



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

ΘΕΜΑ: Παιγνιώδης γλωσσική διδασκαλία

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ:

Λώλου Σπυριδούλα
Α.Μ: 480

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

Επιβλέπων Καθηγητής: Γεώργιος Δ. Καψάλης, Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Μέλη: Σμαράγδα Παπαδοπούλου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων.

Νικολέττα Τσιτσανούδη Μαλλίδη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Ιωαννίνων.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2019

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	4
Abstract.....	5
Εισαγωγή.....	6

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Το παιχνίδι και η παιδαγωγική του σημασία.....	9
1.1 Ορισμός και είδη του παιχνιδιού.....	9
1.2 Θεωρίες του παιχνιδιού.....	13
1.3 Το παιχνίδι από παιδαγωγική σκοπιά.....	17
1.3.1 Το παιχνίδι στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης.....	17

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. Το παιχνίδι στην διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης.....	20
2.1 Διδασκαλία: Ορισμοί και αντιλήψεις.....	20
2.2 Το παιχνίδι στην διδασκαλία: Παιγνιώδης διδασκαλία.....	22
2.3 Μορφές της παιγνιώδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικό παιχνίδι.....	23
2.4 Κατηγοριοποιήσεις εκπαιδευτικών παιχνιδιών.....	24
2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού.....	35

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. Γλωσσική ανάπτυξη.....	43
3.1 Η ανάπτυξη της γλώσσας σε επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης.....	44
3.1.1 Στρατηγικές γλωσσικής ανάλυσης.....	47
3.1.2 Γλωσσική ανάπτυξη και κινητικό παιχνίδι.....	47
3.2 Το γλωσσικό προφίλ των μαθητών.....	48
3.3 Κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις στη μάθηση της γλώσσας.....	51

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4.	Γλωσσική διδασκαλία.....	56
4.1	Προτάσεις γλωσσικής διδασκαλίας.....	58
4.2	Γλωσσικές ασκήσεις.....	66
4.2.1	Ασκήσεις προφορικού λόγου.....	66
4.2.2	Ασκήσεις γραπτού λόγου.....	67
4.3	Σκοπός και στόχοι της εργασίας.....	71
4.4	Ενδεικτικές δραστηριότητες.....	72
	Συμπεράσματα.....	78
	Βιβλιογραφία.....	79

Περίληψη

Στην παρούσα διπλωματική εργασία γίνεται, αρχικά, η προσπάθεια ορισμού της έννοιας του παιχνιδιού και αναπτύσσονται διάφορες θεωρίες του. Ακολουθεί η σύνδεση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση, η θέση του παιχνιδιού στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης, καθώς και η θέση του σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται η εξήγηση της έννοιας της διδασκαλίας, πώς το παιχνίδι μπορεί να συνδεθεί με τη διδασκαλία (παιγνιώδης διδασκαλία) και οι μορφές που παίρνει. Στη συνέχεια, γίνονται οι κατηγοριοποιήσεις του εκπαιδευτικού παιχνιδιού και η αναφορά στον ρόλο του εκπαιδευτικού στην παιγνιώδη διδασκαλία. Τέλος, η εργασία προτείνει παιγνιώδεις γλωσσικές δραστηριότητες, οι οποίες μπορούν να εφαρμοστούν σε μια σχολική αίθουσα και να βοηθήσουν στην καλύτερη εκμάθηση γραφής κι ανάγνωσης.

Λέξεις-κλειδιά: Παιχνίδι, Μάθηση, Παιδαγωγική Σκέψη, Εκπαιδευτικά Προγράμματα, Παιγνιώδης Γλωσσική Διδασκαλία.

Abstract

At first, there is an effort to describe the definition of the word game. Then, we are explicating some of the most known theories of the game. Subsequently, the readers can see the connection between game and learning, thus the position of the game in educational progress and in some educational programs. In the second chapter is obvious the explanation of teaching. Moreover, there is the connection between game and teaching (playful teaching) and its forms. As readers passing by the chapters, they see the categorizations of the learning game and it becomes clear the teacher's rule on playful teaching. Finally, this paper attempts a bibliographical research into linguistic development at early childhood. Moreover, the paper will present Language integrated activities examining if appropriate play and games can be an effective tool in the teaching process.

Keywords: game, learning, educational progress, educational programs, playful teaching of language.

Εισαγωγή

Το παιχνίδι είναι μια πανανθρώπινη πολιτισμική δραστηριότητα. Κατά την ιστορική διαδρομή, το παιχνίδι παρακολουθεί την εξέλιξη της ανθρωπότητας και του πολιτισμού και μεταλλάσσεται εκάστοτε ανάλογα με τις ιστορικές συγκυρίες. Η θέση του στη ζωή μας διαφοροποιείται ανάλογα με τις κρατούσες φιλοσοφικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές αντιλήψεις. Επομένως, ενώ το παιχνίδι είναι ένα παγκόσμιο φαινόμενο, οι ιδέες που έχουμε γι' αυτό είναι εκάστοτε πολιτισμικά και κοινωνικά προσδιορισμένες.

Από το ρήμα **παίζω** προέρχεται το ουσιαστικό της αρχαίας λέξης *παιδιά*, το οποίο σήμαινε για τον Πλάτωνα, το παιχνίδι των παιδιών, αλλά και την παιδεία, κυρίως τη μουσική. Σήμερα η λέξη παιδεία έχει τη σημασία της εκπαίδευσης ή της ανατροφής των παιδιών. Έχει τις ρίζες της στην αρχαία λέξη *παις*, που σημαίνει παιδί, όπως και η λέξη *παίζω*, από την οποία προέρχεται το παιχνίδι. Αυτό που γνωρίζουμε από τα κείμενα του Αριστοτέλη και του Πλάτωνα είναι η μεγάλη σημασία που δινόταν στο παιχνίδι ως μέσου διαπαιδαγώγησης του χαρακτήρα των παιδιών, της άσκησης του σώματός τους, για την ανάπτυξη της πολιτικής και κοινωνικής τους συνείδησης, τη τέρψη της ψυχής τους και την προετοιμασία τους για την ενήλικη ζωή. Επομένως βλέπουμε ότι λέξεις που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την εκπαίδευση, το παιχνίδι, και την παιδεία έχουν κοινή ρίζα, και αυτό γιατί το παιχνίδι θεωρούνταν αναπόσπαστο μέρος της εκπαίδευσης και της ανατροφής των παιδιών.

Το ίδιο βέβαια ισχύει και σήμερα, καθώς ό,τι μαθαίνουν τα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία το μαθαίνουν μέσω του παιχνιδιού. Αυτό που θέλουμε να εξετάσουμε στην παρούσα εργασία είναι η χρήση των παιχνιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς αυτό που παρατηρείται, είναι ότι στο σχολείο, αν εξαιρέσουμε το νηπιαγωγείο και κάποια εξειδικευμένα προγράμματα, όπως αγωγής υγείας ή περιβαλλοντικά, το παιχνίδι είναι έξω από την εκπαιδευτική διαδικασία. Η μάθηση πραγματοποιείται κυρίως με χρήση λιγότερο ευχάριστων μεθόδων.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που αντιμετωπίζουν η εκπαίδευση και η κατάρτιση σήμερα είναι πιθανόν ότι οι περισσότερες διδακτικές προσεγγίσεις δεν

ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σημερινών παιδιών και των νέων ανθρώπων ή στον τύπο της κοινωνίας στον οποίο ζουν¹.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει την παιγνιώδη διδασκαλία, να διασαφηνίσει τις έννοιές της, να παρουσιάσει τις μορφές της και να αναδείξει τις εφαρμογές της. Παράλληλα, θα παρουσιαστούν οι εμπλεκόμενες με αυτή έννοιες και τρόποι με τους οποίους μπορεί το παιχνίδι να εντάσσεται στο σχολικό πρόγραμμα. Ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, πρέπει να γνωρίζουμε τη χρησιμότητα του παιχνιδιού, τον τρόπο με τον οποίο εντάσσεται στην διδασκαλία, με ποιες μορφές και πώς η παιγνιώδης διδασκαλία θα είναι αποτελεσματική. Στοχεύοντας στην δημιουργία μιας ολόπλευρης προσέγγισης για την παιγνιώδη διδασκαλία, παραθέτουμε τα χαρακτηριστικά που αναδεικνύουν την παιδοκεντρική της διάσταση και ταυτόχρονα δεν αποκρύπτουμε τις σύνθετες και απαιτητικές διαστάσεις της και την αμφισβήτηση που έχει δεχτεί στην πάροδο του χρόνου ως μέθοδος διδασκαλίας.

Η εργασία αποτελείται από τέσσερα κεφάλαια. Αρχικά, γίνεται η προσπάθεια ορισμού της έννοιας του παιχνιδιού και αναπτύσσονται διάφορες θεωρίες του. Ακολουθεί η σύνδεση ανάμεσα στο παιχνίδι και τη μάθηση, η θέση του παιχνιδιού στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης, καθώς και η θέση του σε διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα. Στο δεύτερο κεφάλαιο δίνεται η εξήγηση της έννοιας της διδασκαλίας, πώς το παιχνίδι μπορεί να συνδεθεί με τη διδασκαλία (παιγνιώδης διδασκαλία) και οι μορφές που παίρνει. Στη συνέχεια, γίνονται οι κατηγοριοποιήσεις του εκπαιδευτικού παιχνιδιού και τέλος, ποιος πρέπει να είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην παιγνιώδη διδασκαλία. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για την γλωσσική ανάπτυξη. Πιο συγκεκριμένα, παραθέτουμε και ταξινομούμε τις στρατηγικές της γλωσσικής ανάπτυξης ανάλογα με το γλωσσικό προφίλ των μαθητών και ερευνούμε τη σχέση της με το κινητικό παιχνίδι. Στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο παρουσιάζουμε κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες, οι οποίες στηρίζονται στο παιχνίδι και προάγουν την γλωσσική διδασκαλία.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Γεώργιο Δ. Καψάλη για την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, αλλά και για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διπλωματικής μου εργασίας. Θα ήθελα επίσης να απευθύνω τις ευχαριστίες μου στην

1. Βλ. Σ.Χ. Πανταζής, *Η παιδαγωγική και το Παιχνίδι-Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου, Ερευνητική Προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997, σσ. 11-12.

οικογένειά μου, η οποία στήριξε τις σπουδές μου με κάθε τρόπο, φροντίζοντας για την καλύτερη δυνατή μόρφωσή μου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

1. Το παιχνίδι και η παιδαγωγική του σημασία

1.1 Ορισμός και είδη του παιχνιδιού

Ο ορισμός της έννοιας του παιχνιδιού έχει προβληματίσει κατά καιρούς πολλούς ερευνητές. Ορισμένοι θεωρούν ότι δεν είναι αναγκαίος ένας ορισμός, ενώ άλλοι διαφωνούν με την παραπάνω άποψη και είναι θερμοί υποστηρικτές της διατύπωσης ενός σαφούς ορισμού. Σύμφωνα με την Αυγητίδου², για να κατανοηθεί πλήρως και να δοθεί ένας σαφής και ξεκάθαρος ορισμός, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη μια πολύ βασική παράμετρος. Αυτή αφορά τον προσδιορισμό όλων εκείνων των καθολικών χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν το παιχνίδι από άλλες δραστηριότητες.

Το 1983, οι Kenneth Rubin, Greta Fein & Brian Vandenberg ταξινόμησαν τους ορισμούς του παιχνιδιού σε τρεις βασικές κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία το παιχνίδι παρουσιάζεται ως *«μια σειρά χαρακτηριστικών που προκύπτουν από βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού»* (play as disposition). Στη δεύτερη κατηγορία ορισμών, το παιχνίδι εξετάζεται ως *«παρατηρήσιμη συμπεριφορά»* (play as observable behavior) και στην τρίτη κατηγορία προβάλλεται ως *«συγκείμενο-πλαίσιο»* (play as context). Καθεμία από τις παραπάνω κατηγορίες εμπεριέχει διαφορετικές διατυπώσεις. Οι ορισμοί που βρίσκονται στην ίδια κατηγορία διαθέτουν ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά³.

Η Helena Schwartzman⁴ (1976) υποστηρίζει ότι το πρόβλημα που συναντάται τόσο στις προσπάθειες διατύπωσης ορισμού όσο και στις ταξινομήσεις του παιχνιδιού οφείλεται σε μια *«τριπλή απειλή»*. Αυτή η *«τριπλή απειλή»* εμφανίζεται σε τρεις περιπτώσεις: α) όταν οι ορισμοί προέρχονται από υποθετικές ή αυθαίρετες ερευνητικές πρωτοβουλίες, β) όταν διατυπώνονται ορισμοί και ταξινομήσεις του παιχνιδιού χωρίς να επιβεβαιώνονται από κάποια έρευνα και γ) όταν στην διαδικασία διατύπωσης μιας θεωρίας του παιχνιδιού, αυτό υφίσταται *«μεταφορικές μεταμορφώσεις»*, με αποτέλεσμα να μην αναγνωρίζονται όλες οι 'πτυχές' του παιχνιδιού (ψυχολογική, γνωστική, κοινωνιολογική, παιδαγωγική) παρά μόνο κάποιες από αυτές (κυρίως ψυχολογική ή γνωστική). Μέσα σε αυτήν την *«τριπλή απειλή»*

2. Βλ. Σ. Αυγητίδου, *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα 2001, σσ. 13-14.

3. Βλ. Σ. Αυγητίδου, *ό.π.*, σ.14.

4. Βλ. Σ. Αυγητίδου, *ό.π.*, σ.14-15.

εμπεριέχεται και η δυσκολία προσδιορισμού κάποιων στοιχείων και χαρακτηριστικών του παιχνιδιού, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε αποπροσανατολισμό τον εκάστοτε μελετητή και σε λανθασμένα συμπεράσματα.

Η Αυγητίδου επισημαίνει ότι, για να αντιμετωπιστούν οι δυσκολίες που προκύπτουν στη διατύπωση του ορισμού του παιχνιδιού, είναι απαραίτητη η τήρηση ορισμένων προϋποθέσεων. Συγκεκριμένα, ένας σωστά διατυπωμένος ορισμός απαιτεί τη δήλωση του προσώπου που ορίζει την έννοια του παιχνιδιού (πρόκειται για παίκτη ή ερευνητή;), τη χρήση των κατάλληλων διαδικασιών, για να προκύψει ο σωστός ορισμός, την ορθή επιλογή όλων εκείνων των χαρακτηριστικών του παιχνιδιού που θα τονίζονται στα πλαίσια του ορισμού, καθώς και τους λόγους της συγκεκριμένης επιλογής.

Σήμερα, παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις που υπάρχουν, κυριαρχεί η άποψη ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα, η οποία αν και ξεκινά από «βιολογικές ενορμήσεις», έχει κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Τα άτομα που λαμβάνουν μέρος σε αυτή τη δραστηριότητα, την επιδιώκουν, κατακλύζονται από το αίσθημα της απόλαυσης και συμμετέχουν με τη θέλησή τους⁵.

Έναν ικανοποιητικό ορισμό του παιχνιδιού διατύπωσε ο Johan. Ο συγκεκριμένος ορισμός αναφέρεται στο παιχνίδι ως δραστηριότητα, που είναι και το αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Huizinga το παιχνίδι είναι «μια εθελοντική δραστηριότητα ή απασχόληση, η οποία πραγματοποιείται μέσα σε κάποια καθορισμένα τοπικά και χρονικά όρια, σύμφωνα με κανόνες ελεύθερα αποδεκτούς αλλά απολύτως δεσμευτικούς, αποτελώντας αυτοσκοπό και συνοδευόμενη από ένα αίσθημα έντασης, χαράς και από τη συνείδηση ότι είναι κάτι 'διαφορετικό' από τη 'συνήθη ζωή'»⁶.

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

Ο Buhler βασισμένος στο περιεχόμενο του όρου παιχνίδι, το διαχωρίζει σε «λειτουργικό», «φανταστικό», «δεκτικό» και «κατασκευαστικό». Το «λειτουργικό»

5. Βλ. Σ. Αυγητίδου, *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, επιμ. Ξωχέλλης, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 554.

6. Βλ. Ε. Στόικου & Π. Λαμπάκη, *Τα παιχνίδια που προτιμούν οι μαθητές Γ' και ΣΤ' τάξης*. Πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη 2005, σσ. 7-8.

παιχνίδι είναι αυτό που εμφανίζεται ηλικιακά πρώτο και αφορά την άσκηση συγκεκριμένης λειτουργίας ή δεξιότητας που μπορεί να χρειάζεται λεπτές κινήσεις των χεριών (π.χ. χτύπημα χεριών). Το «φανταστικό» παιχνίδι εμφανίζεται κατά το δεύτερο έτος της ηλικίας του παιδιού. Αυτή η κατηγορία παιχνιδιού περιλαμβάνει συμβολικές ή φανταστικές διεργασίες, με τις οποίες το παιδί δίνει στο ίδιο ή στα αντικείμενα του παιχνιδιού έναν συγκεκριμένο ρόλο (π.χ. η κούκλα είναι πραγματικό μωρό). Όσο μεγαλώνει το παιδί, το παιχνίδι αρχίζει να γίνεται όλο και πιο συμβολικό, ενώ ταυτόχρονα ευνοείται η ανάπτυξη της ομιλίας. Αμέσως μετά, ή και ταυτόχρονα με το φανταστικό παιχνίδι εμφανίζεται το «δεκτικό», κατά το οποίο το παιδί ακούει μια ιστορία ή κοιτάζει τα διαδραματιζόμενα σε μια εικόνα. Τέλος, το «κατασκευαστικό» παιχνίδι εμφανίζεται και αυτό περίπου στο δεύτερο έτος και περιλαμβάνει το ζωγράφισμα, το παίξιμο με κύβους, με άμμο κ.λπ. Σύμφωνα με τον D. Fontana μπορεί να αναφερθεί συμπληρωματικά και μια πέμπτη κατηγορία που είναι το παιχνίδι με κανόνες. Αυτή η κατηγορία παιχνιδιού ξεκινάει από την ηλικία του νηπιαγωγείου⁷.

Ο Piaget διακρίνει το παιχνίδι σε τρεις κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία κατατάσσονται τα *παιχνίδια άσκησης*, μέσα από τα οποία το παιδί καλείται να αποκτήσει κάποιες σημαντικές δεξιότητες. Η δεύτερη κατηγορία είναι τα *παιχνίδια συμβολισμού*. Όπως φαίνεται και από την ίδια τη φράση, το στοιχείο που κυριαρχεί σε αυτού του είδους τις παιγνιώδεις δραστηριότητες είναι ο συμβολισμός. Τα διάφορα «σύμβολα» καλούνται να πάρουν μορφή στην παιδική φαντασία. Στην τρίτη κατηγορία ανήκουν τα *παιχνίδια κανόνων*, στα οποία κυριαρχούν κανονισμοί. Για να υπάρξει θετική έκβαση του παιχνιδιού, οι παίκτες θα πρέπει να τηρήσουν κατά γράμμα τους κανόνες που προβλέπει το παιχνίδι⁸.

Έναν ακόμη διαχωρισμό κάνουν οι Maimbolwa-Sinyangwe & Thomas που διακρίνουν το παιχνίδι σε δραστηριότητα και σε άθυρμα. Με τον όρο «άθυρμα» εννοούν το παιχνίδι-αντικείμενο. Οι ίδιοι υποστηρίζουν ότι η παιδαγωγική αξία ενός αθύρματος φαίνεται από δύο πράγματα. Πρώτον, από το αν το παιχνίδι-αντικείμενο βοηθά το παιδί να αναπτύξει μια ικανότητα και δεύτερον από το αν το παιδί μέσα από την ενασχόλησή του με το άθυρμα αποκτήσει έναν ικανοποιητικό βαθμό δεξιοτεχνίας. Γι' αυτό οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να παρέχουν στα

7. Βλ. Σ. Κωνσταντινίδης, *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*, εκδ. Αφοί Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2007, σσ. 217-218.

8. Βλ. Ι. Maimbolwa- Sinyangwe & R.M. Thomas, *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, επιμ. Χ. Ξενάκη, μτφρ. Ε. Κολιάδης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991, σσ. 35-36.

παιδιά τέτοιου είδους αθύρματα. Αν μέσω αυτών των παιχνιδιών-αντικειμένων επιτυγχάνεται η απόκτηση δεξιοτήτων, τότε στόχος είναι το παιδί να συνεχίσει να παίζει το παιχνίδι αυτό, ώστε να αναπτύξει ακόμη περισσότερο την ήδη κατακτημένη δεξιότητα. Αν πάλι οι αποκτηθείσες δεξιότητες είναι ανεπαρκείς, τότε το παιδί καλείται να εκπαιδευτεί περισσότερο σε αυτό το παιχνίδι.

Οι Maimbolwa-Sinyangwe & Thomas, εξετάζοντας το παιχνίδι από παιδαγωγική σκοπιά, χωρίζουν τα παιχνίδια σε *παιδαγωγικά* και *μη παιδαγωγικά*. *Παιδαγωγικά* χαρακτηρίζονται τα παιχνίδια, τα οποία υπηρετούν τη διαδικασία της μάθησης. Συγκριτικά με άλλες δραστηριότητες, οι παιδαγωγικές βοηθούν το παιδί να βελτιώσει τις δεξιότητές του και έτσι να οδηγηθεί στη μάθηση. Η παιδαγωγική αξία ενός τέτοιου παιχνιδιού φαίνεται από το αν το αποτέλεσμα στηρίζεται εξολοκλήρου στις δεξιότητες και τις ικανότητες του παιδιού και όχι στην τύχη, η οποία κανονικά πρέπει να εκμηδενίζεται. Στην κατηγορία των παιδαγωγικών παιχνιδιών ανήκουν ποικίλα παιχνίδια που οδηγούν στην εξέλιξη των σωματικών ή πνευματικών ικανοτήτων. Πρόκειται για τις σωματικές δραστηριότητες, όπως τρέξιμο, αναρρίχηση, κολύμβηση, για τα επιτραπέζια, όπως το σκάκι και για «τα λεκτικά (γλωσσικά) παιχνίδια», τα παιχνίδια των ερωτήσεων, οι γρίφοι κ.ά..

Τα παιδαγωγικά παιχνίδια διακρίνονται σε ανταγωνιστικά και σε μη ανταγωνιστικά. Τα μη ανταγωνιστικά παιδαγωγικά παιχνίδια είναι αυτά που σχετίζονται με τη διάθεση του χρόνου, αλλά και την καλλιέργεια δεξιοτήτων ή την κατασκευή ενός αντικειμένου. Χαρακτηριστικά παραδείγματα μη ανταγωνιστικών παιδαγωγικών παιχνιδιών είναι η ρίψη της σφαίρας, το παίξιμο ενός μουσικού οργάνου και άλλα. Τα ανταγωνιστικά παιδαγωγικά παιχνίδια είναι αυτά που επιδιώκουν να αναδείξουν ποιος είναι ο καλύτερος παίκτης ή η καλύτερη ομάδα. Χαρακτηρίζονται από ένα πλέγμα κανόνων και από μεγαλύτερη πολυπλοκότητα συγκριτικά με τα πρώτα. Παιχνίδια αυτού του είδους είναι π.χ. το τρέξιμο και το πέταγμα σφαίρας⁹.

Τα παιχνίδια που βασίζονται στην τύχη δεν συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και χαρακτηρίζονται ως *μη παιδαγωγικά*. Παραδείγματα τέτοιων παιχνιδιών είναι η περιστροφή του ζαριού και το πέταγμα ενός νομίσματος. Υπάρχουν και ορισμένα παιχνίδια (π.χ. μονόπολι) που είναι *παιδαγωγικά κατά το*

9. Βλ. I. Maimbolwa- Sinyangwe & R.M. Thomas, *ό.π.*, σσ. 19-20

ήμισυ. Αυτό σημαίνει ότι η επιτυχία σε αυτά στηρίζεται τόσο στις διάφορες δεξιότητες ή γνώσεις όσο και στην τύχη.

1.2 Θεωρίες του παιχνιδιού

Οι πρώτες γραπτές αναφορές για το παιχνίδι εντοπίζονται στα ομηρικά έπη και σε διάφορα ανέκδοτα ή σχήματα λόγου της εποχής. Χαρακτηριστική είναι η αλληγορική ρήση του Ηράκλειτου: «*Αιών παις εστί παίζων, πεσσεύων, παιδός η βασιληή*» (= ο χρόνος είναι ένα παιδί που παίζει με πεσσούς). Από τον 5ο αιώνα π.Χ. και μετά το παιχνίδι αρχίζει να εμφανίζεται στα έργα μεγάλων τραγικών, όπως του Αριστοφάνη, ως άθυρμα ή ως ένας τρόπος διασκέδασης παιδιών και ενηλίκων. Η κοινωνική και παιδαγωγική διάσταση του παιχνιδιού απασχόλησε έντονα τον Πλάτωνα. Την εποχή αυτή το παιχνίδι αναγνωρίζεται πλέον ως ένα βασικό μέσο αγωγής του νέου ατόμου. Σύμφωνα με τον Πλάτωνα, οι γονείς θα πρέπει να αφήνουν τα παιδιά τους να παίζουν μέχρι την ηλικία των 6 ετών με όποια παιχνίδια θέλουν, με την προϋπόθεση να κατευθύνονται από κάποιον ενήλικα. Αυτή η καθοδήγηση αποσκοπούσε στο να μπορέσει το παιδί να μάθει ευκολότερα στο μέλλον ένα επάγγελμα. Από την άλλη πλευρά, ο Αριστοτέλης προέτρεπε τους γονείς να δίνουν στα παιδιά τους πρωτότυπα παιχνίδια. Αυτό θα είχε ως αποτέλεσμα αφενός τα παιδιά να αναπτύσσουν δημιουργική φαντασία και αφετέρου να ενοχλούν λιγότερο τους γονείς τους¹⁰.

Στη νεότερη και τη σύγχρονη εποχή το παιχνίδι μελετήθηκε από επιστήμονες διαφόρων κλάδων, με αποτέλεσμα να έχουν διατυπωθεί πολλές και διαφορετικές θεωρίες γι' αυτό. Πρόκειται για βιολογικές, ψυχαναλυτικές, γνωστικές-εξελικτικές, κοινωνικό-γνωστικές, ιστορικές, κοινωνιολογικές και παιδαγωγικές απόψεις, καθεμιά από τις οποίες εξετάζει μια ξεχωριστή πτυχή του παιχνιδιού και δίνει στους αναγνώστες πληροφορίες σχετικά με την αξία και τις λειτουργίες του παιχνιδιού¹¹.

Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας

Σύμφωνα με τη θεωρία της «*πλεονάζουσας ενεργητικότητας*», την οποία διατύπωσαν οι φιλόσοφοι H.Spencer και F.Shiller (1899), το παιχνίδι λειτουργεί ως ένας τρόπος εκτόνωσης της πλεονάζουσας παιδικής ενεργητικότητας. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί ανακουφίζεται και οδηγείται στην πλήρη οργανική ισορροπία. Έτσι

10. Βλ. Π. Δαράκη, *Ομαδικά παιχνίδια*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994, σσ. 19-20.

11. Βλ. Σ. Αυγητίδου, ό.π., σσ. 553-554.

δημιουργείται στο παιδί ένα ευχάριστο συναίσθημα που λειτουργεί με τη σειρά του ως κίνητρο για το παιχνίδι¹².

Θεωρία Προάσκησης των Ενστίκτων

Μια θεωρία της νεότερης εποχής είναι αυτή της «*προάσκησης των ενστίκτων*» του K. Groos (1861-1916). Ο Γερμανός φιλόσοφος διατυπώνει την άποψη ότι τα διάφορα είδη παιχνιδιού βοηθούν το άτομο να αποκτήσει σωματικές και πνευματικές ικανότητες που θα τον οπλίσουν με τα κατάλληλα εφόδια, για να αντιμετωπίσει επιτυχώς τη ζωή. Κατά τον Groos, το παιχνίδι παρουσιάζει μια «*λειτουργική αποστολή*» που αποσκοπεί στην πνευματική ανάταση του ατόμου. Για να καταλήξει σε αυτό το συμπέρασμα, μελέτησε συστηματικά πρώτα τα παιχνίδια των ζώων. Μετά από αυτή τη διαδικασία υπέθεσε ότι όντα με πολύπλοκα προσαρμοστικά σχήματα, όπως οι άνθρωποι, έχουν ανάγκη τα παιχνίδια στα πρώτα χρόνια της ζωής τους, προκειμένου να αναπτύξουν κάποιες συμπεριφορές, για τις οποίες η κληρονομικότητα απλά και μόνο δεν επαρκεί¹³.

Βέβαια, όπως κάθε θεωρία έτσι και αυτή, δέχθηκε κριτικές. Ένα σημείο της θεωρίας «*προάσκησης των ενστίκτων*», το οποίο είναι αποδεκτό, αφορά τη λειτουργικότητα του παιχνιδιού. Από την άλλη πλευρά, οι κριτικοί εκφράζουν τη διαφωνία τους ως προς τη θέση του Groos που παρουσιάζει το παιχνίδι ως «*μια ενέργεια που ωθείται από ενστικτώδη ελατήρια, τα οποία είναι άγνωστα στο ίδιο το άτομο*». Έτσι, η κριτική επικεντρώνεται στο γεγονός ότι ο φιλόσοφος αγνοεί τον ρόλο που διαδραματίζει η συνειδητή ενασχόληση του ατόμου με το παιχνίδι, καθώς μέσα από αυτή μπορεί να μεταβεί από το ζωώδες στάδιο στο ανθρώπινο¹⁴.

Ψυχαναλυτική θεωρία του παιχνιδιού

Στην ψυχαναλυτική θεωρία, βασικότερος εκπρόσωπος της οποίας είναι ο Freud, το παιχνίδι είναι ένα μέσο απελευθέρωσης και «*κάθαρσης*» του παιδιού από εντάσεις που βιώνει καθημερινά στη ζωή. Συνήθως το παιχνίδι παρέχει στο παιδί τη δυνατότητα να επεξεργαστεί τραυματικά γεγονότα του παρελθόντος, ώστε μέσα από την επανάληψη και την παιγνιώδη προσέγγιση να ξεπερασθούν, όσο αυτό είναι

12. Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *Η Σχολική τάξη. Χώρος- ομάδα- πειθαρχία-μέθοδος*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2003, σ. 110.

13. Βλ. Μ. Κανάκης, *Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην ανάπτυξη του παιδιού*, εκδ. Διαβάζω, Αθήνα 1990, σσ. 20-21.

14. Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *ό.π.*, σ. 111.

εφικτό. Μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες, το παιδί μπορεί να εκφράσει τις έμφυτες παρορμήσεις που καταπιέζονται από τον πολιτισμό και την κοινωνία και γενικότερα να πραγματοποιήσει ότι θεωρείται απίθανο ή αδύνατο σωματικά και διανοητικά. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της τελευταίας θέσης αποτελούν τα πολεμικά παιχνίδια, με τα οποία εκδηλώνονται βίαιες ορμές που μπορεί να διαθέτει κάποιο παιδί. Η συμβολή της ψυχαναλυτικής θεωρίας στην κατανόηση του παιχνιδιού είναι αδιαμφισβήτητη, όμως, παρουσιάζει και κάποιες αδυναμίες, όπως το να εξηγήσει την ύπαρξη των μιμητικών παιχνιδιών¹⁵.

Θεωρία της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης

Η θεωρία της κοινωνικο-γνωστικής ανάπτυξης των J. Piaget και L. Vygotsky τονίζει τη συμβολή του παιχνιδιού στην ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας του παιδιού. Ο πρώτος υποστηρίζει τη σύνδεση του παιχνιδιού με τις γνωστικές δομές και λειτουργίες του παιδιού. Το παιχνίδι, με το οποίο ασχολείται το νεαρό άτομο, σχετίζεται τόσο με το περιβάλλον στο οποίο δρα, όσο και με την ηλικία στην οποία βρίσκεται. Η ηλικία του παιδιού προσδίδει σε αυτό συγκεκριμένες ικανότητες, οι οποίες φανερώνουν με τη σειρά τους το είδος του παιχνιδιού που μπορεί να παίζει το παιδί. Επιπλέον, το παιδί στο παιχνίδι δημιουργεί ένα κόσμο που είναι προσαρμοσμένος στο εγώ του. Έτσι, καταφέρνει να νιώσει ψυχική ανακούφιση και να επιτευχθεί συναισθηματική ισορροπία. Συγκεκριμένα, κατά το αισθησιοκινητικό στάδιο ανάπτυξης του παιδιού (2 πρώτα χρόνια ζωής), πραγματοποιούνται συνεχόμενες κινήσεις του σώματος, οι οποίες συμπεριλαμβάνουν ή όχι τη χρήση παιχνιδιών-αντικειμένων. Στο προ-λειτουργικό στάδιο (2-7 ετών) το παιδί, έχοντας πλέον κατακτήσει τη γλωσσική δεξιότητα και τη συμβολική ικανότητα, στρέφεται προς το δραματικό παιχνίδι. Σε αυτό αναλαμβάνει ρόλους (π.χ. ρόλος μητέρας από κορίτσι ή από αγόρι ο ρόλος του πατέρα) και μπορεί να δώσει φανταστικές ιδιότητες σ' ένα απλό αντικείμενο (π.χ. ένα κομμάτι ξύλου είναι αυτοκίνητο). Κατά το στάδιο των συγκεκριμένων λειτουργιών (7-11 ετών), το παιδί λαμβάνει μέρος σε παιχνίδια που χαρακτηρίζονται από δομή, στόχους και κανόνες. Αυτά είναι γνωστά και ως τυπικά παιχνίδια. Στο τελευταίο στάδιο, το στάδιο των τυπικών λειτουργιών (11 ετών και πάνω), παρουσιάζονται τα τυπικά αγωνιστικά παιχνίδια. Τα παιχνίδια αυτά διέπονται από σύνθετους κανόνες, από τη δεξιότητα πρόβλεψης των τελικών

15. Βλ. Η. Ματσαγγούρας, *ό.π.*, σ. 112.

συνεπειών των ενεργειών του αντιπάλου (π.χ. σκάκι) και μιας πληθώρας στρατηγικών.

Ο Vygotsky ήταν εκείνος που ασχολήθηκε με την ανάπτυξη των ανώτερων νοητικών λειτουργιών του παιδιού, οι οποίες διαμορφώνονται μέσα σ' ένα συγκεκριμένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο. Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, χρησιμοποιούν πολιτισμικά εργαλεία, όπως είναι η γλώσσα, στοχεύοντας στην αλλαγή του περιβάλλοντος που τα πλαισιώνει. Χαρακτηριστικό στοιχείο της βιγκοτσιανής θεωρίας είναι η φαντασία που χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Ταυτόχρονα στη θεωρία αυτή τονίζεται η αναγκαιότητα συμμετοχής ενός ενήλικα ή ενός επιδέξιου συνομηλίκου στο παιχνίδι και κυρίως σε αυτό που ονομάζεται κοινωνικό-δραματικό. Στην ουσία ο Vygotsky κάνει λόγο για ένα κοινωνικό παιχνίδι, στο οποίο το νέο άτομο αναλαμβάνει ρόλους και υπακούει σε συγκεκριμένους κανόνες. Με αυτόν τον τρόπο αποκτά κοινωνικές δεξιότητες και έτσι καταφέρνει να επιλύσει επιτυχώς τα προβλήματα της καθημερινής του ζωής¹⁶.

Κοινωνιολογική θεώρηση του παιχνιδιού

Η παραδοσιακή θεωρία της κοινωνικοποίησης ορίζει το παιχνίδι με έναν δικό της τρόπο, διαφορετικό από τις προηγούμενες θεωρίες, υποστηρίζοντας ότι το παιχνίδι είναι «*μια δραστηριότητα, λειτουργική για τη διαίωνιση της κοινωνικής ενταξίας*». Το παιδί, παίζοντας, εσωτερικεύει αξίες και έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει αντιλήψεις και τρόπους συμπεριφοράς της κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο μεταφέρονται στον κόσμο του παιδιού τα στοιχεία του πολιτισμού, ενώ ταυτόχρονα αναπτύσσεται η «κοινωνική» ικανότητά του¹⁷.

Σύμφωνα με τον Herbert Mead, το παιχνίδι διαδραματίζει εξέχοντα ρόλο στη συγκρότηση του εαυτού. Μέσω των διάφορων φαντασιακών πλευρών του παιχνιδιού, το παιδί μαθαίνει να μπαίνει στη θέση του άλλου, να βλέπει τον κόσμο, όπως τον βλέπουν οι άλλοι, και να απομακρύνεται σταδιακά από τις εγωιστικές του θέσεις και απόψεις. Έτσι, καταφέρνει να διαχωρίσει το «εγώ» από το «εμένα», το οποίο αποτελεί τον κοινωνικό του εαυτό. Για να κατανοηθεί καλύτερα η παραπάνω θέση του, ο Mead δίνει ένα παράδειγμα. Όταν ένα παιδί παίζει με ένα συμβολικό παιχνίδι (π.χ. όταν παριστάνει τον Ινδιάνο), του παρέχεται η ευκαιρία να φανταστεί τον εαυτό του σε διάφορους κοινωνικούς ρόλους, με αποτέλεσμα να διαμορφώνει την

16. Βλ. I. Maimbolwa- Sinyangwe & R.M. Thomas, *ό.π.*, σ. 571.

17. Βλ. Σ. Κωνσταντινόπουλος, *ό.π.*, σ. 36.

προσωπικότητά του. Όταν, όμως, συμμετέχει σε οργανωμένα παιχνίδια, όπως είναι το ποδόσφαιρο, το παιδί καλείται να πάρει τον ρόλο όλων όσοι συμμετέχουν στο παιχνίδι και να κατανοήσει τη σχέση που πρέπει να υπάρχει ανάμεσα σε αυτούς τους ρόλους. Εάν το παιδί καταφέρει να μπει στη θέση του άλλου, τότε αυτόματα θεωρείται και οργανικό μέλος της κοινωνίας¹⁸.

1.3 Το παιχνίδι από παιδαγωγική σκοπιά

Η παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού και ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει στην ανάπτυξη του παιδιού επισημάνθηκαν από τους παιδαγωγούς του κινήματος της Νέας Αγωγής στις αρχές του 20ού αιώνα.

1.3.1 Το παιχνίδι στην εξέλιξη της παιδαγωγικής σκέψης

Στο κεφάλαιο αυτό παραθέτονται οι απόψεις σημαντικών παιδαγωγών για τον ρόλο του παιχνιδιού στην εκπαίδευση. Πριν ξεκινήσει η ανάλυση του κεφαλαίου, ικανή και αναγκαία συνθήκη θεωρήθηκε η αποσαφήνιση του όρου «παιδαγωγός». Εάν παιδαγωγική σημαίνει η αμοιβαία κάλυψη από το ίδιο άτομο εκπαιδευτικής θεωρίας και πράξης, τότε ο παιδαγωγός είναι ένας πρακτικός, θεωρητικός της εκπαιδευτικής πράξης. Ο παιδαγωγός είναι εκείνος που προσπαθεί να συνδυάσει τη θεωρία με την πράξη μέσα από την εκπαιδευτική του δράση. Εξ ορισμού ο παιδαγωγός δεν μπορεί να είναι ούτε ένας απλός πρακτικός ούτε ένας απλός θεωρητικός. Ο συνδυασμός των δύο πρέπει να είναι παράλληλα μόνιμος και συνεχής¹⁹.

Μπορεί να θεωρηθεί, αρχικά, ότι ο Rousseau εγκαινίασε αυτό που μπορεί να ονομαστεί «Η εποχή των παιδαγωγών», καθώς μέσα από τα έργα του «Αιμίλιος» και «Κοινωνικό Συμβόλαιο», επηρέασε και ενέπνευσε τους περισσότερους παιδαγωγούς της Νέας Αγωγής. Μέσα από την θεωρία των βαθμίδων της παιδαγωγικής εξέλιξης του Rousseau, η αξία του παιχνιδιού αλλάζει και το παιχνίδι γίνεται αυτοσκοπός, ενώ συγχρόνως η παιδική ηλικία αποκτά αυταξία. Κατά τον Rousseau, η ακαδημαϊκή

18. Βλ. Σ. Αυγητίδου, *ό.π.*, σσ. 22-23.

19. Βλ. J. Houssaye, *Δεκαπέντε παδαγωγοί, Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, μτφρ. Δ. Καρακατσάνη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000, σ. 16.

δραστηριότητα κουράζει και αγχώνει το παιδί, ενώ το παιχνίδι αποτελεί πλαίσιο ελευθερίας και πρωταρχικό δικαίωμα του παιδιού. Παρόλα αυτά, ο Rousseau μέσα από το έργο του «Ο Αιμίλιος» (1762), ασκεί κριτική και δεν αποδέχεται την πρακτική σημασία του παιχνιδιού και την παιγνιώδη μάθηση. Μέσα από τον Fröebel, την Montessori και άλλων παιδαγωγών της Νέας Αγωγής (20ος αιώνας), εισάγεται το παιχνίδι στα εκπαιδευτικά προγράμματα. Η Montessori χαρακτήρισε το παιχνίδι ως «εργασία του παιδιού». Στο παιδί οι έννοιες εργασία και παιχνίδι δεν μπορούν να διαχωριστούν, επειδή έχουν πολλά κοινά σημεία. Μια από τις πιο σημαντικές έννοιες της Παιδαγωγικής του Freinet είναι η Παιδαγωγική της εργασίας (*pädagogie du travail*). Οι μαθητές μάθαιναν, δημιουργώντας χρήσιμα προϊόντα ή παρέχοντας χρήσιμες υπηρεσίες. Η εργασία περιλαμβάνεται σε μια σειρά πλάνων, προκειμένου η μάθηση να οργανωθεί συνεργατικά και αποτελεσματικά σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών αλλά και από το άμεσο περιβάλλον του σχολείου και της οικογένειας. Ο ίδιος πίστευε ότι η εργασία είναι αδιαχώριστη από το παιχνίδι. Το παιχνίδι μπορεί να είναι ψυχαγωγικό αλλά και αυθόρμητο. Μπορεί να γίνει παιχνίδι – εργασία με μίμηση των ενηλίκων για να οδηγηθεί στην κοινωνική εργασία. Από τα πλάνα εργασίας, τα οποία εφαρμόζονται από δασκάλους και μαθητές μαζί, προκύπτουν κάποιες δραστηριότητες προς τη ζωή των παιδιών των οποίων η εμπειρία μοιράζεται με παιδιά άλλων σχολείων²⁰.

Ο Decroly αφιέρωσε το έργο του στη μελέτη μιας διαφορετικής αγωγής, η οποία να σχετίζεται με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, ικανή να ικανοποιεί την φυσική τους περιέργεια και να την φέρνει σε επαφή με τις κοινωνικές πραγματικότητες. Στο σημείο αυτού του έργου του επηρεάστηκε πολύ από τον Rousseau και επέμεινε στην επίδραση που ασκεί το περιβάλλον στην επίδραση του παιδιού. Με τον Decroly, η τάξη γίνεται εργαστήρι μέσα στο οποίο το παιδί ζει και δρα. Χώρισε τις ανάγκες του παιδιού σε τέσσερις κατηγορίες: διατροφής, προστασίας, άμυνας και ανάπαυσης και παιχνιδιού. Αυτές οι ανάγκες αποτέλεσαν την ύλη των κεφαλαίων του προγράμματος που υιοθέτησε ο Decroly για την τάξη. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ο Freinet είναι ένας από τους εκπροσώπους της Νέας Αγωγής και της εναλλακτικής διδακτικής, ωστόσο ο κύριος εκπρόσωπος του συνεχώς εξελισσόμενου παιδαγωγικού ρεύματος είναι ο Cousinet. Η πίστη του Cousinet για την πειραματική παιδαγωγική, καθώς και η εμπιστοσύνη του στην φύση της παιδικής ηλικίας σε συνδυασμό με την ανιδιοτελή

20. Βλ. Σ.Χ. Πανταζής, *ό.π.*, σ. 57.

αγάπη του για το παιδί, καθόρισαν το έργο του. Ο σκοπός του ήταν να δημιουργήσει μια εκπαίδευση εντελώς καινούργια, σεβόμενος την παιδική κοινωνία και βασισμένη στην ψυχολογία του παιδιού. Η σημασία του σχολείου για αυτόν εντοπίζεται στο ότι τα παιδιά έρχονται σε επαφή μεταξύ τους, μέσα στην αυλή, σε έναν χώρο αποκλειστικό για το παιχνίδι, ο οποίος επιτρέπει στα παιδιά την αυτοεκπαίδευση. Ένας άλλος κορυφαίος παιδαγωγός, ο οποίος έμεινε γνωστός για τις ακραίες για την εποχή του μεθόδους που χρησιμοποίησε, ο Neil, πίστευε ότι το έργο του διδάσκοντα ήταν απλό. Να ανακαλύψει τα ενδιαφέροντα του παιδιού και να το βοηθήσει να τα εξαντλήσει. Θεώρησε ότι το πρώτο και βασικό ενδιαφέρον του παιδιού είναι το παιχνίδι, το θορυβώδες παιχνίδι, το παιχνίδι φαντασίας²¹.

Έτσι, από τον 18ο αιώνα μέχρι και σήμερα, διαφαίνεται η σταδιακή αλλαγή της αντίληψης των ενηλίκων για το παιχνίδι, από χάσιμο χρόνου στην αποδοχή του ως δικαίωμα του παιδιού. Οι παιδαγωγοί του σήμερα αναγνωρίζουν το παιχνίδι ως μέσο αγωγής. Στα μέσα αγωγής ανήκει οτιδήποτε χρησιμοποιείται σκόπιμα στην παιδαγωγική πράξη από τον παιδαγωγό και η σημαντικότητά τους είναι αναμφισβήτητη. Κυρίως στην προσχολική ηλικία θεωρείται το πλέον σημαντικό μέσο αγωγής. Αρχικά, το παιχνίδι αποτελεί το πιο σημαντικό μέσο ψυχαγωγίας για το παιδί και ικανοποιεί τη βαθύτερη εσωτερική του ανάγκη. Επίσης, το παιχνίδι συμβάλλει στη σωματική ανάπτυξη και στην καλή υγεία του παιδιού, ιδιαίτερα όταν τα παιχνίδια είναι κινητικά. Ακολουθώς, το παιχνίδι συντελεί στην πνευματική καλλιέργεια του παιδιού, στην ανάπτυξη της φαντασίας, της σκέψης και της κρίσης. Επιπρόσθετα, σημαντικός είναι ο ρόλος του παιχνιδιού για την κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού. Το παιδί προσαρμόζεται στους κοινωνικούς κανόνες της ομάδας και μαθαίνει να συνυπάρχει με τους άλλους. Το παιχνίδι, ακόμα, βοηθάει στην καλλιέργεια του αισθήματος του παιδιού. Το φιλικό κλίμα που δημιουργείται με το παιχνίδι και η αισιοδοξία που εισπράττει το παιδί για τις ικανότητές του, τονώνει το συναίσθημά του και αυξάνει το αγωνιστικό του πνεύμα. Τέλος, το παιχνίδι αποτελεί μέσο διάγνωσης του χαρακτήρα του παιδιού, διότι μέσα από αυτό φαίνεται αν είναι τίμιο, δίκαιο²².

21. Βλ. J. Houssaye, *ό.π.*, σσ. 171-181.

22. Βλ. Γ. Κιτσαράς, *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1991, σ. 95.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2. Το παιχνίδι στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης

2.1 Διδασκαλία: Ορισμοί και αντιλήψεις

Στο κεφάλαιο που έπεται, γίνεται η προσπάθεια διευκρίνησης του όρου της διδασκαλίας, καθώς θεωρήθηκε απαραίτητο για την ολόπλευρη κατανόηση της **παιγνιώδους διδασκαλίας** από τον αναγνώστη, οι αντιλήψεις για τον τρόπο λειτουργίας της και τέλος ο διαχωρισμός των αντιλήψεων αυτών.

Η διδασκαλία είναι ένα ανθρωπολογικό και κοινωνικό φαινόμενο και ως τέτοιο υπάρχει και έχει αποτέλεσμα. Η διδασκαλία θα μπορούσε να οριστεί ως «η συστηματική και μεθοδευμένη δραστηριότητα κατά την οποία ο εκπαιδευτικός λειτουργεί σύμφωνα με προκαθορισμένους στόχους και περιεχόμενα και με τη χρήση εργαλείων και τεχνικών επιχειρεί να επηρεάσει κοινωνικά, ψυχολογικά, νοητικά και πολιτιστικά το μαθητή σε συγκεκριμένη κατεύθυνση». Γενικότερα, υπάρχουν ποικίλοι ορισμοί της διδασκαλίας αλλά ανήκουν κυρίως στην παραδοσιακή-νεωτερική αντίληψη²³.

Η Παραδοσιακή-Νεωτερική αντίληψη

Χρονολογικά, η έναρξη της νεωτερικότητας μπορεί να προσδιοριστεί κατά τον 18ο αιώνα, ενώ καταληκτικό όριο της τα τέλη του 20ου αιώνα. Ως προς τα τυπικά χαρακτηριστικά της είναι συνυφασμένη με τις προοπτικές και το «παράδειγμα» του Διαφωτισμού που στρέφεται προς και ταυτίζεται με την γραμμική πρόοδο, την απόλυτη αντικειμενική αλήθεια και τον ορθολογικό σχεδιασμό. Κατά τη νεωτερικότητα η γνώση αποτελεί αυτοσκοπό, καθώς οι άνθρωποι την εκλαμβάνουν μέσω της εκπαίδευσης, η οποία συμβάλει στην μόρφωσή τους. Η μεταδιδόμενη γνώση από τον γνώμονα στους μαθητές, επιλέγεται, ταξινομείται και αξιολογείται όντας διασπασμένη. Μερικά χαρακτηριστικά της νεωτερικής εκπαίδευσης είναι ο μαζικός χαρακτήρας της, οι ανελαστικές μέθοδοι κατάταξης και αξιολόγησης, η αυθεντία του εκπαιδευτικού, η νεωτερική εγκυκλοπαίδεια και η μια και μοναδική αλήθεια.

23. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *Εναλλακτική Διδακτική, Προτάσεις για μετάβαση από Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Υποκειμένου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2006, σ. 29.

Σύγχρονη-Μετανεωτερική αντίληψη

Στη σύγχρονη-μετανεωτερική αντίληψη η διδασκαλία ορίζεται ως ένα επικοινωνιακό γεγονός, όπου οι εκπαιδευτικοί και μαθητές επιχειρούν να οργανώσουν και να διεξάγουν διαδικασίες που έχουν ως στόχο την απόκτηση, την τροποποίηση, την αποδόμηση αντιλήψεων, στάσεων και πρακτικών στην κοινωνική πραγματικότητα, μέσα σε ένα διδακτικό περιβάλλον που επιτρέπει τη συμμετοχή, την επιλογή και την απόφαση. Το διαφοροποιό στοιχείο της μετανεωτερικής αντίληψης για τη διδασκαλία είναι ότι ο εκπαιδευτικός σε συνεργασία με τους μαθητές οργανώνει το περιβάλλον, με στόχο οι μαθητές να μάθουν να δρουν μέσα σε αυτό, να επικοινωνούν και να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα και όχι απλά να δέχονται την επίδραση του εκπαιδευτικού. Στη νεωτερική αντίληψη, η εδραίωση της καθοδηγητικής διδασκαλίας οδήγησε στη συγκρότηση της Διδακτικής του Αντικειμένου, δηλαδή της παραμέλησης των ατομικών διαφορών των μαθητών προς όφελος των κοινωνικών – διατομικών χαρακτηριστικών τους. Η μετανεωτερική – σύγχρονη αντίληψη στοχεύει στη μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου- μια Διδακτική του Αντικειμένου υποδεικνύει το δρόμο για να φτάσει κανείς στην επίτευξη ενός στόχου, μια Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου διδάσκει πώς να αναζητεί κανείς τον δρόμο. Βέβαια στο ελληνικό σχολείο είναι δύσκολη η μετάβαση αυτή, διότι ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν τη λειτουργία των σχολείων στα πλαίσια μιας νεωτερικής αντίληψης όπως για παράδειγμα κυριαρχία της μετωπικής διδασκαλίας σε ποσοστό 80%, προσκόλληση στο σχολικό εγχειρίδιο σε ποσοστό 98%, ενώ πρακτικές μετανεωτερικής αντίληψης, όπως συνεργατικές μαθησιακές δραστηριότητες κ.ά. περιορίζονται σε ποσοστό 8% ²⁴.

Σύμφωνα με τις απόψεις της σύγχρονης αντίληψης, το στυλ διδασκαλίας από καθοδηγητικό γίνεται ελεύθερο. Στο πρώτο τα μαθησιακά βήματα των μαθητών είναι περιορισμένα, οι απαιτήσεις από τον εκπαιδευτικό πολλές, οι ενέργειες των μαθητών και οι ατομικές τους δραστηριότητες είναι περιορισμένες, υπάρχει συγκλίνουσα σκέψη, η εργασία γίνεται με τυπικές μεθόδους και δίνονται μονοσήμαντες λύσεις. Στο ελεύθερο στυλ αυξάνονται τα μαθησιακά βήματα των μαθητών, περιορίζονται οι απαιτήσεις του εκπαιδευτικού, αυξάνονται οι ενέργειες των μαθητών και οι υπεύθυνες δραστηριότητές τους, υπάρχει αποκλίνουσα πλέον σκέψη, η εργασία

24. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σσ. 30-32.

γίνεται με μη τυπικές μεθόδους διδασκαλίας και δίνονται διαφορετικοί δρόμοι επίλυσης προβλημάτων που οδηγούν σε νέα ευρήματα²⁵.

2.2 Το παιχνίδι στην διδασκαλία: Παιγνιώδης Διδασκαλία

Μια εναλλακτική με βασικές επιδιώξεις, όσον αφορά τουλάχιστον τον μαθητή, προτείνει την προώθηση της αυτόνομης δράσης, τη συμμετρική επικοινωνία και την ενεργό συμμετοχή του στη διδακτική διαδικασία ως ενεργό υποκείμενο. Ο εκπαιδευτικός αποσυνδέεται από τη Διδακτική του Αντικειμένου και αναλαμβάνει δράση, έχοντας στα χέρια του εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας²⁶.

Τα τελευταία χρόνια αναπτύχθηκε μια νέα Διδακτική, η οποία έχει ως αντικείμενο τις μεθόδους μάθησης μέσα από το παιχνίδι. Αυτή η διδακτική εμφανίζεται με τους όρους παιγνιώδης διδασκαλία ή αλλιώς παιδαγωγική του παιχνιδιού. Η παιγνιώδης διδασκαλία είναι μία από τις εναλλακτικές διδακτικές.

«Η παιδαγωγική του παιχνιδιού περιλαμβάνει ή καλύτερα προτείνει το παιχνίδι ως μέσο αγωγής και από την άλλη ως μέθοδο διδασκαλίας. Στην πρώτη περίπτωση, η παιδαγωγική προαγωγή των παιδιών επιτυγχάνεται μέσω της ενασχόλησης του παιδιού με το παιχνίδι. Στη δεύτερη περίπτωση το παιχνίδι προτείνεται ως μέθοδος για τις οργανωμένες διαδικασίες μάθησης»²⁷.

Οι απαιτήσεις στο διδακτικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικής μεθόδου στην άμεση διδακτική διαδικασία είναι²⁸:

- 1) Το παιδί να γνωρίζει εξ αρχής το διδακτικό παιχνίδι σαν σύνθεση με όλα τα στοιχεία του, τα οποία του εξασφαλίζουν αυτοδιδασκισμό και δυναμώνουν την αυτονομία του στη λύση γνωστικών προβλημάτων.
- 2) Ο εκπαιδευτικός να χρησιμοποιεί το διδακτικό παιχνίδι μαζί με άλλες μεθόδους με σκοπό την συνθετική επίδραση στην ολοκληρωτική ανάπτυξη του παιδιού.
- 3) Ο εκπαιδευτικός να μπορεί να συνδυάσει τα παιγνιώδη μοτίβα και τους μη παιγνιώδεις τρόπους στην εκπαιδευτική δραστηριότητα της συστηματοποιημένης απασχόλησης.

25. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σ. 35.

26. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σ. 413.

27. Βλ. Σ.Χ. Πανταζής, *ό.π.*, σ. 33.

28. Βλ. Σ. Τσιαντζή, *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σσ. 182-183.

- 4) Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη δομή της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επιλογή των παιχνιδιών σε σχέση με τα διάφορα επίπεδα της διεξαγωγής της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε διαφορετικά τμήματα της προσχολικής ηλικίας.
- 5) Τα εκπαιδευτικά και τα παιδαγωγικά προβλήματα να λύνονται μαζί, γενικά και ξεχωριστά στην συγκεκριμένη, συστηματοποιημένη απασχόληση.
- 6) Οι μετωπικές και οι μη μετωπικές στιγμές στις συστηματοποιημένες απασχολήσεις να συνδυάζονται στις ομαδικές και ατομικές εργασίες.
- 7) Το διδακτικό παιχνίδι να χρησιμοποιείται ως μέθοδος εκπαίδευσης για τους προγραμματικούς στόχους της κάθε ενότητας.

2.3 Μορφές της παιγνιώδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικό παιχνίδι

Στην κατεύθυνση πραγμάτωσης της Διδακτικής του Ενεργού Υποκειμένου, η Παιγνιώδης Διδασκαλία προσλαμβάνει ιδιαίτερη θέση με τρεις διαφορετικές μορφές, που προωθούν τις επιδιώξεις της Εναλλακτικής Διδακτικής:

A) Η πρώτη επικεντρώνεται στην ενσωμάτωση του παιχνιδιού ως μέσου διδασκαλίας. Η μορφή αυτή χρησιμοποιείται ελάχιστα, παρόλο που στο βιβλίο του δασκάλου γίνεται προτροπή να χρησιμοποιείται με τη μορφή δραματοποιήσεων.

B) Η δεύτερη μορφή αναφέρεται στη διδασκαλία παιχνιδιών, οπότε το παιχνίδι αποτελεί το περιεχόμενο και τον στόχο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Αυτή η μορφή ένταξης στο Α.Π. και στη διδακτική πράξη δεν προβλέπεται εκτός από το μάθημα της Γυμναστικής, όπου πρόκειται για διδασκαλία εκμάθησης κανόνων.

Γ) Η τρίτη μορφή αφορά τη διεξαγωγή του μαθήματος σύμφωνα με κανόνες ενός παιχνιδιού, με στόχο την εκμάθηση περιεχομένου. Αυτό παραπέμπει στο χαρακτηρισμό της μορφής αυτής ως μοντέλου διδασκαλίας (οι μαθητές χωρίζονται σε παίκτες, παρατηρητές και κριτές: παιγνιώδης διδασκαλία κατά το πρότυπο τηλεοπτικών παιχνιδιών)²⁹.

29. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σ. 413.

2.4 Κατηγοριοποιήσεις εκπαιδευτικών παιχνιδιών

Στην ενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται οι προσπάθειες ταξινόμησης των παιχνιδιών που έχουν γίνει κατά καιρούς σε κατηγορίες. Μία από αυτές είναι για παράδειγμα αυτή της Buhler, με βάση το περιεχόμενο του παιχνιδιού. Σε αυτήν προτείνονται τέσσερις κατηγορίες: το λειτουργικό, το φανταστικό, το δεκτικό και το κατασκευαστικό. Γενικότερα οι απόπειρες ταξινόμησης των παιχνιδιών είναι πάρα πολλές. Για παράδειγμα, υπάρχουν τα παιχνίδια περιπέτειας, ρόλων, στρατηγικής, προσομοίωσης, επιτραπέζια, λέξεων κ.ά., ενώ η αναπτυξιακή σειρά των παιχνιδιών που στηρίζεται σε έρευνες της Charlotte Buhler (1928) και επιβεβαιώθηκε μετέπειτα από άλλες αναπτυξιο-ψυχολογικές έρευνες είναι: λειτουργικά παιχνίδια (παιχνίδια ασκήσεων, ψυχοκινητικά κ.ά.), κατασκευών, κανόνων, μάθησης, ελεύθερο παιχνίδι, δραματικό, ρόλων, θεατρικό, ηλεκτρονικό, παιχνίδι με τη βοήθεια Η/Υ³⁰.

Οποιαδήποτε κατηγορία παιχνιδιού είναι σημαντική για το παιδί. Συγκεκριμένα για τις κατηγορίες παιχνιδιού, ο Hans Glöckel (1992) διακρίνει τα παιχνίδια στο σχολείο σε εκείνα που χρησιμοποιούνται ως μέσα σε μια διδακτική διαδικασία και στο παιχνίδι ως μοντέλο διδασκαλίας. Ταξινομεί τα παιχνίδια σε ελεύθερα παιχνίδια αλληλεπίδρασης, σε παιχνίδια επένδυσης της διδακτικής διαδικασίας και σε παιχνίδια μάθησης.

1) Τα ελεύθερα παιχνίδια αλληλεπίδρασης βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν το εαυτό τους καλύτερα, καθώς και τους άλλους. Έχουν απελευθερωτική, χαλαρωτική και θεραπευτική αξία και πραγματοποιούνται στον ελεύθερο χρόνο. Υποστηρίζεται ότι όσο μεγαλύτερος είναι ο ελεύθερος χρόνος για παιχνίδι έξω από το σχολείο τόσο περισσότερο πρέπει να ενσωματωθεί η μορφή αυτού του παιχνιδιού στο σχολείο (αδύνατο σε πρωινά σχολεία).

2) Η επένδυση του μαθήματος με διάφορα υλικά παιχνιδιών μπορεί να αποτελέσει μέσο για διδακτική διαμόρφωση του μαθήματος. Ως υλικά μπορούν να χρησιμοποιηθούν από πλαστελίνες μέχρι και Η/Υ, έτσι ώστε να διαμορφωθούν συνθήκες απόκτησης εμπειριών με τα πράγματα.

3) Τα παιχνίδια μάθησης χρησιμεύουν κυρίως για την αφύπνιση νέων κινήτρων και όχι τόσο για την απόκτηση νέων γνώσεων. Η διεξαγωγή της διδασκαλίας με τη βοήθεια παιχνιδιού στο πλαίσιο της εναλλακτικής διδακτικής αποτελεί σημαντικό

30. Βλ. Σ. Κωνσταντινόπουλος, *ό.π.*, σσ. 217-261.

εργαλείο, για να μάθει ο μαθητής να μαθαίνει, να ενεργεί, να υπάρχει και να συνυπάρχει³¹.

Παραδείγματα Παιγνιώδους Διδασκαλίας

Η χρήση του παιχνιδιού ως μέσον διδασκαλίας, προκειμένου να έχει αποτέλεσμα, θα πρέπει να προκαλεί στους μαθητές εσωτερικά κίνητρα, να προκαλεί το ενδιαφέρον τους και να εξάπτει τη φαντασία τους. Τα είδη παιχνιδιών που αναγράφονται σε αυτό το κεφάλαιο δίνουν προτεραιότητα στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας εκ μέρους των παιδιών. Κατά αυτόν τον τρόπο υπάρχουν αρκετά περιθώρια προκειμένου τα παιδιά να εκφράσουν και να βιώσουν τις επιθυμίες, τις φαντασιώσεις και τις ανάγκες τους. Κάθε παιχνίδι προσφέρει αμέτρητες δυνατότητες για την επικοινωνία μεταξύ των παιδιών³². Τα παιχνίδια που ακολουθούν χωρίζονται βάσει των κατηγοριών που προαναφέρθηκαν.

Παιχνίδια γνωριμίας: Κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, προκειμένου να προσεγγίσουμε τον συνομιλητή μας έχουμε ανάγκη από γνώσεις σχετικές με τον συγκεκριμένο άνθρωπο και τη συμπεριφορά του. Για να αντιληφθεί και να κατανοήσει κανείς ένα άλλο πρόσωπο προϋποθέτει μια ολόκληρη σειρά ικανοτήτων, τις οποίες ένα παιδί κατακτά σταδιακά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Έτσι, για μια βαθύτερη κατανόηση του άλλου λαμβάνονται υπόψη τα παιχνίδια γνωριμίας, μέσα από τα οποία, το παιδί αποκτά ορισμένα σημαντικά, αναπτυξιακά βήματα. Τα παιχνίδια γνωριμίας έχουν ως σημείο αναφοράς την αντίληψη των προσώπων και την αλληλο-γνωριμία. Μέσα από τα παιχνίδια γνωριμίας διαπιστώθηκε ότι όσο διεξοδικότερα παρατηρούσαν τα παιδιά τους συντρόφους των παιχνιδιών τους τόσο περισσότερο καταλάβαιναν το ένα το άλλο. Αυτός είναι ο λόγος για τον οποίο επιλέγονται τα παιχνίδια γνωριμίας³³.

Παιχνίδια για την κοινωνική αγωγή του παιδιού: Μέσα στην ομάδα διεξάγεται και κοινωνική μάθηση, καθώς τα παιδιά εξασκούν τους βασικούς στόχους της κοινωνικής αγωγής με παιγνιώδη τρόπο. Από την παιδική ηλικία αρχίζουν να εμφανίζονται οι κοινωνικοί τρόποι συμπεριφοράς και συχνά διατηρούνται μέχρι την ενηλικίωση των

31. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σσ. 417-418.

32. Βλ. H. Friedrich, *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*, επιμ. Κ. Χρυσοφίδης, μτφρ. Ε. Νούσια, εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000, σσ. 83-85.

33. Βλ. H. Friedrich, *ό.π.*, σσ. 85-87.

ατόμων και καθορίζουν τις συναναστροφές τους με τους άλλους. Για να έχουν αποτέλεσμα αυτά τα παιχνίδια, το παιδί θα πρέπει να νιώθει καλά και ασφαλές. Από τον ενήλικα εξαρτάται το πώς θα αναπτυχθεί η κοινωνική κατανόηση του παιδιού. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να συμπεριφέρεται συνεργατικά και δημοκρατικά με σκοπό να καθοδηγεί το παιδί ώστε να γίνει ανεξάρτητο και να διατηρεί τον αυθορμητισμό του³⁴.

Παιχνίδια στην ψυχοκινητική άσκηση: Τα κινητικά παιχνίδια δεν αποτελούν προγραμματισμένα παιχνίδια ρόλων, αλλά προκύπτουν ελεύθερα από τις περιστάσεις. Τα παιδιά αναπαριστούν αυθόρμητα τα προβλήματα που τους επιβαρύνουν. Έτσι λοιπόν, τα παιχνίδια αυτά λειτουργούν ως ενός είδους «Κάθαρση». Στοχεύοντας να ενεργοποιηθούν τέτοιου είδους διαδικασίες, τα παιχνίδια πρέπει να εκπληρώνουν κάποιες προϋποθέσεις. Οι προϋποθέσεις αυτές είναι τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά για την ψυχοκινητική άσκηση. Ένα χαρακτηριστικό του παιχνιδιού στην ψυχοκινητική είναι η εξατομίκευση του νοήματος και η ελευθερία έκφρασης στο παιχνίδι. Το παιδί αναπαριστά πραγματικές καταστάσεις από το δικό του περιβάλλον και ταυτόχρονα τις επεξεργάζεται. Πολλές φορές το παιδί επιλέγει την αναπαράσταση ρόλων που φοβάται στην καθημερινή του ζωή ή στη φαντασία του. Με την αναπαραγωγή αυτών των καταστάσεων μπορεί να αποκτήσει ψυχική ισορροπία. Ένα άλλο χαρακτηριστικό του παιχνιδιού στην ψυχοκινητική είναι η αντιστροφή των συνηθισμένων σχέσεων επιρροής και εξουσίας. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί καταφέρνει να δοκιμάζει νέους τρόπους συμπεριφοράς. Ένα ακόμη χαρακτηριστικό είναι η ελευθερία λήψης αποφάσεων και η αυτόβουλη δράση του παιχνιδιού στην ψυχοκινητική. Κανείς δεν πρέπει να αναγκάζει το παιδί να παίζει, διότι το παιχνίδι πρέπει να είναι αυθόρμητο και η ελευθερία λήψης αποφάσεων ξεκινάει από εκεί. Η ελεύθερη βούληση παρέχει στο παιδί σιγουριά ότι, δηλαδή, μπορεί να καθορίσει μόνο του αυτά που αφορούν στη ζωή του. Στο παιχνίδι, τα παιδιά ξεπερνούν τα εμπόδια που στην πραγματικότητα θα απέφευγαν. Η ελευθερία λήψης αποφάσεων και η αυτόβουλη δράση εγγυώνται στο παιδί ότι το παιχνίδι που διάλεξε είναι δική του υπόθεση. Τα παιδιά νιώθουν ότι κυριαρχούν και ελέγχουν τις κινήσεις τους. Τέλος, η αμφιθυμία είναι ένα ακόμη χαρακτηριστικό του παιχνιδιού στην ψυχοκινητική άσκηση. Το παιχνίδι θα εντυπωσιάσει το παιδί μόνο εάν το ίδιο ρυθμίσει τον ρυθμό

34. Βλ. P. Thiesen, *420 Παιδικά Παιχνίδια για την απόκτηση σωματικών, πνευματικών, κοινωνικών, δημιουργικών δεξιοτήτων*, μτφρ. Π. Ψαλλίδα, εκδ. Ίων, Αθήνα 2013, σ. 36.

της έντασης. Οι κινητικές δραστηριότητες πρέπει να έχουν τον κατάλληλο βαθμό δυσκολίας έτσι ώστε να προκαλεί την ένταση της επιτυχίας ή της αποτυχίας³⁵.

Κλασικά παιχνίδια: Αυτά τα παιχνίδια διασώθηκαν στο πέρας των αιώνων και πλέον αποτελούν πρότυπο. Είναι ένα παραδοσιακό και πολιτιστικό αγαθό που αξίζει να διατηρηθεί. Τα παλιά παιδικά παιχνίδια χαρακτηρίζονται από μια άμεση αισθαντικότητα. Το παιδί μέσα από αυτά μπορεί να εκφράσει τις βασικές του ανάγκες, να ικανοποιήσει την περιέργειά του, την ανάγκη του για συντροφικότητα και δημιουργία. Ο σύγχρονος εκπαιδευτικός θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του την ζωτική δύναμη των παραδοσιακών παιδικών παιχνιδιών και να την χρησιμοποιεί στην εργασία της με τα παιδιά. Για να επιλέξει κανείς τα κατάλληλα παιχνίδια, θα πρέπει να ερευνήσει την αποδοχή τους από τα παιδιά του σήμερα και τη διαχρονική ψυχαγωγία³⁶.

Γλωσσικά παιχνίδια: Δεν υπάρχει κανένας τομέας της ζωής μας, στον οποίο δεν εμφανίζεται η γλώσσα. Με τη γλώσσα επικοινωνούμε με το περιβάλλον μας. Η γλώσσα, η σκέψη και η κοινωνική συμπεριφορά συνδέονται άμεσα μεταξύ τους. Η προσχολική ηλικία είναι η ιδανική περίοδος για την εκμάθηση της γλώσσας, διότι το παιδί σε αυτό το στάδιο της ζωής του μαθαίνει εύκολα και γρήγορα και αποκτά γνώσεις. Η γλωσσική ενίσχυση στο νηπιαγωγείο καθορίζεται ανάλογα με τη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών. Το παιδί μαθαίνει να μιλάει με ολοκληρωμένες προτάσεις και να διαχειρίζεται τη φωνή του. Αυτό συμβαίνει ιδιαίτερα όταν έρχεται σε επαφή με την παιδική λογοτεχνία. Τα εικονογραφημένα βιβλία μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο παιδικής δραστηριότητας. Προωθούν τα παιχνίδια ρόλου και αυτοσχδιασμού, τη συζήτηση και τη ζωγραφική³⁷.

Παιχνίδια αντίληψης: Η πνευματική μας ανάπτυξη στηρίζεται στην αντίληψη. Τα μικρά παιδιά έχουν προβλήματα αντίληψης. Τα προβλήματα αυτά επηρεάζουν διαρκώς τις αισθήσεις, τη σκέψη και τις δράσεις των παιδιών. Οι αντιληπτικές διαταραχές αποτελούν κεντρικό θέμα στα νηπιαγωγεία και στα δημοτικά. Μέσω των οπτικοακουστικών και γευστικών ερεθισμάτων, καθώς και των οσφρητικών και

35. Βλ. R. Zimmer, *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*, επιμ. Α. Καμπάς, εκδ. Αθλότυπο, Αθήνα 2007, σσ. 75-80.

36. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 46.

37. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 48.

οπτικών διαφοροποιείται ο αντιληπτικός μηχανισμός του παιδιού. Τα παιχνίδια αυτά, συμβάλουν στη βελτίωση των αισθητηριακών επιδόσεων. Το παιδί μαθαίνει να ξεχωρίζει. Επειδή σε αυτά τα παιχνίδια απαιτείται η συγκέντρωση, ο παιδαγωγός πρέπει να φροντίζει να υπάρχει ησυχία³⁸.

Τα κοινωνικά-δραματικά παιχνίδια: Η θεατρική πράξη χαρακτηρίζεται από μια φαντασιακή κατάσταση, η οποία περιέχει δράση, αναδημιουργία της πραγματικότητας, αυτοσχεδιασμό, εκδήλωση αυθορμητισμού και συναισθημάτων. Το «μιμητικό παιχνίδι» διακρίνεται στο «παιχνίδι αναπαράστασης» ή «συμβολικό παιχνίδι», κατά το οποίο το παιδί προσποιούμενο αναπαριστά ένα σημαίνον με ένα σημαινόμενο και στο «παιχνίδι ρόλου», όπου η έμφαση δίνεται στην χρήση θεατρικού ρόλου. Μέσα από το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι, το παιδί κατανοεί τις κοινωνικές σχέσεις και προσαρμόζεται στην πραγματική ζωή. Όλα μαζί τα παιδιά βρίσκονται σε θεατρικό ρόλο και αλληλεπιδρούν λεκτικά και σωματικά. Ο Sader παρατηρεί ότι «ο χαρακτήρας του κοινωνικού παιχνιδιού με ρόλους προκαλεί το παιδί να εξαντλήσει τις ικανότητες του και τη γνώση του και να συνδυάσει τις επιμέρους εμπειρίες με τρόπο εύκαμπτο – και όλα αυτά σε μια κατάσταση που να σχετίζεται με τη ζωή»³⁹.

Παιχνίδια παρατηρητικότητας: Η αντίληψη του μικρού παιδιού χαρακτηρίζεται από ανεπάρκεια δυνατοτήτων και προσανατολισμού στον χωροχρόνο. Τα παιχνίδια παρατηρητικότητας, ενισχύουν την απομνημονευτική ικανότητα και τη μνήμη και συμβάλλουν στην ανάπτυξη της φαντασίας. Ο κύκλος των βιωμάτων των παιδιών διευρύνεται μέσω της παρατήρησης εικόνων, μέσω συζητήσεων και σχεδίων. Τα παιχνίδια παρατηρητικότητας ικανοποιούν την ανάγκη του παιδιού για δράση, πειραματισμό και εξερεύνηση⁴⁰.

Συμβολικά Παιχνίδια: Η ικανότητα της συμβολικής δραστηριότητας και της αναπαράστασης αποτελεί σημαντική προϋπόθεση για την εξέλιξη της γλώσσας και της σκέψης. Η πρώτη και απλούστερη μορφή συμβολικού παιχνιδιού εμφανίζεται, περίπου κατά το τρίτο έτος της ηλικίας, όταν ένα αντικείμενο υποκαθίσταται από ένα

38. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 63.

39. Βλ. Σ.Χ. Πανταζής, *ό.π.*, σσ. 46-47.

40. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 75.

άλλο. Από απλά πράγματα, το παιδί δημιουργεί έναν κόσμο. Όσο το παιδί αναπτύσσεται, το συμβολικό παιχνίδι καθίσταται πιο σύνθετο και πιο διαφοροποιημένο. Μέσα από το συμβολικό παιχνίδι προσφέρεται στο παιδί η δυνατότητα απόκτησης εμπειρίας του εαυτού του ως δραστήριου όντος⁴¹.

Παιχνίδια επιδεξιότητας: Η ενίσχυση της επιδεξιότητας βοηθάει στην ανάπτυξη αυτονομίας και ανεξαρτησίας από τους ενήλικες, με αποτέλεσμα να βοηθάει στην ανάπτυξη προσωπικότητας του παιδιού. Μέσα από τη συναρμολόγηση και την εκμάθηση τεχνικών κατασκευών ενισχύεται η χειροτεχνική δεξιότητα στο νηπιαγωγείο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα τα πλαίσια εξάσκησης από ξύλο της Maria Montessori (1870-1952). Τα παιδιά μπορούν να δοκιμάσουν σε αυτά και να εξασκηθούν έτσι ώστε να αναπτύξουν σταδιακά κάποιες χειροτεχνικές δεξιότητες. Μέσα από αυτό το είδος παιχνιδιού οξύνονται και δοκιμάζονται οι αισθήσεις του παιδιού⁴².

Παιχνίδια Ρόλων: Στην προσχολική ηλικία, μέσα από το απλό συμβολικό παιχνίδι, αναπτύσσεται στην πραγματικότητα το παιχνίδι ρόλων. Οι κυριότεροι παράγοντες ενός παιχνιδιού ρόλων συγκεντρώθηκαν από την S. Smilanski. Οι κυριότερες προϋποθέσεις για τα παιχνίδια των ρόλων είναι οι εξής:

- 1) Η μίμηση ρόλων
- 2) Η συμβολική αντικατάσταση των αντικειμένων
- 3) Το «κάνω-σαν-να», ως προς τις δραστηριότητες και τις καταστάσεις
- 4) Η διάρκεια
- 5) Η δυνατότητα της αλληλεπίδρασης
- 6) Η γλωσσική επικοινωνία⁴³

Όταν αρχίζει το παιχνίδι του ρόλου, η δομή του έχει ως εξής: Το υποκείμενο της δραστηριότητας είναι μια συνάθροιση αρκετών παιδιών. Τα βασικά εργαλεία είναι τα σχέδια δράσης, τα σενάρια, οι ρόλοι, η φαντασιακή κατάσταση και τα παιχνίδια. Οι κανόνες που συνδέονται με το περιεχόμενο του παιχνιδιού ενσωματώνονται στην

41. Βλ. Σ. Παπαδόπουλος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, εκδ. Γραφικές Τέχνες Αγγέλου Ελευθέρου, Αθήνα 2010, σσ. 82-84.

42. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 96.

43. Βλ. H. Friedrich, *ό.π.*, σσ. 114-117.

φαντασιακή κατάσταση (Vygotsky). Αντικείμενο του παιχνιδιού είναι οι ανθρώπινες σχέσεις και τα κίνητρα, ενώ αποτέλεσμα είναι η φαντασία και η ηθική συνείδηση. Εκτός από τις σχέσεις των ρόλων, στο παιχνίδι αυτό εμφανίζονται και αληθινές σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά. Συνήθως, τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δεν είναι ικανά να λύσουν μόνο τους τις διαφορές τους, αλλά χρειάζονται βοήθεια από την παιδαγωγό τους⁴⁴.

Παιχνίδια τύπου «μάντεψε» και έρευνας: Τα παιχνίδια αυτά παρωθούν την αισθητηριακή αντίληψη και την κατάκτηση εννοιών και σημασιών. Οδηγημένο από την περιέργεια το παιδί κατακτά το περιβάλλον του. Η αντίληψη αυτή σταδιακά τίθεται υπό έλεγχο και η προσοχή εστιάζεται σε ό,τι έχει για αυτό προσωπική σημασία μέσα στο περιβάλλον. Για να μπορέσει το παιδί να επεξεργαστεί και να ταξινομήσει τις εμπειρίες του, πρέπει να συνδυάσει τα διάφορα μεμονωμένα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων βιωμάτων του. Πρόκειται για τη διαδικασία σχηματισμού των εννοιών, η οποία συμβαδίζει με τη διεύρυνση του παιδικού λεξιλογίου. Το παιδί μαθαίνει να εντάσσει τις στενότερες έννοιες σε ευρύτερες, σύμφωνα με τα πιο χαρακτηριστικά γνώρισματα για κάθε αντικείμενο. Τα παιχνίδια αυτά έχουν σχεδιαστεί με τέτοιον τρόπο, ώστε να είναι κατάλληλα για την παρώθηση και εκλέπτυνση όλων των αισθήσεων. Επίσης, τα παιχνίδια αυτά ενισχύουν την αντίληψη των λεπτομερειών. Ακολούθως μαθαίνουν ότι άλλα παιδιά είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικές εμπειρίες και οπτικές⁴⁵.

Μουσικά παιχνίδια: Η μουσική είναι ένα μέσο έκφρασης. Διεγείρει το άτομο και μπορεί να προκαλέσει τις ίδιες αντιδράσεις σε διαφορετικές μάζες ανθρώπων. Αποτελεί μια σημαντική βάση για τη δημιουργική δράση και διεγείρει τη φαντασία. Η μουσική γίνεται αντιληπτή ως καθαρή κίνηση και προσλαμβάνεται από όλο το σώμα. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια μπορούμε να προσφέρουμε στα παιδιά μουσικά βιώματα⁴⁶.

Παιχνίδια μορφοποίησης: Ο όρος παιχνίδι μορφοποίησης περιγράφει μια δημιουργική δραστηριότητα, κατά την οποία από αρχικά ουδέτερα αντικείμενα-υλικά

44. Βλ. Σ. Αυγητίδου, *ό.π.*, σσ. 231-234.

45. Βλ. H. Friedrich, *ό.π.*, σσ. 91-95.

46. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 108.

σχηματίζεται μια αναγνωρίσιμη μορφή. Οτιδήποτε κατασκευάσει το παιδί κατά το παιχνίδι αυτό είναι λιγότερο ή περισσότερο πρωτότυπο. Σημασία έχει η ίδια δημιουργική διαδικασία και λιγότερο το προϊόν της. Αυτού του είδους τα παιχνίδια εξυπηρετούν την εκτόνωση και την έκφραση. Ακόμη, τα παιδιά μέσα από αυτά μπορούν να μάθουν να εκφράζουν τις ιδέες τους με τη βοήθεια των υλικών, να ανακοινώνουν τις σκέψεις τους και να συνεννοούνται μεταξύ τους⁴⁷.

Παιχνίδια πειραματισμού: Μέσα από τα πειραματικά παιχνίδια, τα νήπια κάνουν δοκιμές βάσει των δικών τους εμπειριών. Τα παιδιά μαθαίνουν να παρατηρούν συστηματικά και να κατανοούν πώς συνδέονται τα πράγματα μεταξύ τους. Μέσα από τα παραδείγματα, το παιδί μπορεί να αντιληφθεί τη σημασία και την ιδιοτυπία φυσικών και χημικών φαινομένων. Μέσα από αυτά τα παιχνίδια ικανοποιούνται οι ανάγκες του παιδιού για δράση, δοκιμή και έρευνα. Για να επιλέξει κατάλληλα ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να βασιστεί στον εμπειρικό κόσμο του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι γίνονται κατανοητές στο παιδί πολύπλοκες διαδικασίες⁴⁸.

Παιχνίδια συγκέντρωσης: Η συγκέντρωση αποτελεί μια κατάσταση αυξημένης πνευματικής εγρήγορσης. Για να φτάσει κανείς σε αυτήν την κατάσταση απαιτούνται ενέργεια και αντοχή. Στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας δημιουργούνται γνωστικές σχέσεις με το περιβάλλον τους, οι οποίες αλλάζουν και το είδος της προσοχής τους. Αρχίζει και διαμορφώνεται μια αυθαίρετη προσοχή που κατευθύνεται από την θέληση. Αυτή η ικανότητα αποτελεί την βάση για την προσοχή, την ακρίβεια και την ευσυνειδησία. Το κατευθυνόμενο παιχνίδι της παιδαγωγού προσφέρει την δυνατότητα αντιμετώπισης των ελλείψεων της συγκέντρωσης μέσω συστηματικών προσφορών παιχνιδιού. Για την ενίσχυση της ικανότητας συγκέντρωσης του παιδιού μπορεί ακόμα και το μοναχικό παιχνίδι να αποτελέσει μια φάση της δραστηριότητας αναψυχής⁴⁹.

Παιχνίδια χαλάρωσης: Τα παιδιά ξεκουράζονται μετά από κουραστικές δραστηριότητες πιο γρήγορα από τους ενήλικες. Η ικανότητα χαλάρωσης αποτελεί προϋπόθεση για την ξεκούραση του σώματος και του νευρικού συστήματος, για την

47. Βλ. H. Friedrich, *ό.π.*, σσ. 137-138.

48. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 191.

49. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 215.

συγκέντρωση και τον περισυλλογισμό, που είναι απαραίτητα για την αντιμετώπιση των ζητημάτων που προκύπτουν καθημερινά. Για την αποκατάσταση της ισορροπίας τους χρειάζονται τα παιχνίδια χαλάρωσης. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να υπάρχει ισορροπία κίνησης και ανάπαυσης. Στις ασκήσεις χαλάρωσης μαθαίνουν τα παιδιά να δίνουν μεγαλύτερη σημασία στις σωματικές αισθήσεις που είναι θετικές. Η χαλάρωση συμβάλλει και στην καταπολέμηση των φοβιών. Τα παιχνίδια αυτά μπορούν να προωθήσουν την επίτευξη αρμονίας μεταξύ πνεύματος και σώματος. Τέλος, ο παιδαγωγός πρέπει να φροντίζει να υπάρχει ένα ευχάριστο και ήρεμο περιβάλλον⁵⁰.

Τύποι εκπαιδευτικού παιχνιδιού

Οι εκπαιδευτικές εμπειρίες μέσα από το παιχνίδι έχουν σχεδιαστεί έτσι ώστε να βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και γνώσεις και να ενδυναμώσουν γνωστικές και διαδικασίες αυτορρύθμισης. Στο ακόλουθο κεφάλαιο περιγράφουμε τέσσερεις ακαδημαϊκά προσανατολισμένους τύπους δραστηριοτήτων:

1. Γωνιές εμπλουτισμένες με παιχνίδια
2. Ανταγωνιστικά παιχνίδια
3. Παιχνίδια προσομοίωσης
4. Δραστηριότητες στην αυλή

1. Γωνιές εμπλουτισμένες με παιχνίδια

Τα κέντρα δραματικού παιχνιδιού είναι περιοχές της τάξης που δημιουργήθηκαν, για να παρακινήσουν το δραματικό-κοινωνικό παιχνίδι. Ένα καλά σχεδιασμένο κέντρο δραματικού παιχνιδιού μπορεί να παρέχει στα παιδιά ευκαιρίες για γλωσσική ανάπτυξη και κοινωνικές δεξιότητες. Το βασικό συστατικό για ανάπτυξη του δραματικού παιχνιδιού είναι ένας καλά σχεδιασμένος χώρος και η κατάλληλη εμπλοκή του δασκάλου στο παιχνίδι. Οι δυνατότητες μάθησης που προσφέρει το κοινωνικό - δραματικό παιχνίδι μπορούν να επεκταθούν, προσθέτοντας ένα ακόμα συστατικό: Υλικά και υποστήριξη εκπαιδευτικά σχετιζόμενα. Η γωνιά του σπιτιού, για παράδειγμα, είναι τυπικά εξοπλισμένη με ξύλινες ή πλαστικές μινιατούρες κουζίνας, έπιπλα και συσκευές, κούκλες κ.α. Η Kathy Roskos (2001) δίνει ένα

50. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 223.

παράδειγμα παραδοσιακής γωνιάς σπιτιού που μπορεί να εμπλουτιστεί, προσθέτοντας μια ποικιλία από εκπαιδευτικά υλικά που βρίσκονται σε ένα σπίτι. Για να ενισχύσει κανείς τον χώρο παιχνιδιού πρέπει να:

- Συμπεριλάβει μια αφθονία από περιβαλλοντικούς τύπους, όπως χάρτινες σακούλες παντοπωλείου, κουπόνια, ημερολόγιο, τα νούμερα επειγουσών κλήσεων, περιοδικά, αποδείξεις, τηλεφωνικό κατάλογο και άλλα που χρησιμοποιούνται καθημερινά δίπλα μας.
- Βάζει επισημάνσεις σε αντικείμενα παιχνίδια, όπως τύπου άνοιγμα/κλείσιμο πόμολα στο μαγαζάκι, αντικείμενα για να αφήνεις τα παλτό και τα καπέλα, καλάθια για φρούτα και λαχανικά, αποθηκευτικοί χώροι και ράφια.
- Παρέχει σκεύη γραφής, όπως μολύβια και μαρκαδόρους, μαζί με χαρτί και σημειωματάρια, ψεύτικα χαρτονομίσματα, συνταγές μαγειρικής, χαιρετιστήριες κάρτες, φακέλους, παραμύθια, βιβλία μαγειρικής, μαγνητάκια κ.ά.
- Εκθέτει αποτυπώματα και μηνύματα από συλλεγμένα από άλλες δραστηριότητες, όπως διαγράμματα γλωσσικών εμπειριών από καθημερινές εκδρομές, συνταγές μαγειρικής από όλη την τάξη, διευρυμένες εκδόσεις για επερχόμενες εκδηλώσεις, κολλάζ με ταμπέλες και την δουλειά των παιδιών⁵¹.

2. Ανταγωνιστικά Παιχνίδια

Τα ανταγωνιστικά παιχνίδια είναι δραστηριότητες «στις οποίες ένα άτομο ή μια ομάδα ατόμων παίζουν ή διαγωνίζονται ενάντια σε κάποιον άλλο με μια συμφωνημένη συνθήκη κανόνων, οριοθετημένο χρόνο και μια βαθμολόγηση».

Τα παιχνίδια μπορούν να προσφέρουν ένα εξαιρετικά ευχάριστο μέσο διαπαιδαγώγησης των παιδιών. Φυσικά πρώτα τα παιχνίδια θα πρέπει να προσαρμοστούν στο επίπεδο ανάπτυξης των παιδιών. Τα πολύ μικρά παιδιά συχνά απογοητεύονται από εξωτερικούς κανόνες των παιχνιδιών. Παρόλα αυτά παιχνίδια απλών κινήτρων βοηθούν τα παιδιά στο να αποκτήσουν εμπειρία σε δραστηριότητα με κανόνες μέσω μιας ευχάριστης διαδικασίας. Μέσα από την εμπειρία και την ηλικία, τα παιδιά είναι σε θέση να απολαύσουν χειραγωγημένα και συντονισμένα παιχνίδια.

51. Βλ. C. Lightfoot- M. Cole- S.R. Cole, *Η ανάπτυξη των παιδιών*, επιμ. Z. Μπαμπλέκου, μτφρ. M. Κουλεντιανού, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2014, σσ. 207-208.

Τα παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στην προώθηση της γενικής ανάπτυξης. Για παράδειγμα, οι ομάδες παιχνιδιού προωθούν την κοινωνική και την ηθική ανάπτυξη, παρέχοντας ένα πλαίσιο, στο οποίο τα παιδιά μπορούν εθελοντικά να προτείνουν κανόνες. Τα παιδιά είναι ελεύθερα να εξασκήσουν την αυτονομία τους, επιλέγοντας να παίξουν και να ακολουθήσουν κανόνες. Επίσης, τα παιχνίδια αυτά προωθούν τα παιδιά να μοιράζονται, να συνεργάζονται και να βλέπουν την οπτική των άλλων παιχτών και να αποδίδουν δικαιοσύνη στο παιχνίδι. Ακόμη τα παιχνίδια προωθούν ακαδημαϊκές δεξιότητες και γνώσεις. Σε αντίθεση με τα παραδοσιακά παιχνίδια, τα παιχνίδια αυτά μπορούν να σχεδιαστούν ειδικά από τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να παρέχουν ευκαιρίες, για να μάθουν τα παιδιά. Οι Kamii και Lewis (1992) εξηγούν τα πλεονεκτήματα του να χρησιμοποιείς αυτά τα παιχνίδια σε αντίθεση με τα παραδοσιακά φύλλα εργασίας:

- 1) Στα παιχνίδια το κίνητρο για εργασία προέρχεται από τα παιδιά. Σε αντίθεση, πολλά παιδιά ολοκληρώνουν τα φυλλάδια εργασίας, επειδή είναι κινητοποιημένα από παιχνίδια ή φοβούνται τις συνέπειες μιας αποτυχίας.
- 2) Στα παιχνίδια, τα παιδιά εφευρίσκουν τις δικές τους στρατηγικές και τρόπους για να πετύχουν τους στόχους τους.
- 3) Στα παιχνίδια, τα παιδιά αξιολογούν και βοηθούν το ένα το άλλο⁵².

3. Παιχνίδια Προσομοίωσης

Τα παιχνίδια προσομοίωσης είναι παιχνίδια, τα οποία βασίζονται σε ένα μοντέλο πραγματικής κατάστασης και είναι σχεδιασμένα να διδάσκουν αρχές που ταιριάζουν σε αυτήν την κατάσταση. Τα παιχνίδια ρόλων χρησιμοποιούνται, για να αυξήσουν την προσωπική εμπλοκή των μαθητών στην δραστηριότητα. Σε μια γνήσια προσομοίωση, οι παίκτες παίζουν ρόλους και αντιμετωπίζουν την απόφαση που πρέπει να πάρουν για μία κατάσταση που απαιτεί από αυτούς να κάνουν μια επιλογή. Υπάρχουν, επίσης, παιχνίδια προσομοίωσης που δίνουν στους παίκτες περισσότερο έλεγχο των ρόλων και των πράξεών τους.

Τα παιχνίδια προσομοίωσης συνήθως ταιριάζουν στην προσχολική ηλικία. Τα παιχνίδια αυτά τείνουν να είναι πιο πολύπλοκα από ότι τα δραματικά παιχνίδια. Αυτό συμβαίνει, διότι οι παίκτες εμπλέκονται σε έναν ρόλο φαντασίας, τον οποίο

52. Βλ. C. Lightfoot- M. Cole- S.R. Cole, *ό.π.*, σσ. 211-213.

απολαμβάνουν. Τα παιχνίδια ρόλων οδηγούν σε υψηλά επίπεδα εμπλοκής και προσπάθειας⁵³.

4. Παιχνίδια στην αυλή

Οι δυνατότητες ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού έξω από την τάξη είναι ατελείωτες. Το μυστικό είναι ο εκπαιδευτικός να παρέχει δραστηριότητες που είναι αναπτυξιακά κατάλληλες και οι δραστηριότητες αυτές να προσαρμόζονται σε κάποια χαρακτηριστικά του παιχνιδιού. Η ελεύθερη βούληση, η διαδικασία προσανατολισμού και η θετική επιρροή είναι τρεις καλοί δείκτες για το εάν τα παιδιά εμπλέκονται στο παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τα παιδιά τους αρκετά καλά, έτσι ώστε να επιλέξουν να δημιουργήσουν και να μορφοποιήσουν δραστηριότητες με νόημα⁵⁴.

2.5 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στην συνέχεια κρίνεται απαραίτητο να διευκρινιστεί ο ρόλος του εκπαιδευτικού που πρέπει να έχει ο ίδιος μέσα στην τάξη και απέναντι στα παιδιά, στοχεύοντας στην ανάπτυξη των ικανοτήτων, στην όξυνση της κρίσης και της σκέψης του κάθε παιδιού ξεχωριστά, αλλά και όλων των παιδιών στο σύνολο για την επίτευξη της αρμονίας και της ευημερίας όλης της ομάδας της τάξης. Σύμφωνα με μια μελέτη που διεξήχθη με αντικείμενο την Αποτελεσματική Παροχή της Προσχολικής Εκπαίδευσης, (Effective Provision of Pre-School Education), διερευνήθηκαν τα αποτελέσματα που ανιχνεύθηκαν σε 3000 παιδιά ηλικίας 3 και 4 ετών, τα οποία φοιτούσαν σε 141 προσχολικά κέντρα. Η μελέτη αυτή έδειξε ότι τα καλύτερα και πιο αποδοτικά προσχολικά κέντρα ήταν εκείνα που παρείχαν τις περισσότερες ευκαιρίες να συμμετάσχουν τα παιδιά σε παιγνιώδεις δραστηριότητες, βασισμένες στο πρόγραμμα σπουδών και στο ανθρώπινο δυναμικό τους περιλαμβάνονταν εκπαιδευτικοί, που εφάρμοζαν με επιτυχία την άμεση διδασκαλία και αλληλεπιδρούσαν με αποτελεσματικό τρόπο με τα παιδιά⁵⁵. Η παιγνιώδης διδασκαλία απαιτεί μια ευέλικτη και έμμεση καθοδήγηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Απαιτείται, δηλαδή, από

53. Βλ. C. Lightfoot- M. Cole- S.R. Cole, *ό.π.*, σ. 214.

54. Βλ. C. Lightfoot- M. Cole- S.R. Cole, *ό.π.*, σ. 215.

55. Βλ. Ρ. Σιβροπούλου - Κ. Χρυσafίδης, *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2011, σσ. 222-223.

τον εκπαιδευτικό, αλλά και από τους μαθητές, ευελιξία, αλλαγή τρόπου σκέψης και νέες αποφάσεις, επειδή το παιχνίδι λειτουργεί μέσα σε απρόβλεπτες καταστάσεις. Ο εκπαιδευτικός, με την παιγνιώδη διδασκαλία, αναγκάζεται να βγει έξω από το σίγουρο και προδιαγεγραμμένο ρόλο που του ορίζει το σχολικό εγχειρίδιο. Η διδασκαλία αποκτά μια παιδοκεντρική μορφή, όταν οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν το παιχνίδι στη μάθηση, που είναι και το ζητούμενο στα δεδομένα της σύγχρονης εναλλακτικής διδακτικής⁵⁶.

Δεν είναι, όμως, όλα τα παιχνίδια αποτελεσματικά, ούτε μπορούν να είναι και εκπαιδευτικά, όπως επίσης και κατάλληλα για μάθηση ή για μαθησιακές γενικά επιδιώξεις. Για αυτό η ταξινόμηση των παιχνιδιών γίνεται και με βάση το υλικό. Το υλικό των παιχνιδιών δεν πρέπει να έχει τυχαίο χαρακτήρα, αλλά η διδασκαλία να εμπλουτίζεται κάθε φορά με παιχνίδια:

- Που προωθούν την κίνηση (μπάλα κ.λπ.),
- Που εξωτερικεύεται ο ψυχικός και συναισθηματικός κόσμος (κούκλες κ.λπ),
- Ανάλυσης ρόλων (σπίτια, καταστήματα, φιγούρες),
- Κατασκευών, ερευνών (πλαστελίνη, lego),
- Ομαδικά (επιτραπέζια, γλωσσικά παιχνίδια, χρώματα κ.λπ),
- Για στήριξη της σωματικής ανάπτυξης.

Δεν αρκεί, καταληκτικά, μια επιφανειακή διατύπωση, ότι, δηλαδή, το σχολείο πρέπει να ενσωματώσει το παιχνίδι, αλλά είναι απαραίτητο να αναλυθούν οι μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών και να ενσωματωθούν στη συγκρότηση μιας διδακτικής. Η ελεύθερη δράση απαιτεί την ύπαρξη κανόνων και ορίων. Ο σκοπός του παιχνιδιού στο σχολείο πρέπει να οριοθετηθεί. Το κλειδί είναι ο τρόπος χρήσης τους και ενσωμάτωσής τους στη μαθησιακή διαδικασία και εξαρτάται από τον εκπαιδευτικό. Αν, για παράδειγμα, το παιχνίδι χρησιμοποιηθεί στην αξιολόγηση, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι υποστηρικτικός, διότι μέσα από το παιχνίδι η διαδικασία αυτή θα είναι πιο ευχάριστη για το παιδί και συγχρόνως ο εκπαιδευτικός δεν θα αποκτήσει την εικόνα του «κριτή». Αν, όμως, χρησιμοποιηθεί ως εισαγωγική δραστηριότητα και ως καταλύτης για περαιτέρω εμπλοκή των μαθητών σε ένα συγκεκριμένο θέμα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού θα είναι περισσότερο

56. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σσ. 445- 446.

συμβουλευτικός, καθώς το παιδί θα έχει αποκτήσει ήδη το προαπαιτούμενο ενδιαφέρον μέσα από το παιχνίδι και ο εκπαιδευτικός δεν θα χρειαστεί να είναι αυτός που θα παροτρύνει τα παιδιά να εμπλακούν στην εργασία⁵⁷.

Καλό είναι ο εκπαιδευτικός, πριν από τη χρήση οποιουδήποτε παιχνιδιού στη διδασκαλία, να θέτει κάποια βασικά ερωτήματα στον εαυτό του, για την επιτυχημένη διεξαγωγή μιας παιγνιώδους διδασκαλίας:

- 1) Γιατί επιλέγω αυτό το παιχνίδι; Με το ερώτημα αυτό ο εκπαιδευτικός εντοπίζει τους γνωστικούς, συναισθηματικούς και ψυχοκοινωνικούς στόχους που θέλει να επιτύχει.
- 2) Ποια ενδιαφέροντα μπορεί να έχουν οι μαθητές για το παιχνίδι; Ο εκπαιδευτικός διαπιστώνει με το ερώτημα αυτό σε ποιο βαθμό το παιχνίδι ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα των μαθητών του, στην ηλικίας τους, στην κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα.
- 3) Ποιες είναι οι προγνώσεις και οι εμπειρίες των μαθητών για το συγκεκριμένο παιχνίδι; Ο εκπαιδευτικός αναζητά παραμέτρους που μπορεί να οδηγήσουν στην αποτυχία της διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα, ο προϋπάρχων ανταγωνισμός των παιδιών.
- 4) Ποιοι είναι οι κανόνες του παιχνιδιού και πόσο γνωστοί είναι στους μαθητές; Με το ερώτημα αυτό, ο εκπαιδευτικός προσδιορίζει τον χρόνο που απαιτείται ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν τους κανόνες κ.λπ.
- 5) Ποιος είναι ο υπεύθυνος του παιχνιδιού και πώς μπορούν να ενσωματωθούν οι περιθωριακοί μαθητές ή να αποφευχθούν διαδικασίες που θα οδηγήσουν στην περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών; Ο εκπαιδευτικός αρχικά πρέπει να σκεφτεί ότι αυτός είναι ο υπεύθυνος της όλης διαδικασίας, αλλά σταδιακά η ευθύνη μεταβιβάζεται στους ίδιους τους μαθητές. Επιπλέον, ενεργό ρόλο πρέπει να έχουν κυρίως οι περιθωριακοί μαθητές, για να κινητοποιηθούν στη μάθηση.
- 6) Ποια υλικά είναι απαραίτητα να προμηθευθούν οι μαθητές και ποια οι εκπαιδευτικοί (για παιχνίδια ρόλων, θεατρικά κ.λπ);

Θέτοντας ο εκπαιδευτικός εξ αρχής αυτά τα ερωτήματα, μπορεί να είναι σε μεγαλύτερο βαθμό βέβαιος για την αποτελεσματικότερη και πιο επιτυχημένη διεξαγωγή της διδασκαλίας του με παιγνιώδη μορφή⁵⁸.

57. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σ. 447.

58. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σσ. 447- 448.

Βέβαια το μοντέλο της παιγνιώδους διδασκαλίας, όπως και άλλα εναλλακτικά μοντέλα, δεν χρησιμοποιείται τόσο πολύ στη διδασκαλία. Παρακάτω παραθέτονται στοιχεία σχετικά με την αμφισβήτηση της μεθόδου:

- Το παιχνίδι απαιτεί πολύ χρόνο και περισσότερη προετοιμασία από τον εκπαιδευτικό σε σχέση με άλλες μορφές διδασκαλίας.
- Απαιτεί τη συνολική συμμετοχή των μαθητών, δηλαδή σωματική, συναισθηματική, νοητική και κίνηση στο χώρο, πράγμα δύσκολο για τα σχολεία που είναι διαμορφωμένα με βάση τον παραδοσιακό τρόπο.
- Το παιχνίδι έρχεται σε αντίθεση με την κρατούσα βερμπαλιστική νοοτροπία στο σχολείο, αφού όποιος παίζει ξεφεύγει από το παραπρόγραμμα του εκπαιδευτικού και του σχολείου.
- Η πρόοδος των μαθητών δεν μπορεί να μετρηθεί εύκολα (π.χ. η ανάπτυξη λεξιλογίου, η κατανόηση φυσικομαθηματικών εννοιών κ.λπ.).
- Υπάρχει η πιθανότητα οι διαδικασίες μάθησης να θεωρηθούν από κάποια παιδιά «εύκολες» και να αρνούνται τις κοπιαστικές εργασίες⁵⁹.

Σκεπτόμενος ο εκπαιδευτικός τα θετικά και τα αρνητικά του εκπαιδευτικού παιχνιδιού μπορεί να μεγιστοποιήσει τα χαρακτηριστικά που τον ευνοούν και να μετριάσει τα υπόλοιπα. Εδώ παραθέτουμε κάποια παραδείγματα που θα βοηθήσουν την προσπάθεια του εκπαιδευτικού:

- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέχει ισορροπία ανάμεσα στο εκπαιδευτικό και το αυθόρμητο παιχνίδι. Ο King (1987) αναγνώρισε δύο ευνοϊκούς τύπους παιχνιδιού που υπήρχαν στα σχολεία: το οργανωμένο εκπαιδευτικό παιχνίδι, που χρησιμοποιείται για να βοηθήσει τα παιδιά να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες και γνώσεις και το αυθόρμητο παιχνίδι, που είναι ελεύθερο παιχνίδι και συνήθως λαμβάνει χώρα έξω από την τάξη. Είναι σημαντικό τα παιδιά σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης να έχουν ίσες ευκαιρίες εμπλοκής και στα δύο είδη παιχνιδιού.
- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να δημιουργεί εκπαιδευτικά παιχνίδια – με υψηλό βαθμό πρόκλησης (challenge). Το εκπαιδευτικό παιχνίδι ως εμπειρία μπορεί

59. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σ. 447.

να φανεί διασκεδαστικό και προκλητικό συγχρόνως με τους κατάλληλους χειρισμούς.

- Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να χρησιμοποιεί το παιχνίδι ως πλαίσιο για αυθεντική αξιολόγηση, δηλαδή μια αξιολόγηση αντικειμενική. Το εκπαιδευτικό παιχνίδι προωθεί και αντανάκλα την ανάπτυξη. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εκμεταλλεύεται αυτή την στοχαστική ποιότητα του παιχνιδιού⁶⁰.
- Ο εκπαιδευτικός, στο ατομικό παιχνίδι, θα πρέπει να δημιουργεί διαδοχικά στα παιδιά την δεξιότητα να παίζουν το ένα δίπλα στο άλλο και να συμμετέχουν από κοινού σε απλά παιχνίδια. Για αυτό το σκοπό θα πρέπει να προτείνει συστηματικά παιχνίδια που βοηθούν στην ομαδική δράση των παιδιών, η οποία κατευθύνεται προς ένα κοινό σκοπό⁶¹.

Ο εκπαιδευτικός, οφείλει να σχεδιάζει τη διαδικασία και τις ώρες του παιχνιδιού με προσοχή. Θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τους εξής παράγοντες:

1) Ηλικία και αναπτυξιακό στάδιο των συμμετεχόντων

-Η συμπεριφορά των παιδιών στο παιχνίδι, εξαρτάται από την ηλικία.

2) Ομάδα (ειδικές προϋποθέσεις)

- Ποιο είναι το κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών; ποια είναι η σύνθεση της ομάδας ;

- Ποιες ηλικιακές διαφορές υπάρχουν;

Υπάρχουν προβλήματα και αντιθέσεις;

- Πόσοι συμπαίκτες υπάρχουν;

- Διαθέτουν τα παιδιά προηγούμενες γνώσεις; Ποια παιχνίδια είναι γνωστά;

- Πώς είναι η επικοινωνία μεταξύ των συμπαικτών;

3) Παιχνίδια

- Ποια ενδιαφέροντα και ποιες επιθυμίες για παιχνίδι υπάρχουν;

- Πρέπει η ώρα παιχνιδιού να διαμορφωθεί κάπως συγκεκριμένα;

- Ποια παιχνίδια είναι κατάλληλα για αυτήν την συγκεκριμένη ομάδα; Ποιες παιδαγωγικές προθέσεις υπάρχουν;

- Θα χρειαστούν υλικά και βοηθητικά μέσα;

60. Βλ. C. Lightfoot- M. Cole- S.R. Cole, *ό.π.*, σ. 207.

61. Βλ. Σ. Τσιαντζή, *ό.π.*, σ. 119.

- Θα πρέπει να φτιάξετε εσείς κάποια από αυτά τα υλικά;
- Υπάρχουν δυνατότητες παραλλαγής αυτών των παιχνιδιών;

4) Κατάσταση

- Πότε και για πόσο θα διεξαχθεί το παιχνίδι;
- Σε ποια περίπτωση θα διεξαχθεί το παιχνίδι;
- Ποια είναι η κατάσταση των συμμετεχόντων;

5) Τόπος παιχνιδιού/περιβάλλον

- Πού πρόκειται να διεξαχθούν τα παιχνίδια; Μέσα ή έξω;
- Υπάρχει αρκετός χώρος για παιχνίδι;
- Είναι εντάξει η διαρρύθμιση του χώρου, ο εξοπλισμός, η διάταξη των καθισμάτων και ο αερισμός της αίθουσας;
- Είναι χώρος φιλικός ή μήπως επιδρά αρνητικά στην ατμόσφαιρα⁶²;

Με σκοπό την γνωριμία της προσωπικότητας του νηπίου, ο νηπιαγωγός οφείλει να προβαίνει συχνά στη συγκέντρωση πληροφοριών για κάθε νήπιο με τη μέθοδο μιας συστηματικής και αντικειμενικής παρατήρησης. Την παρατήρηση αυτήν οφείλει να την κάνει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, διότι εμπλέκεται άμεσα στην πράξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παρατήρησή του πρέπει να είναι αντικειμενική σε όλα τα νήπια, για να αποκτήσει έτσι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα συμπεριφορών και να μην κάνει αυθαίρετες γενικεύσεις. Ο εκπαιδευτικός θα παρατηρήσει στα νήπια τις ικανότητες και δεξιότητες της προσωπικότητάς τους και ειδικότερα οφείλει να παρατηρήσει:

- 1) Γενικές ικανότητες του νηπίου (ψυχοκινητικότητα, οπτικοακουστική αντίληψη, γλωσσική εξέλιξη, αυτοσυγκέντρωση, προσοχή, φαντασία, δημιουργική σκέψη κ.α).
- 2) Ικανότητες κοινωνικής προσαρμογής (ικανότητα ένταξης στην ομάδα, επικοινωνία και συνεργασία με τον άλλον κ.ά).

62. Βλ. P. Thiesen, *ό.π.*, σ. 21- 22.

3) Ικανότητες συναισθηματικής προσαρμογής (εκδήλωση συγκινησιακών καταστάσεων, αντιδράσεις σε περιπτώσεις επιτυχίας ή αποτυχίας, αντιδράσεις σε νέες δραστηριότητες κ.ά).

Η παρατήρηση θα πρέπει να γίνεται κατά τη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς τόσο στις αυθόρμητες όσο και στις οργανωμένες δραστηριότητες σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο. Τα στοιχεία που καταγράφει ο εκπαιδευτικός τα μελετά και εξάγει συμπεράσματα, σχηματίζοντας μια σφαιρική αντίληψη για την προσωπικότητα του παιδιού σε ό,τι αφορά τις σχέσεις του με τον εαυτό του, με τους συνανθρώπους του και με το περιβάλλον του⁶³.

Η 3-M Method είναι μια μέθοδος παρακολούθησης των αλληλεπιδράσεων μέσα στην τάξη. Βασίζεται στην έρευνα του Piaget και γνωστικών ψυχολόγων που ακολούθησαν την έρευνά του, καθώς και από τα ευρήματα της M. Montessori. Στο κείμενο έχουν προσαρμοστεί πληροφορίες για τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και αυτές οι πληροφορίες έχουν, επίσης, μεταφραστεί σε ένα εύκολης - εφαρμογής σχέδιο παρακολούθησης που θα βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να προσδιορίσουν το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, στο οποίο εργάζονται και παίζουν. Ονομάζεται η 3-M Method από τις αγγλικές λέξεις: manipulation (χειρισμός), mastery (μαεστρία) και meaning (νόημα). Θεωρείται μια πρακτική μέθοδος προσδιορισμού επιπέδου ανάπτυξης των παιδιών με υλικά και δραστηριότητες. Τα παιδιά μπορούν να επιλέξουν και να χρησιμοποιήσουν τις δραστηριότητες μόνοι τους και επιπλέον δίνει χρόνο στον εκπαιδευτικό να εργαστεί με το κάθε παιδί ατομικά, δίνοντάς του την ευκαιρία να εμπλέκεται στο παιχνίδι με τα υλικά.

Manipulation (χειρισμός)

Ο χειρισμός, το πρώτο στάδιο αλληλεπίδρασης ασχολείται με τις αρχικές αναζητήσεις του παιδιού με ένα αντικείμενο ή μια δραστηριότητα που δεν του είναι οικεία. Λόγω του γεγονότος ότι το παιδί δεν γνωρίζει πώς λειτουργεί το αντικείμενο, θα το δοκιμάζει με πολλούς διαφορετικούς τρόπους, μέχρι να μάθει τον σκοπό και τη λειτουργία του.

63. Βλ. Φ. Κοσσυβάκη, *ό.π.*, σσ. 449-452.

Mastery (μαεστρία)

Μόλις το παιδί μάθει να ελέγχει αρκετή από τη δουλειά του ενστικτωδώς, προχωράει στο στάδιο της μαεστρίας και σπάνια μένει στους ίδιους χειρισμούς. Το στάδιο της μαεστρίας συχνά αποκαλείται *practice play* (παιχνίδι εξάσκησης) από τους γνωστικούς ψυχολόγους. Αναφέρεται στην τάση του παιδιού να επαναλαμβάνει τις ίδιες δράσεις ξανά και ξανά, για να εξασκείται.

Meaning (νόημα)

Το πιο ανεπτυγμένο στάδιο της αλληλεπίδρασης των παιδιών με υλικά εμφανίζεται, όταν τα παιδιά έχουν φτάσει στον έλεγχο μέσα από τα στάδια του χειρισμού και της μαεστρίας. Σε αυτό το στάδιο είναι έτοιμα να προσθέσουν το δικό τους νόημα στη δραστηριότητα, εάν η γνωστική τους ανάπτυξη είναι αρκετά προχωρημένη. Πολύ συχνά με τελείως διαφορετικό πρόγραμμα όταν φτάνουν σε αυτό το στάδιο αλληλεπίδρασης ενστικτωδώς, χρησιμοποιούν τα υλικά με τον ίδιο τρόπο⁶⁴.

64. Βλ. C. Lightfoot- M. Cole- S.R. Cole, *ό.π.*, σσ. 210-213.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3. Γλωσσική ανάπτυξη

Τις τελευταίες δεκαετίες πολλοί ειδικοί, όπως παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στη μελέτη της ανάπτυξης γνωστικών θεμάτων των παιδιών, και κυρίως των γλωσσικών. Η γλωσσική αγωγή παρουσιάζει έντονο ενδιαφέρον έρευνας ως προς τις ηλικίες που αναφέρεται, το περιεχόμενό της, αν πρέπει να διδάσκεται στο σχολείο και με ποια μορφή.

Το παιδί από τη στιγμή της γέννησής του εντάσσεται σε έναν κόσμο όπου κυριαρχεί ο προφορικός και ο γραπτός λόγος. Πιο συγκεκριμένα, ακούει τους οικείους του να του μιλούν, βλέπει εικόνες με στοιχεία γραφής στο ευρύτερο περιβάλλον, ενώ σε σύντομο χρονικό διάστημα προκύπτει η ανάγκη του για επικοινωνία, ώστε να κάνει κατανοητές τις επιθυμίες του. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά προσπαθούν να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τον κόσμο γύρω τους.

Το παραπάνω οδηγεί στο συμπέρασμα πως η ανάπτυξη ικανότητας λόγου του μικρού παιδιού επηρεάζεται από παράγοντες, συνηθέστεροι των οποίων είναι οι ψυχολογικοί και οι κοινωνικοί. Στους κοινωνικούς παράγοντες συγκαταλέγονται αφενός το περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου ως φορείς αγωγής, αφετέρου τα προγράμματα διδασκαλίας της γλώσσας που εφαρμόζονται στους σχολικούς χώρους.

Επομένως, ο χώρος του Νηπιαγωγείου ως σχολική βαθμίδα είναι εκείνος που θα συντελέσει και θα βοηθήσει, σε πρώτη φάση, τα παιδιά στην ανάπτυξη του λόγου τους και τονίζουμε ότι θα συντελέσει, διότι τα παιδιά που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο έρχονται σε αυτό εφοδιασμένα με γλωσσικές εμπειρίες, έχοντας κατακτήσει σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο ορισμένα από τα στοιχεία της μητρικής τους γλώσσας. Με το παραπάνω, βρίσκει γόνιμο έδαφος η άποψη πως «το άτομο συμπεριφέρεται σα να εφευρίσκει τη γλώσσα του κάθε στιγμή που τη μιλάει, με το να τη χειρίζεται δημιουργικά»⁶⁵.

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1985), η γλώσσα είναι ένα μέσο έκφρασης και ανάπτυξης της σκέψης, που συγκαταλέγεται στις πιο ουσιώδεις κατακτήσεις του ανθρώπου, ενώ η Πικροδημήτρη υπογραμμίζει την απαραίτητη προϋπόθεση θετικής

65. Βλ. Σ. Βοσνιάδου, *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1992, σσ. 370-372.

σχέσης του παιδιού με τον προφορικό λόγο. Έτσι, με τη σύζευξη γλώσσας και σκέψης, το παιδί θα είναι σε θέση να κατακτήσει τη γνώση και να αναπτυχθεί συνολικά ως προσωπικότητα.

Η διαδικασία μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής από τα παιδιά ξεκινά, όταν αυτά αλληλεπιδρούν με τον λόγο. Πολλές φορές το παιδί προσπαθεί να διαβάσει ένα βιβλίο, ένα περιοδικό ή να γράψει κάτι σε ένα χαρτί. Ακόμη, γνωρίζει το λογότυπο του αγαπημένου φαγητού ή αναψυκτικού του, ενώ ακούει σχεδόν καθημερινά τους γονείς του να του διαβάζουν παραμύθια ή να του διηγούνται διάφορες ιστορίες. Όλα αυτά αποτελούν αυθεντικές πράξεις του παιδιού και υποδηλώνουν τις πρώτες γνώσεις του. Κατά συνέπεια, θεωρείται ορθό να γίνεται λόγος για πρωτο-αναγνωστικές και πρωτο-γραφικές γνώσεις κι όχι για προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές⁶⁶.

Κατά τη βρεφική και νηπιακή ηλικία, η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού επιτυγχάνεται μέσα από εξελικτικά στάδια που εναλλάσσονται με ραγδαίους ρυθμούς και δεν περιορίζεται μόνο σε αυτές τις ηλικίες, αφού είναι μία διαδικασία που εξελίσσεται κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του ατόμου. Ο Pumfrey (1991) παρομοιάζει τη διαδρομή μάθησης της ανάγνωσης και της γραφής με αυτή της αναρρίχησης σε ένα βουνό. Οι δρόμοι για την κορυφή είναι πολλοί, και ο καθένας έχει τη δυνατότητα να επιλέξει αυτόν που του ταιριάζει. Έτσι και στην περίπτωση της ανάγνωσης και γραφής, το κάθε παιδί οφείλει να ακολουθήσει τον δικό του ρυθμό για την κατάκτησή τους.

3.1 Η ανάπτυξη της γλώσσας στα επίπεδα γλωσσικής ανάλυσης

Μια γλώσσα, για να χρησιμοποιηθεί από τα μέλη της κοινότητας που την μιλούν, δομείται από τέσσερα υποσυστήματα, και αυτά σύμφωνα με τους Δημητρακόπουλο & Νατσιοπούλου είναι:

- Το **φωνολογικό**. Το σύστημα αυτό δηλώνει τους ήχους μιας γλώσσας ώστε να παραχθούν οι λέξεις, και τους κανόνες για τη σωστή τοποθέτηση των ήχων αυτών σε αυτές. Συμπληρωματικά, εξηγείται πώς το παιδί παράγει τους ήχους της μητρικής του γλώσσας, αλλά και πώς τους οργανώνει στο φωνολογικό σύστημα. Με ποιον τρόπο, δηλαδή, συνδυάζει τα φωνήματα αυτής, ώστε να παράγει μεγαλύτερες ενότητες, όπως είναι οι συλλαβές και οι λέξεις.

66. Βλ. Α. Γιαννικοπούλου, *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1998, σσ. 50-52.

• Το **γραμματικό**. Το γραμματικό σύστημα ειδικεύεται στους κανόνες εκείνους που ισχύουν κατά τον συνδυασμό των λέξεων σε προτάσεις. Διαιρείται στις:

α) Σύνταξη, την ορθή σειρά των λέξεων στην πρόταση, και **β) Μορφολογία**, στις αλλαγές της φωνολογικής μορφής των λέξεων (πχ. καταλήξεις). Πραγματεύεται, δηλαδή, με βάση ποιες αρχές τα παιδιά συνδέουν τις γλωσσικές μονάδες (μορφήματα, λέξεις και φράσεις).

• Το **σημασιολογικό-λεξικό**. Το τρίτο σε σειρά υποσύστημα πραγματεύεται τους κανόνες με τους οποίους αναπτύσσονται και αποκτούνται οι έννοιες, δηλαδή πώς τα παιδιά συσχετίζουν τις έννοιες με τις λέξεις και τις σημασίες τους.

• Το **πραγματολογικό/επικοινωνιακό**. Το πραγματολογικό επίπεδο ερμηνεύεται από τους κανόνες χρήσης που διέπουν τις πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας της γλώσσας. Πώς, με λίγα λόγια, το παιδί είναι σε θέση να διαχωρίζει τη γλωσσική μορφή και το περιεχόμενο ανάλογα με το πλαίσιο επικοινωνίας (σε ποιον απευθύνεται, ποια χρονική στιγμή, σε ποιο μέρος βρίσκεται, ποιες συνθήκες επικρατούν, το θέμα της συζήτησης, οι σκοποί που επιδιώκονται)⁶⁷.

Η Μότσιου υπογραμμίζει πως η κατάκτηση του φωνολογικού, γραμματικού και σημασιολογικού επιπέδου από το παιδί προβάλλει τη *γλωσσική ικανότητα* αυτού για τους κανόνες του συστήματος, ενώ η κατάκτηση του πραγματολογικού επιπέδου προωθεί την *επικοινωνιακή ικανότητά* του να βρίσκεται σε θέση να ανταποκρίνεται γλωσσικά σε κάθε κοινωνική περίπτωση. Προκύπτει εύλογα το συμπέρασμα πως τα παραπάνω συστήματα αναπτύσσονται κι έχουν τη δυνατότητα να αποκτηθούν παράλληλα από το παιδί, καθιστώντας το ικανό και γνώστη της μορφής, του περιεχομένου και της χρήσης των γλωσσικών δομών.

Οι παραπάνω τομείς αναπτύσσονται, εφόσον ολοκληρωθούν ορισμένες φάσεις-στάδια, τα οποία παρουσιάζουν ομοιότητες σε αρκετές διαφορετικές γλώσσες, όπως τονίζει η Μότσιου. Έτσι, λοιπόν:

➤ στη **Φωνολογία** παρατηρείται πως κατά την ανάπτυξη τα φωνήεντα προηγούνται των συμφώνων, από τα οποία τα κλειστά (όπως τα p, t, g) διακρίνονται πριν τα τριβόμενα (όπως τα f, θ, x).

67. Βλ. Δ. Δημητρακόπουλος & Τ. Νατσιοπούλου, *Πρόγραμμα Καθημερινών Δραστηριοτήτων Προνηπιακής και Νηπιακής Ηλικίας (Τεχνογνωσία και Πρακτική Εφαρμογή)*, εκδ. Μέλισσα, Θεσσαλονίκη ²1998, σσ. 78-82.

➤ στη **Γραμματική** συναντάται έντονα η αντικατάσταση του αόριστου άρθρου από το οριστικό, ενώ προτάσσεται ιδιαίτερα η παρατακτική σύνδεση.

➤ στη **Σημασιολογία - Λεξικό** πολλές λέξεις σημαίνουν πολλά ή λίγα και μοναδικά πράγματα. Η Μότσιου (2014) αναφέρει χαρακτηριστικά δύο παραδείγματα, ένα από κάθε κατηγορία, όπως ότι το «μπουκάλι» αντιστοιχεί στη λέξη «μπιμπερό» (στενότερη σημασία), καθώς και ότι η «λάμπα» χαρακτηρίζει και τον φακό (ευρύτερη σημασία).

➤ στην **Πραγματολογία/χρήση** απουσιάζει από τη μια η αντιστοιχία του γλωσσικού ύφους με τις εκάστοτε συνθήκες και περιστάσεις, όπως είναι για παράδειγμα η απουσία του πληθυντικού ευγενείας, και από την άλλη η τήρηση των κανόνων συνομιλίας, όπως είναι η σειρά των ομιλητών (εδώ συναντάται το παιδί να διακόπτει τον συνομιλητή του)⁶⁸.

Η Τάφα υποστηρίζει πως στο τέλος της προσχολικής ηλικίας τα παιδιά κατέχουν τους περισσότερους από τους κανόνες των στοιχείων της γλώσσας και τους προσαρμόζουν στον λόγο τους, ενώ τονίζει πως η ικανότητα αυτή του παιδιού να μιλά και ταυτόχρονα να ελέγχει τους γλωσσικούς τύπους, ονομάζεται από τους Tunmer & Herriman (1984) «μεταγλωσσική επίγνωση» ή «μεταγλωσσική ενημερότητα» (metalinguistic awareness)⁶⁹. Επιπρόσθετα, παραθέτει τη συσχέτιση της Τζουριάδου⁷⁰ για τα δομικά στοιχεία της γλώσσας (φωνολογικό, συντακτικό, σημασιολογικό, πραγματολογικό) με τις συνιστώσες του γλωσσικού συστήματος (φωνολογική επίγνωση: αναγνώριση φωνολογικών μονάδων στις λέξεις από το παιδί, σημασιολογική επίγνωση: η κατανόηση των εννοιών των λέξεων και εννοιολογική ορθότητα των προτάσεων με βάση τις λέξεις, συντακτική επίγνωση: κατανόηση συντακτικής δομής των προτάσεων, πραγματολογική επίγνωση: αναγνώριση σχέσεων μεταξύ γλωσσικού συστήματος και πλαισίου επικοινωνίας).

Αφού είδαμε σε αδρές γραμμές τα στάδια από τα οποία περνά κάθε γλωσσικός τομέας ανάπτυξης του παιδιού, κρίνεται αναγκαίο να σχολιάσουμε το γλωσσικό προφίλ των παιδιών, όπως αυτό διαμορφώνεται κατά την προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία.

68. Βλ. Ν. Μήτσης, *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996, σσ. 99-102.

69. Βλ. Ε. Τάφα, *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2008, σ. 23.

70. Βλ. Μ. Τζουριάδου, *Ο λόγος του παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας*, εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1995, σσ. 25-27.

3.1.1 Στρατηγικές γλωσσικής ανάπτυξης

Η πιο γνωστή ταξινόμια στρατηγικών ομαδοποιεί, όπως προαναφέρθηκε, τις στρατηγικές σε τρεις κατηγορίες, τις γνωστικές, τις μεταγνωστικές και τις κοινωνικο-συναισθηματικές. Οι γνωστικές στρατηγικές είναι απαραίτητες για να διεκπεραιωθεί μία δραστηριότητα. Περιλαμβάνουν συνήθως αλληλεπίδραση με το υλικό, που πρέπει να μάθουν οι μαθητές, διαχείριση αυτού του υλικού και εφαρμογή μία συγκεκριμένης τεχνικής σε μία δραστηριότητα. Οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι απαραίτητες για να καταλάβουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο διεκπεραιώθηκε μία δραστηριότητα. Περιλαμβάνει την επίγνωση και τον έλεγχο μάθησης μέσα από τον αναστοχασμό στη διαδικασία της μάθησης, τον σχεδιασμό της μάθησης, την παρακολούθηση της μάθησης, καθώς και την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας. Τέλος, όσον αφορά τις κοινωνικο-συναισθηματικές, οι κοινωνικές περιλαμβάνουν συνεργασία για τη μάθηση, ερωτήσεις για αποσαφήνιση και αλληλόδραση με σκοπό να δοθεί βοήθεια στη διαδικασία της μάθησης και οι συναισθηματικές χρήση συναισθηματικού ελέγχου με σκοπό την επιβοήθηση της μάθησης.

3.1.2 Γλωσσική ανάπτυξη και κινητικό παιχνίδι

Όσον αφορά τη γλωσσική ανάπτυξη, το παιχνίδι, όπως προαναφέρθηκε, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο, ώστε να επιτευχθεί με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Είναι εμφανές ότι μέσα από το παιχνίδι, οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να ενδυναμώνουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες. Σύμφωνα με τους Scott και Ytreberg (1990) η πρόσκτηση της γλώσσας γίνεται πιο εύκολη και αποτελεσματική, όταν οι μαθητές συμμετέχουν σε δραστηριότητες, που επιβάλλεται κατά κύριο λόγο η κίνηση και συμμετέχουν με όλες τους τις αισθήσεις. Επιπλέον, μέσα από τα παιχνίδια αναπτύσσεται η ισότητα ευκαιριών για όλους τους μαθητές να συμμετέχουν σε αυτά και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.

Σύμφωνα με τις Γρίβα & Σέμογλου οι κινητικές δραστηριότητες οφείλουν να αντανakλούν τη φυσική χρήση της γλώσσας, να εστιάζονται στην επίτευξη της επικοινωνίας, να απαιτούν τη χρήση επικοινωνιακών στρατηγικών και να παράγουν

γλώσσα, που δεν είναι προβλέψιμη. Μέσα από το παιχνίδι, βέβαια, μπορούν οι μαθητές να εξασκηθούν στο νέο λεξιλόγιο και σε νέα στοιχεία της γλώσσας, που παρουσιάζονται κάθε φορά και να εξοικειωθούν με καινούρια θεματολογία.. Για να γίνει αυτό το παιχνίδι θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στις επιθυμίες των μαθητών, στα ενδιαφέροντά τους, καθώς και στο γνωστικό τους υπόβαθρο.

Τέλος, μέσα από τα κινητικά παιχνίδια αναπτύσσεται η ομαδικότητα και η συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Τα συνεργατικά κυρίως παιχνίδια παρέχουν κίνητρα και δίνουν την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές να συμμετέχουν, αποσκοπώντας στην όσο το δυνατό καλύτερη ένταξή τους μέσα στη σχολική τάξη⁷¹.

3.2 Το γλωσσικό προφίλ των μαθητών

Οι γλωσσικές ικανότητες των παιδιών, ιδιαίτερα της προσχολικής ηλικίας, σημειώνουν ραγδαίους ρυθμούς ανάπτυξης με το παιδί να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τη γλώσσα σε ικανοποιητικό επίπεδο, να προσδιορίζει, με βάση αυτή, τα γεγονότα στον χρόνο, αλλά και να επικοινωνεί αποτελεσματικά και γόνιμα με τους συνομιλητές του.

Πριν από κάμποσα χρόνια, επικρατούσε η άποψη πως το παιδί είναι σε θέση να δεχθεί την ανάγνωση και τη γραφή κατά τη πρώτη τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Σύμφωνα με την άποψη αυτή, κανένα παιδί δεν μπορούσε να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες πριν από την ηλικία των έξι περίπου χρόνων, όποτε και φοιτούν για πρώτη φορά στο Δημοτικό Σχολείο, ενώ απορρίπτονταν, έστω και θεωρητικά, οι δραστηριότητες μάθησης στο Νηπιαγωγείο, αφού έτσι γινόταν αποδεκτός μονάχα ο συστηματικός τρόπος διδασκαλίας⁷².

Σύμφωνα με την Τάφα, το 1925 στο «Εικοστό Τέταρτο Ετήσιο Βιβλίο της Εθνικής Επιτροπής για τη Μελέτη της Εκπαίδευσης» (Twenty-fourth Year Book of the National Society for the Study of Education) στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής, έγινε αναφορά για πρώτη φορά στον όρο *ετοιμότητα (readiness)* (Downing & Thackray, 1975). Το βιβλίο αυτό, σε μια χρονική στιγμή που επικρατούσαν άλλες απόψεις, άσκησε μεγάλη επιρροή στους ειδικούς που ασχολούνταν με τα παιδιά

71. Βλ. Ε. Γρίβα & Κ. Σέμογλου, *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην Πρωτοσχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2013, σσ. 48-50.

72. Βλ. Ε. Τάφα, *ό.π.*, σ. 26.

Προσχολικής ηλικίας. Οι Downing & Thackray (1975) ορίζουν την αναγνωστική ετοιμότητα ως «το στάδιο στην ανάπτυξη, κατά το οποίο το παιδί, είτε λόγω ωριμότητας, είτε λόγω προηγούμενων γνώσεων, είτε λόγω και των δύο, είναι έτοιμο να μάθει να διαβάσει εύκολα και αποδοτικά»⁷³.

Έπειτα από αυτή την άποψη που διατυπώθηκε, ομάδες επιστημών αναζήτησαν τρόπους ελέγχου κριτηρίων ώστε να γίνεται εμφανές εάν το κάθε παιδί είναι έτοιμο να δεχθεί την ανάγνωση και τη γραφή πριν την ένταξή του στο Δημοτικό Σχολείο. Ωστόσο, όπως αναφέρει η Τάφα στο βιβλίο της *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*, οι Teale & Sulzby (1986) τόνισαν πως «η αναγνωστική ετοιμότητα ήταν μια καλή έννοια, η οποία εφαρμοζόταν με κακό τρόπο».

Βέβαια, όλα τα παραπάνω ίσως μπορούν να δικαιολογηθούν κατά ένα μέρος, αν αναλογιστούμε ότι ίσως δεν λαμβανόταν υπόψη ότι η επαφή του παιδιού με τη γλώσσα δημιουργείται από τις πρώτες κιόλας μέρες της γέννησής του, ότι είναι μία διαρκής διαδικασία και τέλος, ότι εξαρτάται από ένα σύνολο γνωστικών λειτουργιών⁷⁴.

Επιχειρώντας να δώσουμε μία περιεκτική και συνάμα σαφή εικόνα της γλωσσικής εξέλιξης των πρώτων χρόνων ζωής του παιδιού, εντοπίζουμε τα παρακάτω:

Γλωσσική εξέλιξη του παιδιού 1-2 ετών: Κατά το πρώτο έτος της ζωής του το παιδί αναπτύσσεται ιδιαίτερα στον φωνολογικό τομέα, με μία μικρή χρονική καθυστέρηση στο συντακτικό και στη σημασιολογία, τομείς που αναπτύσσονται αργότερα. Σε αυτή την ηλικιακή περίοδο, παρατηρείται έντονα το φαινόμενο της ηχολαλίας, της επανάληψης δηλαδή συνδυασμού συμφώνων και φωνηέντων όπως «μπα-μπα», «μα-μα». Λίγο αργότερα παράγονται οι πρώτες λέξεις, οι οποίες διαμορφώνουν ολοκληρωμένο ή κάποιο νόημα, κι αυτό γιατί συχνά το παιδί χρησιμοποιεί μία ή δύο λέξεις ή τμήμα αυτών. Για παράδειγμα, λέγοντας «γάλα», εννοεί «θέλω γάλα». Ο λόγος αυτός θυμίζει τον «τηλεγραφικό λόγο», ο οποίος χαρακτηρίζεται από μικρές φράσεις. Κατά τον δεύτερο χρόνο, το παιδί σχηματίζει προτάσεις αποτελούμενες συνήθως από δύο λέξεις με κύριους συνδυασμούς το ουσιαστικό με το ρήμα, ενώ εντοπίζονται και οι πρώτες του αντωνυμίες, όπως το «εσύ», «εγώ», «εμένα», με τις

73. Βλ. Ε. Τάφα, *ό.π.*, σ. 27.

74. Βλ. Ε. Τάφα, *ό.π.*, σ. 28.

δύο τελευταίες πολύ συχνά να συγχέονται. Το λεξιλόγιό τους καλλιεργείται σημαντικά και αυτά που λέει, κατά το μεγαλύτερό τους μέρος, γίνονται κατανοητά⁷⁵.

Γλωσσική εξέλιξη του παιδιού 3-4 ετών: Στην ηλικία αυτή, το λεξιλόγιο του παιδιού έχει σημειώσει αυξητική τάση, με τις λέξεις να αγγίζουν περίπου τις χίλιες, ενώ σημειώνεται η δυνατότητα κατάκτησης ακόμα περισσότερων. Έτσι, έχει τη δυνατότητα να σχηματίζει μεγαλύτερες προτάσεις, πιο σύνθετες και πλούσιες, με ορθή χρήση των αντωνυμιών «εγώ», «εσύ», «εμένα», ενώ δεν απουσιάζουν οι προθέσεις και τα επιρρήματα. Επιπλέον, οι Δημητρακόπουλος και Νατσιοπούλου (1998) υπογραμμίζουν την εφαρμογή της ίδιας αρχής σε ονόματα και ρήματα ώστε να ομαλοποιούνται σωστά μεν, αλλά ανώμαλα δε οι γραμματικοί τύποι. Έτσι, προκύπτουν οι τύποι το «πατώματο» αντί για το «πάτωμα», «έξερε» αντί για το «ήξερε», «τα «πράγματα - το πράγμα» και το «κράτησα – κρατώνω», ενδείξεις της ύπαρξης γλωσσικής γνώσης των παιδιών⁷⁶.

Γλωσσική εξέλιξη του παιδιού $\geq$ του 5ου έτους: Όταν το παιδί βρίσκεται στα 5-6 του χρόνια, χρησιμοποιεί περισσότερες λέξεις με αποτέλεσμα να είναι σε θέση να κάνει πιο σύνθετες προτάσεις απ' ό,τι μέχρι τώρα, με σχεδόν σωστό συντακτικό και γραμματική. Οι λέξεις στον προφορικό του λόγο είναι περίπου δύο χιλιάδες πεντακόσιες, ενώ η πρωτογενής λεξιλογική ανάπτυξη ολοκληρώνεται κατά την είσοδό του στο Σχολείο. Δημιουργεί αναφορικές, αρνητικές και ερωτηματικές προτάσεις, αλλά και την παθητική φωνή των ρημάτων. Συναντά, όμως, δυσκολίες στην κατανόηση πρώτον του σχήματος της μεταφοράς, το οποίο αντιλαμβάνεται μονάχα όταν ερμηνεύει τα συμφραζόμενα, και δεύτερον, της παθητικής φωνής, αφού της δίνει ερμηνεία ενεργητικής (π.χ. Το φλιτζάνι πλένεται από το κορίτσι, Το αυτοκίνητο ακολουθείται από το φορτηγό) Καθώς, λοιπόν, το παιδί βρίσκεται σε στάδιο προσαρμογής με τον προφορικό λόγο, η Γαλανάκη σημειώνει τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών, καθώς ο λόγος του βελτιώνεται σημαντικά. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί βρίσκει τον κατάλληλο τρόπο επικοινωνίας ανάλογα με τα χαρακτηριστικά του συνομιλητή του (π.χ. ηλικία), τις εκάστοτε συνθήκες (π.χ. τοποθεσία που πραγματοποιείται η επικοινωνία), έχει κατανοήσει πως δεν χρειάζεται να διακόπτει τον συνομιλητή του αν δεν υπάρχει σοβαρή αιτία, είναι σε θέση να

75. Βλ. Δ. Κατή, *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1992, σσ. 36-37.

76. Βλ. Δ. Κατή, *ό.π.*, σ. 42.

κρίνει τότε είναι ανάγκη να εκφράσει λεκτικά αρνητικά του συναισθήματα και τέλος, γνωρίζει τις τυπικές εκφράσεις επικοινωνίας (π.χ. γεια, αντίο, ευχαριστώ, παρακαλώ)⁷⁷.

3.3 Κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις στη μάθηση της γλώσσας

Η διαδικασία κατάκτησης και ανάπτυξης της γλώσσας για το παιδί είναι σημαντική και πολύπλοκη. Προκειμένου το παιδί να επικοινωνήσει με το περιβάλλον του και να ανταλλάξει σκέψεις, συναισθήματα και ανάγκες, κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιήσει τους κατάλληλους κώδικες επικοινωνίας, να αποκτήσει δηλαδή την *επικοινωνιακή επάρκεια*. Τις προαπαιτούμενες γνώσεις για την επιτυχία του επικοινωνία τις υιοθετεί από ποικίλους κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, όπως είναι η οικογένεια και το στενό συγγενικό περιβάλλον, ο κοινωνικός περίγυρος, το σχολείο, η κοινωνική και εθνική προέλευση, η ηλικία, οι συνθήκες επικοινωνίας⁷⁸.

α) Οικογένεια και Γλώσσα:

Οι γονείς είναι οι πρώτοι άνθρωποι με τους οποίους το παιδί έρχεται σε επαφή, και σταδιακά χτίζει διαύλους επικοινωνίας μαζί τους. Φυσικά, η οικογένεια δεν φροντίζει μόνο για τη μετάδοση της γλώσσας στα παιδιά. Κυρίως μέσα από την προσπάθεια αυτή αποβλέπει στην καλλιέργεια ενός μορφωτικού κεφαλαίου ώστε να δημιουργηθεί ένα ακέραιος χαρακτήρας που θα συντροφεύει το παιδί - άτομο στη σύναψη σχέσεων με τον κοινωνικό του περίγυρο. Επομένως, το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει άμεσα το παιδί, και ακριβώς γι' αυτό τον λόγο δεν έχει διαφύγει της προσοχής των μελετητών ο ρόλος του στη μάθηση των παιδιών.

Πολλοί κοινωνιογλωσσολογικοί κώδικες που χρησιμοποιούν οι ενήλικες δεν είναι γνώριμοι στα παιδιά. Αυτό συμβαίνει, γιατί, ιδιαίτερα στα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, οι γονείς τους τούς μιλούν με διαφορετικό τρόπο από εκείνον που χρησιμοποιούν για την επικοινωνία τους με τους ενηλίκους. Πιο συγκεκριμένα, η Τζουριάδου αναφέρει πως πολλοί γονείς χρησιμοποιούν στην επικοινωνία με τα παιδιά τους περιληπτική μορφή λόγου, απλή σύνταξη, δίχως έντονη παρουσία προσδιορισμών, παρατακτική σύνδεση και μια πιο μωρουδίστικη ομιλία

77. Βλ. Δ. Κατή, *ό.π.*, σ. 43.

78. Βλ. Μ. Τζουριάδου, *ό.π.*, σ. 32.

επαναλαμβάνοντας πολλές φορές τα λάθη του παιδιού. Βέβαια, ο τρόπος επικοινωνίας των γονιών αλλάζει καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν, και ειδικά αφού συμπληρώσουν το 10ο έτος της ηλικίας τους, κατά το οποίο πραγματοποιούνται αλλαγές στη γλωσσική συμπεριφορά λόγω των κοινωνικών συναναστροφών τους⁷⁹.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί η συμβολή της οικογένειας στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωση. Παρόλο που στις περισσότερες οικογένειες λαμβάνουν χώρα συνήθειες και δραστηριότητες που περιέχουν έντονα τα στοιχεία της ανάγνωσης και της γραφής, εντούτοις δεν είναι απόλυτο ότι μια οικογένεια θα εκδηλώνει καθημερινά τον ζήλο και το ενδιαφέρον για την ενασχόληση των παιδιών με πρακτικές του λόγου. Πιο συγκεκριμένα, έχει προκύψει από έρευνες πως οι γονείς ή τα άτομα που ασχολούνται με παιδιά, εάν δίνουν καθημερινά σε αυτά γλωσσικές ευκαιρίες μέσα από τυχαίες ή οργανωμένες δραστηριότητες, τότε θα προκύψουν θετικά αποτελέσματα πριν φοιτήσουν στο Δημοτικό Σχολείο. Στο Δημοτικό Σχολείο η γλωσσική ανάπτυξη δεν γίνεται με απλή χρήση της γλώσσας, αλλά εφαρμόζεται μέσα από συστηματικές και οργανωμένες διαδικασίες. Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με μια πιθανή έλλειψη γλωσσικών συνηθειών στο σπίτι μπορεί να λειτουργήσει ως ένδειξη μελλοντικών δυσκολιών στην ανάγνωση και στη γραφή. Σύμφωνα με τα παραπάνω, τα πρόσωπα με τα οποία συναναστρέφεται το παιδί στην ηλικία των 3-5 ετών καλούνται να συντελέσουν στην ανάπτυξη της γλωσσικής επικοινωνίας. Έτσι, μπορούν να του δίνουν ευκαιρίες να μιλά, να το ακούν προσεκτικά, να προσθέτουν λέξεις ή φράσεις στις προτάσεις του παιδιού προκειμένου να προσδώσουν επιπλέον νόημα, να του διαβάζουν και να του διηγούνται ιστορίες, να του ζητούν να πράξει και αυτό το ίδιο, και τέλος, να είναι σε θέση να εντοπίζουν ποια σημεία του λόγου του παιδιού δεν απαιτούν διόρθωση διότι οφείλονται στην ανάπτυξη (π.χ. ο εγωκεντρικός λόγος και η υπεργενίκευση) και ποια χρήζουν εμπλουτισμό (π.χ. αύξηση λεξιλογίου και χρήση επιρρημάτων)⁸⁰.

β) Κοινωνικό περιβάλλον και Γλώσσα:

Συνέχεια του παράγοντα «οικογένεια» αποτελεί και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, στο οποίο βρίσκεται αυτή και η επίδρασή της στο λεξιλόγιο του παιδιού. Ειδικότερα, η Τζουριάδου αναφέρει την έρευνα του Bernstein (1971), ο οποίος παρατήρησε πως στις οικογένειες χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων οι γονείς επικοινωνούν με το παιδί

79. Μ. Τζουριάδου, *ό.π.*, σσ. 35-37.

80. Βλ. Ν. Μήτσης, *ό.π.*, σσ. 105-108.

με *περιορισμένο, ανεπεξέργαστο κώδικα* (restricted code), ενώ εκείνες που προέρχονται από ανώτερα στρώματα χρησιμοποιούν *επιτηδευμένο επεξεργασμένο κώδικα* (elaborated code). Διευκρινίζοντας τα χαρακτηριστικά των δύο, επισημαίνει πως ο ανεπεξέργαστος κώδικας περιλαμβάνει σύντομο λόγο, γραμματικά απλό και συντακτικά φτωχό. Οι προτάσεις δεν ολοκληρώνονται, και ο τρόπος σύνδεσης αυτών είναι κυρίως η παρατακτική με έλλειψη των αόριστων αντωνυμιών. Από την άλλη, ο επεξεργασμένος λόγος χαρακτηρίζεται από σύνθετη δομή, συντακτική πληρότητα, μεγαλύτερη χωροχρονική διάσταση και προσωπικό χαρακτήρα. Αυτοί οι δύο κώδικες είναι στενά συνυφασμένοι με την κοινωνική προέλευση των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε από έρευνα του Bernstein και πάλι, πως παιδιά που προέρχονται από μεσαία κοινωνικά στρώματα είναι σε θέση να χρησιμοποιούν και τους δύο κώδικες, σε αντίθεση με μερικά παιδιά από οικογένειες εργατών που χρησιμοποιούν μονάχα τον *περιορισμένο κώδικα*. Έτσι, μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων παρατηρείται μια σημαντική διαφορά στη χρήση του λεξιλογίου και της συντακτικής δομής, όπως αυτά χρησιμοποιούνται στον λόγο. Κάτι τέτοιο δεν οφείλεται στη μεγαλύτερη ευφυΐα της μιας ομάδας παιδιών έναντι της άλλης, αλλά στη μεγαλύτερη παροχή κινήτρων από τη μεριά της οικογένειας⁸¹.

Σε πρόσφατη μελέτη διαπιστώθηκε πως τα παιδιά της Α' Δημοτικού διακρίνονται από την προσπάθεια αποκωδικοποίησης και κατανόησης των μηχανισμών της ανάγνωσης, στάδιο από το οποίο έχουν περάσει τα παιδιά που φοιτούν στη Β' τάξη του Δημοτικού Σχολείου και τα οποία φάνηκε να είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη γλώσσα. Το παραπάνω υποδηλώνει πως κάθε σχολικός χρόνος επιδρά στη γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών, θέτοντας τον χώρο του Νηπιαγωγείου ως ύψιστη βαθμίδα πρώτης επαφής τους με τη γλώσσα. Αλλά επειδή, όπως είδαμε, ακόμα και στη βαθμίδα της Προσχολικής Εκπαίδευσης υπάρχουν διαφορές στις γνώσεις των παιδιών σχετικά με τον τομέα της γλώσσας, κρίνεται απαραίτητη η συμβολή του περιβάλλοντος των παιδιών στην πρόκληση ερεθισμάτων.

Εν κατακλείδι, σύμφωνα με τα αποτελέσματα των ερευνών της βιβλιογραφίας, φαίνεται πως το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο, το επίπεδο μόρφωσης και το επάγγελμα των γονιών, ο αριθμός των μελών της οικογένειας καθώς και ο χρόνος που αφιερώνεται στο παιδί, διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στην ανάπτυξη της γλώσσας του.

81. Μ. Τζουριάδου, *ό.π.*, σσ. 40-42.

γ) Σχολικό Περιβάλλον και Γλώσσα:

Και στον χώρο του σχολείου θα πρέπει να δίνονται ερεθίσματα στα παιδιά για ομιλία και ακρόαση. Βέβαια, τα παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας δεν διδάσκονται τη Γλώσσα, όπως στο Δημοτικό Σχολείο, που αποτελεί πρωτεύον μάθημα στο καθημερινό ωρολόγιο πρόγραμμα. Παρά τη διαφορά αυτή, και στα δύο περιβάλλοντα εκτιμάται πως είναι αναγκαίο να δημιουργούνται τέτοιες συγκυρίες που να προωθούν συνθήκες επικοινωνίας που συναντώνται καθημερινά στη ζωή.

Οι Τεμπρίδου και Μουρατίδης, πολύ εύστοχα προκαλούν ένα καίριο ερώτημα: *Σε ποια γλώσσα θα ασκηθούν τα παιδιά στο σχολείο;* Μελετώντας τις απόψεις των Γάλλων Κοινωνιολόγων P. Bourdieu και J.- C. Passeron αντιλαμβανόμαστε πως το σχολείο, ως φορέας αγωγής και πυλώνας προώθησης της κοινωνικής συμπεριφοράς, χρησιμοποιεί την επίσημη γλώσσα του κράτους. Προφανώς, ορισμένα παιδιά που στην καθημερινότητά τους δε μιλούν την επίσημη γλώσσα, θα παρουσιάσουν πιθανόν ορισμένες αποκλίσεις ως προς τη γλωσσική εξέλιξή τους⁸².

Προκύπτει έτσι η ανάγκη το παιδί, που θα προέρχεται από περιβάλλοντα που δεν μιλιέται η γλώσσα του σχολείου, να ενταχθεί ομαλά στο σύστημα χωρίς να του εκδηλωθούν αρνητικές συνέπειες. Στην προσπάθεια αυτή, ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που μέσα από ποικίλες διδακτικές μεθόδους και προσεγγίσεις θα πετύχει θετικά αποτελέσματα. Οφείλει βέβαια να παρατηρεί, να γνωρίζει και να συγκεντρώνει συνεχώς στοιχεία που αφορούν τους μαθητές του, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αντικείμενο χαράς και ενδιαφέροντος όλων των παιδιών. Η Γρίβα & Σέμογλου στο βιβλίο *Ξένη Γλώσσα και Παιχνίδι*, παραθέτουν τα τρία είδη στρατηγικής που πρότεινε ο Dömyei (2001) προκειμένου ο εκπαιδευτικός να πετύχει το παραπάνω αποτέλεσμα:

1. Να αποφεύγει τη μονοτονία της μάθησης με ποικιλία δραστηριοτήτων, που θα ενεργοποιούν βασικές γλωσσικές δεξιότητες, μέσα από ποικίλα κανάλια επικοινωνίας, ποικίλους τρόπους παρουσίασης από την πλευρά του εκπαιδευτικού και ενδιαφέρον μαθησιακό υλικό.

82. Βλ. Α. Τεμπρίδου & Χ. Μουρατίδης, *Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση του προφορικού λόγου. Συμπεράσματα από μελέτη περίπτωσης. 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Π.: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Πάτρα 2007, σσ. 394- 405.

2. Να επιλέγει δραστηριότητες, οι οποίες: α) στηρίζονται σε θεματολογία και έχουν περιεχόμενο προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών, β) χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία και προκαλούν τη φαντασία των παιδιών.

3. Να δημιουργεί μαθησιακές καταστάσεις που απαιτούν την ενεργή γνωστική και σωματική εμπλοκή των μαθητών, ώστε να επιτευχθεί η αύξηση της συμμετοχής τους⁸³.

Σύμφωνα με τον Fontana, η γλώσσα του εκπαιδευτικού θα πρέπει να είναι προσιτή, να χαρακτηρίζεται από πλούσιο και κατανοητό λεξιλόγιο στα παιδιά ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν το νόημα της κάθε λέξης σε συγκεκριμένες συνθήκες, καθώς και να αντιληφθούν αφηρημένες έννοιες όπως αυτές του χώρου, του χρόνου και των μαθηματικών. Ακόμα, ο δάσκαλος να κάνει ερωτήσεις τέτοιες που να προωθούν τη δημιουργική σκέψη του παιδιού, καθώς και τη δυνατότητα να απαντά πρωτότυπα. Τέλος, ο Fontana πραγματεύτηκε την ύπαρξη διαλέκτων και προφορών στην ομιλία των παιδιών, τονίζοντας πως η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει τη νόρμα της σχολικής γλώσσας δίχως να παραμερίζει τη μητρική των παιδιών, αποτρέποντας έτσι τη ρήξη μεταξύ σπιτιού – σχολείου. Αν κάτι τέτοιο υλοποιηθεί, τότε τα παιδιά καθώς θα αναπτύσσονται γλωσσικά, θα είναι ικανά να κρίνουν τα ίδια ποιος τρόπος είναι ο κατάλληλος σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας⁸⁴.

83. Βλ. Ε. Γρίβα & Κ. Σέμογλου, *ό.π.*, σ.52.

84. Βλ. Ν. Μήτσης, *ό.π.*, σ.112.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

4. Γλωσσική διδασκαλία

Σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η άσκηση του μαθητή στην κατανόηση των κατασκευαστικών μηχανισμών που οικοδομούν τη γλώσσα, ώστε να είναι σε θέση κάθε φορά, αφού αποφασίσει για ποιο σκοπό χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τι θέλει να πει, να κατασκευάζει και να εκπέμπει τα μηνύματά του ή να δέχεται και να αναλύει ορθά τα μηνύματα των άλλων. Με άλλα λόγια, σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας είναι η ΕΚΦΡΑΣΗ στον προφορικό και στο γραπτό λόγο, η οποία θα κατακτηθεί μέσα από τη συστηματική και μεθοδική καλλιέργεια της γλώσσας, που θα στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα, ώστε να γίνει ο μαθητής επαρκής χρήστης της γλώσσας σε όλες τις περιστάσεις της γλωσσικής επικοινωνίας⁸⁵.

Η άσκηση της γλωσσικής δημιουργικότητας του μαθητή σε περισσότερες και καλύτερες γλωσσικές επιλογές αποτελεί αυτό που συνήθως αποκαλούμε «ποιοτικό λόγο» ή «ποιοτική γλώσσα». Αυτό σημαίνει στην ουσία μεγαλύτερη ικανότητα και ελευθερία του ατόμου να εκφράζεται, να δίνει σωστή και επικοινωνιακά αποτελεσματική διέξοδο στη σκέψη του, στις αντιλήψεις του, στις διεκδικήσεις του, στην ίδια του τη ζωή.

Σημαντικό μέσο για την πραγματοποίηση αυτού του στόχου είναι η άσκηση των μαθητών σε τρεις βασικούς τομείς του λόγου: α) τον περιγραφικό, β) τον αφηγηματικό και γ) τον αξιολογικό λόγο ή στις μείξεις τους και στους ποικίλους συνδυασμούς τους, με τους οποίους ο λόγος παίρνει υπόσταση.

Η κατάκτηση της γλωσσικής ικανότητας πραγματοποιείται στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου. Ως γλωσσική ικανότητα εννοούμε μια σειρά από επιμέρους αλληλένδετες γνώσεις για το γλωσσικό σύστημα, μέσα στις οποίες περιλαμβάνονται και οι κατηγορίες του συστήματος και οι κανόνες που καθορίζουν τους επιτρεπούς συνδυασμούς των κατηγοριών αυτών. Αυτή η διαδικασία κατάκτησης της γλώσσας ολοκληρώνεται σχετικά νωρίς (γύρω στο 5^ο έτος της ζωής του ανθρώπου), όταν το παιδί έχει κατακτήσει τη μητρική του γλώσσα, σε ό,τι βασικότερο τη χαρακτηρίζει από δομική και λειτουργική άποψη (κλιτικό σύστημα και σύνταξη) και θα είναι σε θέση να παράγει λόγο εκφέροντας προτάσεις – συχνά πρωτοφανέστες σε

85. Βλ. Χ.Σ. Μακρής, *Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία*, εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2001, σσ. 63-64.

περιεχόμενο και γραμματικά σωστές – και σε αντιστοιχία με αυτό που θέλει να εκφράσει, δηλαδή τις σκέψεις, τις επιθυμίες και τα συναισθήματά του⁸⁶.

Από την αρχή της σχολικής του ηλικίας το πρόβλημα του παιδιού είναι να μάθει να χρησιμοποιεί το ήδη διαμορφωμένο γλωσσικό του σύστημα σε διαφορετικές περιστάσεις της ζωής και για διαφορετικούς σκοπούς. Στην πραγματικότητα η γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού συνδέεται με την σταδιακή κατάκτηση του συστήματος της γλώσσας ως γλωσσικής επικοινωνίας. Μια σημαντική έννοια, που θα βοηθήσει στην κατανόηση της γλωσσικής ανάπτυξης του παιδιού, είναι η έννοια του λεγόμενου «μηχανισμού κατάκτησης της γλώσσας», την οποία εισήγαγε στην γλωσσολογία ο Noam Chomsky. Ο «μηχανισμός κατάκτησης της γλώσσας» είναι η εγγενής γνώση κάθε παιδιού για την μορφή των ανθρώπινων γλωσσών γενικά.

Η ιδέα ότι είναι ανάγκη να υποθέσουμε την ύπαρξη μιας δεδομένης γνώσης για τη γλώσσα πηγάζει από τη διαπίστωση ότι η γλώσσα είναι ένα εξαιρετικά πολύπλοκο γνωστικό σύστημα, το οποίο δεν είναι δυνατό να κατακτηθεί με βάση τις αρχές του εμπειριοκρατισμού, δηλαδή της μίμησης κατά κάποιον τρόπο των δομών της γλώσσας, όπως ισχυρίστηκε λίγο πολύ ο Skinner, αλλά είναι αποτέλεσμα νοητικών κανόνων που το παιδί εξάγει από την ομιλία που ακούει και που εφαρμόζει στη συνέχεια, δίνοντας μάλιστα ορισμένες φορές δικές του πρωτότυπες δομές. Ξέρουμε για παράδειγμα ότι τα παιδιά δεν μιμούνται παθητικά και κατά γράμμα αυτό που τους έχουμε πει (ούτε και σε περιπτώσεις που ζητάμε να επαναλάβουν προτάσεις που μόλις άκουσαν), αλλά συχνά αναπλάθουν τις προτάσεις, σύμφωνα με τους συντακτικούς κανόνες που έχουν στο νου τους σε κάθε στιγμή της ανάπτυξής τους. Εξάλλου, το περιορισμένο χρονικό διάστημα για τη γλωσσική εκμάθηση και η έλλειψη συστηματικής γλωσσικής διδασκαλίας μας αναγκάζει να καταφύγουμε στην παραδοχή της ύπαρξης αυτού του έμφυτου γλωσσικού μηχανισμού που εισηγήθηκε ο Chomsky⁸⁷.

Η περίοδος της προγλωσσικής επικοινωνίας αποτελεί τη βάση για τη μετέπειτα ανάπτυξη της γλώσσας. Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι η σχέση μεταξύ οικονομικοκοινωνικού περιβάλλοντος και γλώσσας είναι άμεση. Έτσι, τα παιδιά που έζησαν σε φτωχό οικονομικοκοινωνικό περιβάλλον είχαν δυσμενέστερη εξέλιξη στην κατάκτηση της γλώσσας από άλλα παιδιά, που έζησαν σε πλουσιότερο περιβάλλον.

86. Βλ. Χ.Σ. Μακρή, *ό.π.*, σσ. 64-65.

87. Βλ. Χ.Σ. Μακρή, *ό.π.*, σσ. 65-66.

Μάλιστα, παρά τα προγράμματα παρέμβασης και σχολικής αντιστάθμισης, που εφαρμόζονται σε διάφορες χώρες ως εξισορρόπηση της πραγματικότητας της φτώχειας, φαίνεται ότι δεν μπορούν να αντιμετωπισθούν πλήρως οι αρνητικές συνέπειες του κοινωνιοσημειωτικού περιβάλλοντος στο οποίο γεννιέται ένα παιδί.

Την αποτυχία της γλωσσικής εκπαίδευσης προκαθορίζει το κοινωνικό «στίγμα» της κατωτερότητας, με το οποίο σφραγίζει η σχολική λογοκρισία τις περισσότερες παραλλαγές της εθνικής γλώσσας. Στο σχολείο, η προσπάθεια επιβολής ενός προτύπου, που εμφανίζεται ως μόνος σωστός και καλής ποιότητας λόγος, αναστέλλει τη φυσική δημιουργικότητα των μαθητών.

Το παιδί, φτάνοντας για πρώτη φορά στο σχολείο, κυριαρχεί απόλυτα στο γλωσσικό του σύστημα και χρησιμοποιεί θαυμάσια τη μητρική του γλώσσα, την οποία διευρύνει συνεχώς, για να ανταποκριθεί στις νέες καταστάσεις επικοινωνίας. Η καταδίκη της μητρικής γλώσσας του παιδιού στο σχολείο οδηγεί τους μαθητές στο να αυτολογοκρίνονται και να παύουν να μιλούν στην τάξη.

Η διερεύνηση του πεδίου μελέτης της γλωσσικής εξέλιξης του παιδιού οδηγεί έμμεσα στην μελέτη της κοινωνικοποίησης, διαδικασίας στην οποία η γλώσσα θεωρείται ότι διαδραματίζει κεντρικό ρόλο⁸⁸.

4.1 Προτάσεις γλωσσικής διδασκαλίας

- Ένας πρώτος όρος για μια επιτυχημένη γλωσσική διδασκαλία στο σχολείο είναι η διαμόρφωση μέσα στο σχολείο και στην τάξη του αναγκαίου κλίματος αποδοχής εμπιστοσύνης και φυσικότητας, έτσι που οι μαθητές, ακόμη και οι πιο συνεσταλμένοι, να επικοινωνούν και να εκφράζονται με άνεση. Κι αυτό, γιατί η γλωσσική ικανότητα αναπτύσσεται μέσα από την παραγωγή λόγου και ταυτόχρονα γίνεται αποτελεσματικότερη στην παραγωγή λόγου.
- Το ζητούμενο κατά τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας δεν είναι μόνο να μπορεί ο μαθητής απλώς να μιλάει, να γράφει και να καταλαβαίνει τη γλώσσα του, δηλαδή να συνεννοείται σε αυτήν, αλλά να τη γνωρίζει σε βάθος, ώστε

88. Βλ. Χ.Σ. Μακρή, *ό.π.*, σσ. 66-67.

να μπορεί να παράγει και να κατακτά κείμενα διαφόρων τύπων και υψηλότερων απαιτήσεων (π.χ δοκίμια, μελέτες, επιστημονικά άρθρα).

- Η τυπική γλωσσική εκπαίδευση του σχολείου πρέπει να συντελείται σε σχέση με την άτυπη γλωσσική εκπαίδευση, που λαμβάνει χώρα έξω από αυτό. Συνεπώς, η γλωσσική εκπαίδευση είναι ανάγκη να ιδωθεί σ' ένα ευρύ φάσμα, το οποίο περιλαμβάνει το πλήρες κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί η γλώσσα.
- Η διδασκαλία της γλώσσας δεν είναι απλώς περιγραφική, αναγνωριστική, τεχνολογική. Για να είναι ωφέλιμη, πρέπει να είναι γενετική και παραγωγική.
- Η γλώσσα απευθύνεται σε όλες τις αισθήσεις. Δεν είναι υπόθεση γραμμάτων, αλλά είναι υπόθεση ζωής, και γι' αυτό δε μαθαίνεται από τα βιβλία. Η διδασκαλία της γλώσσας μόνο με τα γράμματα και τα βιβλία είναι αφύσικη. Τα βιβλία που μιλούν για τη γλώσσα μόνο με την οδηγητική τους ενέργεια μπορούν να βοηθήσουν στη διδασκαλία της.
- Διδάσκει σωστά τη γλώσσα αυτός που δημιουργεί κοινωνική ατμόσφαιρα και «αντιθέσεις» (υποστήριξη αντίθετης άποψης) μέσα στην τάξη και εξασφαλίζει τις παρωθητικές καταστάσεις που παρέχουν στο μαθητή τη δυνατότητα να λειτουργεί ως παραγωγός λόγου.
- Τα γλωσσικά διδακτικά βιβλία χρησιμοποιούνται ως βιβλία αναφοράς και κανένα μέρος τους δε δίνεται για απομνημόνευση στους μαθητές.
- Το υλικό πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η διδασκαλία της γλώσσας πρέπει να είναι ο ζωντανός, ο φυσικός λόγος των μαθητών. Η γλώσσα μαθαίνεται από τη γλώσσα. Αυτό που διδάσκεται ο μαθητής πρέπει να είναι αληθινό, δηλαδή να αποδίδει τη σύγχρονη γλωσσική πραγματικότητα (συγχρονία). Κάθε άλλη παρεμβολή θα αποτελούσε αλλοτρίωση του μαθήματος. Σε σπάνιες περιπτώσεις και για καθαρά διδακτικούς λόγους θα προσφερθούν ιστορικά στοιχεία (διαχρονία). Στο παιδί πρέπει να παρουσιάζονται ποικίλες

καταστάσεις, βιωματικές κατά το δυνατό, που από το ένα μέρος έχουν ενδιαφέρον, γι' αυτό και λειτουργούν ως κεντρίσματα για τη γλωσσική του συμμετοχή, και από το άλλο απαιτούν αντίστοιχες χρήσεις του λόγου, ανάλογα κάθε φορά με την περίπτωση.

- Όλες οι γλωσσικές παραλλαγές αξιολογούνται θετικά. Δεν μπορεί να τεκμηριωθεί η ύπαρξη κάποιας εγγενώς ανώτερης γλωσσικής παραλλαγής, και συνεπώς ούτε η ανωτερότητά της σε σύγκριση με κάποια άλλη. Κατά την διδασκαλία αποφεύγονται όμως τα γλωσσικά στοιχεία που χαρακτηρίζονται ως ακρότητες, όπως οι ιδιωτισμοί, ως κατασκευασμένες και όχι ως φυσικές λέξεις ή φράσεις, οι άκαιροι αρχαϊσμοί κ.λπ.
- Η διδασκαλία αναζητά τη λειτουργία του γλωσσικού στοιχείου στο λόγο όχι με την αφηρημένη μορφή, αλλά με τη συγκεκριμένη λειτουργική παρουσία του (π.χ το επίθετο θα δίνεται μαζί με το ουσιαστικό και το άρθρο και όχι μόνο του: ο καλός μαθητής, η καλή ευκαιρία και όχι ο καλός, η καλή, το καλό κ.λπ.).
- Οι μαθητές αναπτύσσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες με το να τις ασκούν. Μαθαίνει κανείς να μιλάει μιλώντας και να γράφει γράφοντας. Πρέπει να δημιουργηθούν οι κατάλληλες καταστάσεις παρώθησης και επιβράβευσης των μαθητών, ώστε η προφορική και η γραπτή έκφραση να φαίνεται μια φυσική καθημερινή πραγματικότητα. Η ελεύθερη έκφραση απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των παιδιών.
- Πρώτη θέση στη γλωσσική διδασκαλία κατέχει ο προφορικός λόγος ως μέσο μάθησης, έκφρασης και επικοινωνίας. Έτσι, στη σχολική ύλη ιεραρχείται κατά σειρά: η ομιλία, ο διάλογος, η συζήτηση, η ανάγνωση και μετά η γραπτή έκφραση.
- Προηγείται από συντακτική και γραμματική άποψη η διδασκαλία των συνόλων του λόγου και ακολουθεί η στοιχειακή τους ανάλυση. Πρώτα η φράση και ύστερα η λέξη. Πρέπει να φτάσουμε στη διδασκαλία του

υποτακτικού λόγου, αφού οριστικοποιήσουμε τη διδασκαλία του παρατακτικού λόγου.

- Η επιλογή των κειμένων για τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος πρέπει να γίνεται με βάση τα εξής κριτήρια: α) την ψυχονοητική ανταπόκριση των μαθητών, β) την ποιότητα των κειμένων, γ) τη χρηστικότητα τους και δ) το ενδιαφέρον των μαθητών.
- Ο δάσκαλος της γλώσσας πρέπει να είναι ο ίδιος καλός χειριστής της γλώσσας και να έχει τις αναγκαίες επιστημονικές γνώσεις για τη διδασκαλία της.
- Η διδασκαλία γίνεται με ανατροφοδότηση του μαθήματος, η οποία με τα σημερινά βιβλία διευκολύνεται από την σπειροειδή διάταξη της ύλης. Οι μαθητές συμμετέχουν σε όλες τις διαδικασίες του μαθήματος. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αυτοδιόρθωση των μαθητών και στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματός τους.
- Ο ρόλος της μητρικής γλώσσας στη γλωσσική παιδεία και την πνευματική ανάπτυξη του παιδιού είναι πρωταρχικός⁸⁹.

Αυτά σημαίνουν ότι:

- Ο δάσκαλος της γλώσσας πρέπει να ξεχάσει τον διδακτισμό, την από έδρας διδασκαλία και τις παλαιότερες μορφές της (τεχνολόγηση λέξεων κ.τ.ό.), πρέπει να ξεφύγει από την αντίληψη ότι αυτός κατέχει τη γλώσσα και εκπέμπει φράσεις προς ευπειθείς ακροατές, τους μαθητές του. Ο δάσκαλος γίνεται αυτό που πρέπει να είναι: ένας από τους συζητητές – ο υποδειγματικότερος βέβαια - που εγγυάται ότι η συζήτηση δε θα χάσει το στόχο της.
- Ο δάσκαλος δεν μπαίνει στην τάξη με προκατασκευασμένο και άκαμπτο σχέδιο διδασκαλίας. Η σχολική τάξη αποτελεί τον κύριο χώρο, όπου

89. Βλ. Χ.Σ. Μακρή, *ό.π.*, σσ. 72-76.

αναπτύσσει τη γλωσσική του διδασκαλία, και αυτή θα του καθορίσει το σχέδιο. Πρέπει να γνωρίζει τη στοιχειώδη γραμματική και συντακτική ορολογία και τη λειτουργία των μερών του λόγου, δηλαδή τη δομολογία της γλώσσας, και να απαλλαγεί από τις παραδοσιακές προλήψεις σχετικά με την ορθότητα της έκφρασης, κατανοώντας ότι *normal loquendi usus*.

- Το υλικό διδασκαλίας αντλείται από την καθημερινή ζωή. Διδασκαλία της γλώσσας σημαίνει επικοινωνία και δημιουργία. Πρέπει να φτάσουμε στην αντικατάσταση των βιβλίων της γλώσσας από το βιβλίο της καθημερινής ζωής.
- Διδάσκονται παράλληλα τα γραμματικά και τα συντακτικά φαινόμενα. Δίνεται βάρος στη σύνταξη, γιατί εκεί νευρώνεται κάθε γλωσσικό σύστημα.
- Η χρήση των ξένων λέξεων γίνεται με σύνεση και όταν δεν υπάρχουν αντίστοιχες ελληνικές στην καθημερινή επικοινωνία.
- Μεγαλύτερη σημασία από τους τύπους έχει το ήθος της λέξης, που παίρνει νεύρο και ζωή μέσα στο λόγο.
- Υπάρχουν διαφορετικές «γλώσσες» (κοινωνικές γλώσσες) μέσα στα κείμενα, όπως και διαφορετικές σημασίες λέξεων (π.χ. η λέξη μέτρο για το μαθηματικό, το φιλόλογο, το φυσικό) σε διαφορετικά κείμενα για διαφορετικές καταστάσεις (λειτουργικότητα των κειμένων), π.χ. αίτηση, ανακοίνωση, πρόσκληση.
- Μαθαίνω τη γλώσσα σημαίνει ενεργοποιώ, οικοδομώ και επεκτείνω με τη χρήση τους υποσυνείδητους μηχανισμούς πάνω στους οποίους στηρίζεται το σημειολογικό σύστημα της γλώσσας⁹⁰.
- Ο ρόλος και η γενικότερη συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην ικανοποιητική λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης, με σκοπό την ενίσχυση της γλωσσικής

90. Βλ. Χ.Σ. Μακρή, *ό.π.*, σσ. 77-78.

διδασκαλίας, είναι προφανής και ευκολονόητος. Μάλιστα τουλάχιστον σ' αυτή την πρώτη φάση δεν μπορεί να περιοριστεί απλά στις διάφορες διαδικασίες μέσα στην τάξη του αλλά επεκτείνεται και σε γενικότερα οργανωτικά ζητήματα. Πολλές φορές διαπιστώνεται ότι το ενδιαφέρον και η διάθεση δεν αρκούν για τη σωστή αντιμετώπιση αυτών των θεμάτων. Απαιτούνται γνώσεις και ενημέρωση, αφού άλλωστε ο σημερινός εκπαιδευτικός ίσως δεν παρακολούθησε αντίστοιχα μαθήματα στις σπουδές του. Η ενημέρωση οφείλει να αρχίσει ίσως από τους Σχολικούς Συμβούλους ώστε να είναι σε θέση να μεταφέρουν στη συνέχεια τη γνώση και τον προβληματισμό σε όλα τα σχολεία της περιοχής τους. Στην περίπτωση αυτή ο εκπαιδευτικός θα έχει όλα τα εφόδια ώστε να κινητοποιήσει και να ευαισθητοποιήσει όλους τους άλλους φορείς που συνδέονται με τη σωστή λειτουργία της σχολικής βιβλιοθήκης⁹¹.

Διδάσκω τη γλώσσα σημαίνει:

- Διατηρώ μια διακριτική παρουσία στην τάξη, υποκινώ και παρακολουθώ τις συζητήσεις των μαθητών και παρεμβαίνω, όποτε χρειάζεται, για να διορθώσω ή να παρατηρήσω κάτι. Ο λόγος των μαθητών δεν απευθύνεται σε μένα, αλλά στους συμμαθητές τους.
- Βοηθώ τους μαθητές να παράγουν προφορικό συνεχή λόγο. Αποφεύγω τις ερωτήσεις που αξιώνουν μια μονολεκτική απάντηση (π.χ. πώς κάνει τι γ' ενικό πρόσωπο του παρατατικού του ρήματος γράφω). Σκοπός μου είναι να συνηθίσουν οι μαθητές να μιλούν απλά, συγκροτημένα, ολοκληρωμένα, χωρίς περιττολογίες και χάσματα.
- Εκσυγχρονίζω τη διδασκαλία μου. Αυτό σημαίνει α) δίνω προτεραιότητα στον προφορικό λόγο, β) δίνω προτεραιότητα στη συγχρονική περιγραφή της γλώσσας, γ) θεωρώ τη γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας. Θεωρώ ότι επικοινωνία δεν είναι απλή μετάδοση ενός νοήματος, αλλά διαδικασία που απαιτεί επιλογές και προσαρμογές στις διάφορες περιστάσεις, δ) η γλωσσική νόρμα

91. Βλ. Γ.Δ. Καψάλης, *Έρευνα για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων*, Ιωάννινα 1989, σ. 36.

έχει χαρακτήρα επιλογής και όχι απόλυτης συμμόρφωσης, ε) εξετάζω τα γλωσσικά στοιχεία όχι γραμμικά, αλλά δομικά και λειτουργικά.

- Η ετυμολογία μιας λέξης, όσο κι αν μας γοητεύει, δεν επηρεάζει τη χρήση της. Π.χ., αν δεν ξέρω ότι η λέξη μελαγχολία προέρχεται από τη λέξη μελάγχολος (μέλαν + χολή) ή ότι η λέξη μιλιταρισμός προέρχεται από το miles, δε σημαίνει ότι δεν μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτές τις λέξεις στο λόγο μου. Τα στοιχεία σημαίνουν – σημαινόμενο ορίζουν τη λέξη στο κοινωνικό σύνολο και όχι η ιστορία της.
- Ο μαθητής, για να εντάξει στο λεξιλόγιό του μια λέξη, πρέπει να ξέρει τη μορφή της, τη σημασία της και σε ποια αντικείμενα αναφέρεται. (Η σχέση που συνδέει τις λέξεις με τα πράγματα είναι αναφορική: σημαίνουν-σημαινόμενο). Ο μαθητής πρέπει να εντάξει τις παραστάσεις του στον κόσμο του. Χωρίς την ένταξη αυτή οι λέξεις μένουν μετέωρες και σε λίγο εξαφανίζονται από το λεξιλόγιό του. Πλούσιο λεξιλόγιο σημαίνει γνώση, μόρφωση και καλλιέργεια σε ποικίλους πνευματικούς τομείς. Το λεξιλόγιο του παιδιού πλουτίζεται παράλληλα με την όλη εκπαίδευση και τη μόρφωσή του. Τις λέξεις που δεν ξέρει ο μαθητής θα τις εξηγήσουμε τοποθετώντας τις μέσα σε φράσεις ή δίνοντας οποιαδήποτε πληροφορία (ετυμολογική-ιστορική). Για να μάθει μια λέξη ο μαθητής, δεν αρκεί να την απομνημονεύσει. Πρέπει να τη χρησιμοποιεί στο λόγο του. Αυτό σημαίνει ότι επεκτείνει τις γνώσεις του πέρα από περιοχές που μέχρι τότε γνώριζε (π.χ. η λέξη οικολογία).
- Το λεξιλόγιο μπορεί να διδαχθεί: α) με το να δουν οι μαθητές τις λέξεις στο σπίτι και να υπογραμμίσουν τις άγνωστες, β) να κατατάξουν τις λέξεις κατά σημασιολογικές κατηγορίες, γ) να ξεχωρίσουν οι μαθητές λέξεις με το ίδιο θέμα κ.λπ.
- Σύμφωνα με τις αρχές της κειμενογλωσσολογίας, στην πρόσληψη ενός κειμένου (ανάγνωση, κατανόηση, ερμηνεία προφορικού ή γραπτού κειμένου) ο αναγνώστης/ ακροατής προσεγγίζει το κείμενο, ανάλογα με τη γλωσσική

του παιδεία, με ένα διευρυμένο ή περιορισμένο φάσμα «γλωσσικών υποθέσεων» και «προσδοκιών» ως προς τις νοηματικές προθέσεις και το περιεχόμενο του προσλαμβανόμενου κειμένου, πράγμα που καθορίζει την ποιότητα, το βάθος και το εύρος της κατανόησης του κειμένου. Τελικά το πόσο θα καταλάβουμε ένα κείμενο (προφορικό ή γραπτό) είναι συνάρτηση του γλωσσικού οπλισμού και της γλωσσικής καλλιέργειας με την οποία εμείς προσερχόμαστε στο κείμενο.

- Με δεδομένο ότι μεγάλο μέρος της εκπαίδευσης στο κοντινό μέλλον θα περάσει στη διδασκαλία με Η/Υ, αξίζει να ασχοληθεί περισσότερο η έρευνα με τις δυνατότητες της «Υπολογιστικής γλωσσολογίας» και της εκπαιδευτικής τεχνολογίας γενικότερα. Η ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση προηγμένων τεχνολογιών και τηλεματικών συστημάτων αποτελεί αληθινή πρόκληση για το γλωσσικό μάθημα.
- Μεγάλο ρόλο παίζει η ενθάρρυνση του μαθητή σε κάθε του γλωσσική προσπάθεια και ο έπαινος γι' αυτό που κατορθώνει.
- Τα σχολικά βιβλία δίνουν αφορμές για δημιουργία μέσα στην τάξη καταστάσεων καθημερινής πραγματικότητας, όπου οι μαθητές θα αισθάνονται την ανάγκη να χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα για να εκφραστούν. Μέσα σε τέτοια πλαίσια έχει φυσιολογικά τη θέση της η διδασκαλία της σημασιολογικής, συντακτικής και φωνομορφολογικής πλευράς της γλώσσας και η ανάπτυξη με ασκήσεις των δεξιοτήτων του αποτελεσματικού ομιλητή/ συζητητή και ακροατή, καθώς και του αναγνώστη και του χειριστή του γραπτού λόγου. Αυτή η χρήση είναι ο ισχυρότερος μοχλός για τη γλωσσική μάθηση⁹².

92. Βλ. Χ.Σ. Μακρής, *ό.π.*, σσ. 78-81.

4.2 Γλωσσικές ασκήσεις

4.2.1 Ασκήσεις προφορικού λόγου

Ο δάσκαλος της γλώσσας συνειδητοποιεί τον ιδιαίτερο ρόλο του και τη συμμετοχή του στην κατάκτηση της μητρικής γλώσσας από τους μαθητές του και γνωρίζει ότι η διδασκαλία της γλώσσας συνιστά ένα σπουδαίο κεφάλαιο πολιτισμού και ανθρωπισμού. Γνωρίζει, επίσης, ότι στη διδασκαλία της γλώσσας προτεραιότητα έχει ο προφορικός λόγος και ότι κατά τη διδασκαλία του προφορικού λόγου ο ίδιος οφείλει να είναι προσεκτικός στην αντιμετώπιση των γλωσσικών αδυναμιών και παραλλαγών που φέρνουν οι μαθητές από το στενό οικογενειακό, αλλά και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Συνεπώς, ο δάσκαλος δεν πρέπει να ειρωνεύεται τους μαθητές του για τις γλωσσικές τους αδυναμίες ή τους γλωσσικούς ιδιοματισμούς τους, ούτε βέβαια να ανέχεται ειρωνείες των συμμαθητών τους στην τάξη για το ίδιο θέμα. Αντίθετα, πρέπει να ενισχύει τις προσπάθειες αυτών των μαθητών που μιλούν τοπικές γλωσσικές διαλέκτους, αφού οι μαθητές αυτοί εκ των πραγμάτων αναλώνουν περισσότερες δυνάμεις στην κατάκτηση της γλώσσας. Άλλωστε και ο ίδιος ενδέχεται να χρησιμοποιεί τοπικές διαλέκτους.

Η ωριαία διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος μπορεί να αρχίσει με τον προφορικό λόγο των μαθητών. Ασκήσεις προφορικού λόγου μπορεί να είναι:

- Ελεύθερες ανακοινώσεις των μαθητών για διάφορα θέματα.
- Οργάνωση συστηματικών ομαδικών συζητήσεων. Οι ομαδικές συζητήσεις (ελεύθερες ή οργανωμένες σε «στρογγυλό τραπέζι» με συγκεκριμένο θέμα) διευκολύνουν ένα είδος «διερευνητικής ομιλίας», η οποία θεωρείται από τους ειδικούς πολύ σημαντική.
- Συστηματική παρατήρηση πραγμάτων, καταστάσεων και φαινομένων, που οδηγούν σε σχολιασμό, ανάπτυξη, αξιολόγηση και ερμηνεία τους.
- Ανάγνωση λογοτεχνικών και άλλων κειμένων στην τάξη. Η ανάγνωση κειμένων στην τάξη αποτελεί μια πολύ καλή άσκηση προφορικού λόγου για

τον μαθητή, ο οποίος με τον τρόπο αυτό μαθαίνει να ακούει, να αναλύει και να οργανώνει τη σκέψη του.

- Δραματοποίηση. Το παίξιμο ρόλων οδηγεί στην καλλιέργεια της γλώσσας και την νόησης, αφού ο μαθητής αναγκάζεται να επιχειρηματολογήσει και να ωραιοποιήσει τον λόγο του, προκειμένου να πείσει ή να συγκινήσει τους συμμαθητές του.
- Συνεχής διήγηση μιας ιστορίας, ενός επεισοδίου και περιγραφή πραγμάτων και καταστάσεων.
- Συνέντευξη με διάφορα πρόσωπα (πραγματική ή φανταστική). Η άσκηση οδηγεί στην ανάληψη ρόλων.
- Ομιλία (συνεχής) με συγκεκριμένο θέμα.

Κατά τη διάρκεια της γλωσσικής διδασκαλίας, οι ασκήσεις πρέπει να εναλλάσσονται. Ο χειρότερος τρόπος διδασκαλίας ενός μαθήματος είναι η επανάληψη της ίδιας διδακτικής μεθόδου, που οδηγεί σε αφόρητη μονοτονία⁹³.

4.2.2 Ασκήσεις γραπτού λόγου

Η διδασκαλία του γραπτού λόγου αποτελεί συνέχεια της διδασκαλίας του προφορικού λόγου. Στη διδασκαλία του γραπτού λόγου ωστόσο υπάρχουν ιδιαίτερες δυσκολίες, πολλές από τις οποίες οφείλονται στην ελλιπή κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Οι γνώσεις των εκπαιδευτικών για τον γραπτό λόγο είναι συνήθως θεωρητικές. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν διδάχτηκαν ποτέ συστηματικά τον γραπτό λόγο και έχουν μικρή ενασχόληση με το γράψιμο.

Οι μαθητές στο σχολείο διδάσκονται κυρίως συντακτικούς και γραμματικούς κανόνες μιας «ιδιόμορφης γλώσσας», όπως είναι η σχολική, η οποία τελικά δεν χρησιμοποιείται σε καθημερινές καταστάσεις επικοινωνίας. Η σχολική γλώσσα δεν

93. Βλ. Χ.Σ. Μακρή, *ό.π.*, σσ. 83-85.

είναι ούτε η καθημερινή ομιλούμενη γλώσσα ούτε η λογοτεχνική γλώσσα. Η γλώσσα των σχολικών εγχειριδίων, που ο μαθητής υποχρεώνεται να μάθει, είναι μια γλώσσα απόμακρη από την καθημερινή γλώσσα των μαθητών. Συνεπώς, τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο χαρακτηρίζει η «γλωσσική συνέχεια», αφού οι μαθητές αναγκάζονται να μαθαίνουν και να γράφουν τη γλώσσα των σχολικών βιβλίων και όχι τη γλώσσα που μιλούν.

Ο γραπτός λόγος μπορεί να καλλιεργηθεί, αν καλλιεργηθεί κατ' αρχήν ο προφορικός λόγος. Οι μαθητές θα μάθουν να γράφουν γράφοντας και να διαβάζουν διαβάζοντας, όπως μαθαίνει κανείς να κολυμπά κολυμπώντας. Για να φτάσουν σε ένα ικανοποιητικό αποτέλεσμα, οι μαθητές οφείλουν να αναπτύξουν τη συστηματική παρατήρηση, την ικανότητα ταξινόμησης πληροφοριών και τη δυνατότητα επεξεργασίας των στοιχείων, ώστε αυτά να έχουν λογική αλληλουχία.

Η μελέτη ποικίλων κειμένων θεωρείται αναγκαία. Η χρησιμοποίηση ποιοτικών περιοδικών, τα οποία περιέχουν επίκαιρα θέματα, είναι πολύ σημαντική. Οι μαθητές επιλέγουν κείμενα, τα οποία στη συνέχεια τα παρουσιάζουν στην τάξη, τα σχολιάζουν και τα αξιολογούν (ολόκληρα τα κείμενα ή τμήματά τους). Η ανάληψη γραπτών εργασιών (βραχυπρόθεσμων ή μακροπρόθεσμων) και η γραπτή άσκηση των μαθητών σε διάφορα είδη του γραπτού λόγου με ποικίλα περιεχόμενα (αναφορές, αιτήσεις, υπομνήματα) βοηθούν στην καλλιέργεια του γραπτού λόγου.

Για να υπάρξει αποτελεσματική διδασκαλία του γραπτού λόγου, χρειάζεται να αλλάξει η αντίληψη για τον γραπτό λόγο. Πρέπει, δηλαδή, να προσεγγίσει κανείς το γράψιμο περισσότερο ως διαδικασία και λιγότερο ως αποτέλεσμα. Σε αυτό μπορούν να βοηθήσουν, εκτός από το δάσκαλο της γλώσσας, και οι άλλες ειδικότητες των εκπαιδευτικών, αφού όλοι οι εκπαιδευτικοί «δυνάμει» είναι δάσκαλοι της γλώσσας, μια και όλοι μέσω της γλώσσας επικοινωνούν με τους μαθητές τους. Ακόμη, το σχολείο με το πρόγραμμά του πρέπει να κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών για το γράψιμο. Γράφει κανείς γι' αυτό που τον ενδιαφέρει, αλλιώς η ενασχόληση μετατρέπεται σε πράξη ρουτίνας. Πρέπει να υπάρξει ενδιαφέρον για την καλλιέργεια του γραπτού λόγου στο σχολείο, γιατί σήμερα οι ανάγκες για γραπτή επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων φαίνεται να αυξάνονται.

Ασκήσεις γραπτού λόγου μπορεί να αποτελούν οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Περιλήψεις κειμένων
- Τοποθέτηση τίτλων σε κείμενα ή παραγράφους
- Γραπτές απαντήσεις σε ποικίλες ερωτήσεις
- Περιγραφή διαφόρων αντικειμένων (φωτογραφιών, σκίτσων κ.λπ.)
- Συγγραφή κειμένων με συγκεκριμένο παραλήπτη
- Βιογραφικά σημειώματα
- Αλλαγή πλοκής μιας ιστορίας με υποθετικές τροποποιήσεις
- Ολοκλήρωση ημιτελών προτάσεων ή διαλόγων
- Συμπλήρωση προτάσεων από τις οποίες λείπουν το ρήμα ή το υποκείμενο
- Χωρισμός συνεχών κειμένων σε παραγράφους
- Τοποθέτηση σημείων στίξης σε ένα κείμενο χωρίς σημεία στίξης
- Ταξινόμηση προτάσεων (κύριες και δευτερεύουσες)
- Μετατροπή ενός προφορικού κειμένου σε γραπτό (να ακούσουν κάτι και μετά να το γράψουν)
- Έκθεση απόψεων, εμπειριών, προσωπικών συναισθημάτων
- Συνέχιση μιας ιστορίας με δοσμένη αρχή
- Γραπτές συνεντεύξεις
- Ελεύθερη γραπτή έκθεση (με περιορισμένο αριθμό λέξεων)
- Συμπλήρωση διαφόρων εντύπων από διάφορες υπηρεσίες, συγγραφή επιστολών με διάφορους παραλήπτες κ.ά⁹⁴

Μετασχηματιστικές ασκήσεις: Ένα κείμενο μετασχηματίζεται:

- Αν μεταβάλουμε την οπτική γωνία του χρόνου στον οποίο έχει γραφτεί (παρελθόν, παρόν, μέλλον)
- Αν το μεταβάλλουμε από σοβαρό σε ειρωνικό, σε εύθυμο κ.λπ
- Αν το πυκνώσουμε ή το διευρύνουμε
- Αν το ίδιο θέμα το παρουσιάζει ένας άλλος αφηγητής
- Αν αναζητήσουμε άλλους τρόπους με τους οποίους θα μπορούσε να είχε αρχίσει ή τελειώσει το κείμενο

94. Βλ. Χ.Σ. Μακρή, *ό.π.*, σσ. 85-88.

- Αν δώσουμε άλλη τροπή στην υπόθεσή του
- Αν μεταβάλλουμε το είδος του (ένα θεατρικό π.χ. να γίνει διηγηματικό)
- Αν αλλάξουμε τους ρόλους διαφόρων προσώπων σε μια διήγηση
- Αν αφαιρέσουμε ένα πρόσωπο από τη διήγηση
- Αν αφαιρέσουμε όλα τα πρόσωπα από τη διήγηση
- Αν μετατρέψουμε τον ευθύ λόγο σε πλάγιο ή τον παρατακτικό σε υποτακτικό ή τον ενεργητικό σε παθητικό λόγο
- Αν μετατρέψουμε τη φράση από τον έναν αριθμό στον άλλο, από ένα πρόσωπο σε άλλο

Οι μετασχηματιστικές ασκήσεις ασκούν το μαθητή στην επιλογή και χρήση της γλωσσικής ποικιλίας που αρμόζει στη συγκεκριμένη επικοινωνιακά περίσταση και τον βοηθούν να αποκτήσει πειθαρχία στο λόγο του.

Άλλες ασκήσεις:

- Σημείωσε λέξεις και φράσεις του κειμένου που προέρχονται από λόγια παράδοση
- Βρες μεταφορικές λέξεις και φράσεις του κειμένου και αξιολόγησέ τις
- Αξιολόγησε τις θέσεις του συγγραφέα του κειμένου, πρόσθεσε την επιχειρηματολογία σου. Αντιπαράθεσε τη δική σου επιχειρηματολογία και δικαιολόγησέ την
- Δικαιολόγησε την στίξη της παραγράφου (διπλή παύλα, εισαγωγικά κ.ά.)
- Βρες τις σημαντικές λέξεις (τις λέξεις- κλειδιά) του κειμένου και δικαιολόγησε το χαρακτηρισμό σου
- Γράψε τις αντίθετες/ αντώνυμες των παρακάτω λέξεων...
- Να αντικαταστήσεις τις παρακάτω λέξεις με τις συνώνυμές τους..
- Να δώσεις τον ορισμό των παρακάτω λέξεων...
- Γράψε τις λέξεις που αντιστοιχούν στους παρακάτω ορισμούς..
- Βρες τις διαφορές στα παρακάτω παρώνυμα και σχημάτισε προτάσεις με το καθένα από αυτά (π.χ. παραίσθηση- διαίσθηση, αιρετός- αιρετικός)
- Να αποδώσεις στη σημερινή γλώσσα τους παρακάτω αρχαϊσμούς...
- Να κλιμακώσεις τα παρακάτω συνώνυμα (π.χ. απαραίτητος, αναγκαίος, χρήσιμος)
- Σημείωσε τις διαφορές των συνωνύμων που ακολουθούν..

- Τι σημαίνει η φράση... (δίνονται παροιμίες, γνωμικά)
- Διόρθωσε τα λάθη του κειμένου
- Σχολίασε τις λέξεις που δίνουν.. (π.χ. συγκίνηση στο κείμενο)
- Αναζήτησε τις μεταβατικές λέξεις των περιόδων του κειμένου
- Να συγκρίνεις δύο κείμενα (ιδέες, ύφος κ.λπ.)
- Να αναπτύξεις τις απόψεις σου πάνω στο θέμα⁹⁵.

4.3 Σκοπός και στόχοι της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστεί ο τρόπος, που οι παιγνιώδεις ασκήσεις μπορούν να οδηγήσουν στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών σχολικής ηλικίας. Έτσι, στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο τρόπος, με τον οποίο κάποιος μαθητής αυτής της ηλικίας μπορεί, μέσα από αυτές τις εφαρμογές, να προσεγγίσει οικείες και καθημερινές έννοιες και να τις κατανοήσει με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ευαισθητοποίησή του σε διάφορα θέματα πολιτειότητας. Οι γενικοί στόχοι της εργασίας αφορούν:

- την καλλιέργεια γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών
- την καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών τους δεξιοτήτων
- την καλλιέργεια των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων
- την καλλιέργεια των κοινωνικών τους δεξιοτήτων
- την καλλιέργεια των ψυχοκινητικών τους δεξιοτήτων
- την ενεργή συμμετοχή τους στη διαδικασία της μάθησης.

Οι ειδικοί στόχοι της εργασίας μπορούν να χωριστούν σε τέσσερις μεγάλες κατηγορίες. Αυτές είναι οι γλωσσικοί, οι γνωστικοί, οι κοινωνικοί και οι κινητικοί στόχοι. Εμείς ωστόσο επικεντρωνόμαστε στους γλωσσικούς και γνωστικούς στόχους.

Οι γλωσσικοί στόχοι, που τέθηκαν ήταν οι εξής:

- ανάπτυξη λεξιλογίου των μαθητών
- ενίσχυση των επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων
- ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής

95. Βλ. Χ.Σ. Μακρή, *ό.π.*, σσ. 88-91.

Όσον αφορά το γνωστικό αντικείμενο, επιδιώχθηκε:

- η εξοικείωση των μαθητών με τα μουσικο-κινητικά παιχνίδια
- η ενίσχυση της δημιουργικής έκφρασης
- η κατανόηση

4.4 Ενδεικτικές Δραστηριότητες

Θα εξυπηρετούσε ιδιαίτερα τους σκοπούς της εργασίας η παράθεση ενδεικτικών δραστηριοτήτων με κύριο γνωστικό περιεχόμενο και στόχους από τα πεδία της Γλώσσας και της Φυσική Αγωγής, έτσι όπως αυτά μπορούν να λάβουν χώρα στο Δημοτικό Σχολείο. Κάθε μια από τις παρακάτω δραστηριότητες είναι ενδεικτική και μπορεί να τροποποιηθεί ανάλογα με την εμπειρία του/της εκπαιδευτικού και το επίπεδο των μαθητών. Ακόμη, καθίσταται εφικτό να εμπλουτιστεί με στοιχεία και από άλλες γνωστικές περιοχές του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) επιδιώκοντας τους ανάλογους στόχους.

Οι περισσότερες φωνές κερδίζουν

(Παιχνίδι στόχου – Φωνήματα)

Κύριες γνωστικές περιοχές του ΔΕΠΠΣ: Γλώσσα, Φυσική Αγωγή

Στόχοι: α) Να αναγνωρίζουν τα φωνήματα των κορινών

β) Να τα ονομάζουν (τα φωνήματα των κορινών)

γ) Να διακρίνουν τα σύμφωνα από τα φωνήεντα

δ) Να εκτιμούν τη διαδρομή της μπάλας από το σημείο εκκίνησής της μέχρι τις κορίνες-στόχους

ε) Να συντονίζουν τις κινήσεις τους (χέρι - μάτι)

στ) Να κρίνουν ποια κορίνα αποτελεί τον πρωτεύοντα στόχο, ώστε να πέσουν όσο το δυνατόν περισσότερες κορίνες

ζ) Να συνεργάζονται με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας για κοινό σκοπό

Υλικά & Μέσα: 10 κορίνες ή παραπάνω, χαρτόνι, ψαλίδι, χοντρός μαρκαδόρος ή έγχρωμο μελάνι και εκτυπωτής, μπαλάκια του τένις ή μικρές αερόμπαλες, ή μπάλες από αφρώδες υλικό, πίνακας

Περιγραφή: Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ή περισσότερες ομάδες, κατά προτίμηση με τυχαίο τρόπο. Τοποθετούμε τις κορίνες με τα σύμφωνα ή φωνήεντα σε ό,τι σχηματισμό και σε όποια απόσταση κρίνουμε εμείς, ανάλογα φυσικά με το επίπεδο ευκολίας ή δυσκολίας που θέλουμε να θέσουμε για τα παιδιά στα οποία απευθύνεται το παιχνίδι. Κάθε κορίνα, λοιπόν, θα εικονίζει ευδιάκριτα ένα σύμφωνο, που αν πέσει θα δίνει στην ομάδα 1 πόντο, ή ένα φωνήεν που θα δίνει 2 πόντους. Όταν μία ομάδα παίρνει πόντο ή πόντους, τότε το παιδί αυτής λέει το φώνημα δυνατά προς όλους και το σημειώνει στον πίνακα μαζί με τον/τους επιπλέον πόντο/πόντους. Τα παιδιά των ομάδων βρίσκονται σε σειρά (κατά προτίμηση, αν υπάρχει η δυνατότητα στον χώρο, σε οριζόντια σειρά ώστε να παρακολουθούν την εξέλιξη του παιχνιδιού και να διατηρείται το ενδιαφέρον τους) και ρίχνουν διαδοχικά το μπαλάκι που κρατάει το καθένα στα χέρια του.

Κεφαλαία και πεζά ενωθείτε και όταν παίζει η μουσική διαλυθείτε

(Ευκινησία ως προσαρμοστική δεξιότητα του σώματος στον χώρο, Κεφαλαία – Πεζά)
Κύριες γνωστικές περιοχές του ΔΕΠΠΣ: Γλώσσα, Φυσική Αγωγή

Στόχοι: α) Να θυμούνται το γράμμα τους και το πεζό ή κεφαλαίο με το οποίο αντιστοιχεί

β) Να συσχετίζουν το κάθε γράμμα με το πεζό ή κεφαλαίο του (ανάλογα την περίπτωση) από πλήθος πεζών και κεφαλαίων γραμμάτων

γ) Να ανταποκρίνονται σε οπτικά και ηχητικά ερεθίσματα (οπτική και ακουστική αντίληψη) όπως το χρώμα και η μουσική

δ) Να βελτιώνουν την ικανότητα αντίδρασης

ε) Να εκφράζονται δημιουργικά με το σώμα τους

στ) Να συνεργάζονται και να αλληλοδρούν

Υλικά & Μέσα: εκτυπωμένες πλαστικοποιημένες κάρτες με τα γράμματα (ώστε να κολλούν εύκολα και να μην σχίζονται) ή εκτυπωτής με έγχρωμο μελάνι και χαρτί και

πλαστικοποιητής, πλαστικά βραχιολάκια που γράφεις με μαρκαδόρο και ξεβάφουν μόνο με οινόπνευμα, μαρκαδόροι διαφόρων χρωμάτων, οινόπνευμα, cd player και δίσκοι cd ή υπολογιστής συνδεδεμένος στο διαδίκτυο και πρόσβαση στη μουσική, μεγάλα χαρτόνια διαφορετικών χρωμάτων (όσες και οι ομάδες-ζευγάρια των παιδιών)

Περιγραφή: Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και ο/η εκπαιδευτικός τους κολλά στην μπλούζα τους μεγάλο εκτυπωμένο χαρτί που εικονίζει ένα κεφαλαίο γράμμα στο ένα παιδί του ζευγαριού, κι ένα πεζό γράμμα στο άλλο παιδί του ζευγαριού. Το κάθε ζευγάρι γραμμάτων είναι χρωματισμένο με ένα χρώμα που διαφοροποιείται από τα χρώματα των γραμμάτων των υπόλοιπων ομάδων. Επιπλέον, το κάθε παιδί φορά στο χέρι του ένα βραχιολάκι που έχει τυπωμένο το γράμμα, το δικό του και του ζευγαριού του. Ακόμα, υπάρχει σε εμφανές σημείο μια λίστα με τα γράμματα (όπως Α, α, Β, β κλπ.) για να βοηθά τα παιδιά και να θυμούνται πιο είναι το ζευγάρι τους. Η μουσική ξεκινάει και τα παιδιά τρέχουν στον χώρο. Σκοπός του παιχνιδιού είναι όταν παύσει η μουσική α) το πεζό γράμμα να γίνει ζευγάρι με το κεφαλαίο, β) να μετακινηθούν στο σημείο του χώρου όπου υπάρχει κολλημένο χαρτόνι με το χρώμα της ομάδας τους, γ) να σχηματίσουν ότι φιγούρα επιθυμούν με τα μέλη και τα στοιχεία του σώματός τους (π.χ. με τα χέρια ψηλά, ξαπλωμένοι, ο ένας κάτω από τα πόδια του άλλου, με τα χέρια στα αυτιά, σηκώνοντας με τα χέρια τα μαλλιά κ.ο.κ.), και δ) να μείνουν ακίνητοι μέχρι να ξαναπαίξει η μουσική. Τα ζευγάρια μπορούν να αλλάζουν, αν απλά ο/η εκπαιδευτικός ξεκολλήσει τις καρτέλες από τις μπλούζες και δώσει τα αντίστοιχα βραχιολάκια στα καινούρια ζευγάρια.

Ένωσε τα ... αντίθετα

(Παιχνίδι ισορροπίας, Αντίθετα)

Κύριες γνωστικές περιοχές του ΔΕΠΠΣ: Γλώσσα, Φυσική Αγωγή

Στόχοι:

- α) Να αναγνωρίζουν το περιεχόμενο των εικόνων και να το ονομάζουν
- β) Να εντοπίζουν το αντίθετο εικόνων και να το ονομάζουν
- γ) Να ελέγχουν το σώμα τους και τις κινήσεις αυτού ώστε να καταφέρνουν την ισορροπία του αντικειμένου πάνω τους
- δ) Να συντονίζουν τα μέλη του σώματός τους (συντονισμός μάτι-χέρι, συντονισμός μάτι-πόδι)

ε) Να αναμεταδίδουν πληροφορίες (τα ζευγάρια αντίθετων λέξεων) μπροστά σε κοινό
 στ) Να θυμούνται και να τηρούν τη σειρά τους

Υλικά & Μέσα: σακουλάκια ισορροπίας – ψυχοκίνησης όσα είναι τα παιδιά και παραπάνω, καρτέλες με όλα τις εικόνες των αντίθετων³, ταινία Velcro, μεγάλος σε μήκος πίνακας φελλού με πινέζες.

Περιγραφή: Όλα τα παιδιά και ο δάσκαλος κάθονται σε κύκλο στο πάτωμα, σε απόσταση από έναν πίνακα φελλού (αν η δραστηριότητα πραγματοποιηθεί στην αίθουσα). Ο δάσκαλος κρατά στα χέρια της ορισμένες εικόνες, των οποίων οι αντίθετες βρίσκονται σκόρπιες στο πάτωμα στο κενό που δημιουργείται από τον κύκλο των παιδιών⁴. Όλα τα παιδιά έχουν μπροστά τους από ένα σακουλάκι ισορροπίας – ψυχοκίνησης. Επιπλέον, οι καρτέλες με τις εικόνες, καθώς και τα σακουλάκια ψυχοκίνησης στη μία τους μεριά έχουν κολλημένη κομμάτι ταινίας Velcro (αυτοκόλλητο χρατς). Με το που δώσει ο δάσκαλος το σήμα έναρξης του παιχνιδιού, δείχνει μία εικόνα από αυτές που κρατάει στα χέρια της και ρωτώντας τα παιδιά τι δηλώνει (π.χ. μέρα) ζητά από αυτά να πουν ποια λέξη νομίζουν πως είναι η αντίθετή της (π.χ. νύχτα), καθώς και να την βρουν ανάμεσα σε αυτές που υπάρχουν στο πάτωμα. Όποιος βρει την αντίθετη εικόνα κερδίζει 1 πόντο⁵, αλλά τη δίνει στο παιδί που έχει σειρά να την αναρτήσει στον πίνακα φελλού, ο οποίος την κολλάει με τη βοήθεια της Velcro στο σακουλάκι, κι αν καταφέρει να την μεταφέρει ως τον πίνακα δίχως να του πέσει στη διαδρομή, τότε κερδίζει 2 πόντους. Το τελευταίο παιδί, πριν ξεκινήσει τη διαδρομή του, αναφέρει δυνατά το ζευγάρι των αντίθετων λέξεων στους υπόλοιπους. Το σακουλάκι ισορροπίας μετακινείται αφού το τοποθετήσουν τα παιδιά σε διάφορα μέρη του σώματος όπως θα ορισθεί στους κανόνες που θα αναφέρει ο/η νηπιαγωγός στην αρχή της δραστηριότητας (π.χ. στον ώμο, στην πλάτη, στο χέρι με έκταση κ.α.).

Κίνηση και γραφή – Παντομίμα - Η γλώσσα του σώματος

Η μεταφορά της κίνησης σε γραφή και της γραφής σε κίνηση αντιμετωπίζεται με ενθουσιασμό από τα παιδιά. Η ακρόαση παραμυθιών από κασέτα, όπως και η ζωντανή διήγησή τους κινείται παράλληλα με τη δραστηριότητα της κινητικής απόδοσης στη γλώσσα. Βάζοντας όλα τα εκφραστικά μέσα που διαθέτει ο άνθρωπος σε ετοιμότητα, η ολική γλώσσα αποκτά οντότητα.

Η παντομίμα εξάλλου ξεφεύγει πάντα από την πιστή απόδοση των γλωσσικών δρώμενων και υπηρετεί τη διδασκαλία της γραμματικής για την κατανόηση του ρήματος ή και του ουσιαστικού. Ένας τρόπος είναι το παιχνίδι στο οποίο ένα παιδί παριστάνει με κινήσεις τι κάνει και οι υπόλοιποι στην τάξη προσπαθούν να μαντέψουν την ενέργεια (π.χ πλένει, κοιμάται, γαβγίζει κ.τ.λ.). Έτσι συνδέουμε τη γραφή και την έννοια των ρημάτων με την κίνηση του σώματος. Το ρήμα μας λέει τι κάνει κάποιος και το σώμα μας το αναπαριστά. Όμοια διδάσκεται η κατανόηση των ουσιαστικών τα παιδιά τώρα προσπαθούν να βοηθήσουν τους συμμαθητές στην τάξη να μαντέψουν ουσιαστικά ονόματα σε λέξεις και να απαντούν στο ποιος, ποια, ποιο κάνει κάτι. Άλλος παριστάνει με κινήσεις τον ήλιο, άλλος κάνει ότι είναι μια σκούπα, ένας χαρταετός κ.ά. Για να φανερώσει το παιδί τι είναι τελικά εκείνο που λέει, πρέπει να γράψει τη λέξη στον πίνακα ή να το βρει ρωτώντας κάποιο από τα παιδιά της τάξης⁹⁶.

Το σπασμένο τηλέφωνο – Προφορική αναδιήγηση ιστορίας

Υπάρχει τρόπος να ακούμε κάτι ή να το λέμε λάθος παίζοντας και να μαθαίνουμε από τα διασκεδαστικά μας λάθη; Η αναδιήγηση μιας γνωστής ιστορίας, ενός γεγονότος, ή παραμυθιού, είτε ως πιστή προσέγγιση είτε ως εσκεμμένη παρερμηνεία μιας γλωσσικής ενότητας με σκοπό την ψυχαγωγία αποτελεί εξέλιξη μιας διδακτικής πράξης που τα παιδιά λατρεύουν παίζοντας σε ένα πολύ γνωστό τους παιχνίδι, το σπασμένο τηλέφωνο. Με τα λάθη στην ακρόαση και στην αναδιήγηση προκύπτουν ενδιαφέρουσες ιδέες για γραπτή επεξεργασία. Π.χ. Η Κιτρινοπαντουφλίτσα ως λάθος ακρόαση και αναδιήγηση της Κοκκινοσκουφίτσας⁹⁷.

Το γράψιμο στον καθρέφτη

Κων. Π. Καβάφης, *Όσο μπορείς...*

Σε ένα φύλλο χαρτί που τα παιδιά χωρίζουν καθέτως στη μέση, γράφουν από την αριστερή μεριά το γνωστό ποίημα του Καβάφη και από τη δεξιά μεριά ο καθρέφτης του μυαλού τους θα παρουσιάσει όσα σκέφτονται αυθόρμητα διαβάζοντας το ποίημα.

96. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου, *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω- Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000, σ. 203.

97. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, σ. 204.

Μπορούν να επιμείνουν σε κάποιους στίχους ή στη γενικότερη εντύπωσή τους, χωρίς το φόβο του λάθους.

Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά εξωτερικεύουν σκέψεις και αναμνήσεις, εικόνες και λόγια που άκουσαν ή σκέφτηκαν καθώς διαβάζουν το ποίημα.

Ύστερα τα παιδιά κάνουν ανταλλαγή των γραπτών τους και έτσι γίνονται ο ένας καθρέφτης του άλλου. Τονίζουμε ότι στη διεξαγωγή αυτής της διαδικασίας οι ενέργειες γίνονται με διάθεση επικοινωνίας και όχι αξιολόγησης των ιδεών του συγγραφέα ή των συμμαθητών. Η δικαιολόγηση αυτής της νοοτροπίας στην προσέγγιση του μαθήματος εξηγείται στα παιδιά από πριν με συζήτηση που αναδεικνύει την υποκειμενικότητα των απόψεων σε ελευθερία έκφρασης μέσα από την ποίηση και τη γλωσσική μας έκφραση. Με άλλα λόγια, είμαστε ελεύθεροι να μας θυμίζει το ποίημα διαφορετικές εικόνες και σκέψεις, εφόσον αυτή είναι μία από τις λειτουργίες της λογοτεχνίας.

Με την τεχνική του καθρέφτη διευκολύνεται η επικοινωνία των παιδιών στην τάξη, η ανταλλαγή απόψεων γραπτώς και προφορικά. Η καλλιέργεια του σεβασμού για τις απόψεις του άλλου δημιουργεί στα παιδιά την ύπαρξη των πολλαπλών προσωπικών χρόνων γραφής και το νόμο της παραλληλίας των χρόνων στους οποίους εκφράζονται με τη βοήθεια του ποιήματος. Η επικοινωνία των παιδιών προϋποθέτει την αντανάκλαση των σκέψεων του συγγραφέα στη σκέψη τους και επιφέρει τη βαθύτερη επικοινωνία των φορέων μάθησης⁹⁸.

98. Βλ. Σ. Παπαδοπούλου, *ό.π.*, σσ. 208-209.

Συμπεράσματα

Το παιχνίδι των παιδιών έχει μελετηθεί από παιδαγωγούς και ψυχολόγους. Από όλες αυτές τις οπτικές γωνίες είναι εμφανές ότι το παιχνίδι παίζει εξέχοντα ρόλο στην ανάπτυξη του παιδιού. Τα παιδιά, μέσα από το παιχνίδι, δημιουργούν σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, αναπτύσσουν τη φαντασία τους, την κριτική σκέψη και μέσα από την αναπαράσταση κατανοούν το περιβάλλον τους. Βάσει των μετανεωτερικών αντιλήψεων για τη διδασκαλία, καταλήγουμε στο ότι η παιδοκεντρική διάσταση της μάθησης είναι η καταλληλότερη για την ενεργή συμμετοχή του παιδιού και για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων μάθησης. Η παιγνιώδης διδασκαλία αποτελεί μια εναλλακτική μορφή διδακτικής, μέσα από την οποία τα παιδιά μαθαίνουν βάσει αυτών που ξέρουν να κάνουν καλύτερα: παίζοντας. Για τα παιδιά το παιχνίδι είναι αυτοσκοπός και το κίνητρό τους είναι η ίδια η δράση και όχι το αποτέλεσμα.

Ο εκπαιδευτικός δεν θα πρέπει να επιχειρήσει να επιβάλλει το παιχνίδι στα παιδιά, διότι έτσι θα πάψουν να παίζουν. Για να έχει επιτυχία η συγκεκριμένη μορφή διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος.

Το παιχνίδι ως μέσο διδασκαλίας και μάθησης είναι πλέον αναγνωρισμένο από το Αναλυτικό Πρόγραμμα στην Ελλάδα. Τα διάφορα εκπαιδευτικά προγράμματα που μελετήθηκαν και συμπεριλαμβάνουν το εκπαιδευτικό παιχνίδι, βάσει προσαρμογών στα ελληνικά δεδομένα και στις απαιτήσεις της κάθε τάξης ξεχωριστά, θα μπορούσαν να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Βιβλιογραφία

- Αυγητίδου Σ., *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, εκδ. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός, Αθήνα 2001.
- Αυγητίδου Σ., *Λεξικό της Παιδαγωγικής*, επιμ. Δ. Ξωχέλλης, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2007.
- Βοσνιάδου Σ., *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1992.
- Γιαννικοπούλου Α., *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση. Οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα 1998.
- Γρίβα Ε. & Σέμογλου Κ., *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι. Κινητικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης στην πρωτοσχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2013.
- Δαράκη Π., *Ομαδικά παιχνίδια*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1994.
- Δημητρακόπουλος Δ. & Νατσιοπούλου Τ., *Πρόγραμμα Καθημερινών Δραστηριοτήτων Προνηπιακής και Νηπιακής Ηλικίας (Τεχνογνωσία και Πρακτική Εφαρμογή)*, εκδ. Μέλισσα, Θεσσαλονίκη ²1998.
- Κανάκης Μ., *Το παιχνίδι και ο ρόλος του στην ανάπτυξη του παιδιού. Παιχνίδι και παιδί*, εκδ. Διαβάζω, Αθήνα 1990.
- Κατή Δ., *Γλώσσα και Επικοινωνία στο παιδί*, εκδ. Οδυσσέας, Αθήνα 1992.
- Καψάλης Γ. Δ., *Έρευνα για τις Σχολικές Βιβλιοθήκες στα Δημοτικά Σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων*, Ιωάννινα 1989.
- Κιτσαράς Γ., *Εισαγωγή στην Προσχολική Παιδαγωγική*, εκδ. Παπαζήση, Αθήνα 1991.
- Κοσσυβάκη Φ., *Εναλλακτική Διδακτική. Προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2003.
- Κωνσταντινόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του παιχνιδιού: Εισαγωγή*, εκδ. Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη 2007.
- Μακρής Χ. Σ., *Επικοινωνιακή Γλωσσική Διδασκαλία*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2001.
- Ματσαγγούρας Η., *Η Σχολική τάξη. Χώρος-ομάδα-πειθαρχία-μέθοδος*, εκδ. Γρηγόρης, Αθήνα 2003.

Μήτσης Ν., *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.

Πανταζής Σ.Χ., *Η Παιδαγωγική και το Παιχνίδι – Αντικείμενο στο Χώρο του Νηπιαγωγείου, Ερευνητική Προσέγγιση*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1997.

Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του θεάτρου*, εκδ. Γραφικές Τέχνες Αγγέλου Ελευθέρου, Αθήνα 2010.

Παπαδοπούλου Σ., *Η Ολική Γλώσσα στη Διδακτική της Γλωσσικής Έκφρασης για την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000.

Σιβροπούλου Ρ., *Διδακτική Πράξη και Θεωρία. Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*, εκδ. Πατάκης, Αθήνα 2008.

Σιβροπούλου Ρ. & Χρυσυφίδης Κ., *Αρχές και προοπτικές της προσχολικής εκπαίδευσης*, εκδ. Αδελφών Κυριακίδη, Θεσσαλονίκη 2011.

Στόικου Ε. & Λαμπάκη Π., *Τα παιχνίδια που προτιμούν οι μαθητές Γ' και ΣΤ' τάξης*, Πτυχιακή εργασία, Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης, Αλεξανδρούπολη 2005.

Τάφα Ε., *Ανάγνωση και Γραφή στην Προσχολική Εκπαίδευση*, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2008.

Τεμπρίδου Α.Ε. & Μουρατίδης Χ., *Παράγοντες που επηρεάζουν τη χρήση του προφορικού λόγου. Συμπεράσματα από μελέτη περίπτωσης. 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ο.Μ.Ε.Ρ.: Η γλώσσα ως μέσο και ως αντικείμενο μάθησης στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*, Πάτρα 2007.

Τζουριάδου Μ., *Ο λόγος του παιδιού της Προσχολικής Ηλικίας*, εκδ. Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη 1995.

Τσιαντζή Σ., *Αγωγή της Προσχολικής Ηλικίας*, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1996.

ΥΠΕΠΘ, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών της Ελληνικής Γλώσσας για το Δημοτικό Σχολείο*, Αθήνα 2003.

Friedrich H., *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο. Τα παιδιά ως ακροατές και ομιλητές*, εκδ. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός, Αθήνα 2000.

- Houssaye J., *Δεκαπέντε παιδαγωγοί, Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, μτφρ. Δ. Καρακατσάνη, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2000.
- Lightfoot C. – Cole M. – Cole S.R., *Η ανάπτυξη των παιδιών*, επιμ. Ζ. Μπαμπλέκου, μτφρ. Μ. Κουλεντιανού, εκδ. Gutenberg, Αθήνα 2014.
- Maimbulwa - Sinyangwe, I. & Thomas R.M., *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια*, επιμ. Χ. Ξενάκη, μτφρ. Ε. Κολιάδης, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 1991.
- Thiesen P., *420 Παιδικά Παιχνίδια για την απόκτηση σωματικών, πνευματικών, κοινωνικών, δημιουργικών δεξιοτήτων*, μτφρ. Π. Ψαλλίδα, εκδ. Ίων, Αθήνα 2013.
- Zimmer R., *Εγχειρίδιο Ψυχοκινητικής. Θεωρία και Πράξη της Ψυχοκινητικής Παρέμβασης*, επιμ. Α. Καμπάς, εκδ. Αθλότυπο, Αθήνα 2007.