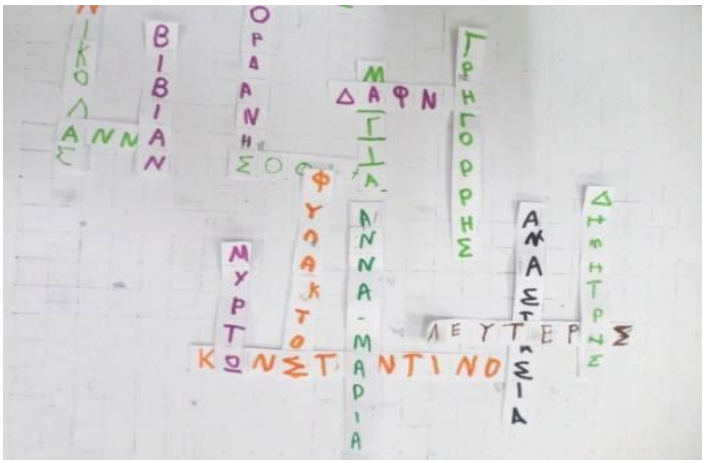
Όταν αποκαλύφθηκαν όλα τα αρχικά, ο πίνακας που δημιουργήθηκε ήταν εικαστική δημιουργία, με την τεχνική κηρομπογιάς-νερομπογιάς, και χρησιμοποιήθηκε στη γωνιά των παιχνιδιών ως βάση για ταυτίσεις και παιχνίδια.

6.Α.2.12) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ-ΑΝΑΖΗΤΗΣΗΣ ΚΟΙΝΩΝ ΓΡΑΜΜΑΤΩΝ: Πάνω στη μοκέτα της παρεούλας μας, που σχεδιαστικά εξυπηρετεί αντίστοιχες δραστηριότητες, έγραψε κάποιο παιδί το όνομά του με τα καπάκια που είχαν γραμμένα επάνω τα γράμματα του ονόματός του. Στη συνέχεια τα υπόλοιπα παιδιά εναλλάξ άρχισαν να τοποθετούν τα καπάκια του δικού τους ονόματος, πάντα σε αντίθετη διάταξη, διαλέγοντας ποιο γράμμα ήθελαν να μοιραστούν με το ήδη γραμμένο όνομα, περιγράφοντας τη δράση τους, π.χ. *Γράφω το όνομά μου, Ιορδάνης, οριζόντια, και θα μοιραστώ με τον Λευτέρη το Ρ*. Το «κοινό» γράμμα έδωσε πάλι ευκαιρία για ομαδοποιήσεις και ταξινομήσεις. Οι έννοιες οριζόντια και κάθετη γραφή είχαν ήδη κατακτηθεί από άλλες δραστηριότητες αριθμητικού γραμματισμού και προσανατολισμού.

6.Α.2.13) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΑΘΕΤΗΣ ΚΑΙ ΟΡΙΖΟΝΤΙΑΣ ΓΡΑΦΗΣ: Κάθε παιδί έγραψε σε ένα χαρτί σε σχήμα Γ με κελιά το όνομά του, σε οριζόντια και κάθετη διάταξη, με κοινό το αρχικό του γράμμα.

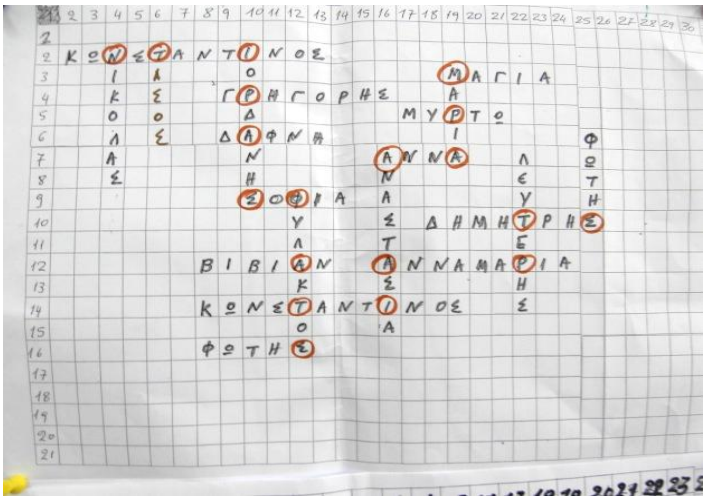


Σε ένα φύλλο Α3, με πίνακα σχεδιασμένο με 1Χ1 τετράγωνα, άρχισαν τα παιδιά να τοποθετούν τα χαρτιά με το όνομά τους με τον ίδιο τρόπο όπως στη δραστηριότητα με τα καπάκια στη μοκέτα. Την ώρα που αποφάσιζαν πώς θα τοποθετήσουν το όνομά τους σε σχέση με κάποιο άλλο ήδη τοποθετημένο, ανάλογα με ποιο γράμμα ήθελαν να έχουν κοινό, έκοβαν και κρατούσαν την οριζόντια ή την κάθετη γραφή του ονόματός τους, περιγράφοντας τη διαδικασία.



Όταν οριστικοποιήθηκε το πώς θα συνδυαστούν όλα τα ονόματα, αντιγράφηκαν κατευθείαν πάνω σε έναν πίνακα με κελιά 1Χ1 με την τελική διάταξη, όλα σε οριζόντια

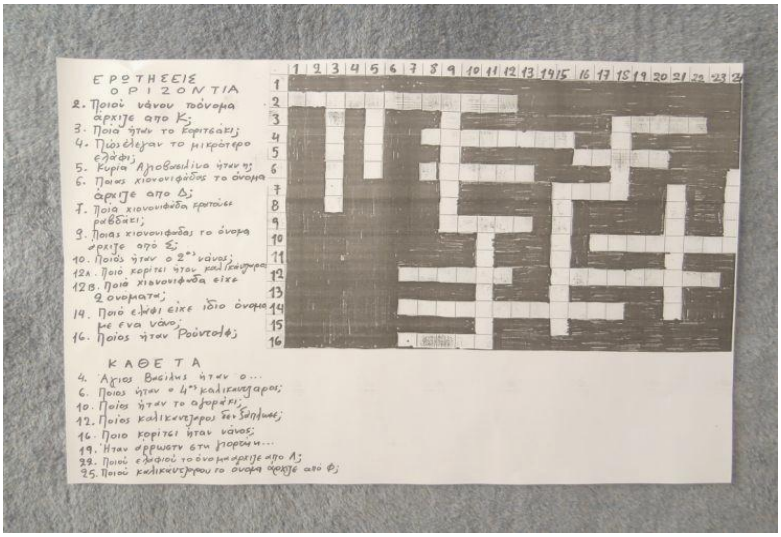
και κάθετη γραφή με κοινά γράμματα. Ο πίνακας δόθηκε σε επόμενη μέρα στα παιδιά ως φύλλο εργασίας, όπου κύκλωσαν τα κοινά γράμματα.



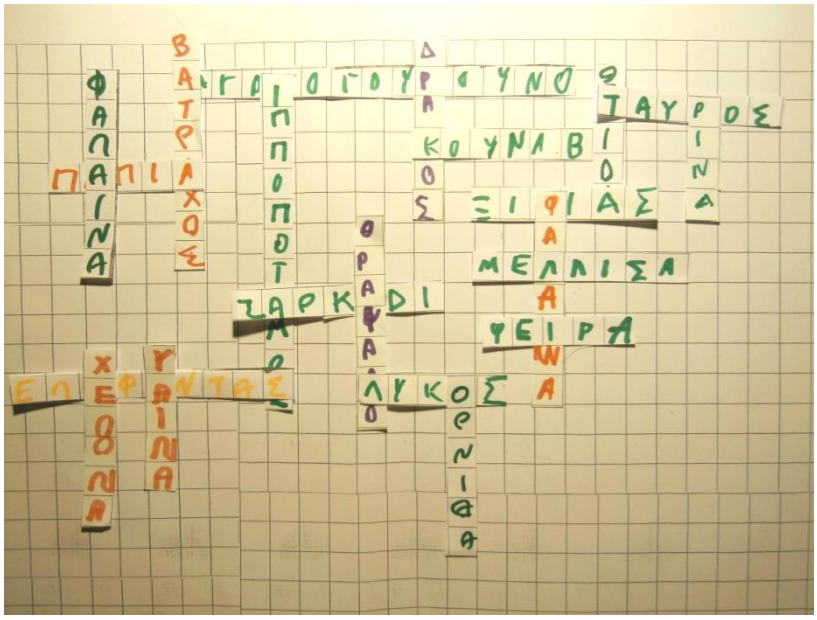
6.Α.2.14) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΡΥΠΤΟΛΕΞΟ: Ο πίνακας έγινε Κρυπτόλεξο και δόθηκε ως φύλλο εργασίας.

6.Α.2.15) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟ: Σε επόμενη μέρα ξανατοποθετήθηκαν όλα τα χαρτάκια με τα ονόματα σε έναν κενό πίνακα, και με μαύρο μαρκαδόρο τα παιδιά άρχισαν να μαυρίζουν τα υπόλοιπα τετράγωνα του πίνακα. Όταν τελείωσαν το μαύρισμα και απέσυραν τα χαρτάκια με τα ονόματά τους, το σταυρόλεξο ήταν ήδη σχεδιασμένο και η επόμενη φάση της δραστηριότητας ήταν να βρούμε

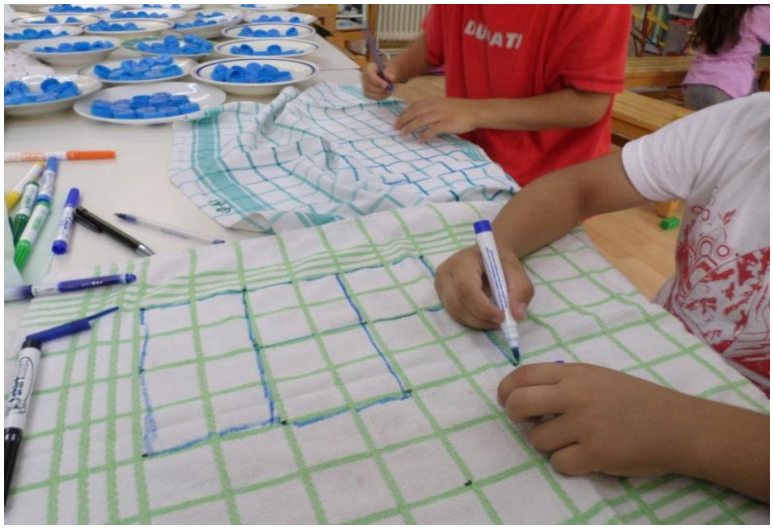
ερωτήσεις που οι απαντήσεις τους θα ήταν τα ονόματα των παιδιών. Μόλις αρχίσαμε τις πρόβες για τη γιορτή των Χριστουγέννων, από τον ρόλο του κάθε παιδιού στη γιορτή προέκυψε η ερώτηση που η απάντησή της ήταν το όνομα του κάθε παιδιού.



6.Α.2.16) ΕΛΕΥΘΕΡΗ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Στη γωνιά γραφής, κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων, τα παιδιά συνέχισαν μόνα τους να δημιουργούν σταυρόλεξα ή να προσπαθούν. Από το αλφαβητάρι των ζώων πάρθηκε το υλικό για ένα καινούργιο σταυρόλεξο.



6.Α.2.17) ΕΛΕΥΘΕΡΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ: Στο τελείωμα της χρονιάς, δύο από τις τέσσερις ομάδες αποφάσισαν να ετοιμάσουν μια πρωτότυπη ιδέα: α.) Από την πρόταση της μιας ομάδας δημιουργήθηκε υλικό που δόθηκε για δώρο σε κάθε παιδί. Έγραψαν μέσα σε 2 μέρες πάνω σε 1420 πλαστικά καπάκια τα κεφαλαία γράμματα, τα μικρά γράμματα, τους αριθμούς από το 1 μέχρι το 20 και τα σύμβολα (+), (-), (=). Έφεραν από το σπίτι τους μια πετσέτα κουζίνας όπου σχεδιάστηκαν βάσεις παιχνιδιού για τρίλιζα, ντάμα και Σκορ 4. Στο τέλος, το δώρο ήταν μια διαφάνεια με 24 κεφαλαία, 24 μικρά γράμματα, 20 νούμερα και τα τρία σύμβολα.



Β.) Μια θεατρική παράσταση, «Οι τσιγκάνες και το κοριτσάκι». Το σενάριο, η σκηνοθεσία, τα χορευτικά, τα κουστούμια, η αφίσσα και η πρόσκληση της παράστασης, η οργάνωση και τα κεράσματα ήταν αντικείμενο φωτογράφησης για τη νηπιαγωγό, και η μοναδική συμμετοχή της.

Πρόβες

Αφίσα

Κεράσματα

Παράσταση

6.Β) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΑΠΟ ΣΧΕΔΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

6.Β) ΟΙ ΚΑΛΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΚΕΣ ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ

Από το Σχέδιο Εργασίας «Τρώω υγιεινά».

6.Β.1.1*) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ*

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού. Χρήση υποταγμένου λόγου με δευτερεύουσα αιτιολογική πρόταση (εισαγωγή: επειδή), συμπερασματική (εισαγωγή: άρα, επομένως), υποθετική (εισαγωγή: αν).
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Γραφή οδηγιών.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης - Αποκωδικοποίηση συμβόλων.
- Επιλογή λεξιλογίου από το σημασιολογικό πεδίο «Διατροφή». Εμπλουτισμός λεξιλογίου: Λέξεις σχετικές με τη διατροφή και υγιεινές και ανθυγιεινές συνήθειες.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο.
- Συμβολοποίηση με σχεδίαση καρτών επιβράβευσης ή αποδοκιμασίας.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.

- Κατά την παρουσίαση παιχνιδιού στην ολομέλεια της τάξης, εξοικείωση με τη μορφολογία της λειτουργίας της παθητικής φωνής (παίζεται, μετακινείται, κερδίζεται. κ.λπ.).
- Λειτουργούν ως ακροατές, ζητούν επεξηγήσεις, επαναλήψεις, διευκρινίσεις.

6.Β.1.2) ***ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)***

6.Β.1.2.1) **Α.Ε.Π.**: ΟΙ ΚΑΛΕΣ ΚΑΙ ΟΙ ΚΑΚΕΣ ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΕΣ ΣΥΝΗΘΕΙΕΣ

ΠΑΙΚΤΕΣ: 2-4

ΣΚΟΠΟΣ: Να κερδίσουν στο τέλος της διαδρομής περισσότερες κάρτες επιβράβευσης για τις συνήθειες υγιεινής διατροφής

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Το παιχνίδι δημιουργήθηκε από μια ομάδα παιδιών κατά τη διάρκεια του σχεδίου εργασίας. Η απόφαση για τη μορφή του παιχνιδιού προέκυψε μετά από συζήτηση και πολλές προτάσεις. Όρισαν τη διαδρομή ξεπατικώνοντας κομμένα χαρτάκια, και με τη χρήση στένσιλ σχεδίασαν πάνω σε ορισμένες θέσεις φράουλες που συμβόλιζαν την υγιεινή διατροφή, πίτσες για την ανθυγιεινή και θαυμαστικά. Έπειτα ζωγράφισαν 20 χαρτάκια με φράουλες, 20 με πίτσες και 20 με θαυμαστικά. Όλες οι οδηγίες του παιχνιδιού, σαν μεταγνώση του σχεδίου εργασίας, δηλώθηκαν από τα παιδιά με μορφή προτάσεων και γράφτηκαν στις κάρτες με τα θαυμαστικά. Π.χ. «Πήγαινε πίσω 2 κουτάκια, επειδή πίνεις κάθε μέρα κόκα κόλα,» «Έφαγες γλυκό αντί για μεσημεριανό,

άρα χάνεις έναν γύρο,» «Πάρε μια πίτσα, επειδή έφαγες πατατάκια,» «Έφτιαξες φρουτοσαλάτα, άρα ξέρεις να τρως υγιεινά, επομένως πήγαινε 2 τετράγωνα μπροστά,» «Ξανάπαιξε αν έστυψες και ήπιες έναν χυμό το απόγευμα,» «Πάρε μια κάρτα με φράουλα, αφού μαγείρεψες για όλη την οικογένεια αντί να παραγγείλεις από έξω,» «Δώσε μια πίτσα στον παίκτη που βρίσκεται στα αριστερά σου επειδή έβαλες ελαιόλαδο στη σαλάτα σου,» και ούτω καθεξής.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Οι παίκτες έριχναν το ζάρι εναλλάξ και πήγαιναν το πιόνι τους τόσες θέσεις όσες και ο αριθμός της ζαριάς. Στις κενές θέσεις παρέμεναν μέχρι να ξαναπαίξουν. Στις θέσεις με τη φράουλα έπαιρναν μια κάρτα φράουλα, στις θέσεις με την πίτσα έπαιρναν μια κάρτα πίτσα και στις θέσεις με το θαυμαστικό σήκωναν μια κάρτα με σχεδιασμένο θαυμαστικό και ακολουθούσαν τις οδηγίες που ήταν γραμμένες. Οι κάρτες με τις φράουλες ήταν η θετική βαθμολογία, οι κάρτες με τις πίτσες ήταν η αρνητική, και στο τέλος του παιχνιδιού, όταν όλοι πλέον οι παίκτες είχαν φτάσει στο τέρμα, ο καθένας μετρούσε τις κάρτες με τις φράουλές του, αφαιρούσε τις κάρτες με τις πίτσες και αυτός ήταν ο βαθμός του.

6.Β.2) *ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΡΥΚΤΩΡΙΕΣ ΣΤΑ ΛΑΠΤΟΠ*

Από το Σχέδιο Εργασίας «Το μήνυμα».

6.Β.2.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού και ιδεών μετακίνησης. Χρήση ασύνδετου σχήματος στο λόγο των οδηγιών.
- Συνύπαρξη γλωσσικού και εικονιστικού σημειωτικού συστήματος για την οργάνωση της πληροφορίας στο πολυτροπικό κείμενο και δυνατότητα πρόσβασης στην πληροφορία μέσω διαφορετικών σημειωτικών πηγών.
- Καλλιέργεια ικανότητας πρόσκτησης πληροφοριών (ανατρέχουν στο ιστόγραμμα του σχεδίου εργασίας.
- Δημιουργία πρόσκλησης για την εικονογράφο. Αποστολή μηνύματος.
- Εξοικείωση με την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. Δημιουργία μηνύματος με πολλούς τρόπους για πρόσκληση της εικονογράφου.

- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Γραφή οδηγιών με υπαγόρευση στην εικονογράφο.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης .
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με επικοινωνίες, τηλεπικοινωνίες.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Παρουσίαση παιχνιδιού στην ολομέλεια της τάξης. Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης για τα υπόλοιπα παιδιά, τα οποία με το παίξιμο του παιχνιδιού προσέγγισαν την ιστορία του «μηνύματος με διαφορετικό τρόπο το καθένα».

6.Β2.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Β.2.2.1) Α.Ε.Π.: ΑΠΟ ΤΙΣ ΦΡΥΚΤΩΡΙΕΣ ΣΤΑ ΛΑΠΤΟΠ

ΠΑΙΚΤΕΣ: 2-6

ΣΚΟΠΟΣ: Να φθάσουν στο τέλος της διαδρομής παρακολουθώντας την εξέλιξη του μηνύματος διά μέσου των αιώνων.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ: Το σχέδιο εργασίας «Το μήνυμα» εκπονήθηκε από μία ομάδα πέντε παιδιών. Το παιχνίδι δημιουργήθηκε από το ιστόγραμμα του σχεδίου εργασίας, με τη βοήθεια εικονογράφου, την οποία κάλεσαν στο σχολείο για να τους ζωγραφίσει όλα τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιήθηκαν από τον άνθρωπο ανά τους αιώνες (φωτιά, περιστέρι, τηλέγραφος, τηλέφωνο, κινητό, υπολογιστής, δορυφόρος). Έστειλαν το μήνυμα στην εικονογράφο με όλους τους δυνατούς τρόπους (έντυπη πρόσκληση με ζωγραφιές και κείμενο, μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, μήνυμα μέσω κινητού τηλεφώνου, με τηλεφωνική κλήση, και εκείνη απάντησε σε όλα τα μηνύματα με διαφορετικό τρόπο, με λεκτική απάντηση, με εικονομήνυμα, με τη λέξη «ναι» σε πολλές γλώσσες και με τηλεφωνική κλήση. Το παιχνίδι της επικοινωνίας είχε ήδη αρχίσει. Η ομάδα συνεργάστηκε με την εικονογράφο, η οποία ήρθε στο σχολείο και συνεργάστηκε με τα παιδιά της ομάδας για 2 μέρες. Η απόφαση για τη μορφή του παιχνιδιού και ο τίτλος του: «Από τις φρυκτωτρίες στα λάπτοπ,» προέκυψε μετά από συζήτηση και πολλές προτάσεις. Ένα παιχνίδι που στη διαδρομή μετακίνησης ο παίκτης συναντά πληροφορίες με τη μορφή οδηγιών προώθησης ή επιβράδυνσης: «Έπεσε η Τροία, προχώρησε μια θέση να ανάψεις τη Φρυκτωρία!», «Το μήνυμα έφτασε σε 24 ώρες στις Μυκήνες, παίξε ξανά!», «Έστειλες με περιστέρι την αγάπη σου, πάνε 2 κουτάκια μπροστά!», «Πήγαινε να δεις τα σήματα καπνού,» «Ο Μαρκόνι εφεύρε τον ασύρματο, στείλε μήνυμα στο καράβι και προχώρησε δυο θέσεις,» «Ο δορυφόρος πηγαίνει το μήνυμα παντού, δεν το ήξερες και πρέπει να πας ένα κουτάκι πίσω», Το παιχνίδι σχεδιάστηκε πάνω σε ένα ανεστραμμένο κασόνι από φρούτα. Τα πιόνια ήταν μαγνήτες και η μετακίνηση πάνω στις θέσεις του παιχνιδιού γινόταν με την έλξη που ασκούσαν μεγαλύτεροι μαγνήτες που υπήρχαν στην κάτω πλευρά του κασονιού.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Ρίχνοντας το ζάρι μετακινούσαν τους μεγάλους μαγνήτες και με την έλξη κατεύθυναν τα πιόνια μαγνήτες στη σωστή θέση μέχρι να φθάσουν στο μήνυμα του τέλους, στο «Σ'ΑΓΑΠΩ!»

6.Β.3) ***ΑΝ ΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΑ ΣΗΜΑΤΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΣ, ΘΑ ΠΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΧΑΡΑ***

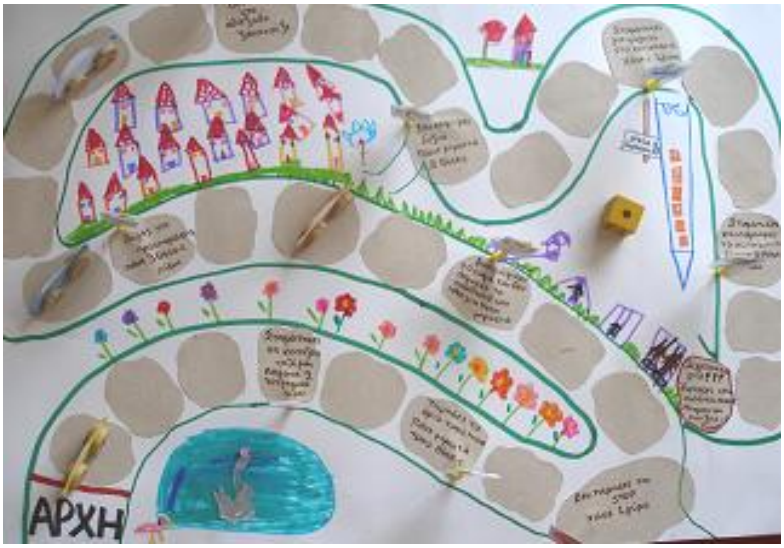
Από το Σχέδιο Εργασίας «Μαθαίνω τα σήματα κυκλοφορίας».

6.Β.3.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού με χρήση υποθετικού λόγου ως σχέση υπόθεσης-απόδοσης. Π.χ.: Αν παραβιάσεις, θα καθυστερήσεις, αν τηρήσεις, θα επιβραβευτείς…
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Γραφή οδηγιών με υπαγόρευση στη νηπιαγωγό.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο. Αποκωδικοποίηση σημάτων κυκλοφορίας.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις που σχετίζονται με κανόνες ασφαλούς οδικής κυκλοφορίας και σήματα κυκλοφορίας.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.
- Καλλιέργεια τεχνολογικού γραμματισμού.
- Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης για τα παιδιά του διπλανού τμήματος, προετοιμάζοντάς τα για επίσκεψη σε Πάρκο Κυκλοφοριακής Αγωγής.
- Κατά την παρουσίαση του παιχνιδιού, εξοικείωση με τη χρήση της παθητικής φωνής. Π.χ.: «παίζεται,» «κινείται …»

6.Β.3.2) ***ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)***

6.Β.3.2.1) **Α.Ε.Π.**: ΑΝ ΤΗΡΗΣΕΙΣ ΤΑ ΣΗΜΑΤΑ ΚΥΚΛΟΦΟΡΙΑΣ, ΘΑ ΠΑΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΧΑΡΑ».



ΠΑΙΚΤΕΣ: 2-4

ΣΚΟΠΟΣ: Να φθάσουν στην παιδική χαρά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Κυρίαρχο στοιχείο του σχεδιασμού είναι η διαδρομή με τα σήματα κυκλοφορίας, που εκτυπώθηκαν από τον υπολογιστή και τοποθετήθηκαν τρισδιάστατα πάνω σε σύρμα πίπας. Η διαδρομή τελειώνει σε μια ζωγραφισμένη από τα παιδιά παιδική χαρά, στην οποία τα πιόνια-αυτοκινητάκια θα φθάσουν σύντομα, αν τηρήσουν τα σήματα κυκλοφορίας και τις οδηγίες που είναι γραμμένες στις θέσεις μετακίνησης. Π.χ.: *Αν σταματήσεις για να βγάλεις φωτογραφίες στη λίμνη ενώ έχει απαγορευτικό στάσης και στάθμευσης, θα βρεις κλίση στο παρμπρίζ.*

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Κίνηση με ζάρι και πιόνια αυτοκινητάκια

6.Β.4) Ο ΚΑΙΡΟΣ

Από το σχέδιο εργασίας «Τι καιρό θα κάνει;»

6.Β.4.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ

- Ανάδυση γραμματισμού.
- Μορφολογική και φωνολογική επίγνωση.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου από τα καιρικά φαινόμενα.

6.Β.4.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ(Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Β.4.2.1) ***Α.Ε.Π***. ΒΡΕΣ ΤΟ ΓΡΑΜΜΑ.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Από όλα τα καιρικά φαινόμενα που διερευνήσαμε στο σχέδιο εργασίας, τα παιδιά επέλεξαν με κριτήριο τον αριθμό των γραμμάτων στις λέξεις: ΗΛΙΟΣ, ΧΙΟΝΙ, ΒΡΟΧΗ, ΑΕΡΑΣ, για να φτιάξουν ένα παιχνίδι γραμμάτων. Έγραψαν κάθε λέξη σε μια καρτέλα, με τα γράμματα σε διαφορετικό χρώμα. Με τα ίδια χρώματα έγραψαν τα γράμματα σε μικρές κάρτες. Το πρώτο γράμμα είναι πράσινο, το δεύτερο μωβ, το τρίτο πορτοκαλί, το τέταρτο πράσινο και το πέμπτο κόκκινο. Δημιούργησαν και 3 διαφορετικά ζάρια με χρώματα, με βουλίτσες και νούμερα, τα οποία μπορούσαν να χρησιμοποιούν ανάλογα με την επιθυμία τους.

ΠΑΙΚΤΕΣ: 4

ΣΚΟΠΟΣ: Να βρει ο κάθε παίκτης ανάμεσα στα γράμματα που είναι στο κέντρο αυτά που χρειάζεται, για να συμπληρώσει τη λέξη του.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Ο κάθε παίκτης ρίχνει με τη σειρά του το ζάρι, και ανάλογα με το νούμερο που θα φέρει ή το χρώμα βλέπει στη λέξη του σε ποιο γράμμα αντιστοιχεί και ψάχνει ανάμεσα στις κινητές κάρτες που είναι που στη μέση να βρει το αντίστοιχο. Παίζουν μέχρι να συμπληρώσει κάθε παίκτης τη λέξη του.

6.Β.5) ***ΝΕΡΟ***

Από το Σχέδιο Εργασίας «Μη το σπαταλάς! Ποιο; Το ΝΕΡΟ!».

6.Β.5.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ

- Παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας κατά τη σχεδίαση του παιχνιδιού από όλα τα παιδιά. Κατάθεση ιδεών. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας μέσα στην ομάδα για την τελική διαμόρφωση του παιχνιδιού. Χρήση χρονικού συνδέσμου *όταν* για την τελική απόφαση δημιουργίας. Π.χ.: Το παιχνίδι θα τελειώσει *όταν* παρατηρήσουμε πώς χρησιμοποιούμε το νερό στο σπίτι και το πούμε στη νηπιαγωγό.
- Διατύπωση υποθέσεων πριν την παρατήρηση στο σπίτι.
- Έκφραση εμπειριών.
- Παραγωγή περιγραφικού προφορικού λόγου στο σχολείο μετά τη μεταφορά της παρατήρησης που έκαναν στο σπίτι. Γραφή των παρατηρήσεων χρήσης νερού με υπαγόρευση στη νηπιαγωγό.
- Δημιουργία περιβάλλοντος γραπτού λόγου. Ανάδυση γραμματισμού.
- Συμβολοποίηση των χρήσεων εξοικονόμησης και σπατάλης νερού με χαρούμενη ή λυπημένη φατσούλα.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης των μικρών κειμένων κατά το παίξιμο του παιχνιδιού.
- Συμβολοποίηση για εμβάθυνση στις καλές πρακτικές.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις που σχετίζονται με τις χρήσεις του νερού στην εξοικονόμηση ή στη σπατάλη.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Ανάπτυξη οικογενειακού γραμματισμού.
- Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο μάθησης για τα παιδιά του διπλανού τμήματος και για μεταφορά γνώσης και καλών πρακτικών στο σπίτι. Κατά την παρουσίαση του παιχνιδιού, εξοικείωση με τη χρήση του χρονικού συνδέσμου *όταν*. Π.χ.: *Όταν* τύχουμε σε δράση που εξοικονομεί νερό, παίρνουμε σα δώρο τη σταγόνα.

6.Β.5.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Β.5.2.1 **Α.Ε.Π.:**. ΝΕΡΟ, ΠΗΓΗ ΖΩΗΣ, ΑΞΙΖΕΙ ΚΑΙ Η ΣΤΑΓΟΝΑ!

ΠΑΙΚΤΕΣ:2-4

ΣΚΟΠΟΣ: Να κερδίσουν όσο το δυνατόν περισσότερες μπλε σταγόνες.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ: Κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του σχ. εργασίας τα παιδιά περιέγραφαν οικογενειακές τους πρακτικές σε σχέση με το νερό. Όταν αποφασίστηκε η δημιουργία του παιχνιδιού, όλα τα παιδιά συμφωνήσαν να παρατηρήσουν προσεκτικά τους γονείς τους για μια εβδομάδα και να μεταφέρουν στο σχολείο μια δράση ή μια χρήση που κατά τη γνώμη τους άξιζε να παρουσιαστεί. Δημιούργησαν δείκτες υπενθύμισης, έκοψαν λευκά χαρτόνια σε σχήμα σταγόνας, που χρησιμοποιήθηκαν αργότερα για την καταγραφή των δράσεων, και τους πήραν μαζί τους. Σχεδίασαν από τη μια πλευρά μια χαρούμενη φατσούλα και από την άλλη μια λυπημένη, σαν ένδειξη της επιβράβευσης ή της αποδοκιμασίας για τη δράση. Τους ζητήθηκε να λειτουργήσουν σαν ανεξάρτητοι παρατηρητές ακόμη και του εαυτού τους, μετά την ευαισθητοποίηση στα θέματα διαχείρισης του νερού κατά τη διάρκεια της εκπόνησης του σχ. εργασίας. Όταν ανακοίνωσαν την παρατήρησή τους στην ολομέλεια, έγινε καταγραφή της δράσης πάνω στη λευκή σταγόνα. Έγινε καταγραφή μιας μεγάλης

ποικιλίας δράσεων από την παρατήρηση της καθημερινότητας της οικογένειας τους, π.χ. *Αφήνεις ανοιχτή τη βρύση, όταν πλένεις τα δόντια ή τα πιάτα.- Σκουπίζεις πρώτα την αυλή και μετά την πλένεις - Πλένεις το αυτοκίνητο με κουβά και όχι με λάστιχο* κ.λπ. Το σύνολο όλων των γραμμένων παρατηρήσεων πάνω στις λευκές σταγόνες κολλήθηκε σε ένα μεγάλο χαρτόνι, σε έναν σχηματισμό μιας μεγάλης σταγόνας, δημιουργήθηκαν οι θέσεις μετακίνησης και αριθμήθηκαν. Έκοψαν από μια μπλε διαφάνεια πολλές μικρές σταγόνες, τόσες όσες οι θέσεις μετακίνησης, και τις τοποθέτησαν επάνω σ' αυτές. Δημιούργησαν τρισδιάστατα πιόνια που ήταν μικρές μπλε σταγονίτσες τοποθετημένες πάνω σε φελλό.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Στη θέση μετακίνησης που θα βρεθούν με τη βοήθεια του ζαριού, ανασηκώνουν την μπλε διάφανη σταγόνα και προσπαθούν να διαβάσουν τη γραμμένη δράση. Στις δράσεις που εξοικονομούν το νερό, κερδίζουν τη σταγόνα.

6.Γ) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΘΕΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ

6.Γ.1) *ΒΟΛΤΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΗ*

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε όταν τελειώσαμε τη θεματική προσέγγιση «Η ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗ ΜΟΥ,» κατά τη διάρκεια της οποίας τα νήπια επισκέφτηκαν μαζί με τους γονείς τους, σε ομάδες που είχαν οριστεί από το σχολείο, διάφορα σημεία ενδιαφέροντος της πόλης και μνημεία, φέρνοντας στην τάξη φωτογραφίες, πληροφορίες και εντυπώσεις.

6Γ.1.1) *ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ*:

- Παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Χρήση ασύνδετου σχήματος με προστακτική (π.χ. *Ξέχασες τη μηχανή, πήγαινε πίσω*) ή χρήση υποτακτικής σύνδεσης με τελικούς συνδέσμους (π.χ. *Πέρνα από τα κάστρα, για να δεις τη θέα της πόλης*)
- Αναζήτηση πληροφοριών με τους γονείς για την πόλη σε τουριστικούς οδηγούς, Διαδίκτυο.
- Ασκούνται στην περιγραφή των εμπειριών τους από την επίσκεψη και την αξιοποίησή τους στη δημιουργία παιχνιδιού.
- Λειτουργούν ως ακροατές με παρατήρηση του γλωσσικού και του εξωγλωσσικού κώδικα της επικοινωνίας.

- Παραγωγή γραπτού λόγου. Κατάκτηση κώδικα γραφής. Παραγωγή κειμένων των οδηγιών με ασύντακτο λόγο.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης, απομνημόνευσης μικρών κειμένων των οδηγιών.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου μετά τη γνωριμία τους με την πόλη. Γνώρισαν όχι μόνο τα μνημεία, π.χ. Λευκός Πύργος, Καμάρα, Σιντριβάνι κ.λπ., αλλά και σημεία ενδιαφέροντος της πόλης, όπως λιμάνι, σιδηροδρομικός σταθμός, Πύργος του ΟΤΕ, Πύργος του Παιδαγωγικού, Θέατρο Δάσους, Πλατείες, Εκκλησίες κ.λπ.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο.
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Ενίσχυση του οικογενειακού γραμματισμού.
- Ενίσχυση του τεχνολογικού γραμματισμού.
- Παρουσίαση παιχνιδιού στην ολομέλεια της τάξης, με αναφορά στα βιώματά τους κατά την επίσκεψη

6.Γ.1.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6Γ 1.2.1) **Α.Ε.Π.:** ΜΕΜΟΡΥ

ΠΑΙΚΤΕΣ: 4-6

ΣΚΟΠΟΣ: Να σχηματιστούν όμοια ζεύγη φωτογραφιών.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Από τις φωτογραφίες που έφεραν τα παιδιά, οι περισσότερες από τις οποίες εστάλησαν στην τάξη με ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, δημιουργήθηκε ένα ΜΕΜΟΡΥ της πόλης. Τυπώθηκαν οι φωτογραφίες, 2 φορές η κάθε μία, κόπηκαν σε συγκεκριμένο μέγεθος, πλαστικοποιήθηκαν και δημιουργήθηκε το παιχνίδι.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Εκτός από τον κλασικό τρόπο παιξίματος του μέμορυ, όπου οι κάρτες είναι γυρισμένες ανάποδα και κάθε παίκτης γυρίζει δύο εικόνες κάθε φορά, με σκοπό να βρει τις δύο όμοιες και να κερδίσει ένα ζευγάρι, εμείς έχουμε τον *δικό μας.* Όλες οι κάρτες ή οι εικόνες μοιράζονται στα παιδιά που παίζουν. Αρχικά βγάζουν τα ίδια ζεύγη μπροστά τους και στη συνέχεια τις εικόνες που βρίσκονται μονές στα χέρια τους, τις περιγράφουν και αναζητούν λεκτικά την όμοια με τη δική τους. Όταν βρεθεί το παιδί που την έχει, την ανταλλάσουν.

6.Γ .1.2.2**) Α.Ε.Π.** ΡΑΝΤΕΒΟΥ ΣΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΔΑΣΟΥΣ

ΠΑΙΚΤΕΣ:2-4

ΣΚΟΠΟΣ: Να φθάσουν τα πούλμαν με τους τουρίστες στο θέατρο δάσους, για να παρακολουθήσουν μια θεατρική παράσταση.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Με την τεχνική της χαρτοϋφαντικής υφάνθηκε η βάση του παιχνιδιού με 64 θέσεις μετακίνησης, κολλήθηκαν 18 εκτυπωμένες εικόνες της πόλης, δημιουργήθηκαν τα πιόνια, τρισδιάστατα πούλμαν και ζάρι. Από τα παιδιά προτάθηκαν εντολές προώθησης ή καθυστέρησης, οι οποίες γράφτηκαν πάνω σε κάποιες από τις θέσεις μετακίνησης, όπως *«Πέρνα μια βόλτα από τα κάστρα για να δεις τη θέα της πόλης»* ή *«ξέχασες τη φωτογραφική σου μηχανή, πήγαινε πίσω στον Λευκό Πύργο»* ή *«σεβάστηκες τον προηγούμενο αρχαιολογικό χώρο, προχώρησε δύο τετράγωνα μπροστά»*.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Μετακίνηση με τη βοήθεια του ζαριού μέχρι το Θέατρο Δάσους.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ: Η τροποποίηση του παιχνιδιού από άλλη ομάδα παιδιών μετά την αρχική έδωσε έναν τελείως διαφορετικό τρόπο παιξίματος. Υπήρχαν από την αρχή εκτυπωμένες 2 φωτογραφίες για το κάθε μνημείο της πόλης. Η μια κολλήθηκε πάνω στη βάση του παιχνιδιού και η δεύτερη παρέμεινε ελεύθερη πάνω στην κολλημένη εικόνα. Κάθε φορά που ένας παίκτης σταματούσε σε μια θέση που είχε κάποιο σημείο ενδιαφέροντος, έπαιρνε την αντίστοιχη κινητή εικόνα. Στο τέλος, φθάνοντας στο Θέατρο Δάσους, μετρούσαν τις εικόνες που είχαν στα χέρια τους.

6.Γ.2) ***ΜΙΞΕΙΣ ΧΡΩΜΑΤΩΝ***

Το παιχνίδι των μαγικών χρωμάτων! Ποια χρώματα *πρέπει* να ανακατέψω;

6.Γ.2.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ

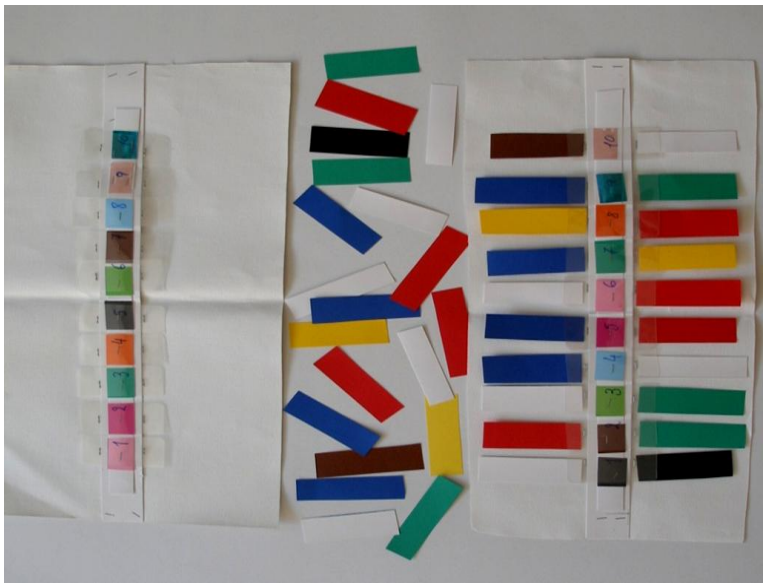
- Παραγωγή προφορικού λόγου κατά την περιγραφή του παιχνιδιού και επεξήγηση του τρόπου παιξίματος με τη χρήση του απρόσωπου ρήματος «πρέπει».

- Καλλιέργεια ικανότητας πρόσκτησης πληροφοριών. Αναζήτηση σε πίνακα αναφοράς που συμπληρώθηκε κατά τη διάρκεια της θεματικής προσέγγισης των βασικών και συμπληρωματικών χρωμάτων.

- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με τα ονόματα χρωμάτων.
- Αριθμητικός γραμματισμός. Εξοικείωση με την πρόσθεση μικρών αριθμών, λεκτική αναφορά των κινήσεων του κάθε παίκτη ως προς την πρόσθεση των 2 ζαριών και την επιλογή των χρωμάτων.
- Παρουσίαση παιχνιδιού στην ολομέλεια της τάξης. Περιγραφή των κινήσεων και των υπό ανάμιξη χρωμάτων για τη σύνθεση των συμπληρωματικών χρωμάτων.

6.Γ.2.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Γ.2.2.1**) Α.Ε.Π**.: ΜΙΞΕΙΣ ΧΡΩΜΑΤΩΝ



ΠΑΙΚΤΕΣ: 2

ΣΚΟΠΟΣ: Η δημιουργία του πίνακα των συμπληρωματικών χρωμάτων.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Για τη δημιουργία των χρωμάτων ροζ, μωβ, πράσινο, πορτοκαλί, γκρι, ανοιχτό πράσινο, καφέ, σιέλ, μπεζ, βεραμάν, πρέπει να αναμειχθούν τα βασικά χρώματα.

Μετά τη μίξη των χρωμάτων και τη δημιουργία ενός πίνακα αναφοράς, δημιουργήθηκε ένα παιχνίδι για δύο παίκτες, με ανεξάρτητες βάσεις για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού για τον κάθε παίκτη, με δύο ζάρια που είχαν σχεδιασμένες βουλίτσες μέχρι το 5 και πολλά χρωματιστά χαρτόνια στα βασικά και συμπληρωματικά χρώματα και σε άσπρο και μαύρο. Στις δύο βάσεις παιχνιδιού έκοψαν και κόλλησαν στη μέση μια σειρά 10 μικρών χρωματιστών χαρτιών από όλα τα συμπληρωματικά χρώματα. Έκοψαν 40 χρωματιστές κομμένες λωρίδες από όλα τα χρώματα που πρέπει να αναμίξουμε για να πάρουμε τα συμπληρωματικά, και τις σκόρπισαν ανάμεσα στους δύο παίκτες. Για το ροζ 2 άσπρες και 2 κόκκινες, για το μωβ 2 κόκκινες και 2 μπλε, για το πράσινο 2 μπλε και δύο κίτρινες, για το πορτοκαλί 2 κόκκινες και 2 κίτρινες, για το γκρι 2 άσπρες και δύο μαύρες, για το ανοιχτό πράσινο 2 άσπρες και 2 πράσινες, για καφέ 2 κόκκινες και 2 πράσινες, για το σιέλ 2 άσπρες και 2 μπλε, για το μπεζ 2 καφέ και 2 άσπρες και για το βεραμάν 2 μπλε και 2 πράσινες.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Τα δύο ζάρια ρίχνονται συγχρόνως, το νούμερο που θα προκύψει (άθροισμα των δύο ζαριών) τους υποδεικνύει για ποιο συμπληρωματικό χρώμα πρέπει να αναζητήσουν τα βασικά χρώματα. Διαλέγουν από τις σκορπισμένες λωρίδες τις 2 με τα βασικά χρώματα που τους ταιριάζουν και τις τοποθετούν εκατέρωθεν του μικρού χρωματιστού χαρτιού στη βάση του παιχνιδιού τους. Το παιχνίδι συνεχίζεται, μέχρι να συμπληρώσει κάθε παίκτης όλους τους συνδυασμούς στη βάση του.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ

Μπορεί να παιχτεί σαν παιχνίδι ταχύτητας, ποιος από τους δύο θα συμπληρώσει πρώτος την καρτέλα του, χωρίς να ρίχνουν τα ζάρια, στον χρόνο μια κλεψύδρας ή χωρίς χρονικό περιθώριο. Ακόμη, αν δοθούν οι βάσεις με τις χρωματιστές λωρίδες ανακατεμένες, να μπουν στη σωστή τους θέση.

ΑΛΛΗ ΕΚΔΟΧΗ: Το παιχνίδι μπορεί να παιχθεί από μαθητές νηπιαγωγείου, με σύνθετες λέξεις στη θέση των συμπληρωματικών χρωμάτων και τις δύο λέξεις στη θέση των βασικών χρωμάτων.

6.Γ.3) ΤΟΝ ΓΝΩΡΙΖΕΤΕ ΤΟΝ ΜΑΡΤΗ ΤΟΝ ΤΡΕΛΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΑΝΤΑΡΤΗ;

Γνωριμία του Μάρτη μέσα από τις παροιμίες. Τα παιδιά έφεραν στην τάξη παροιμίες για τον Μάρτη. Προέκυψε ένα σώμα υλικού 13 παροιμιών.

6.Γ.3.1) *ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ:*

- Εξοικείωση με τη μορφή λόγου των παροιμιών.
- Διάκριση μεταξύ κυριολεκτικού και μεταφορικού λόγου.
- Συνειδητοποίηση της λέξης ως δομικού στοιχείου του λόγου. Ανάπτυξη μεταγλωσσικής δεξιότητας της έννοιας της λέξης.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης κάτω από τις λέξεις. Αποκωδικοποίηση μικρών κειμένων των παροιμιών.
- Γραφή λέξεων σε κάρτες και χρησιμοποίησή τους ως παιχνίδια ή μέρη παιχνιδιών.
- Επισήμανση άρθρων και διαφοροποίηση λόγου σε ασύνδετα σχήματα.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τα χαρακτηριστικά του Μάρτη από τις παροιμίες του. Λέξεις που απαιτούνταν για την ολοκλήρωση των παιχνιδιών (Χρειάζομαι, μου περισσεύει, καταμετρώ, αναποδογυρίζω κ.λπ.).
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Καλλιέργεια αριθμητικού γραμματισμού (ομαδοποιήσεις με ένα ή δύο χαρακτηριστικά).
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Ενεργοποίηση οικογενειακού γραμματισμού.

6.Γ.3.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6Γ.3.2.1) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ: Μετά την προσπάθεια αποκωδικοποίησης του κρυμμένου μεταφορικού λόγου στην κάθε μία, για την κατανόηση του πραγματικού νοήματός της, τις ομαδοποιήσαμε ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών και κάτω από τέσσερα χαρακτηριστικά καιρικά φαινόμενα: κρύο, βροχή, χιόνι, ήλιος.

- Εντοπίσαμε το μοναδικό σταθερό χαρακτηριστικό του Μάρτη, το ότι είναι πάντα μέσα στη Σαρακοστή.

- Τις καταγράψαμε σε πίνακα, μετρήσαμε τις λέξεις και εντοπίσαμε μια λέξη χαρακτηριστική για κάθε παροιμία και την κυκλώσαμε. Με τη λέξη αυτή ταυτοποιούνταν η κάθε παροιμία στα διάφορα παιχνίδια.

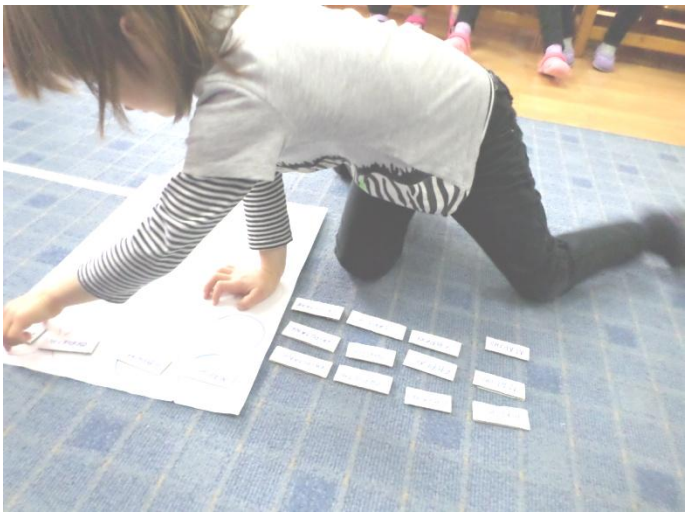
- Εντοπίσαμε σε ποιες παροιμίες οι λέξεις πάνε μόνες τους στα ασύνδετα σχήματα, π.χ. *Μάρτης έβρεχε, θεριστής χαιρότανε* και σε ποιες μαζί με άλλες λέξεις παρέας, όπως *ο,*

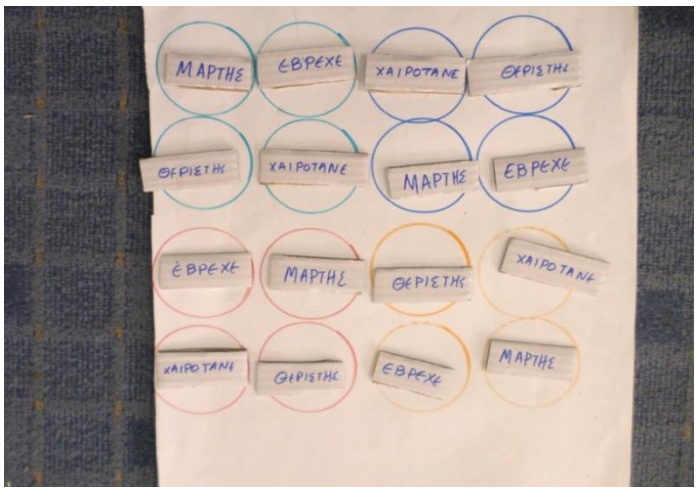
τον, και, να, για κ.λπ. Οι λέξεις της παρέας ταυτίστηκαν με τους φίλους που γεμίζουν και πλουτίζουν τη ζωή μας με όμορφες στιγμές.

Η γραφή των λέξεων των παροιμιών σε κάρτες με διαφορετικές χρωματικές γραμματοσειρές απέδωσε σώμα υλικού για τη δημιουργία παιχνιδιών.

6.Γ.3.2.2) **Α.Ε.Π.**: ΣΟΥΝΤΟΚΟΥ με 4.

Το Σουντόκου με 4 είναι ένα παιχνίδι που έχει 4 στήλες, 4 γραμμές και 4 περιοχές με 4 θέσεις. Κάθε αριθμός ή χαρακτηριστικό πρέπει να εμφανίζεται μία φορά στις σειρές, μία φορά στις στήλες και μία φορά στην περιοχή των τεσσάρων θέσεων. Στο δικό μας σουντόκου τα χαρακτηριστικά ήταν οι λέξεις από την παροιμία: *Μάρτης έβρεχε, θεριστής χαιρότανε.*





6.Γ.3.2.3) **Α.Ε.Π.:** ΠΟΙΟΣ ΘΑ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΕΙ ΠΡΩΤΟΣ ΤΗΝ ΠΑΡΟΙΜΙΑ ΤΟΥ; Είχαν προαποφασίσει ποια παροιμία θα συμπληρώσει ο καθένας. Επέλεγαν τον βαθμό δυσκολίας του παιχνιδιού ανάλογα με τον αριθμό των λέξεων, ή αν θα έπαιρναν κάρτες με διαφορετικό χρώμα λέξεων, ή τον αριθμό των παικτών. Ξεκινώντας το παιχνίδι, είχαν τις κάρτες αναποδογυρισμένες ανάμεσά τους και σήκωναν εναλλάξ από μία κάρτα. Προσπαθούσαν να διαβάσουν τη λέξη. Αν ήταν λέξη της δικής τους παροιμίας, την κρατούσαν, διαφορετικά την έβαζαν κάτω από τις υπόλοιπες.

6.Γ.3.2.4) **Α.Ε.Π.** ΟΙ ΚΟΙΝΕΣ ΛΕΞΕΙΣ ΕΙΝΑΙ ΜΟΝΟ ΤΡΕΙΣ, ΠΟΙΟΣ ΘΑ ΤΙΣ ΠΑΡΕΙ ΠΡΩΤΟΣ;

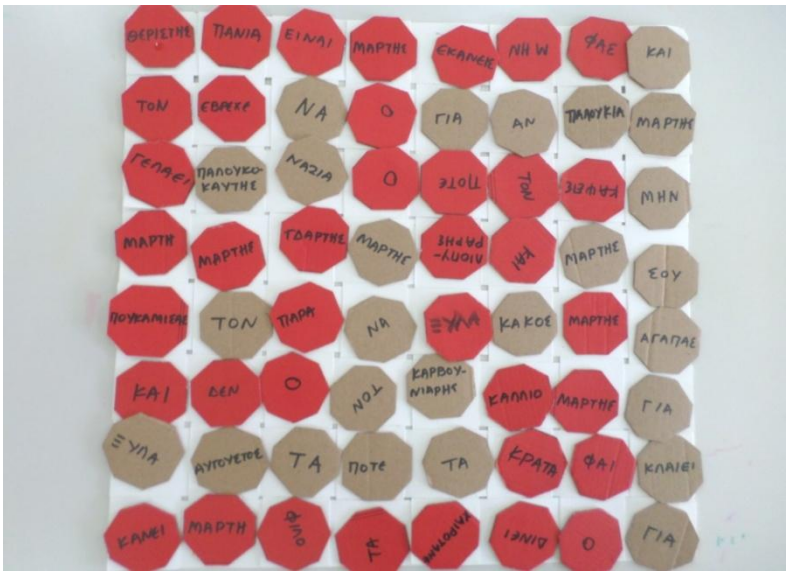
Παιχνίδι δύο διαδρομών, που εντοπίζονται με πράσινο και κόκκινο χρώμα, όπου οι θέσεις μετακίνησης είναι τα γράμματα των λέξεων δυο παροιμιών, γραμμένα σε διαφορετικό χρώμα χαρτιού η κάθε λέξη. Οι δύο διαδρομές συναντιούνται τρεις φορές στις κοινές λέξεις *τον, Μάρτη, μην*. Οι λέξεις των παροιμιών είναι γραμμένες σε κινητές κάρτες, όλες με το ίδιο χρώμα, εκτός από τις τρεις κοινές λέξεις που έχουν διαφορετικό χρώμα. Ρίχνουν το ζάρι και μετακινούν τα τρισδιάστατα πιόνια που είναι ο εαυτός τους, πάνω στις θέσεις μετακίνησης τις σηματοδοτημένες με γράμματα. Σταματώντας στο γράμμα μιας λέξης, την ψάχνουν στις κινητές κάρτες που έχουν μπροστά τους. Όποιος πάρει τις κοινές λέξεις θα συμπληρώσει την παροιμία του.

6.Γ. 3.2.5) Α.Ε.Π. ΡΕΒΕΡΣΙ ΠΑΡΟΙΜΙΩΝ

Το ΡΕΒΕΡΣΙ είναι παιχνίδι στρατηγικής, όπου οι παίκτες παίζουν με 64 κοινά πιόνια που έχουν διαφορετικό χρώμα στην κάθε πλευρά. Επιλέγουν το χρώμα που θα έχει ο καθένας. Τοποθετούν τα πιόνια εναλλάξ πάνω σε μια βάση με 64 θέσεις. Προσπαθούν να τοποθετήσουν ένα καινούργιο πιόνι σε μια θέση, ώστε ανάμεσα σε ένα δικό τους ήδη τοποθετημένο και το καινούργιο να περικλείονται πιόνια του αντιπάλου. Τότε τα γυρίζουν από τη δική τους πλευρά και τα κάνουν δικά τους.

Με χαρτοϋφαντική ετοίμασαν τη βάση του παιχνιδιού. Έκοψαν 64 μικρά οκτάπλευρα χαρτονάκια με διαφορετικό χρώμα στην κάθε πλευρά, καφετί και κόκκινο. Έγραψαν 64 λέξεις από 8 παροιμίες και στις δύο πλευρές. Την ίδια λέξη από κάθε πλευρά. Όταν τελείωσε το παιχνίδι, μέτρησαν τα πιόνια τους και άρχισε το παιχνίδι μετά το παιχνίδι, της σύνθεσης των παροιμιών. Όσα παιδιά είχαν δεξιότητες ανάγνωσης προσπαθούσαν μόνα τους, όσα χρειάζονταν βοήθεια χρησιμοποιούσαν τον πίνακα που είχαμε καταγράψει και καταμετρήσει τις παροιμίες ή ζητούσαν βοήθεια και συνεργάζονταν με άλλα παιδιά. Όποιος είχε στα χρώματά του τη χαρακτηριστική λέξη της παροιμίας που είχαμε κυκλώσει αρχικά, είχε το δικαίωμα να συμπληρώσει την παροιμία. Όταν τοποθετούσαν όλες τις λέξεις στη σειρά και τους έλειπαν ή τους περίσσευαν κάποιες λέξεις, τότε άρχιζε ένα δεύτερο παιχνίδι ανταλλαγής.

Προσπαθούσαν να εντοπίσουν με τη βοήθεια ή όχι του πίνακα ποια λέξη έπρεπε να βρουν και τη ζητούσαν ανταλλάσοντάς την με μία που τους περίσσευε.



6.Γ.4) *Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΑΣ, ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΑΣ*

Αρχίσαμε τη μελέτη του κόσμου με το Google Earth. Ταξιδέψαμε σε όποιο μέρος επιθυμούσε το κάθε παιδί και μετά προσγειωθήκαμε στην περιοχή μας, τις Συκιές. Εντοπίσαμε όλα τα γνωστά σημεία και το σχολείο μας. Μέρες μετά μελετούσαμε χάρτες, Παγκόσμιο, της Ευρώπης, της Ελλάδας, της Θεσσαλονίκης και των Συκεών, από ένα ρυμοτομικό σχέδιο της περιοχής μας. Πήραν στο σπίτι μια φωτοτυπία του σχεδίου αυτού με ένα σημάδι στο σημείο όπου είναι το σχολείο μας, με την οδηγία να μελετήσουν με τους γονείς τους την περιοχή και να σχεδιάσουν τη διαδρομή από το σπίτι τους στο σχολείο

6.Γ.4.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ:

- Εξοικείωση με την επικοινωνιακή πλευρά της γλώσσας. Παραγωγή προφορικού λόγου στην περιγραφή εντυπώσεων από την περιήγηση στη γειτονιά με βάση το ρυμοτομικό σχέδιο. Δημιουργία διαφορετικών σεναρίων για το παίξιμο του παιχνιδιού.
- Εκμάθηση της προσωπικής τους διεύθυνσης και εντοπισμός πινακίδων των οδών.

- Χρήση υπολογιστή για τη γραφή των διευθύνσεων, εκτύπωση, και δημιουργία καρτών.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τη ρυμοτομία και τη διαβίωση στη γειτονιά.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.
- Ανάπτυξη οικογενειακού γραμματισμού.
- Εξοικείωση με τεχνολογικό γραμματισμό.

6.Γ.4.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Γ. 4.2.1) **Α.Ε.Π**. ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΜΟΥ, Ο ΚΟΣΜΟΣ ΜΟΥ!

ΠΑΙΚΤΕΣ: Ομαδικό.

ΣΚΟΠΟΣ: Να φθάσουν στο σχολείο με παρέα.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Μετά τη σχεδίαση των δρόμων από τη νηπιαγωγό στο πίσω μέρος μιας παλιάς αφίσας, η οποία κολλήθηκε σε ένα τραπεζάκι του νηπιαγωγείου, τα παιδιά εντόπισαν τον δικό τους δρόμο. Ζωγράφισαν εκεί το σπίτι τους, έφτιαξαν πιόνια για τους εαυτούς τους και αυτοκινητάκια πιόνια για τους γονείς. Έγραψαν στον υπολογιστή τα ονόματα των δρόμων και έφτιαξαν κάρτες με τις διευθύνσεις τους. Έφτιαξαν έναν πίνακα με τις διευθύνσεις και τα ονόματα όλων των παιδιών.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Έπαιρναν τυχαία μια κάρτα με μια διεύθυνση του φίλου που έπρεπε να πάρουν από το σπίτι του και να πάνε μαζί στο σχολείο. Προσπαθούσαν να τη διαβάσουν, και ρίχνοντας το ζάρι μετακινούσαν το πιόνι που ήταν ο εαυτός τους στις ανάλογες θέσεις. Όταν συναντούσαν το πιόνι κάποιου άλλου φίλου, γίνονταν αμέσως παρέα και προχωρούσαν *μαζί.* Αν κάποιο παιδί (πιόνι) έμενε πίσω, η ομάδα του χάριζε τις ζαριές για να προχωρήσει γρήγορα και να συναντηθούν όλοι. Με αυτόν τον τρόπο έφταναν όλοι μαζί στο σχολείο, αφού στον δρόμο συγκροτούσαν όλοι μια παρέα.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ: Το παιχνίδι παρέμεινε για τρεις μήνες κολλημένο πάνω στο τραπεζάκι του νηπιαγωγείου και κάθε φορά παιζόταν με διαφορετικό τρόπο. Έδιναν ραντεβού στο δάσος ή πήγαιναν στο πάρκο, για να παίξουν, πριν πάνε στο σχολείο, κ.λπ. Πάντα όμως σε όλα τα σενάρια η πρόθεση του «*μαζί*» επικρατούσε. Καθημερινά δημιουργούσαν σενάρια προσομοίωσης της ζωής που θέλανε για να είναι όλοι *μαζί*. Ελάχιστες φορές χρησιμοποίησαν τα πιόνια αυτοκίνητα, αν και τα δημιούργησαν τα ίδια, γιατί αντιπροσώπευαν τη συνοδεία γονέων, που σημαίνει ένας γονιός με ένα παιδί. Όταν το παιχνίδι αποσύρθηκε, αλλά οι κάρτες με τις διευθύνσεις έμειναν, χρησιμοποιήθηκαν για αυτοσχέδια λεκτικά παιχνίδια ανεύρεσης διευθύνσεων πάνω στο ίδιο τραπέζι που ήταν το μεγάλο παιχνίδι.

Π.χ. Έπαιρναν μια κάρτα και ρωτούσαν:

Ερ.: Ο δρόμος αρχίζει από Κ, ποιος είναι;

Απ: Κανάρη!

Ερ.: Όχι η μικρή, η μεγάλη λέξη.

Απ:. Καραϊσκάκη.

6.Δ) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

6.Δ.1) ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΤΟΥ ΤΙ ΚΑΝΩ: Ένα προφορικό πλαίσιο παιγνιώδους περιβάλλοντος, σε ένα παιχνίδι προφορικής επικοινωνίας. Από τα πρώτα σχόλια ή τα εκφρασμένα για κάποιον συμμαθητή παράπονα τους απευθύνεται το ερώτημα «Στο παιχνίδι ΤΟΥ ΤΙ ΚΑΝΩ, τι κάνεις εσύ;» ή «Στο παιχνίδι ΤΟΥ ΤΙ ΚΑΝΩ, τι κάνει ο άλλος;…» Η προσοχή εντοπίζεται στην πράξη και στο ρήμα. Σταδιακά εντοπίζονται άλλα στοιχεία του λόγου, με διαφοροποιημένα ερωτήματα: «Στο παιχνίδι ΤΟΥ ΠΟΙΟΣ/Α;» «Στο παιχνίδι ΤΟΥ ΠΩΣ;» «Στο παιχνίδι ΤΟΥ ΠΟΤΕ;» «Στο παιχνίδι ΤΟΥ ΠΟΥ;». Στη συνέχεια αρχίζουν καταγραφές, όπου διαλέγουμε ένα χρώμα με το οποίο γράφουμε πάντα τις απαντήσεις: Κόκκινο για το παιχνίδι ΤΟΥ ΤΙ ΚΑΝΩ;, μπλε για το παιχνίδι του ΠΟΙΟΣ/Α/Ο;, πράσινο για το παιχνίδι ΤΟΥ ΠΩΣ;, μωβ για το παιχνίδι ΤΟΥ ΠΟΤΕ;, πορτοκαλί για το παιχνίδι ΤΟΥ ΠΟΥ;. Τα χρώματα είναι πάντα τα ίδια για κάθε καταγραφή, σε κάθε περίπτωση. Στη γωνιά της γραφής γράφουν κάρτες με τις περίεργες λεξούλες οι οποίες χρησιμεύουν σε διάφορα παιχνίδια. Σε ένα πολύ μεγάλο χαρτί δημιουργούμε έναν πίνακα διπλής εισόδου, με τη λογική του αλφαβητάριου

6.Δ.2) ΤΗΣ ΠΑΡΑΣΚΕΥΗΣ ΤΑ ΣΧΕΔΙΑ, ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΠΕΡΑΣΜΕΝΑ:

Ένα λεκτικό παιχνίδι που ολοκληρώνεται σε δύο διαφορετικές χρονικές στιγμές, ξεκινάει την Παρασκευή και ολοκληρώνεται τη Δευτέρα. Η καταγραφή των δεδομένων γίνεται από τη νηπιαγωγό, μετά από υπαγόρευση των παιδιών, σε έναν πίνακα διπλής εισόδου. Την Παρασκευή δηλώνουν την επιθυμία τους για δραστηριότητες που έχουν προγραμματίσει με την οικογένειά τους για το Σαββατοκύριακο. Τονίζεται η χρήση μέλλοντα με *τη λεξούλα της συντροφιάς «θα»*. Τη Δευτέρα αναφέρονται στο πώς πέρασαν με χρήση αορίστου, π.χ. το *θα πάω, θα δω, θα παίξω, θα φάω, θα κάνω…* της Παρασκευής, τη Δευτέρα γίνεται *πήγα, είδα, έπαιξα, έφαγα, έκανα…*

6.Δ.3) ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΜΕ ΤΙΣ ΠΕΡΙΕΡΓΕΣ ΛΕΞΕΙΣ (πού, πότε, γιατί, πώς) και τις λέξεις της παρέας (άρθρα, σύνδεσμοι και προθέσεις). Οι λέξεις αποπλαισιώνονται από το πεδίο που τις έχουμε συναντήσει, αναπλαισιώνονται και καταγράφονται σε πίνακες αναφοράς, οι οποίοι συμπληρώνονται στη γωνιά της γραφής ή σε κινητά καρτελάκια και αποτελούν το υλικό για τη δημιουργία διάφορων παιχνιδιών, εμπλουτίζοντας το περιβάλλον γραμματισμού της τάξης.

6.Ε) ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ ΠΑΡΑΜΥΘΙΩΝ

6.Ε.1) ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΜΥΘΟΧΩΡΑΣ

Από το Σχέδιο Εργασίας «Τα ζώα στην Τέχνη». Διαβάσαμε τα ζώα στα κλασικά παραμύθια. Όλα τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες, και για ένα διάστημα 15 ημερών περίπου, κάθε ομάδα ασχολήθηκε με τη σχεδίαση και δημιουργία ενός διαφορετικού παιχνιδιού. Το κάθε παιχνίδι με έναν δικό του κύκλο δραστηριοτήτων ή σαν συνέχεια των δραστηριοτήτων όλης της τάξης κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Κάθε ομάδα απευθυνόταν σε παιδιά των άλλων ομάδων και ζητούσε βοήθεια, όταν χρειαζόταν περισσότερες ζωγραφιές ή πιόνια ζώων από όσες μπορούσαν να ετοιμάσουν μόνοι τους. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσίασε και εξήγησε στα παιδιά των άλλων ομάδων το παιχνίδι που έφτιαξε και τον τρόπο παιξίματός του.

6.Ε.1.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού. Εξάσκηση στη

διατύπωση ερωτήσεων από τις απαντήσεις με τη χρήση των ερωτηματικών αντωνυμιών *Ποιος/α/ο;* και των ερωτηματικών επιρρημάτων *Πού; Πότε; Πώς;*

- Χρήση υποταγμένου λόγου και υποθετικού λόγου κατά την επεξήγηση του τρόπου παιξίματος για την επιβράβευση, προώθηση, ή την καθυστέρηση στην παρουσίαση του παιχνιδιού.
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής με τη γραφή των ερωτήσεων στις κάρτες του παιχνιδιού ή υπαγόρευση στη νηπιαγωγό.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης.
- Καλλιέργεια φωνολογικών δεξιοτήτων.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις από τα ζώα ήρωες των παραμυθιών, με τα τακτικά αριθμητικά.
- Δημιουργία και παίξιμο πολυτροπικού κειμένου.
- Εξοικείωση με την έννοια της κίνησης μπροστά ή πίσω, «προχωρώ,» «μετακινώ».
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες .
- Δημιουργικότητα.

6.Ε.1.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Ε.1.2.1) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑΣ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ:

Κατά την ανάγνωση των κλασικών παραμυθιών εντοπίζαμε πέντε λέξεις ή μικρές φράσεις χαρακτηριστικές των ηρώων και τις καταγράφαμε σε έναν πίνακα μονής εισόδου, όπου δίπλα στον τίτλο του παραμυθιού ήταν γραμμένες οι πέντε λέξεις. Όταν τελείωσαν όλα τα παραμύθια, γράψαμε σε κάρτες τις λέξεις και τις ήδη γνωστές μας από άλλες δραστηριότητες *περίεργες λεξούλες: Ποιος/α/ο;, Πού;, Πότε;, Πώς;, Τι;*. Τις αφήσαμε στο πάτωμα. Τα παιδιά προσπαθούσαν να τις διαβάσουν και έπαιρναν όποια λέξη ήθελαν. Χωρίστηκαν σε ομάδες που είχαν στη διάθεσή τους χρόνο, για να χρησιμοποιήσουν τις περίεργες λεξούλες και να σκεφτούν ερωτήσεις στις οποίες απάντηση θα ήταν η χαρακτηριστική λέξη που είχαν διαλέξει. Όλες οι ερωτήσεις ηχογραφήθηκαν και δημιουργήθηκε αρχείο ήχου στον υπολογιστή.

6.Ε.1.2.2) **Α.Π.Κ.:** ΠΡΟΣΕΞΕ ΤΙ ΘΑ ΑΚΟΥΣΕΙΣ

Όλα τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, έχοντας από μια σειρά καρτών κάθε ομάδα. Μετά την ακρόαση των ηχογραφημένων ερωτήσεων, έπρεπε να σηκώσουν την

κάρτα με τη σωστή απάντηση. Κέρδιζε πόντο η ομάδα που σηκωνε πρώτη την κάρτα με την σωστή απάντηση. Η καταμέτρηση των πόντων γινόταν με έναν *δικό τους* τρόπο. Για κάθε έναν κερδισμένο πόντο της ομάδας τους έγραφαν σε ένα χαρτί ένα γράμμα από τη λέξη ΠΑΡΑΜΥΘΟΧΩΡΑ. Κέρδιζε η ομάδα που πετύχαινε πρώτη 12 πόντους και συμπλήρωνε τη λέξη με τα 12 γράμματα.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Η απόφαση για τη μορφή του παιχνιδιού προέκυψε μετά από συζήτηση με όλα τα παιδιά. Ζωγράφισαν σε μικρά χαρτάκια τους αγαπημένους ήρωές τους. Το κάθε παιδί, για να φτιάξει πιόνι, ζωγράφιζε τον εαυτό του. Έκοψαν χαρτιά για τις θέσεις του παιχνιδιού, τις κόλλησαν σε ελικοειδή σειρά και τις αρίθμησαν. Με τη χρήση στένσιλ σχημάτισαν ένα μεγάλο αγγλικό ερωτηματικό πίσω από κάθε κάρτα με ερώτηση.

6.Ε.1.2.3) **Α.Ε.Π**.: ΤΟ Α.Ε.Π. «ΤΑΞΙΔΙ ΣΤΗΝ ΚΑΡΔΙΑ ΤΗΣ ΠΑΡΑΜΥΘΟΧΩΡΑΣ».

ΠΑΙΚΤΕΣ: 2-4.

ΣΚΟΠΟΣ. Να φθάσουν στην καρδιά της παραμυθοχώρας παρέα με τους ήρωες των κλασικών παραμυθιών.

Όταν στη μετακίνησή τους στις αριθμημένες θέσεις συναντούσαν έναν ζωγραφισμένο ήρωα, έπρεπε να σηκώσουν μια κάρτα με ερώτηση, να τη διαβάσουν και να δώσουν την απάντηση. Αν γνώριζαν την απάντηση, προχωρούσαν μια θέση μπροστά, αν δεν τη γνώριζαν, μετακινούσαν το πιόνι τους μια θέση πίσω. Για την ανάγνωση μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια, όμως η απάντηση ήταν ατομική τους υπόθεση. Δήλωναν τη σειρά άφιξης τους στην Παραμυθοχώρα με τα τακτικά αριθμητικά.

6.Ε.2) ΒΡΕΣ ΤΑ ΖΩΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΡΧΙΚΑ ΤΟΥΣ.

Το παιχνίδι σχεδιάστηκε όταν συμπληρώσαμε το αλφαβητάρι των ζώων στο πρόγραμμα «Τα ζώα στην Τέχνη».

6.Ε.2.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού. Περιγραφή παιχνιδιού κατά την παρουσίαση.
- Καλλιέργεια φωνολογικής ενημερότητας. Εντοπισμός αρχικού φωνήματος, αντιστοίχιση φωνήματος και γράμματος.
- Καλλιέργεια και παραγωγή γραπτού λόγου, κατάκτηση κώδικα γραφής. Γραφή λέξεων.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης.
- Παρατήρηση μονοτροπικού παιχνιδιού.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με τις λέξεις των ονομάτων των ζώων που αρχίζουν από όλα τα γράμματα της αλφαβήτας.
- Καλλιέργεια επεξηγηματικής ικανότητας κατά την παρουσίαση του παιχνιδιού.

6.Ε.2.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Ε.2.2.1) **Α.Ε.Π** : ΒΡΕΣ ΤΑ ΖΩΑ ΑΠΟ ΤΑ ΑΡΧΙΚΑ ΤΟΥΣ. ΜΑΖΕΨΕ ΤΑ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΑ.

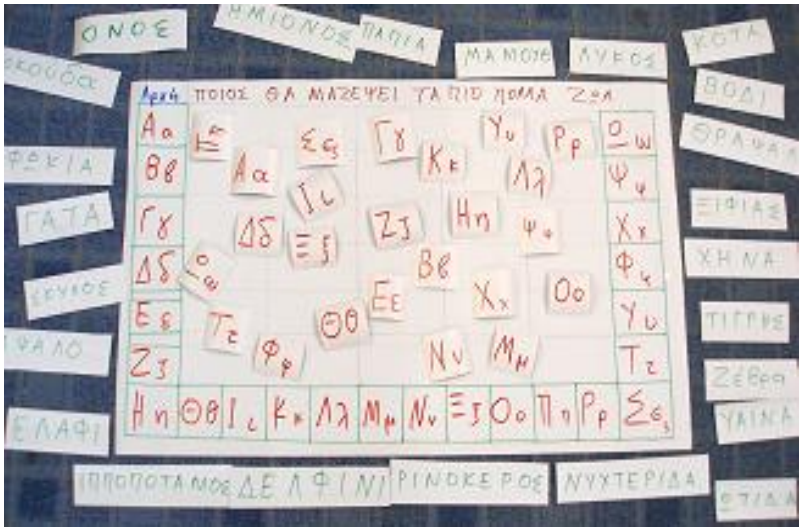
ΠΑΙΚΤΕΣ: 2-4

ΣΚΟΠΟΣ: Να μαζέψει κάποιος όσο το δυνατόν περισσότερα ζώα.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ: Διαβάζοντας τα κλασικά παραμύθια, συμπληρώσαμε ένα συνολικό αλφαβητάρι των ζώων. Σχεδιάστηκε μια διαδρομή 24 θέσεων και τα παιδιά έγραψαν μέσα στην κάθε θέση ένα γράμμα, το κεφαλαίο και το μικρό. Σε 24 μικρές κάρτες έγραψαν τα γράμματα και τα άφησαν σκορπισμένα στη μέση του παιχνιδιού. Σε 24 μεγάλες κάρτες έγραψαν τα ονόματα 24 ζώων (ένα ζώο για κάθε γράμμα) και τις έβαλαν ανακατεμένες γύρω από τη βάση.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Έριχναν εναλλάξ το ζάρι και ανάλογα με το νούμερο της ζαριάς μετακινούσαν το πιόνι τους. Προσπαθούσαν να αναγνωρίσουν το γράμμα που ήταν γραμμένο στη θέση που έφταναν και έπαιρναν τη μικρή κάρτα με το ίδιο γράμμα. Στη συνέχεια έψαχναν να εντοπίσουν και να πάρουν ανάμεσα στις μεγάλες καρτέλες με τα ονόματα των ζώων αυτήν που είχε το ζώο που αναζητούσαν.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ: Μοιράζονται τυχαία οι κάρτες με τα γράμματα, αρχίζουν να παίζουν, και μόνο όταν σταματήσουν σε θέση που έχει όμοιο γράμμα με αυτά που κρατούν στα χέρια τους παίρνουν την μεγάλη κάρτα με το όνομα του ζώου.



6.Ε.3) ΤΑ ΖΩΑ ΣΤΗΝ ΚΙΒΩΤΟ

Η τρισδιάστατη μεγάλη κιβωτός δημιουργήθηκε από ένα χαρτόκουτο κατά τη διάρκεια του Προγράμματος από όλα τα παιδιά, τα οποία ζωγράφισαν, έκοψαν και δημιούργησαν ζεύγη ζώων. Πάνω στην κιβωτό υπήρχαν 4 σπίτια, των γιων του Νώε, του Σιμ, του Χαμ και του Ιάφεθ, και του Νώε. Το παιχνίδι σχεδιάστηκε από μια ομάδα παιδιών.

Η κιβωτός έστελνε το μήνυμα της ειρηνικής συνύπαρξης και στο παιχνίδι γινόταν πράξη.

6.Ε.3.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Κατάθεση ιδεών. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας μέσα στην ομάδα για την τελική διαμόρφωση του παιχνιδιού.
- Καλλιέργεια γλωσσικών δομών. Χρήση παθητικής φωνής. Π.χ. *τα ζώα φορτώνονται*.
- Ενίσχυση ομαδοσυνεργατικού πνεύματος, με προώθηση της ιδέας της συνεργασίας και όχι του ανταγωνισμού.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου: ονόματα ζώων, κιβωτός, κατάστρωμα, αμπάρια, εσωτερικές σκάλες κ.λπ.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.

6.Ε.3.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Ε.3.2.1) **Α.Π.Κ.** ΓΡΗΓΟΡΑ ΤΑ ΖΩΑ ΣΤΗΝ ΚΙΒΩΤΟ

.

ΠΙΑΚΤΕΣ: Όλη η τάξη σε 3 ομάδες.

ΣΚΟΠΟΣ: Να φορτώσει κάθε ομάδα τα ζώα της στην Κιβωτό, περιμένοντας τη σειρά της, χωρίς βιασύνη και φωνές, σε ένα παιχνίδι εξάσκησης της υπομονής και προσομοίωσης πολλών στιγμών της καθημερινής ζωής. Τα ζώα δεν έπρεπε να τρομάξουν.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες των γιων του Νώε. Η ομάδα του Σιμ, του Χαμ και του Ιάφεθ. Κάθε ομάδα είχε στην ευθύνη της ορισμένα ζεύγη ζώων που έπρεπε να φορτώσει στη κιβωτό. Δημιούργησαν ένα ζάρι, στο οποίο έγραψαν τα ονόματα των Σιμ, Χαμ και Ιάφεθ από δύο φορές. Τοποθέτησαν τα ζώα τους σε μια σειρά μπροστά στην κιβωτό.

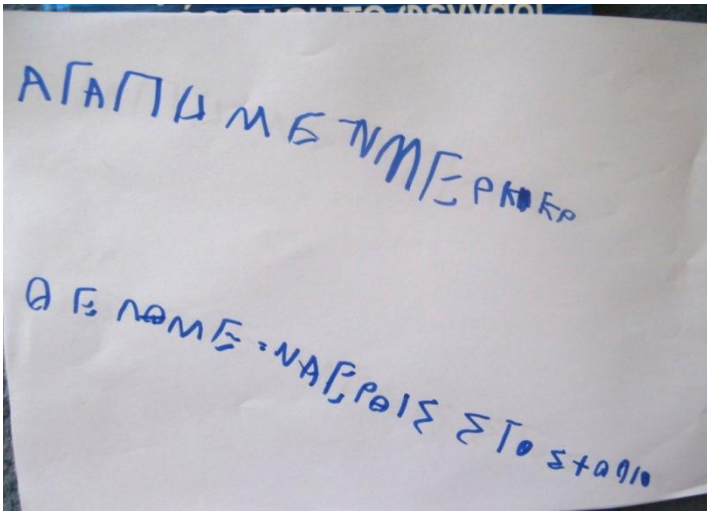
ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Ρίχνουν το ζάρι, διαβάζουν ποιο όνομα είναι γραμμένο. Σηκώνεται από εκείνη την ομάδα κάποιο παιδί και βάζει ένα ζευγάρι ζώων σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο μέσα στην κιβωτό, με μεγάλη προσοχή. Κάποια ομάδα θα τελειώσει πρώτη, αλλά το ζητούμενο ήταν η ασφάλεια των ζώων και η έγκαιρη μεταφορά τους.

6.Ε.4) ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΕΡΙΚ ΚΑΡΛ

Αγαπημένος συγγραφέας ο Eric Carle, όπου στα βιβλία του τα ζώα, τα χρώματα και τα

συναισθήματα προκαλούν τα παιδιά για παιχνίδι λεκτικό, εικαστικό και δημιουργικό.

Τα παιδιά μετά την ανάγνωση των βιβλίων του ετοίμασαν μια πρόσκληση.



6.Ε.4.1) ΜΙΑ ΚΑΜΠΙΑ ΠΟΛΥ ΠΕΙΝΑΣΜΕΝΗ - ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ:

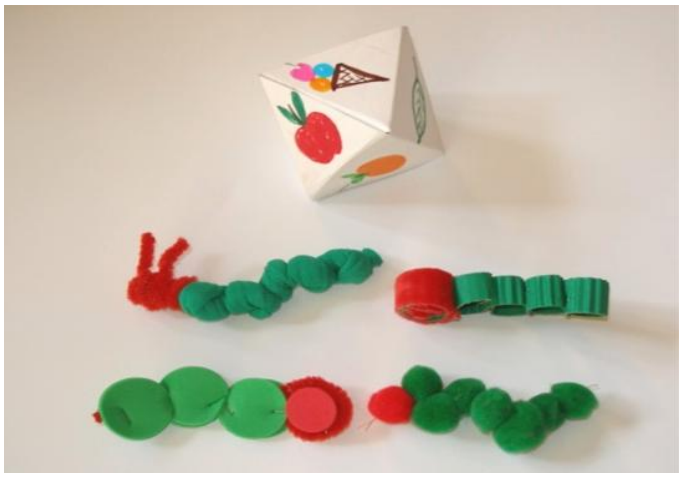
- Παραγωγή προφορικού λόγου σύμφωνα με τις δεσμεύσεις του κάθε ενός παιχνιδιού. Καλλιέργεια γλωσσικών δομών. Άσκηση στην εκφορά του λόγου σε παρελθοντικούς και μελλοντικούς χρόνους, σε ενεργητική και παθητική φωνή με χρήση παρατακτικών συνδέσμων για τη συνοχή του λόγου, π.χ. *έφαγε και μεταμορφώθηκε, θα μεταμορφωθεί αν φάει, συμπλήρωσε το φαγητό της κάμπιας και θα μεταμορφωθεί σε πεταλούδα, κλείνεται στο κουκούλι για να μεταμορφωθεί, μεταμορφώνεται όταν κλειστεί το κουκούλι κ.λπ.* Χρήση απρόσωπου ρήματος *πρέπει να*, π.χ. *Πρέπει να κλειστεί στο κουκούλι για να μεταμορφωθεί , πρέπει να φάει για να μεγαλώσει κ.λπ.*
- Ανάδυση γραμματισμού. Ανάπτυξη επιχειρηματολογίας.
- Αποκωδικοποίηση εικόνων.
- Αριθμητικός γραμματισμός. Αναγνώριση συντεταγμένων, τακτικών αριθμητικών και της έννοιας του μηδενός.
- Αναγνώριση λέξης από το αρχικό φώνημα.
- Χρήση σωστής μαθηματικής ορολογίας για τον χειρισμό του πίνακα διπλής εισόδου με συντεταγμένες.
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου: Ημέρες της εβδομάδας, ονόματα φρούτων, λέξεις σχετικές με τη μεταμόρφωση της κάμπιας σε πεταλούδα, λέξεις σχετικές με τρόπο

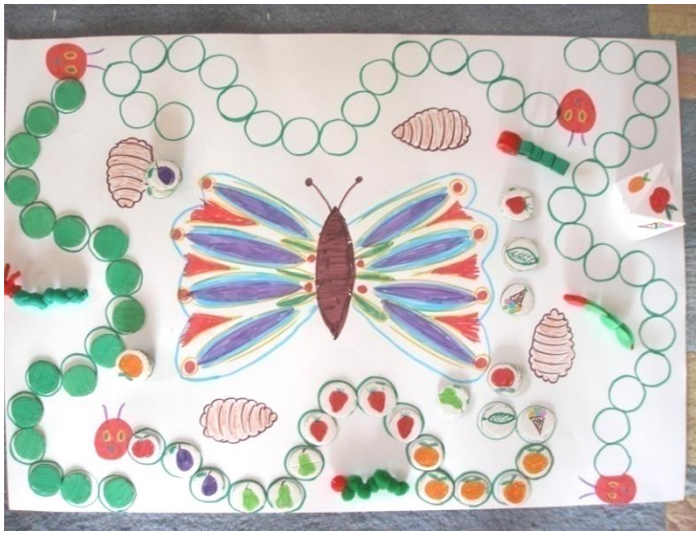
παιξίματος παιχνιδιών, με συντεταγμένες, των παιχνιδιών Μπίνγκο και Ρεβέρσι, ονόματα υγιεινών και ανθυγιεινών τροφών.

- Εξοικείωση με χρήση τακτικών αριθμητικών.
- Εξασκούνται στην περιγραφή των παιχνιδιών κατά τη παρουσίασή τους στα παιδιά της άλλης τάξης.

6.Ε.4.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

*6.Ε.4.2.1)***Α.Ε.Π.:** ΚΑΜΠΙΑ ΜΟΥ, ΓΙΝΕ ΠΕΤΑΛΟΥΔΑ





ΠΑΙΚΤΕΣ: 2-4

ΣΚΟΠΟΣ: Να μεταμορφωθεί η κάμπια σε πεταλούδα, συνδυάζοντας είδος και ποσότητα τροφής με τις ημέρες.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Έκοψαν και έβαψαν 68 (4Χ17) μικρά στρόγγυλα πούλια, από τη μια πλευρά πράσινα και από την άλλη πλευρά το είδος του φαγητού της κάμπιας ανάλογα με την ημέρα: Σε 4 πιόνια ένα μήλο, σε 8 ένα αχλάδι, σε 12 ένα δαμάσκηνο, σε 16 μια φράουλα, σε 20 ένα πορτοκάλι, σε 4 ένα φύλλο και σε 4 ένα παγωτό, αντιπροσωπευτικό των δέκα ανθυγιεινών τροφίμων που έφαγε σε μία μέρα η κάμπια.

Σχεδιάστηκε η βάση έτσι, ώστε στις πλαϊνές πλευρές να υπάρχει το σχεδιάγραμμα μιας κάμπιας, μία για κάθε παίκτη. Δημιουργήθηκαν 4 πιόνια κάμπιες και ένα οκτάπλευρο ζάρι που στην κάθε πλευρά του είχε ζωγραφισμένο το είδος του φαγητού για τις επτά μέρες της εβδομάδας, ένα μήλο, ένα αχλάδι, ένα δαμάσκηνο, μια φράουλα, ένα πορτοκάλι, ένα παγωτό (αντιπροσωπευτικό των ανθυγιεινών), ένα φύλλο και ένα 0 για την όγδοη μέρα, όπου η κάμπια δεν τρώει, αλλά κλεισμένη στο κουκούλι μεταμορφώνεται σε πεταλούδα.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Ρίχνουν το ζάρι εναλλάξ. Αν το ζάρι φέρει κάποιο φρούτο, παίρνουν τη σωστή ποσότητα από τα αντίστοιχα 68 ζωγραφισμένα πούλια και τα τοποθετούν στη σωστή θέση τους, πάνω στο σώμα της κάμπιας. Στην $1^{η}$ το μήλο, στη $2^{η}$ και $3^{η}$ τα αχλάδια, στθς $4^{η}$, $5^{η}$, $6^{η}$ τα δαμάσκηνα, στις $7^{η}$, $8^{η}$, $9^{η}$, $10^{η}$ τις φράουλες, στηις $11^{η}$, $12^{η}$, $13^{η}$ $14^{η}$,$15^{η}$ τα πορτοκάλια, στη $16^{η}$ όλα τα ανθυγιεινά μαζί σε ένα πιόνι και στη $17^{η}$ ένα φύλλο. Μόλις συμπληρώσει κάποιος παίκτης τα πούλια πάνω στην κάμπια (όπως φαίνεται στην κάτω πλευρά της φωτογραφίας), βάζει το πιόνι-κάμπια πάνω στο κουκούλι, και, για να γίνει πεταλούδα, πρέπει να φέρει στο ζάρι 0, γιατί η πεταλούδα μέσα στο κουκούλι δεν καταναλώνει καθόλου τροφή. Μόλις φέρει 0, η κάμπια γίνεται πεταλούδα.

ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΑ: Μπορούν οι παίκτες να έχουν τα πούλια γυρισμένα ανάποδα από την αρχή πάνω στην κάμπια (όπως φαίνεται στην αριστερή πλευρά της φωτογραφίας), και κάθε φορά να τα αναποδογυρίζουν ανάλογα με τη ζαριά που θα πετύχουν με το 8πλευρο ζάρι.

6.Ε.4.2.2) **Α.Ε.Π.**: Η ΕΒΔΟΜΑΔΑ ΤΗΣ ΚΑΜΠΙΑΣ

ΠΑΙΚΤΕΣ: 2-4

ΣΚΟΠΟΣ: Να συγκεντρώσει κάθε παίκτης τις 7 κάρτες με τις μέρες της εβδομάδας και της αντίστοιχης τροφής, σε ένα παιχνίδι γρήγορης αντίδρασης, που καλλιεργεί τη μνήμη του παίκτη, ο οποίος πρέπει να θυμάται τι έφαγε η κάμπια κάθε μέρα, κάνοντας αντιστοίχιση της τροφής με την ημέρα, γνωρίζοντας τη σωστή σειρά των 7 ημερών.

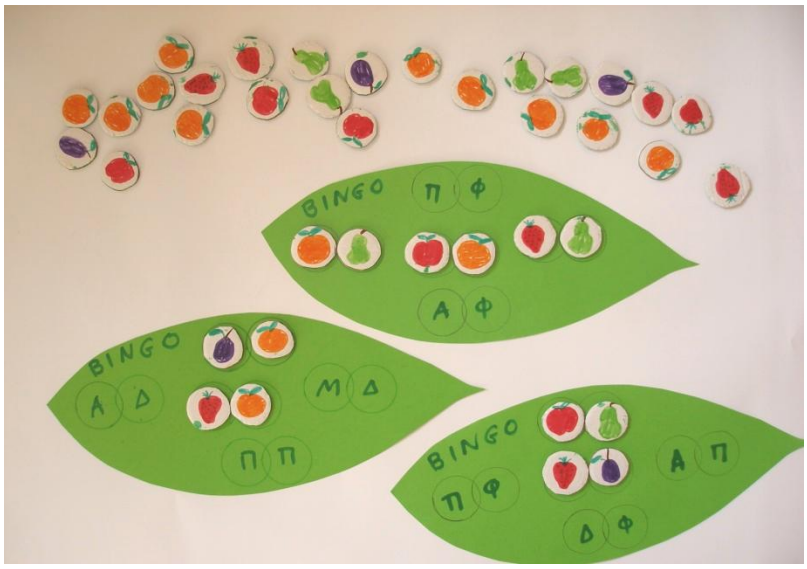
ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Τα παιδιά έφεραν φρέσκα φρούτα στο σχολείο, τα φωτογράφησαν, εκτύπωσαν τις φωτογραφίες και επέλεξαν ποιες τους ταίριαζαν. Έγραψαν τις ημέρες της εβδομάδας στον υπολογιστή και τις εκτύπωσαν. Έκοψαν πολλές κάρτες στο συγκεκριμένο μέγεθος χαρτιών τράπουλας και δημιούργησαν πολλά σύνολα 7 καρτών, όπου σε κάθε κάρτα υπήρχε γραμμένη η ημέρα και κολλημένη η φωτογραφία του φαγητού της κάμπιας.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ:

Για το κάθε παιχνίδι χρησιμοποιούνται τόσες σειρές καρτών όσοι είναι οι παίκτες, συν 2 σειρές επιπλέον. Π.χ.: Οι 4 παίκτες παίζουν με 6 σειρές καρτών. Οι παίκτες κάθονται κάτω και έχουν ανάμεσά τους τις κάρτες καλά ανακατεμένες και γυρισμένες ανάποδα. Καθένας με τη σειρά μοιράζει σε όλους από μια κάρτα από τη στοίβα. Οι παίκτες τη βλέπουν, αν τους ταιριάζει την κρατούν, αν όχι, τη γυρίζουν πίσω και την τοποθετούν κάτω από τη στοίβα. Για να αρχίσουν τη συγκέντρωση των 7 καρτών, πρέπει πρώτα να τους τύχει η Δευτέρα, και κάθε φορά η σωστή επόμενη μέρα. Το μοίρασμα, η

τοποθέτηση ή η επιστροφή των καρτών πρέπει να γίνεται πολύ γρήγορα. Ο πρώτος που συμπληρώνει τις επτά ημέρες είναι ο πρώτος νικητής. Οι επόμενοι νικητές άλλης σειράς.

6.Ε.4.2.3)**Α.Ε.Π.**: ΜΠΙΓΚΟ ΠΑΝΩ ΣΕ ΕΝΑ ΦΥΛΛΟ



ΠΑΙΚΤΕΣ: 3 και 1 βοηθός

ΣΚΟΠΟΣ:Να συμπληρώσουν οι παίκτες όσο το δυνατόν πιο γρήγορα την κάρτα με τους συνδυασμούς των φρούτων, παίζοντας με τον κλασικό τρόπο του Μπίνγκο, ταυτίζοντας την εικόνα με το αρχικό γράμμα της λέξης.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Σχημάτισαν και έκοψαν τρεις κάρτες Μπίνγκο σε σχήμα μεγάλου φύλλου και στο καθένα έγραψαν 5 ζευγάρια αρχικών που αντιστοιχούν σε συνδυασμούς φρούτων. Στο 1ο φύλλο τα ζευγάρια Μ–Α, Π–Φ, Φ–Δ, Α–Π, Δ–Φ, στο 2ο φύλλο Μ–Π, Π–Φ, Π–Α, Φ–Α, Α–Φ και στο 3ο φύλλο Μ–Δ, Φ–Π, Δ–Π, Α–Δ, Π–Π. Από 60 πούλια με φρούτα από το παιχνίδι *Κάμπια μου, γίνε πεταλούδα,* τα μισά τοποθετήθηκαν μπροστά στους παίκτες και τα άλλα σε ένα σακούλι.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ:

Οι παίκτες έχουν μια κάρτα Μπίνγκο και τα πούλια ανακατεμένα μπροστά τους. Ο βοηθός έχει το σακούλι με τα πούλια, βγάζει 2 κάθε φορά και λέει ποια φρούτα είναι ζωγραφισμένα πάνω τους. Οι παίκτες κοιτάζουν την κάρτα τους και, αν έχουν αυτόν τον συνδυασμό φρούτων, ψάχνουν στα πούλια που είναι μπροστά τους να βρουν τα

αντίστοιχα φρούτα και να τα βάλουν πάνω στα αρχικά. Μόλις κάποιος παίκτης τοποθετήσει πάνω σε όλους τους συνδυασμούς που έχει τα αντίστοιχα πούλια, φωνάζει «Μπίνγκο!»

6.Ε.5) Ο ΖΩΓΡΑΦΟΣ ΠΟΥ ΖΩΓΡΆΦΙΣΕ ΕΝΑ ΜΠΛΕ ΑΛΟΓΟ: Τα βιβλία του ERIC CARLE είναι μεταφρασμένα σε πάρα πολλές γλώσσες. Μετά την ανάγνωση του βιβλίου στα αγγλικά και ελληνικά.

***6.Ε.5.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ*:**

- Παραγωγή προφορικού λόγου. Δημιουργία ερωτήσεων από τις απαντήσεις.
- Ανάγνωση μικρών κειμένων και απομνημόνευση λέξεων.
- Δημιουργία διαγλωσσικού περιβάλλοντος.
- Διάδραση και επαφή των γλωσσών μέσω της λογοτεχνίας.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Αποκωδικοποίηση εικόνων.
- Εξοικείωση με ακρόαση σε άλλη γλώσσα
- Αναγνώριση κοινών φωνημάτων στις δύο γλώσσες
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου: Τα ονόματα των χρωμάτων και των ζώων στις δύο γλώσσες.
- Χρήση σωστής μαθηματικής ορολογίας για τον χειρισμό πίνακα διπλής εισόδου με συντεταγμένες.
- Εξοικείωση με χρήση τακτικών αριθμητικών.
- Εξασκούνται στην περιγραφή των παιχνιδιών κατά τη παρουσίασή τους στα παιδιά της άλλης τάξης.

6.Ε.5.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ (ΔΡ.)

6.Ε.5.2.1) **Α.Ε.Π.**: ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΜΕΜΟΡΥ, ΚΑΙ **Α.Ε.Π.**: ΔΙΓΛΩΣΣΟ ΜΕΜΟΡΥ ΜΕ ΕΙΚΟΝΑ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Μετά την ανάγνωση του βιβλίου «Ο ΖΩΓΡΑΦΟΣ ΠΟΥ ΖΩΓΡΑΦΙΣΕ ΕΝΑ ΜΠΛΕ ΑΛΟΓΟ» του ERIC CARLE στα ελληνικά και στα αγγλικά, τα παιδιά γράφουν στις δυο γλώσσες τα ζώα που ζωγράφισε Ο ΖΩΓΡΑΦΟΣ :

- ΕΝΑ **ΜΠΛΕ** ΑΛΟΓΟ - A BLUE HORSE

- ΕΝΑΝ **ΚΟΚΚΙΝΟ** ΚΡΟΚΟΔΕΙΛΟ – A RED CROCODILE
- ΜΙΑ **ΚΙΤΡΙΝΗ** ΑΓΕΛΑΔΑ – A YELLOW COW
- ΕΝΑΝ **ΡΟΖ** ΛΑΓΟ- A PINK RABBIT
- ΕΝΑ **ΠΡΑΣΙΝΟ** ΛΙΟΝΤΑΡΙ – A GREEN LION
- ΕΝΑΝ **ΠΟΡΤΟΚΑΛΙ** ΕΛΕΦΑΝΤΑ –AN ORANGE ELEPHANT
- ΜΙΑ **ΜΩΒ** ΑΛΕΠΟΥ – A PURPLE FOX
- ΜΙΑ **ΜΑΥΡΗ** ΠΟΛΙΚΗ ΑΡΚΟΥΔΑ – A BLACK POLAR BEAR
- ΕΝΑΝ **ΠΟΥΑ** ΓΑΙΔΑΡΟ – A POLKA DOTTED DONKEY

και με τις σμικρύνσεις φωτοτυπημένων σελίδων του βιβλίου, έχουμε το υλικό για τη δημιουργία γλωσσικών παιχνιδιών.

ΠΑΙΚΤΕΣ: 2-3

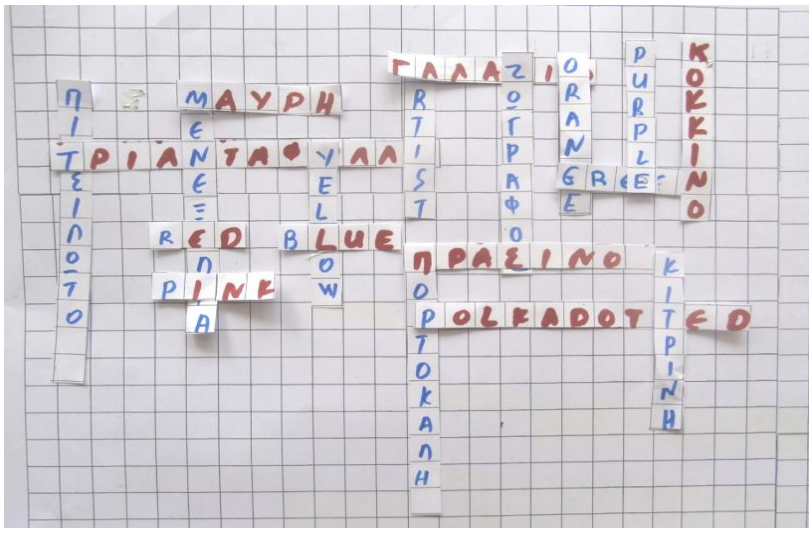
ΣΚΟΠΟΣ: Να ταιριάξουν την ελληνική με την αγγλική φράση και την εικόνα.

Β.) ΜΕΜΟΡΥ με δύο κάρτες και εικόνα συγχρόνως: Τα παιδιά παίζουν σε ζευγάρια εναλλάξ.

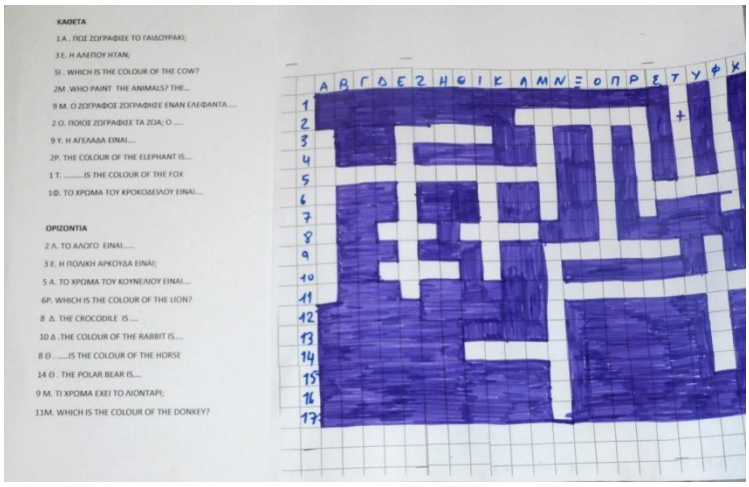
Γ.) ΜΕΜΟΡΥ: Ως παιχνίδι ταχύτητας. Οι κάρτες είναι μπερδεμένες, και τα παιδιά σε ζευγάρια προσπαθούν να βρουν τις κάρτες στις δύο γλώσσες με τη φωτογραφία όσο πιο γρήγορα μπορούν.

Δ.) Μια ομάδα τριών παιδιών μοιράζονται από 3 κάρτες ζώων και 6 κάρτες με το κείμενο ανακατεμένες. Βλέπουν αυτά που έχουν και προσπαθούν να τα συνδυάσουν με τη λογική του μέμορυ. Για όσες κάρτες κρατούν και δεν έχουν τα ζευγάρια τους, προσπαθούν να εξηγήσουν ποιο ζώο ζητούν στην άλλη γλώσσα

6.Ε.5.2.2) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΚΡΥΠΤΟΛΕΞΟΥ: Σε πίνακα με τετράγωνα 1Χ1 εκ. γράφονται όλα τα χρώματα με τρόπο, ώστε οι λέξεις, αγγλικές και ελληνικές, να μοιράζονται κοινά γράμματα. Κυκλώνουν τα γράμματα που είναι κοινά και στις δύο γλώσσες.



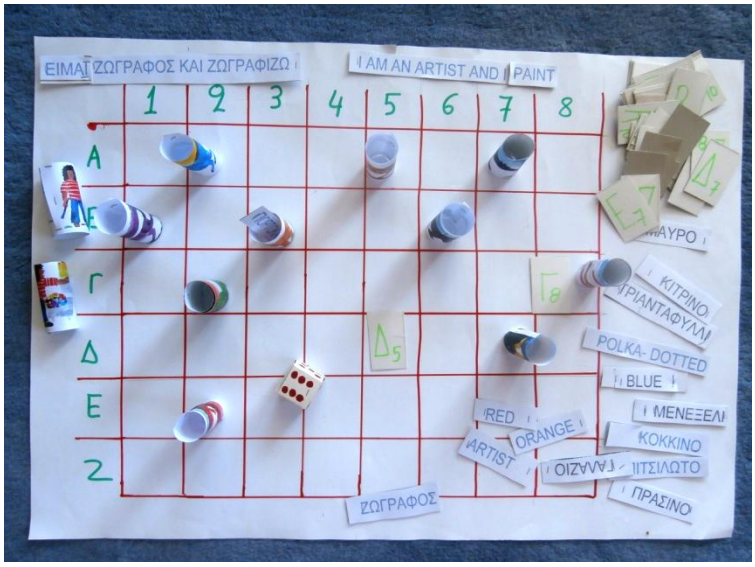
6.Ε.5.2.3) ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ ΣΤΑΥΡΟΛΕΞΟΥ



ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Το σταυρόλεξο δημιουργείται από τον πρώτο πίνακα, πριν μετακινήσουμε τα χαρτάκια με τις λέξεις που χρησιμοποιήθηκαν για να γράψουμε τις λέξεις, χρησιμοποιώντας οριζόντια ή κάθετη γραφή. Μαυρίζονται όλα τα τετράγωνα που δε θα γραφτούν πάνω τους γράμματα, αφήνοντας λευκά αυτά που θα γράψουμε τις λέξεις. Τα παιδιά, με δεδομένη την απάντηση που είναι το κάθε χρώμα, προτείνουν μια ερώτηση. Οι ερωτήσεις γράφονται ξεχωριστά για τις οριζόντιες λέξεις και ξεχωριστά για τις κάθετες.

6.Ε.5.2.4) **Α.Ε.Π**. ΜΕ ΟΔΗΓΟ ΤΙΣ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Σχεδιάζεται πίνακας με 8 στήλες και Α-Ζ σειρές και γράφονται σε 48 μικρά καρτελάκια όλες οι συντεταγμένες του πίνακα. Οι σμικρύνσεις των φωτοτυπημένων εικόνων τυλίγονται και πιάνονται με συρραπτικό και μοιάζουν με θήκες. Όλα τα χρώματα στα ελληνικά και στα αγγλικά είναι γραμμένα σε μακρόστενα καρτελάκια. Από τα καρτελάκια με τις συντεταγμένες παίρνουν από 3 και τοποθετούν τις θήκες με τα ζώα. Διαλέγουν τρία πιόνια από φελλό όπου μπορούν να προσαρμόσουν επάνω κάθε φορά την κάρτα με τη λέξη του χρώματος που πρέπει να μετακινηθεί για να φθάσει στη σωστή θήκη.



ΠΑΙΚΤΕΣ: 3

ΣΚΟΠΟΣ: Να βάλει κάθε παίκτης στη θήκη τις κάρτες με το σωστό χρώμα.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Μοιράζονται από 6 κάρτες με γραμμένα τα χρώματα και παίρνουν και μια καρτέλα από τις συντεταγμένες, για να δουν πού θα τοποθετήσουν το πιόνι τους. Μόλις προετοιμαστούν, αφού διαβάσουν τα χρώματα στις 6 κάρτες που έχουν, θα πρέπει να αναζητήσουν σε ποια θήκη με ζωάκι θα αφήσουν κάθε κάρτα που το χρώμα είναι γραμμένο είτε στα αγγλικά είτε στα ελληνικά. Ρίχνουν εναλλάξ το ζάρι και μετακινούνται προς όποια κατεύθυνση θέλουν, μέχρι να συναντήσουν την κατάλληλη θήκη για να αφήσουν την κάρτα με το χρώμα που ταιριάζει. Νικητής είναι ο παίκτης που θα αφήσει πρώτος τις κάρτες του.

6.Ε.6) 10 ΚΙΤΡΙΝΑ ΠΑΠΑΚΙΑ

Μετά από καθημερινή απαίτηση να διαβάζουμε την περιπέτεια που είχαν στη θάλασσα τα μικρά κίτρινα παπάκια, έφθασαν όλα τα παιδιά να την αφηγούνται. Ηχογραφήσαμε την περιπέτεια που είχε το κάθε παπάκι από διαφορετικό παιδί, και ήταν αγαπημένο τους στην ψηφιακή βιβλιοθήκη της τάξης

6.Ε.6.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ:

- Καλλιέργεια ακρόασης.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με σημεία του ορίζοντα, χωρικές σχέσεις και αντίθετες λέξεις
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Αριθμητικός γραμματισμός,
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.
- Τεχνολογικός γραμματισμός.

6..*Ε.6.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ* (ΔΡ.)

6.Ε. 6.2.1) ***Α.Ε.Π.: ΤΑ 10 ΠΑΠΑΚΙΑ ΣΤΙΣ ΘΑΛΑΣΣΕΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΟΥ***.

ΠΑΙΚΤΕΣ: 2 ομάδες των 2 ατόμων, οι ζυγοί και οι μονοί.

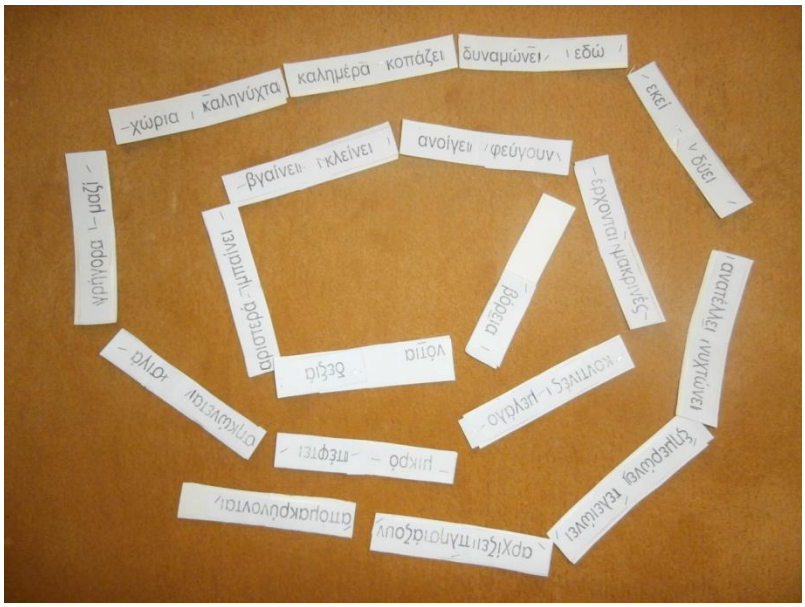
ΣΚΟΠΟΣ: Να τοποθετηθούν πάνω στη βάση του παιχνιδιού τα παπάκια, ανάλογα με την υπόθεση του βιβλίου.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Το παιχνίδι σχεδιάστηκε από τη νηπιαγωγό, με τη βοήθεια των παιδιών στη διαδικασία της δημιουργίας.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Οι δύο ομάδες ακούν το αρχείο ήχου από τον υπολογιστή και τοποθετούν στη σωστή θέση τα παπάκια εναλλάξ. Η σωστή τοποθέτηση είναι νίκη και η νίκη είναι για όλους.

6.Ε.6.2.2) **Α.Ε.Π.**: ΝΤΟΜΙΝΟ ΑΝΤΙΘΕΤΩΝ

Από το αλφαβητάριο που συμπληρώσαμε για το βιβλίο, εντοπίσαμε τις αντίθετες λέξεις. Τις γράψαμε στον υπολογιστή, τις τυπώσαμε, και δημιουργήθηκε ένα ντόμινο αντιθέτων.



6.Ε.7) Ο ΜΕΓΑΛΟΣ ΧΝΟΥΔΩΤΟΣ

Από το παραμύθι *Ο μεγάλος χνουδωτός* της Γιολάντας Τσορώνη, ένα παραμύθι όπου οι παίκτες στις διάφορες θέσεις συνομιλούν με τους ήρωες που συναντούν.

6.Ε.7.1) ΔΗΜΙΟΥΡΓΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΠΑΙΖΟΝΤΑΣ:

- Καλλιέργεια και παραγωγή προφορικού λόγου σε διαδραστικό παιχνίδι. Κατάθεση ιδεών για τη δημιουργία παιχνιδιού και ιδεών μετακίνησης. Χρήση Προστακτικής με υποτακτική σύνδεση με τελικούς συνδέσμους (να, για να).
- Παραγωγή λόγου κατά τη συνομιλία με τους ήρωες. Εξοικείωση με τις ερωτηματικές προτάσεις και το σημείο στίξης (;).
- Παραγωγή γραπτού λόγου. Γραφή οδηγιών με υπαγόρευση στη νηπιαγωγό.
- Καλλιέργεια δεξιοτήτων ανάγνωσης
- Εμπλουτισμός λεξιλογίου με λέξεις σχετικές με τις συνθήκες ζωής στον Βόρειο Πόλο.
- Ανάδυση γραμματισμού.
- Δημιουργία και παίξιμο με πολυτροπικό κείμενο, με φωτοτυπία των εικόνων του παραμυθιού.
- Καλλιέργεια οπτικού γραμματισμού.
- Καλλιέργεια των εγκάρσιων δεξιοτήτων από τη συνεργασία στις ομάδες.
- Δημιουργικότητα.

6.Ε.7.1.2) ΑΥΤΟΣΧΕΔΙΑ ΕΠΙΤΡΑΠΕΖΙΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΑ (Α.Ε.Π.) ΚΑΙ ΠΑΡΑΛΛΗΛΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ **(ΔΡ.)**

6.Ε.7 1.2.1) Α.Ε.Π.: ΠΟΣΑ ΨΑΡΙΑ ΘΑ ΦΕΡΕΙΣ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ;

ΠΑΙΚΤΕΣ: 4-6

ΣΚΟΠΟΣ: Να φέρουν όσο το δυνατόν περισσότερα ψάρια στους ήρωες του παραμυθιού.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ: Η βάση σχεδιάστηκε πάνω σε ένα χαρτόνι από χαρτοκιβώτιο. Κόλλησαν ρολό κουζίνας με ατλακόλ, που έδινε την εντύπωση παγωμένου πολικού τοπίου. Φωτοτυπήθηκαν οι εικόνες του βιβλίου και σχεδιάστηκε το παιχνίδι σε συνεργασία με τη νηπιαγωγό. Έφτιαξαν πιόνια για τους εαυτούς τους, μικρά *εσκιμωάκια*.

ΩΡΑ ΠΑΙΧΝΙΔΙΟΥ: Μετακίνηση με τη βοήθεια 6 πλευρου ζαριού.

7. Παιδαγωγικοί προβληματισμοί

Μετά τη διερεύνηση των παιδαγωγικών και γλωσσοδιδακτικών θεωριών και τάσεων, την παρουσίαση των διδακτικών πρακτικών που ακολουθούνται στο νηπιαγωγείο με τα α.ε.π. να αναπτύσσονται στην κατεύθυνση μιας ποιοτικής γλωσσικής καλλιέργειας του παιδιού, σύμφωνα με τις προωθήσεις και τις επιταγές του αναδυόμενου και κριτικού

γραμματισμού, και τον μετασχηματισμό της τάξης σε παίζουσα τάξη, θα επιχειρήσουμε να δείξουμε το πεδίο της συσχέτισης των α.ε.π. με τους επιδιωκόμενους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας που περιέχονται στα Αναλυτικά Προγράμματα για τη «Γλώσσα».

Επιλέξαμε και παρουσιάσαμε ενδεικτικά α.ε.π. και α.π.κ. που τα τελευταία επτά χρόνια δημιουργήθηκαν στο νηπιαγωγείο μας. Υπενθυμίζουμε ότι τα α.ε.π. δεν είναι παιχνίδια που έτυχε να φτιάξουμε κάποια στιγμή, για να εμπλουτίσουμε το ημερήσιο πρόγραμμα της τάξης, αλλά το προϊόν μιας κουλτούρας παιχνιδιού, μιας διδακτικής πρακτικής, η οποία με τα χρόνια πήρε διαστάσεις ευρύτερες από όσο είχαμε εκτιμήσει αρχικά, άλλαξε τη χωροταξία και τη λειτουργική της τάξης και τον διδακτικό προγραμματισμό, τον οποίο δεν είναι υποχρεωμένα όλα τα παιδιά να ακολουθήσουν. Μέχρι την ολοκλήρωση ενός παιχνιδιού προηγείται μια διαδικασία 4 σταδίων: του σχεδιασμού, της δημιουργίας, της παρουσίασης και του παιξίματος, με τελική κατάληξη του παιχνιδιού την ένταξη στη γωνιά παιχνιδιού και στη δανειστική παιχνιδοθήκη. Από το πλήθος των δραστηριοτήτων στις οποίες τα παιδιά εμπλέκονται σε όλη αυτή τη διάρκεια της διαδικασίας, αναπτύσσονται περιοχές σύνδεσης του κάθε παιχνιδιού με έναν ή περισσότερους στόχους της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα α.ε.π. «*συναντούν τη Γλώσσα*» και κατακτούν στόχους της γλωσσικής αγωγής από πολλά μονοπάτια, και ίσως ακόμη περισσότερα που δεν έχουμε ακόμη ανακαλύψει. Ξεκινώντας από τους στόχους που θέτουν το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ), ο Οδηγός Νηπιαγωγού (ΟΝ) και το Πρόγραμμα Σπουδών του Νέου Σχολείου (ΠΣ) για το νηπιαγωγείο, και από την αναλυτική περιγραφή του τι πετυχαίνουμε *για τη γλώσσα και με τη γλώσσα στο Παίζοντας και Μαθαίνοντας* στα παιχνίδια που έχουν παρουσιαστεί, θα επιχειρήσουμε να προσδιορίσουμε ορισμένες σχέσεις.

Τι σημαίνει όμως *μαθαίνω τη γλώσσα*; Στα εισαγωγικά κείμενα του ΔΕΕΠΠΣ αναφέρεται ότι η δόμηση του προγράμματος για τη «Γλώσσα» από τους συντάκτες έγινε στη βάση της ενθάρρυνσης, της προώθησης, της υποστήριξης, της εξοικείωσης των παιδιών με όλες τις εκφάνσεις της γλώσσας που αφορούν τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, σε ένα υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον όπου η γνώση και η γλώσσα δομούνται εξελικτικά, με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο να μη διαχωρίζονται, και με τη συμβολή του προφορικού να μυούνται τα παιδιά στον γραπτό λόγο. Στο

νηπιαγωγείο μας στηρίζουμε αυτήν την προοπτική και τη βασίζουμε στο α.ε.π.. Δημιουργούμε με άλλα λόγια το ζητούμενο υποστηρικτικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου τα παιδιά σχεδιάζοντας, δημιουργώντας και παίζοντας, εξοικειώνονται με τον προφορικό και τον γραπτό λόγο, ενισχύοντας τις δραστηριότητες ανάγνωσης των μικρών κειμένων των οδηγιών. Η προφορική επικοινωνία και το παιχνίδι βρίσκονται σε μια φυσική σχέση, όπου τα παιδιά παίζοντας συνομιλούν, δημιουργούν σχέσεις και φιλίες, φτιάχνουν και μοιράζονται φανταστικούς κόσμους, εμπλουτίζουν το ίδιο το παιχνίδι, που γίνεται πιο σύνθετο, αποκτά ποικιλία και έκταση. Όλα διαμορφώνονται με την επικοινωνία, που απολήγει σε πιο σύνθετες γλωσσικές δεξιότητες (Hoom et al., 1999, σ.81, στον O.N, 2006, σ.98). Βαθμιαία τα παιδιά γίνονται ικανά να συμμετέχουν στη συζήτηση σχεδιασμού του παιχνιδιού, να εκφράζουν την άποψή τους, να υπενθυμίζουν και να τονίζουν στα άλλα μέλη της ομάδας τα σημαντικά σημεία που πρέπει να παρουσιαστούν σε ένα παιχνίδι, να σχηματίζουν πρότυπα με τις ιδέες τους και να περιγράφουν τα στάδια ή τα μέρη ενός παιχνιδιού, να δίνουν εξηγήσεις για τις ενέργειές τους και να αιτιολογούν τις απόψεις τους, να επιχειρηματολογούν και να διαπραγματεύονται, για να πείσουν τους άλλους για τις επιλογές τους, να παρουσιάζουν το παιχνίδι τους και να είναι ικανά να περιγράφουν τις φάσεις του σχεδιασμού, της δημιουργίας, και τα προβλήματα που πιθανόν συνάντησαν. Όλες αυτές οι ευκαιρίες για προφορικό λόγο που τους δίνονται με τα α.ε.π., ταυτίζονται με τις ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στη διδασκαλία της γλώσσας, στην ενότητα που αφορά τον προφορικό λόγο.

Έχει επιπλέον διαπιστωθεί ότι η εξοικείωση των παιδιών με πιο επεξεργασμένες μορφές οργάνωσης προφορικού λόγου, που επιτρέπουν την απόσταση από το άμεσο βίωμα, διευκολύνει τη μύησή τους στον γραπτό λόγο(Plane & Garcia-Debanc, 2004). Και ο λόγος που τα παιδιά χρησιμοποιούν στα α.ε.π. επιδιώκεται να είναι επεξεργασμένος και προσανατολισμένος σε διαφορετικές δομές της γλώσσας, ανάλογα με το παιχνίδι (ασύνδετη, παρατακτική, υποτακτική οργάνωση του νοήματος με χρήση υποθετικών και αιτιολογικών κυρίως προτάσεων, χρήση διαφόρων χρόνων της ρηματικής ενέργειας, χρήση επιρρημάτων κτλ.). Στην ίδια κατεύθυνση συμβάλλει και η αξιοποίηση των οδηγιών για ένα παιχνίδι. Παίζοντας, τα παιδιά μυούνται στην ανάγνωση των μικρών κειμένων των οδηγιών, που έχουν γραφτεί πάνω στις θέσεις μετακίνησης του παιχνιδιού από τη νηπιαγωγό, με τη δική τους ή την υπαγόρευση άλλων παιδιών.

Οι λέξεις που συναντάμε σε σχέδια εργασίας ή θεματικές προσεγγίσεις, τα συναισθήματα που εντοπίζουμε σε ποικίλα αναγνώσματα, οι συμπεριφορές, οι τίτλοι των βιβλίων, οι ήρωες και οι περιπέτειές τους στα κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, οι παροιμίες και τα αινίγματα, οι γιορτές, οι τεχνικές των εικαστικών και τα υλικά που χρησιμοποιούμε ή λέξεις από *δικά μας, προφορικά παιχνίδια,* καταγράφονται σε πίνακες αναφοράς στη γωνιά της γραφής. Συνήθης μορφή καταγραφής είναι το αλφαβητάριο. Από τα προφορικά παιχνίδια δημιουργούνται αλφαβητάρια που λειτουργούν ως πίνακες διπλής εισόδου.

Τα προφορικά παιχνίδια είναι συνήθως τρία: α.) Το παιχνίδι του «Τι κάνω;», το παιχνίδι του «Ποιος/α/ο;», το παιχνίδι του « Πότε,» το παιχνίδι του « Πού,» ή το παιχνίδι του «Πώς;» β.) Το παιχνίδι «Της Παρασκευής τα σχέδια, της Δευτέρας περασμένα». Γ.) Το παιχνίδι με τις περίεργες λέξεις (πού, πότε, γιατί, πώς) και τις λέξεις της παρέας (άρθρα, σύνδεσμοι και προθέσεις). Οι λέξεις αποπλαισιώνονται από το πεδίο που τις έχουμε συναντήσει, αναπλαισιώνονται και καταγράφονται σε πίνακες αναφοράς, οι οποίοι συμπληρώνονται στη γωνιά της γραφής ή σε κινητά καρτελάκια και αποτελούν το υλικό για τη δημιουργία ποικίλων α.ε.π. και α.π.κ., που υποστηρίζουν τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, την καλλιέργεια της φωνολογικής, της μεταγλωσσικής επίγνωσης, και την εξοικείωση των παιδιών με τη χρήση γλωσσικών δομών που αφορούν ρήματα, ουσιαστικά, επίθετα, αντίθετες και σύνθετες λέξεις, παρελθοντικούς και μελλοντικούς χρόνους κ.ά. Η απόκτηση φωνολογικής επίγνωσης αναφέρεται στην προχωρημένη φωνολογική δεξιότητα του παιδιού να έχει ακριβή ακουστική αντίληψη όλων των μεμονωμένων φθόγγων ή φωνημάτων που απαντούν σε μια φωνούμενη λέξη (Στασινός, 2009, Τάφα, 2001), ενώ η μεταγλωσσική επίγνωση εμπερικλείει τη συνειδητή σκέψη ανάλυσης και σκόπιμου ελέγχου διάφορων όψεων της γλώσσας (φωνολογία, σημασιολογία, μορφοσυντακτικός λόγος κ.λπ.). Εκτός από την ασυνείδητη διαδικασία της παραγωγής ή κατανόησης της χρήσης της γλώσσας, τα παιδιά βαθμιαία σχηματίζουν σαφείς απεικονίσεις και εντυπώσεις των διαφόρων τρόπων με τους οποίους η γλώσσα δουλεύει (Karmilloff-Smith A. και άλλοι, 1996).

Οι μαθησιακοί στόχοι, όπως παρουσιάζονται στον ΝΠΣ για την αξιοποίηση επικοινωνιακού πλαισίου (ποιος μιλάει; σε ποιον; κ.τ.λ), για τη δημιουργία συσχετίσεων, υποθέσεων, για τη συνειδητοποίηση ότι οι λέξεις είναι δομικά στοιχεία των προφορικών

κειμένων, συνδέονται, για να φτιάξουν κείμενα με νόημα, απαρτίζονται από μικρότερα κομμάτια, που είναι οι συλλαβές και τα φωνήματα, για τη διάκριση μεταφορικού και κυριολεκτικού λόγου, για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου, για την κατάκτηση φθόγγων και φωνημάτων της ελληνικής, για την αντίληψη των συνδετικών εκφράσεων για τη συνοχή του λόγου, προσεγγίζονται με τα α.ε.π.

Με τις καταγραφές και τα παιχνίδια των λέξεων προωθείται ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου αλλά και η συνειδητοποίηση από τα παιδιά της έννοιας της λέξης. Η αντίληψη των λέξεων ως οπτικά ευδιάκριτων ενοτήτων είναι ένδειξη κατάκτησης του γραμματισμού (Ehri, 1979) στο γενικότερο πλαίσιο των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων (Mattingly, 1972), με σημαίνουσα σημασία στη σχέση γλώσσας και σκέψης. Ένα βασικό συμπέρασμα των πειραματισμών του L. Vygotsky είναι ότι η διαμόρφωση των εννοιών αποτελεί το επιστέγασμα μιας σύνθετης ενεργητικής δραστηριότητας, στην οποία συμμετέχουν όλες οι νοητικές λειτουργίες σε μια ειδική συνάφεια, με τη βοήθεια ενός σημείου ή μιας λέξης, ως διαμεσολαβημένες διαδικασίες, όπου είναι προσανατολισμένες στην επίλυση ενός ορισμένου προβλήματος και έχουν οδηγηθεί σε μια νέα σύνθεση, στο πλαίσιο της οποίας και μόνο κάθε μεμονωμένη διαδικασία προσλαμβάνει την αληθινή λειτουργική σημασία της. Η εννοιολογική σκέψη είναι αδύνατη έξω από τη γλωσσικά αρθρωμένη νόηση, και η χρήση της λέξης ως μέσον για τον σχηματισμό των εννοιών αποτελεί την πιθανότερη ψυχολογική αιτία για τη νοητική διαφοροποίηση στα σύνορα της παιδικής με τη μεταβατική ηλικία.

Το α.ε.π. λειτουργεί ως ένα υποστηρικτικό περιβάλλον γραμματισμού που διευκολύνει την ανάληψη πρωτοβουλίας από τα παιδιά για την εμπλοκή τους σε δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής που συμβάλλουν στην ανάπτυξη στρατηγικών για την επίλυση προβλημάτων. Η ανάπτυξη στρατηγικών προϋποθέτει οι δραστηριότητες γραπτού λόγου να συνδέονται με την αναζήτηση νοήματος και όχι με την καλλιέργεια επιμέρους δεξιοτήτων (ΟΝ. σ.109). Μέσα από την οπτική του ορισμού της Heath (1982, σ.93), σύμφωνα με τον οποίο «συμβάντα γραμματισμού είναι όλες εκείνες οι περιπτώσεις στις οποίες ένα γραπτό συνιστά αναπόσπαστο μέρος της ίδιας της φύσης τόσο των αλληλεπιδράσεων, όσο και των ερμηνευτικών διεργασιών των υποκειμένων που συμμετέχουν σε αυτές τις αλληλεπιδράσεις,» μπορούμε να χαρακτηρίσουμε τα παραγόμενα γραπτά κείμενα των παιδιών για τη δημιουργία ενός α.ε.π. ως

«αναπόσπαστο» μέρος μιας περίπτωσης επικοινωνίας, άρα ως συμβάντα γραμματισμού, στα οποία εμπλέκονται αυθόρμητα τα παιδιά, έχοντας όμως την ευκαιρία να προσεγγίσουν ολικά και ισόρροπα τη γλώσσα και να κατακτήσουν τους προτεινόμενους στόχους των προγραμμάτων.

Στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών το αντικείμενο της γλωσσικής διδασκαλίας δεν περιορίζεται στη στενή έννοια της γλωσσικής καλλιέργειας, αλλά στοχεύει στην καλλιέργεια της επίγνωσης του τρόπου με τον οποίο η γλώσσα λειτουργεί μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Χαρακτηρίζεται ως «ένα πρόγραμμα που στηρίζεται στις αρχές του κριτικού γραμματισμού, σύμφωνα με τον οποίο κάθε πολιτισμικό προϊόν, όπως η γλώσσα, αποτελεί ένα πολυεπίπεδο πλέγμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών» (ΝΠΣ, 2ος τόμος, σ.203). Η διδασκαλία μέσα από κατάλληλες και ουσιαστικές δραστηριότητες οδηγεί το νήπιο:

- Στη γνωριμία με τα βασικά δομικά χαρακτηριστικά της μητρικής του γλώσσας.
- Στην επαρκή χρήση του γλωσσικού συστήματος ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας και τον σκοπό.
- Στην ικανότητα να αμφισβητεί, να αξιολογεί και να αναδιατυπώνει τον λόγο του.
- Στην κριτική ανάλυση των κειμένων με τα οποία έρχεται σε επαφή και στην κατανόηση των μηνυμάτων που μεταφέρουν (Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, σ. 203-204) .

Σύμφωνα με τις σύγχρονες κοινωνιογλωσσικές προσεγγίσεις, η εκμάθηση της γλώσσας σημαίνει ουσιαστικά την κατάκτηση της επικοινωνιακής ικανότητας, που σύμφωνα με τον Hymes (1972) ορίζεται ως η ικανότητα που έχουν τα μέλη μιας γλωσσικής κοινότητας να χειρίζονται αποτελεσματικά τα επικοινωνιακά μέσα της γλώσσας τους (Κονδύλη, 2011, σ. 12). Ο βασικός στόχος είναι η εξοικείωση των παιδιών με τις ποικίλες λειτουργικές χρήσεις της γλώσσας (προφορικές και γραπτές). Το α.ε.π. δημιουργεί αυθεντικές επικοινωνιακές συνθήκες, στα πλαίσια των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν τη γλώσσα.

Το επιτραπέζιο παιχνίδι, όπως και η γλώσσα, είναι δύο κώδικες επικοινωνίας, αφού αποτελούνται από σημεία (signs) και σύμβολα (symbols) που αναπαριστούν αντικείμενα και νοητικές έννοιες, οργανώνοντάς τα σε έναν κώδικα (σύστημα με κανόνες λειτουργίας) με σκοπό τη μετάδοση νοημάτων. Η γλώσσα και το α.ε.π. αποτελούν συμβολικά συστήματα, μέσω των οποίων ο μαθητής μπορεί να οικειοποιηθεί τις έννοιες,

να οργανώσει τη γνώση σε λογικά συστήματα και να οδηγηθεί τελικά σε ανώτερες μορφές γνώσης. Βλέποντας τα παιδιά να επικοινωνούν για τη σχεδίαση, τη δημιουργία, το παίξιμο και την παρουσίαση ενός α.ε.π., διαμορφώνεται ένας κοινός τόπος όπου αναδεικνύεται η κοινωνική διάσταση της γλώσσας ως πηγής για την κατασκευή και ανταλλαγή μηνυμάτων για το παιχνίδι, με το παιχνίδι και στο παιχνίδι. Σ' αυτήν την κοινωνική διάσταση της γλώσσας δίνει έμφαση η ΣΛΓ, σύμφωνα με την οποία η γλώσσα γεννά τις σημασίες κατά τη χρήση της, άρα η μελέτη της ως σημειογενούς συστήματος συνεπάγεται τη διεύρυνση της χρήσης και λειτουργίας της σε πραγματικές περιστάσεις επικοινωνίας. Η ΣΛΓ είναι μια γραμματική προσανατολισμένη στη σημασιολογία και τη λειτουργία των γλωσσικών στοιχείων (Ντίνας-Γώτη, 2016, σ.54). Η ανθρώπινη εμπειρία διαμορφώνεται από τη γλώσσα, που μετατρέπεται σε νόημα μέσω των επιλογών που προσφέρονται από τη γραμματική κάθε φυσικής γλώσσας. Οι γραμματικές μορφές συνδιαμορφώνουν επομένως την ανθρώπινη εμπειρία. Σύμφωνα με τον Halliday (1999, σ. 20): «Κατανοούμε κάτι, όταν το μετατρέπουμε σε νόημα, και το αποτέλεσμα αυτής της μετατροπής είναι η "γνώση". Η κατανόηση και η γνώση είναι σημειωτικές διαδικασίες, διαδικασίες ανάπτυξης νοημάτων στον εγκέφαλο κάθε ατόμου. Το μέσο παραγωγής τέτοιων διαδικασιών είναι βεβαίως η "γραμματική". Η γραμματική συνιστά επομένως ένα ισχυρότατο σημειογενές μέσο που κατασκευάζει την εμπειρία μας, ενώ ταυτόχρονα ορίζει τις διαπροσωπικές μας σχέσεις μέσω των βασικών κατηγοριών της (ρηματικές, ονοματικές, επιρρηματικές και οι εμπρόθετες φράσεις). Ο ρόλος του σχολείου δεν είναι να αλλάξει, αλλά να διευρύνει το υπάρχον γλωσσικό δυναμικό των παιδιών, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε καινούργια ζητούμενα διάφορων μορφών επικοινωνίας (Κονδύλη, 2011: 26), και μέσα από πρακτικές γραμματισμού να πετύχει το παιδί τη μετάβαση από την κοινή στη μη κοινή εκπαιδευτική γνώση (Μανιού & Κονδύλη, 2011). Η πορεία του παιδιού από την κοινή στην εκπαιδευτική γνώση συνεπάγεται μια γλωσσική προετοιμασία (Painter, 1996, 1999), την οποία πετυχαίνει μέσα από το α.ε.π., που απαιτεί χωρίς να επιβάλλει, για τις 4 φάσεις του, ειδικές σημασιολογικές, λεξικογραμματικές ή φωνολογικές επιλογές, και από τα τρία επίπεδα της γλώσσας, για την κατασκευή των νοημάτων του. Ανάλογα με τις τελικές επιλογές κατασκευάζεται και μια διαφορετική πραγματικότητα, με ένα διαφορετικό νόημα, στο ίδιο ή σε ένα διαφορετικό παιχνίδι. Και αυτή η πραγματικότητα δεν είναι άλλη από το

κείμενο, προφορικό και γραπτό. Το κείμενο συνιστά μια γλωσσική ενότητα που αποκτά νόημα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο Είναι βασική αρχή της συστημικής λειτουργικής γραμματικής ότι η επικοινωνιακή περίσταση καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη γλωσσική έκφραση (Γούτσος, 2013, Ντίνας-Γώτη, 2016, σ.61). Η έμφαση στο κείμενο, ως αποτέλεσμα και διαδικασία, δικαιολογεί τη στροφή της εκπαίδευσης στα κειμενικά είδη, τα οποία συστήνονται μέσω όλων των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Η παραγωγή κειμένων από τα παιδιά για τα α.ε.π. διατρέχει σαν στόχος όλα τα ισχύοντα προγράμματα, και επιστρέφοντας ξανά στο Δ.Ε.Π.Π.Σ αναφέρουμε την πρόταση για ένα μοντέλο εκπαίδευσης προσανατολισμένο στα ποικίλα κειμενικά είδη: «να συνειδητοποιήσουν (οι μαθητές) ότι οι διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου μεταφέρουν μηνύματα με διαφορετικό τρόπο και χρησιμοποιούνται για διαφορετικούς σκοπούς επικοινωνίας» (Φ.Ε.Κ. 1376: 1628,) στον Ο.Ν. βρίσκουμε άμεσες αναφορές στην έννοια του γραμματισμού και στα είδη κειμένων και στον Γ' τόμο του βοηθητικού βιβλίου για τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής και πρωτοσχολικής εκπαίδευσης, (Curto L.- M et al. 1998 III), στο οποίο όλος ο τόμος είναι αφιερωμένος στη διδασκαλία των κειμενικών ειδών.

Κατά την παρουσίαση των α.ε.π. από την ομάδα σχεδιασμού και δημιουργίας στα υπόλοιπα παιδιά, ή στα παιδιά του άλλου τμήματος, ή στους γονείς, οι μεν αναπτύσσουν στρατηγικές, για να πάρουν τον λόγο με ευγενικό τρόπο, να σέβονται τους κανόνες επικοινωνίας, να προσαρμόζουν τον λόγο τους ανάλογα με την περίσταση, να αντιλαμβάνονται ότι η μορφή του προφορικού κειμένου εξαρτάται από το πλαίσιο συνομιλίας, ενώ οι δε μαθαίνουν να λειτουργούν ως ακροατές, αναπτύσσουν στρατηγικές, προκειμένου να δηλώσουν τη συμφωνία ή τη διαφωνία τους, μαθαίνουν να σέβονται τους κανόνες επικοινωνίας, να κατανοούν παραγλωσσικά στοιχεία, να εκφράζουν την προσωπική τους άποψη για τον τρόπο παιξίματος του παιχνιδιού, να ζητούν περισσότερες εξηγήσεις και να διαμορφώνουν άποψη για μελλοντική αλλαγή των κανόνων. Η ώρα της παρουσίασης του παιχνιδιού δημιουργεί μια πολύ ενδιαφέρουσα επικοινωνιακή περίσταση, όπου οι προαναφερθέντες στόχοι που επισημαίνονται στο πρόγραμμα του Ν.Σ. είναι η βάση για την ολοκλήρωση του συγκεκριμένου σταδίου.

Ένα επιπλέον σημείο που συνδέει τα α.ε.π. με τον κριτικό γραμματισμό είναι η ελευθερία που έχουν τα παιδιά να αναδιαμορφώνουν τα α.ε.π. με άλλες οδηγίες ή να τα

εμπλουτίζουν με άλλα σημειωτικά μέσα. Όπως έχουμε αναφέρει, τα α.ε.π. είναι πολυτροπικά κείμενα, και η πολυτροπικότητά τους για τους μεν σχεδιαστές είναι αποτέλεσμα της δημιουργίας τους, για δε τους υπόλοιπους μαθητές ένα κείμενο με πολλά σημειωτικά συστήματα που υπόκεινται σε ποικίλες αναγνώσεις.

Η μελέτη των παιδαγωγικών και γλωσσοδιδακτικών θεωριών, η θεωρητική στήριξη των μέχρι τώρα εμπειρικών και διαισθητικών μας πρακτικών, η διερεύνηση των στόχων για τη γλωσσική διδασκαλία και καλλιέργεια που επισημάναμε και καταγράψαμε στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα και η αναλυτική περιγραφή και παρουσίαση ενός μικρού αριθμού *δικών μας παιχνιδιών* (όμως αρκετά ικανού, ώστε να αποκαλυφθούν οι πολλαπλές δυνατότητες για γλωσσική καλλιέργεια στα πλαίσια του αναδυόμενου και κριτικού γραμματισμού), καθώς και η συνάφειά τους με τους στόχους των προγραμμάτων, μας επιτρέπει να καταλήξουμε σε μια θετική απάντηση στα ερωτήματα της εργασίας μας. Τα α.ε.π. μπορούν να λειτουργήσουν ως υποστηρικτικό εργαλείο στη γλωσσική διδασκαλία, στις συναρτήσεις της με τις προσεγγίσεις του αναδυόμενου και κριτικού γραμματισμού, και να υποστηρίξουν τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων για τη «Γλώσσα». Για εμάς, ωστόσο, ο συνδυασμός της παιδαγωγικής εργασίας μας με υλικό τα α.ε.π. με τις νέες αυτές γλωσσοδιδακτικές τάσεις, μας δείχνει ότι το ζήτημα της γλωσσικής καλλιέργειας στην προσχολική ηλικία προκαλεί μεγάλες αναδιοργανώσεις στον τρόπο που εργαζόμαστε στο Νηπιαγωγείο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

<u>Ελληνόγλωσση</u>

Ασωνίτης, Π. (2001) *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας.* Καστανιώτης: Αθήνα.

Βάμβουκας, Μ. (2007) *Θέματα Ψυχοπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης.* Ατραπός: Αθήνα.

Βαρνάβα-Σκούρα, Τ. (1994) *Θέματα γνωστικής ανάπτυξης μάθησης και αξιολόγησης, με κείμενα των Ζαν Πιαζέ, Τζερόμ Μπρούνερ.* Παπαζήσης: Αθήνα.

Βιζυηνός, Γ. (2009) Το παιδικό παιχνίδι σε σχέση με την ψυχολογία και την παιδαγωγική. Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Γοττίγης, Γερμανία (μτφρ. Σιδεράς, Α., Σιδερά-Λύτρα, Π.).Αφοί Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη

Γιαννικοπούλου, Α. (2002) *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Καστανιώτη: Αθήνα

Γκότοβος, Α. (1992) *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό.* Gutenberg: Αθήνα.

Γκουγκουλή, Κ. & Καρακατσάνη, Δ. (Επιμ.), (2008) *Το ελληνικό παιχνίδι. Διαδρομές στην ιστορία του* (1η έκδ.). ΜΙΕΤ: Αθήνα.

Γρίβα, Ε., & Σέμογλου, Κ. (2013) *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι: Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική εκπαίδευση.* Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π., Μπασαγιάννη Ε. (2006) *Οδηγός νηπιαγωγού: εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΟΕΔΒ: (ΥΠΕΠΘ & ΠΙ), Αθήνα.

Δεδούλη, Μ. (2001) Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησής της στο Πλαίσιο της Ευέλικτης Ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων6, *Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: Αθήνα*. Ανεκτήθη 22-4-17 http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6/

Ζαν Ζ.(1996) *Η δύναμη των Παραμυθιών*. Καστανιώτης: Αθήνα.

Κανάκης, Ι.(1991) Η εσωτερική διαφοροποίηση και εξατομίκευση της διδασκαλίας-μάθησης, *Νεοελληνική Παιδεία, 23*, 33-49.

Καρακίτσου, Ε. (2009) Τα παιχνίδια στον Παρθενώνα. *Ενημερωτικές Ειδήσεις από την Αναστήλωση των Μνημείων της Ακρόπολης*, τ. 9^{ο}. Ανεκτήθη από http://www.ysma.gr/static/files/Newsletter_9_gr.pdf

Καρατζάς, Α. (2005) *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας.* Αθήνα: Γρηγόρης

Καρπόζηλου, Μ. (1994) *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων.* Καστανιώτης: Αθήνα.

Κιτσαράς, Γ. (2001) *Προσχολική Παιδαγωγική.* Αθήνα.

Κονδύλη, Μ. (2008) *Μάθημα: Διδακτική της Γλώσσας Ι, Φάκελος Σημειώσεων, Πανεπιστήμιο Πατρών*: Πάτρα.

Κονδύλη, Μ. & Στελλάκης, Ν. (2010) Διδασκαλία της γλώσσας ή του γραμματισμού στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Μερικά ζητήματα και ζητούμενα, *Νέα Παιδεία 136,* 85-94.

Κουτσουράκη, Σ. (2001) *Ατομικά και οικογενειακά χαρακτηριστικά των πρώιμων αναγνωστών: Μια συγκριτική μελέτη*. Π.Τ.Δ.Ε Παν/μιου Κρήτης: Ρέθυμνο.

Κουτσελίνη, Μ. (2001) Η Ανάπτυξη Προγραμμάτων σε Μικροεπίπεδο και η Παιδαγωγική Αυτονομία του Εκπαιδευτικού. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31/2001. Ατραπός - Περιβολάκι: Αθήνα.

Κουτσελίνη, Μ. (2009) *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας/ μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας.* Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουτσουβάνου, Ε. (2000) *Πρώτη ανάγνωση και γραφή. Στρατηγικές διδακτικής.* Οδυσσέας: Αθήνα.

Κρασανάκης, Γ. (1987), *Ψυχολογία του Παιδιού*. Αυτοέκδοση: Αθήνα.

Κοσσυβάκη Φ. (2003) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο *Μετανεωτερικό Σχολείο: προσδοκίες, Προοπτικές, Όρια, Στάσεις και Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών ως προς τη Διδακτική τους Ετοιμότητα*. Gutenberg: Αθήνα.

Κυπριανός, Π. (2007) *Παιδί, Οικογένεια, Κοινωνία.* Gutenberg: Αθήνα.

Κωστούλη, Τ. (2014). Προς έναν νέο λόγο για τη διδασκαλία της «γραμματικής» σε ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού: Λειτουργίες και «μέρη του λόγου» στη σχολική πράξη. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α., Χατζηπαναγιωτίδη, Ά. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.). Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη». Στην ηλεκτρονική διεύθυνση http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html

Μελετιάδης,Χ. (2006) *Αναγεννησιακές τάσεις στη νεοελληνική λογιοσύνη: Νικόλαος Σοφιανός.* Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Νανόπουλος. Δ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2010) *Από την κοσμογονία στη γλωσσογονία. Μια συζήτηση.* Καστανιώτης: Αθήνα.

Νικολακάκη, Μ. (2001) Ο εκσυγχρονισμός και το εκπαιδευτικό σύστημα στη μετανεοτερικότητα: μια σχέση εξελισσόμενη. *Επιθεώρηση Επιστημονικών και Εκπαιδευτικών Θεμάτων,* 4.

Νόβα – Καλτσούνη, Χ. (1996) *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου.* Gutenberg: Αθήνα.

Ντίνας, Κ. & Γώτη, Ε. (2016) *Ο Κριτικός Γραμματισμός στη Σχολική Πράξη*. Gutenberg: Αθήνα.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002) *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής.* Τυπωθήτω: Αθήνα.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011). Ανακτήθηκε από: http://ebooks.edu.gr/new/ps.php

Παπανικολάου, Κ. (1962) *Η οργάνωση της Παιδείας στους Νόμους του Πλάτωνα.* Νίκη: Αθήνα

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (2001) Η νέα προοπτική της ανάδυσης του γραμματισμού, στο Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και πρακτική.* Καστανιώτης: Αθήνα.

Πετκανοπούλου, Μ. (2014) *Παίζουμε; 99+1 Αυτοσχέδια επιτραπέζια παιχνίδια.* Καλειδοσκόπιο: Αθήνα.

Πετρούνιας, Ε. (1993) *Νεοελληνική Γραμματική και Συγκριτική Ανάλυση*. University Studio Press: Θεσαλονίκη.

Πεχτελίδης, Ι. (2015) *Κοινωνιολογία της παιδικής ηλικίας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών: Αθήνα.

Πλάτωνος άπαντα (1899-1907). *Platonis Opera, τ. I-V*. Oxford: J. Burnet

Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1992) *Η Οδύσσεια του διδασκαλικού επαγγέλματος.* Κυριακίδη: Θεσσαλονίκη.

Σκουμπουρδή, Χ. & Καλαβάσης, Φ. (2007) Σχεδιασμός ένταξης του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση για την προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Καλαβάσης Φ. & Κοντάκος Α. (επιμ.) *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*, 137-156, Ατραπός: Αθήνα.

Σμαραγδά – Τσιαντζή, Μ. (1996) *Αγωγή της προσχολικής ηλικίας.* Gutenberg: Αθήνα.

Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση.* Ελληνικά Γράμματα: Αθήνα.

Τουρκοχωρίτη Ε. & Γρίβα, Ε. (2013) Νέο πρόγραμμα σπουδών στο Νηπιαγωγείο: ερμηνευτική προσέγγιση των στοιχείων της παιδαγωγικής του Κριτικού Γραμματισμού. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *7*(2Α), 50-58.

Υ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. - Π.Ι. (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Δεύτερο (2ο) Μέρος*. Ανάκτηση Νοέμβριος 16, 2012, από http://digitalschool.minedu.gov.gr/

ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. - Π.Ι. (2011) *Εισαγωγικό σημείωμα για τα Προγράμματα Σπουδών*.

ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. - Π.Ι. (2011) *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. Ανάκτηση Νοέμβριος 18, 2012, από http://digitalschool.minedu.gov.gr/

ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ. - Π.Ι. (2011) *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Πρώτο (1ο) Μέρος*. Ανάκτηση Νοέμβριος 16, 2012, από http://digitalschool.minedu.gov.gr/

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (1991) *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003) *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΦΕΚ 303-304 /τόμοι Α΄ και Β΄ (13-03-2003) Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών

Φράγκος, Χ. (1999) *Ψυχοπαιδαγωγική*. Gutenberg: Αθήνα.

Χαραλαμπόπουλος, Α. & Σ. Χατζησαββίδης (1997) *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας: Θεωρία και πρακτική εφαρμογή.* Θεσσαλονίκη: Κώδικας

Χάρης, Τ. (1995) *Η Περιπέτεια Της Αξιολόγησης στα σχολεία,* Αθήνα: Κώδικας

Χατζηγεωργίου, Γ. & Κόνσολας, Μ. (1999) Ο ρόλος της καθοδήγησης για τη νοητική ανάπτυξη του παιδιού της προσχολικής ηλικίας. Τ*α Εκπαιδευτικά, 51-52,* 160-167.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007) Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο συνέδριο της ΟΜΕΡ (Πάτρα 1-3 Ιουνίου 2007). Ανεκτήθη από http://nipia-larisa.gr/wp-content/uploads/2012/09/praktika.pdf

Χατζησαββίδης, Σ. (2002) *Η γλωσσική αγωγή στο νηπιαγωγείο. Δραστηριότητες για την καλλιέργεια της επικοινωνιακής ικανότητας και του γραμματισμού.* Βάνιας: Θεσσαλονίκη.

Μεταφράσεις

Anderson, C., Hiebert, H., Scott, A. & Wilkinson, A.G. (1994) *Πώς να δημιουργήσουμε ένα έθνος από αναγνώστες. Από την ψυχολογία της Ανάγνωσης στην Εκπαιδευτική Πρακτική,* (επιμ. Βοσνιάδου).Gutenberg: Αθήνα.

Aries, Ph. (1990) *Αιώνες Παιδικής ηλικίας*. Γλάρος: Αθήνα.

Baynham, M. (2002) *Πρακτικές γραμματισμού,* μτφρ. Μ. Αραποπούλου. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Charlot, B. (1999) *Η σχέση με τη γνώση,* μτφρ. Μ. Καραχάλιος και Ε. Λινάρδου-Καραχάλιου. Μεταίχμιο: Αθήνα.

Curto, L.M., Morillo, M.M., & Teixido, M.M. (1998) *Γραφή και ανάγνωση,* Τομ. Ι., επιστ. ευθύνη Βαρνάβα-Σκούρα, μτφρ. Παναγιωτίδου Μ. ΟΕΔΒ: Αθήνα.

Dewey, J. (1938, 1980) *Εμπειρία και Εκπαίδευση,* μτφρ. Λ.Πολενάκης. Γλάρος: Αθήνα.

Houssaye, J. (Επιμ.), (2000) *Δεκαπέντε παιδαγωγοί. Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης,* μετφρ. Δ.Καρακατσάνη (1η έκδ.). Μεταίχμιο: Αθήνα.

Huizinga, J. (2010) *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι*. Γνώση: Αθήνα.

Le Goff, J. (1986) «Ο Βασιλιάς παιδί στη ***αναρχική*** ιδεολογία της Μεσαιωνικής Δύσης». Πρακτικά του Διεθνούς Συμποσίου, για την Ιστορικότητα της παιδικής ηλικίας και της νεότητας,τόμος 1ος. Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς: Αθήνα
http://www.iaen.gr/praktika_tou_diethnous_simposiou_istorikotita_tis_paidikis_ilikias_kai_tis_neotitas-b-2.html

Lyons, J.(1995) *Εισαγωγή στη γλωσσολογία*, μτφρ. Μ. Αραποπούλου κ.ά., Καρανάσιος Γ. (επιμ.). Πατάκης: Αθήνα.

Martinet, A. (1987) *Στοιχεία γενικής γλωσσολογίας*, μτφ. Α. Χαραλαμπόπουλος. Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη: Θεσσαλονίκη.

Michael Cole & Sheila R. Cole, (2002) *Η ανάπτυξη των παιδιών - Γνωστική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά την νηπιακή και μέση παιδική ηλικία.* Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδάνος: Αθήνα.

New, R. (2002). Πολιτισμικές διαφορές στην κατάλληλη από πλευράς ανάπτυξης πρακτική: Προκλήσεις στην θεωρία και στην πράξη, στο *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Πατάκης.

Ordine, N. (2013) *Η χρησιμότητα του άχρηστου.* Άγρα: Αθήνα.

Reble, Al. (1996) *Ιστορία* της *Παιδαγωγικής*, μτφρ. Θ. Χατζηστεφανίδης – Σ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη. Δ. Παπαδήμα: *Αθήνα*

Renault, A. (2007) *Το τέλος της αυθεντίας*, μτφρ. Γιώργος Καράμπελας. Πόλις: Αθήνα.

Rinaldi, C. (2002). Το αναδυόμενο πρόγραμμα και ο κοινωνικός κονστρουκτιβισμός, στο *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Πατάκης

Saussure, F.de. (1979) *Μαθήματα γενικής γλωσσολογίας,* μτφρ. Θ. Δ. Αποστολόπουλος . Παπαζήσης: Αθήνα.

Shunk, H. D. (2010). *Θεωρίες Μάθησης. Μια εκπαιδευτική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Smith, F. (2006) *Κατανοώντας την ανάγνωση: Μια ψυχογλωσσική ανάλυση της ανάγνωσης και της μάθησης της ανάγνωσης*, Α. Αϊδίνης (επιμ.). Επίκεντρο: Αθήνα.

Wood, E., & Bennet, N. (2001) Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστρουκτιβισμός και κοινωνικός κονστρουκτιβισμός. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις,* μτφρ. Α. Γολέμη (302-306). Τυπωθήτω: Αθήνα.

<u>Ξενόγλωσση</u>

Baratt-Pugh C. (2000) The socio-cultural context of literacy learning. In Baratt-Pugh C & Rohl, M.(Eds.), 1-26.*Literacy learning in the early years*. Open University Press: Buckingham

Barrow, R. (1976) *Plato and education,* London: Rutledge

Bergeson, T., Davidson, C., Mueller, M. & Williams-Appleton, D., (2008) *A Guide to Assessment in Early Childhood: Infancy to Age Eight.* Washington State Office of Superintendent of Public Instruction: Washington.

Black, P. & Wiliam, D., (1998) Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, *5*(1), 7-74.

Black, P. & Wiliam, D. (2003) In praise of educational research: Formative assessment *British Educational Research Journal, 29*(5), 623–637.

Black, P. & Wiliam, D. (2004) The formative purpose: Assessment must first promote learning. In M. Wilson (Ed.), *Towards coherence between classroom assessment and accountability.* Chicago: University of Chicago Press.

Bloom, L. & Lahey, M. (1978) *Language development and language disorders.* John Wiley & Sons: New York.

Bontchev, B., & Vassileva, D. (2010) *Modeling Educational Quizzes as Board Games.* Sofia University: Bulgaria.

Boud, D., Keogh, R. & Walker, D. (Eds.), (1985) Reflection: Turning Experience into Learning. Routledge: London

Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Gipps, C. V., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (1999) *Assessment for learning: beyond the black* box. University of Cambridge School of Education: Cambridge.

Brown, C.R. & Marchant, C., (2002) *Play in practice. Case studies in young children's play*. Redleaf Press: St. Paul.

Bruner, J. (1972) The nature and uses of immaturity. *American psychologist, 27,* 687-708.

Byrne, B. & Fielding-Barnsley, R. (1991) Evaluation of a Programme to Teach Phonemic Awareness to Young Children. *Journal of Educational Psychology, 83*(4), 451-455.

Carlisle, J.F. & Feldman, L.B. (1995) Morphological awareness and early reading achievement. *Morphological aspects of language processing*. Lawrence Erlbaum: New Jersey.

Casalis, S. & Louis-Alexandre, M.F. (2000) Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: a longitudinal study. *Reading and Writing, 12*, 303-305.

Cecchini, M. (2015) How Dramatic Play Can Enhance Learning. Ανακτήθηκε: http://www.earlychildhoodnews.com/earlychildhood/article_view.aspx?ArticleID=751

Coombs, P. H. (1968) *The world Educational Crisis: A Systems Analysis.* Oxford University Press: New York.

Crooks, T. J. (1988) The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research, 58*(4), 438-481.

Cunningham, A.E. (1990) Explicit versus Implicit Instruction in Phonemic Awareness. *Journal of Experimental Child Psychology, 50*, 429-444.

Davis, J. C. (2016) Juan Luis Vives as the Second Quintilian: Transforming Liberal Arts Learning into Christian Piety. *Expositions, 10*(1), 52-79.

Dodge, D. & Colker, L. (1996a, 1998b) *The creative curriculum for early childhood.* Teaching Strategies Inc.:Washington DC.

Douady, R. (1984) *Jeux de cadres et dialectiques outil-objet dans l'enseignement des Mathématiques. Une réalisation dans tout le cursus primaire.* PhD Thesis. Université Paris VII. Paris.

Doughty, P., Pearce, J. & Thornton, G. (1971) *Language in Use.* Schools Council Publication, E. Arnold: London.

Driver, R. (1984) Cognitive Psychology and Pupils' Frameworks in Mechanics. *The Many Faces of Teaching and Learning Mechanics,* Piet Linje (Ed), Proceedings on a Conference on Physics Education: Utrecht.

Duffy, B. (1998). *Supporting creativity and imagination in the early years.* Buckingham:

Open University Press.

Edwards, C., L. Gandini, & G. Forman (Eds.), (1998) *The Hundred Languages of Children*: *The Reggio Emilia Approach—Advanced Reflections.* 2nd ed. Greenwich, CT: Ablex

Facer, K., & Williamson, B. (2002). "Designing Technologies to Support Creativity and

Collaboration". Bristol: Futurelab. www.futurelab.org.uk/research/ handbooks.htm

Fairclough, N. (1992) Discourse and text: Linguistic and intertextual analysis within discourse analysis. *Discourse & Society*, *3*(2), 193-217.

Feeney, S., Christensen, D. & Moravcik, E. (1996) *Who am I in the lives of children*? Englewood Cliffs: NJ.

Fleming, M., Merrell, C. & Tymms, P. (2004) The impact of drama on pupils' language, mathematics and attitude in two primary schools. *Research in Drama Education*, *9*, 177-197.Open University Press: Milton Keynes.

Fournier, M., Wendling, T., Craipeau, S., Legout, M.-C., Auray, N., Vincent, S., Journet, N. et Ladouceur, R. (2004) À quoi sert le jeu ? *Sciences humaines*, *152*, 19-45.

Frost, J., Wortham, S., & Reifel, S. (2012) *Play and Child Development.* Pearson: U.S.A.

Fullerton, T., Swain, C. & Hoffman, S. S. (2008) *Game Design Workshop: A Playcentric Approach to Creating Innovative Games* (2nd ed.).Elsevier Inc: Burlington.

Gallas, K. (1994) *The Languages of Learning: How children Talk, Write, Dance, Draw and Sing their Understanding of the World.* Teachers College Press: New York.

Gipps, C., & Stobart, G. (1997) *Assessment: A teacher's guide to the issues.* Hodder & Stoughton:London.

Gipps, C. (1996) Assessment for learning. In Little, A., and Wolf, A., (Eds.) *Assessment in Transition: Learning Monitoring and Selection An International Perspective.* Pergamon Press: Oxford.

Göncz, L., & Kodžopeljić, J. (1991) Exposure to two languages in the preschool period: Metalinguistic development and the acquisition of reading. *Journal of Multilingual & Multicultural Development* , *12*(3), 137-163.

Goodman, Y. (1990) *How children construct literacy: Piagetian* Perspectives, Newark, Delaware: International Reading Association. Gray, P. (2013) *The play deficit*. Aeon Magazine.

Gray, P. (2009) Play as a Foundation for Hunter-Gatherer Social Existence, *American Journal of Play*, *1*(4), 476-522.

Gray, P. (2013) *The play deficit*. Aeon Magazine.

Greenwood, G & Hickman, C. W. (1991) Research and practice in parent involvement. Implications for teacher education. *The elementary school journal*, *91*, (3), 279-288.

Guardado, M. (2002) Loss and Maintenance of First Language Skills: Case Studies of Hispanic Families in Vancouver. *The Canadian Modern Language Review, 58* (3), 341-363.

Guilford, J. P. (1950). "Creativity". *American Psychologist*, *5*, 444-454.

Hall, G. S. (1904) *Adolescence, its psychology and its relation to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion and education,* (vols 1-2), D. Appleton and Co.: New York

Hall, N. (1987) The Emergence of Literacy. Hodder & Stoughton: London

Halliday, M.A.K. (2007) Literacy and linguistics: a functional perspective. In J.Webster (Ed.) *Language and education, 9* , 97-129, *in the Collected Words of M.A.K. Halliday*. Continuum: New York and London.

Halliday, M.A.K., McIntosh A. & Stevens P. (1964) T*he linguistic Sciences and Language Teaching.* Longman: London.

Halloran, O. & Deale, C.(2009) Designing a Game Based Monopoly as a Learning Tool for Lodging Development. J*ournal of Hospitality and Tourism Education*, *22*(3), 35-48.

Hanline, F. M. (1999) Developing a preschool play - based curriculum. *International Journal of Disability, Development and Education*, *46*, 289-305.

Hatcher, P. J., Hulme, C. & Ellis, A.W. (1994) Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis", *Child Development*, *65*, 41-57.

Hayes, N. (1994) Foundations *of Psychology - An Introductory Text.* Routledge: London.

Headington, R. (2003) *Monitoring, Assessing, Recording, Reporting and Accountability: Meeting the Standards* (2nd ed.).David Fulton: London.

Hewes, J. (2007) The value of play in early learning: towards a pedagogy. In T. Jambor & J. Van Gils (Eds.) Several Perspectives on Children's Play: Scientific Reflections for Practitioners, 119-132. Garant :London.

Johnson, J., Christie, J., & Yawkey, T. (1999) *Play and early childhood development* (2nd ed.). Longman: New York.

Kapp, A. (1833) *Die andragogik ober bildung im mannlichen alter*. *Platons . Erziehungslehre, als Padagogik fur die Einzelnen und als Staatspadagogik*. Minden und Leipzig: Germany.

Krees, G. & Th. Van Leeuwen, (2001) *Multimobal discourse.* Arnold: London.

Ku, Y. & Anderson, R.C. (2003) Development of morphological awareness in Chinese and English. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *16*, 399–422.

Lascarides, V. C., & Hinitz, B. F. (2013) *History of early childhood education* (Vol. 982). Routledge: New York

Layton, L., Deeny, K., Upton, G., & Tall, G. (1998) A pre- school training programme for children with poor phonological awareness: effects on reading and spelling. *Journal of Research in Reading*, *21*(1), 36-52.

Matías, M. L. (2012) *Paediatrics, the People and Politicians in Spain-History, Development, Reality and Future*. INTECH Open Access Publisher. Ανακτήθηκε από; https://www.slideshare.net/cristobalbunuel/miguel-labay-historia-de-la-pediatra-en-espaa

McInnes, K., Howard, J., Miles, G. & Crowley, K. (2011) Differences in practitioners' understanding of play and how this influences pedagogy and children's perceptions of play. *Early Years*, *31*(2), 121-133.

Mezirow, J. (1991) *Transfomative Dimensions of Adult Learning.*Jossey-Bass: San Francisco.

Morrow, L.M. (2005) *Literacy development in the early years* (5th ed.). Pearson: Boston.

Muter, V., Hulme, C., Snowling, M.J& Stevenson, J. (2004) Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, *40*, (5), 665-681.

National Association for the Education of Young Children and National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education (NAEYC & NAECS/ SDE), (1991) Guidelines for appropriate curricular content and assessment in programs for serving children ages 3 through 8. *Young Children*, *46* (3), 21-38.

O' Dell, F & Head, K. (2003) *Games for Vocabulary Practice.* Cambridge University Press: Cambridge.

Pearson, D.B. & Stephens, D (1992) Learning about Literacy: A 30-years journey. In R. Rudell, M.Reapp Rudell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. International Reading Association: Newark, Delaware.

Prentice, R., Matthews, J., & Taylor, H. (2003) Creative development: Learning and the arts. In J. Riley (Ed.), Learning in the early years a guide for teachers of children 3-7. London: Paul Chapman Publishing.

Rey, B. (1996) *Les competences transversales en question*. ESF editions: Paris.

Ross, E. W., & Hannay, L. M. (1986) Towards a Critical Theory of Reflective Inquiry Theme. *Journal of Teacher Education*, *37*(4), 9-15.

Rowe, D. (1998) The literate potentials of book-related dramatic play. *Reading Research Quarterly*, *33* (1), 10-35.

Runco, M. A. (2004a). "Creativity". *Annual Review of Psychology*, 55, 657–687.

Salmina, N. G. & Tihanova, I. G. (2011) Psychological and pedagogical expertise of board games. *Psychological Science and Education*, *2011* (2), 18-25.

Saracho, O. & Spodek, B. (1998) Play in early childhood education. In *Multiple perspectives on play in early childhood education.* State University of New York Press.

Secada, W.G.(1989) Parent involvement in a time of changing demographics: *The Arithmetic teacher*, *37*(4), 33.

Smilansky, S., & Shefatya, L. (1990) *Facilitating play: a medium for promoting cognitive, socio-emotional, and academic development in young children*. Psychological & Educational Publications: Gaithersburg.

Stiggins, R. J. (2002) Assessment crisis: The absence of assessment for learning. *Phi Delta Kappan, 83*(10), 758-765.

Stuart, M. & Masterson, J. (1992) Patterns of Reading and Spelling in 10-Year-Old Children Related to Prereading Phonological Abilities. *Journal of Experimental Child Psychology, 54*, 168-187.

Sulzby, E. (1986) Writing and reading: Signs of oral and written language organization in the young child. In W. H. Teale & E. Sulzby (Eds.), *Emergent literacy: Writing and reading.* Ablex: Norwood, 50 – 89.

Teale, W.H. & Sulzby, E. (1989) Emergent literacy: new perspectives. In D.S.Strickland & L.M. Morrow (Eds.), 1-15. *Emerging literacy: young children learn to read and write*. Newark DE: International Reading Association.

Tomlinson, C. A. (2001) *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms.* ASCD:Virginia, USA.

Torrance, E. P. (1988). "The nature of creativity as a manifest in testing". In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity: Contemporary psychological perspectives* (pp. 43-75). Cambridge: Cambridge University Press.

Torgesen, J., Wagner, R. & Rashotte, C. (1994) Longitudinal Studies of Phonological Processing and Reading. *Journal of Learning Disabilities, 27*(5), 276-286.

Tucker, R. C. (1978) *The Marx – Engels Reader* (2nd ed.).W. W. Norton: NewYork.

Tudge, J. R. H. & Scrimsher, S. (2003) 'Lev Vygotsky on education. A cultural, historical, interpersonal and individual approach to development'. In Zimmerman, B. J. & Shunk, D. H. (Eds.), *Educational Psychology: A Century of Contributions*. Manwah, NJ: Erlbaum.

Vives, J. L. (1913) Vives on Education. A translation of the De tradendis disciplines of Juan Luis Vives, with an Introduction by Foster Watson. Cambridge University Press

Vygotsky, L. (1978) The role of play in development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press: Cambridge, 92-104.

Walsh, C. S. (2007). "Creativity as capital in the literacy classroom: youth as multimodal designers". *Literacy*, 41, 79-85.

Wortham, S. (2006) *Early Childhood Curriculum*. Pearson : New Jersey, Ohio.

Zimmerman, P. (1999) Le cinéma en amateur. *Communications, 68*. Seuil.