



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΒΙΟΜΗΧΑΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ: Ειδικά
θέματα παιδικής ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων, εργασίας και εκπαίδευσης

Διπλωματική εργασία

Το παιχνίδι στα σχολικά αναγνώσματα και στο πολιτισμικό προϊόν για παιδιά στη
σύγχρονη Ελλάδα

της

Μάκου Αθηνάς Α.Μ. 217619

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή

Δασκαλάκης Δημοσθένης: Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών (**Επιβλέπων**)

Μπαμπούνης Χαράλαμπος: Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Δημάκη-Ζώρα Μαρία: Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών

Αθήνα, 2022

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανάγκη του ανθρώπου για παιχνίδι παραμένει αναλλοίωτη στο πέρασμα των αιώνων. Παίζει σημαντικό ρόλο σε πολλές εκφάνσεις της ζωής του ανθρώπου, ενώ, αποτελεί βασική δραστηριότητα των παιδιών. Συμβάλλει στην πολύπλευρη εξέλιξη του καθώς επηρεάζει τη γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική αλλά και σωματική ανάπτυξή του. Το θεατρικό παιχνίδι, με τη σειρά του, ενώνει τον κόσμο του θεάτρου και του παιχνιδιού, ενθαρρύνοντας την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Τα σχολικά εγχειρίδια κατέχοντας πρωτεύοντα ρόλο στη διδασκαλία, αποτελούν μέσα που διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών. Συνδυάζοντας τις παραπάνω γνώσεις, τη σπουδαιότητα κάθε παράγοντα χωριστά, αλλά και τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ τους παρουσιάζουμε τα ευρήματα για την ύπαρξη παιγνιωδών δραστηριοτήτων στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Α' Δημοτικού.

Λέξεις κλειδιά: Παιχνίδι, παιγνιώδεις δραστηριότητες, θεατρικό παιχνίδι, σχολικά εγχειρίδια, Α' Δημοτικού.

ABSTRACT

Man's need for play remains unchanged over the centuries. It plays an important role in many aspects of human life, while it is a basic activity of children. It contributes to its multifaceted development as it affects its cognitive, emotional, social and physical development. Theatrical play, in turn, unites the world of theater and play, encouraging the development of skills and abilities. School textbooks, playing a key role in teaching, are tools that play an important role in the socialization of students. Combining the above knowledge, the importance of each factor separately and also the connection that exists between them, we present the findings for the existence of playful activities in the textbooks of Language and Mathematics of the 1st Primary School.

Keywords: Game, playful activities, theatrical play, school textbooks, 1st Primary School.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή	7
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ.....	9
Κεφάλαιο:1	9
1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί: «παιδί», «παιδική ηλικία»	9
1.2 Εισαγωγικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι.....	11
1.3 Δυσκολίες στον ορισμό της έννοιας του παιχνιδιού.....	12
1.4 Το παιχνίδι. Ορισμός	12
1.5 Αξίες και αρχές του παιχνιδιού.....	16
Κεφάλαιο:2	17
2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι.....	17
2.1.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις.....	17
2.2 Παραδοσιακές ή κλασικές θεωρίες.....	19
2.2.1 Θεωρία της Ανάπαυσης.....	19
2.2.2 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας.....	20
2.2.3 Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «εγώ»	20
2.2.4. Η θεωρία της ανακούφισης ή αναψυχής.....	21
2.2.5. Θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης ή αυτομόρφωσης.....	21
2.2.6 Η θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας ή της «Ανακεφαλαίωσης», ή θεωρία του αταβισμού.....	22
2.2.7 Η θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης.....	23
2.3. Σύγχρονες θεωρίες.....	23
2.3.1. Ψυχαναλυτικές θεωρίες	23
2.3.1.α. Νεοφρουδικοί, Έρικσον.....	24
2.3.1.β. Donald Winnikott	25
2.3.2. Θεωρία Διαμόρφωσης της διέγερσης του οργανισμού.....	26
2.3.3. Μπιχεβιοριστική άποψη για το παιχνίδι	26

2.3.4. Γνωστική προσέγγιση	26
2.3.4.α. Jean Piaget: Αναπτυξιακή θεωρία	26
2.3.4.β. Lev Vygotsky: Κοινωνικό – ιστορική / πολιτισμική θεωρία.....	28
2.3.5 Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης του Huizinga	29
2.3.6 Θεωρία των Παιγνίων	30
2.4. Ταξινομήσεις και λειτουργία του παιδικού παιχνιδιού.....	30
Κεφάλαιο:3	35
3.1. Το παιχνίδι στην παιδαγωγική	35
3.1.1 Η θεωρία του J. A. Comenius	36
3.1.2 Η θεωρία του F. W. Fröbel (1782–1852).....	36
3.1.3 Η θεωρία του John Dewey	37
3.1.4 Η θεωρία της Montessori	38
3.1.5 Seymour Papert.....	39
3.2 Παιχνίδι και μάθηση	39
Κεφάλαιο:4	42
4.1 Θεατρικό παιχνίδι - Θεωρητική προσέγγιση	42
4.2 Προσδιορισμός της έννοιας	43
4.3 Τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού	45
4.4. Η Θεατρική Αγωγή και το θεατρικό παιχνίδι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση	46
4.4.1 Φυσιογνωμία του μαθήματος.....	49
4.4.2. Σκοποθεσία	50
4.4.3 Εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία	50
Κεφάλαιο:5	52
5.1. Τα σχολικά εγχειρίδια – Εισαγωγικά.....	52
5.2 Αξία του σχολικού εγχειριδίου	52
5.3 Σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα	54

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	56
.....	56
Κεφάλαιο:6	56
6.1 Εισαγωγή	56
6.2 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας	57
6.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα	58
6.4 Η μεθοδολογία της έρευνας	58
6.5 Λόγοι επιλογής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου	60
Κεφάλαιο:7 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	61
7.1 Το υπό έρευνα υλικό	61
7.2 Βιβλία Μαθητή (Β.Μ.) Γλώσσας	61
7.2.1 Εισαγωγή	61
7.2.2 Παρουσίαση ευρημάτων	62
7.3 Τετράδια Εργασιών (Τ.Ε.) Γλώσσας	66
7.4 Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού - «Το δελφίνι»	68
7.4.1. Εισαγωγή	68
7.4.2 Παρουσίαση ευρημάτων	69
7.5 Βιβλία Μαθητή (Β.Μ.) Μαθηματικών	72
7.5.1 Εισαγωγή	72
7.5.2 Παρουσίαση ευρημάτων	73
7.6 Τετράδια Εργασιών (Τ.Ε.)	79
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	82
ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	85
Αντί επιλόγου	87
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	88
Πρωτογενής Βιβλιογραφία	88
Δευτερογενής Βιβλιογραφία	88

Εισαγωγή

Το θέμα που θα διαπραγματευτούμε στην παρούσα εργασία είναι το παιχνίδι στα σχολικά αναγνώσματα. Συγκεκριμένα, η επιθυμία μας ήταν να εντοπίσουμε μέσα στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και των Μαθηματικών της Α' Δημοτικού τις αναφορές και τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά να ασχοληθούν με παιγνιώδεις δραστηριότητες και να μάθουν μέσα από αυτές. Η επιλογή έγινε με γνώμονα τον καθοριστικό ρόλο των σχολικών βιβλίων και του παιχνιδιού τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία, όσο και στην εξέλιξη της προσωπικότητας των παιδιών.

Η διάρθρωση της εργασίας είναι η ακόλουθη. Χωρίζεται σε δύο μέρη: το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας *«(reviewing the literature) εννοείται ο εντοπισμός περιλήψεων, βιβλίων, περιοδικών και ευρετηρίων δημοσιεύσεων πάνω σε ένα θέμα· η προσεκτική επιλογή της βιβλιογραφίας που θα συμπεριληφθεί στην ανασκόπηση· και έπειτα η σύνοψη της βιβλιογραφίας σε γραπτή μορφή»* (Creswell, 2016:9).

Στο πρώτο μέρος της εργασίας και στο πρώτο κεφάλαιο αποτυπώνονται οι προσδιορισμοί για τις έννοιες του «παιδιού», της «παιδικής ηλικίας» και του «παιχνιδιού». Επιπλέον, επισημαίνονται οι δυσκολίες στον ορισμό του παιχνιδιού, ενώ, αναφέρονται οι αξίες και οι αρχές που το διέπουν.

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρατίθενται ενδεικτικές θεωρητικές οπτικές που αφορούν στο παιχνίδι με σκοπό να αναδειχθεί η πολυμορφία του θέματος, δημιουργώντας μια βάση για τον προσδιορισμό και την ανίχνευση του ρόλου του στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού. Κλείνοντας το κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις κατηγοριοποιήσεις του παιχνιδιού αποτυπώνοντας, έτσι, την πολυδιάστατη φύση του φαινομένου.

Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται συνοπτικά μερικές από τις παιδαγωγικές θεωρίες που εξαίρουν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία και τη διδασκαλία. Ενδεικτικά αναφέρονται σπουδαίοι παιδαγωγοί όπως ο Comenius, ο Dewey, ο Frobel, η Montessori και ο Papert. Έπειτα, ακολουθούν κάποιες θέσεις για το πώς σχετίζεται το παιχνίδι με τη μάθηση.

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται ειδική μνεία στο θεατρικό παιχνίδι που αποτελεί μία ξεχωριστή κατηγορία παιχνιδιού με πληθώρα επιδράσεων. Προσδιορίζεται η

έννοιά του, αναφέρονται τα οφέλη του και παρουσιάζονται ορισμένες πληροφορίες για τη Θεατρική Αγωγή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στην αξία των σχολικών εγχειριδίων και τη σύνδεσή τους με τα αναλυτικά προγράμματα.

Η μέθοδος που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και παρουσιάζεται στο δεύτερο μέρος, στο έκτο κεφάλαιο. Συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για τη μεθοδολογία, τους σκοπούς και τους στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα και τους λόγους που επιλέχθηκε η παραπάνω μέθοδος.

Στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων απαντώντας στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουμε ήδη θέσει. Παρουσιάζονται τα κειμενικά εδάφια των εγχειριδίων και οι δραστηριότητες που παραπέμπουν στο παιχνίδι ή στο θεατρικό παιχνίδι. Τέλος, εξάγουμε τα συμπεράσματα που προκύπτουν από το υλικό μας και προτείνουμε αντιπροσωπευτικές ιδέες για βελτίωση των δραστηριοτήτων και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Η εργασία αυτή ολοκληρώθηκε με τη βοήθεια, τη συμπαράσταση, την καθοδήγηση αλλά και την κατανόηση ορισμένων ανθρώπων. Ξεκινώντας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Δημοσθένη Δασκαλάκη.

Επίσης, ευχαριστίες οφείλω και στα άλλα δύο μέλη της Συμβουλευτικής Επιτροπής, τον ομότιμο καθηγητή του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Χαράλαμπο Μπαμπούνη και την Επίκουρη καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, κ. Μαρία Δημάκη-Ζώρα.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους καθηγητές και τις καθηγήτριες του Μεταπτυχιακού Προγράμματος «Κοινωνιολογία και σύγχρονη βιομηχανική κοινωνία: Ειδικά θέματα παιδικής ηλικίας, κοινωνικών μειονοτήτων εργασίας και εκπαίδευσης» καθώς κατάφεραν να με τροφοδοτήσουν με νέες ιδέες και επιστημονικά ερεθίσματα.

Ευχαριστώ, επίσης, την οικογένειά μου και τους αγαπημένους μου φίλους και τις αγαπημένες μου φίλες για την παρότρυνση, την ενθάρρυνση και την υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια συγγραφής της εργασίας.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ – ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Κεφάλαιο:1

1.1 Εννοιολογικοί προσδιορισμοί: «παιδί», «παιδική ηλικία»

[Για τον εντοπισμό και την εξέταση της έννοιας του παιχνιδιού χρειάζεται πρωτίστως να επισημανθεί η έννοια του παιδιού και της παιδικής ηλικίας]. Η έννοια, όμως, της παιδικής ηλικίας είναι δύσκολο να οριστεί, καθώς προκύπτει από την υποκειμενική κρίση των ενηλίκων και διαφοροποιείται ανάλογα με την κοινωνία και τη χρονική περίοδο (Αγγέλου & Κορδαλή, 2013:212). Η παιδική ηλικία είναι μια κοινωνική κατασκευή, της οποίας η μορφή μετασχηματίζεται στον χωροχρόνο (Δασκαλάκης, 2009:351) με τη συνέργεια πολλών διαφορετικών παραγόντων (Δημάκη-Ζώρα, 2018:273). Είναι μια έννοια και κατηγορία που διαφοροποιείται, επίσης, ανάλογα την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη φυλή, την εθνότητα ή τη θρησκεία που ανήκει το ερευνώμενο υποκείμενο (Δασκαλάκης, 2009:351, 372). Η επικρατούσα κοινωνική, ιστορική και πολιτική κατάσταση είναι αυτή που νοηματοδοτεί κάθε φορά και την έννοια της παιδικής ηλικίας (Βαλασσόπουλος,2014:34). Έτσι, είναι προφανές ότι η σημερινή αντίληψη για την παιδική ηλικία είναι εντελώς διαφορετική από αυτή που ήταν παλαιότερα. Το παιδί, για παράδειγμα, σήμερα δεν έχει καμία σχέση – ως προς τις ιδιότητες που του αποδίδονταν – με το παιδί του 18ου αιώνα_(Δασκαλάκης, 2009:351-352). Γίνεται αντιληπτό, ότι στον οικονομικά ανεπτυγμένο και αναπτυσσόμενο κόσμο βιώνεται ανομοιογενώς (Καλδή, 2001), καθώς η οικονομική κατάσταση κάθε χώρας σχετίζεται με την ποιότητα ζωής και τον βαθμό εκμετάλλευσης της παιδικής ηλικίας (Βαλασσόπουλος, 2014:262-263).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να διευκρινιστεί η διαφοροποίηση ανάμεσα στην έννοια της παιδικής ηλικίας και στην αντίληψη για την παιδική ηλικία. Η έννοια της παιδικής ηλικίας είναι διαχρονική και παγκόσμια ενώ οι αντιλήψεις για την παιδική

ηλικία διαφέρουν καθώς πηγάζουν από διαφορετικές ιδέες και πολιτισμούς (Καλδή, 2011). Ο όρος αποσαφηνίζεται στις αρχές του 20ου αιώνα οπότε και αποκτά τη σύγχρονή του διάσταση (Μπουγιούκος, 2008:157). Τα παιδιά, τη σημερινή εποχή, αποτελούν ενεργά υποκείμενα με την έννοια ότι έχουν υποχρεώσεις και μπορούν να διεκδικήσουν δικαιώματα (Αλικάκου, 2016:6; Βαλασσόπουλος, 2014:261).

Μάλιστα, τις τελευταίες δεκαετίες τα δικαιώματα του παιδιού βρίσκονται στο επίκεντρο της διεθνούς πολιτικής και δημόσιας ζωής των δυτικών δημοκρατικών κοινωνιών. Η εκδήλωση αυτού του ενδιαφέροντος εντάθηκε μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο έως σήμερα. Το 1948 συντάσσεται η Οικουμενική Διακήρυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου, το 1989 υιοθετείται η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού και στη χώρα μας επικυρώνεται το 1992 (Μπάλιας, 2011:13-14), σύμφωνα με την οποία ως παιδί ορίζεται *«κάθε ανθρώπινο ον μικρότερο των δεκαοκτώ ετών, εκτός εάν η ενηλικίωση επέρχεται νωρίτερα, σύμφωνα με την ισχύουσα για το παιδί νομοθεσία»* (Δασκαλάκης, 2009:374; Ληξουριώτης, 2006:257).

Παρατηρείται, ότι για τη συγκρότηση του ορισμού λαμβάνεται υπόψη μόνο η ηλικία και παραμερίζονται άλλοι παράγοντες όπως για παράδειγμα το πολιτισμικό και θρησκευτικό πλαίσιο της κάθε χώρας, με αποτέλεσμα να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα παιδιά του δυτικού κόσμου και της υπόλοιπης υφής. Εντούτοις, είναι σημαντικό να ειπωθεί ότι η «γένεση» της Σύμβασης βοηθά στην ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση της διεθνούς κοινής γνώμης για ζητήματα που αφορούν στα προβλήματα των παιδιών (Βαλασσόπουλος, 2014:262-263). Αποτελεί σημείο καμπής, αφού αναγνωρίζει ότι τα παιδιά δεν είναι μόνο αντικείμενα προστασίας αλλά και κάτοχοι ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων (Compasito, 2012:24).

Ένα από τα δικαιώματα που αναγνωρίζεται από τη Διεθνή Σύμβαση των Δικαιωμάτων του Παιδιού είναι η αξία του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, με το άρθρο 31 της Σύμβασης καθορίζεται ότι *«Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου»* (ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992).

1.2 Εισαγωγικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι

Η ανάγκη του ανθρώπου για παιχνίδι, έχει αλλάξει μορφή στο πέρασμα των αιώνων, αλλά παραμένει θεμελιώδης. Δεν αποτελεί στοιχείο μιας ανεπτυγμένης και εκπολιτισμένης ανθρωπότητας (Ιέρ, 2009:15). Μπορεί για τον ενήλικα να αποτελεί μια ευχάριστη απασχόληση μετά την εργασία, αλλά για το παιδί είναι το καθαυτό περιεχόμενο της ύπαρξής του, είναι ολόκληρη η ζωή του (Κάππας, 2005:13).

Από πολύ παλιά έχει απασχολήσει η αξία του παιχνιδιού και ο ρόλος του στην απρόσκοπτη σωματική, πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξή του παιδιού (Κάππας, 2005:13,19; Almon, χ.χ.:33). Υπήρξε πάντα απαραίτητο στον άνθρωπο, σε κάθε εποχή και τόπο, αφού είναι ένας από τους τρόπους λειτουργίας του, του δίνει τη δυνατότητα να συμβιώνει με τους άλλους, να παραμένει περίεργος για τον κόσμο, να ανακαλύπτει και, συνάμα, να προχωρεί (Ιέρ, 2009:16).

Παιδί και παιχνίδι είναι δύο έννοιες αλληλένδετες. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι μιλάμε για υπαρξιακή ανάγκη. Το παιχνίδι ως αντικείμενο δεν έχει καμιά σημασία, αυτό που μετράει είναι η έμφυτη ανάγκη του παιδιού να παίζει (Κάρκαλος, 2000:1). Ο ψυχολόγος και εκπαιδευτικός E. Claparede αναφέρει ότι *η παιδική ηλικία υπάρχει ακριβώς για να παίζει ο άνθρωπος* (Κάππας, 2005:17, 23).

Όπως αναφέρθηκε, παραπάνω, η παιδική ηλικία μετασχηματίζεται στον χωροχρόνο, αντιστοίχως και το παιχνίδι αλλάζει μορφές, καθώς αντιπροσωπεύει την εκάστοτε παιδική ηλικία. Αρχικά, το παιχνίδι αποτέλεσε διεπιστημονικό θέμα και η έρευνα του ξεκίνησε μόλις, κατά τη διάρκεια του περασμένου αιώνα, επειδή δε θεωρούνταν ορθολογική στιγμή της ζωής (Κωνσταντοπούλου, 2010:77).

Ακολουθώντας, όμως, τις σύγχρονες ψυχοπαιδαγωγικές αντιλήψεις το παιχνίδι παρουσιάζεται ως αναφαίρετο δικαίωμα της παιδικής ηλικίας. Δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσει την κοινωνική πραγματικότητα που το περιβάλλει σε μικρογραφία και να αναπτυχθούν οι νοητικές και οι κινητικές του δεξιότητες (Μακρυνιώτη, 1986:48).

1.3 Δυσκολίες στον ορισμό της έννοιας του παιχνιδιού

Στην καθημερινή συζήτηση, γενικά, μπορεί να είναι ενοχλητικό να ζητούνται διευκρινίσεις για λέξεις κοινές και γνωστές. Όταν, όμως, αυτές οι κοινές λέξεις γίνονται αντικείμενο μελέτης, τότε χρειάζεται να διευκρινιστούν και να εξηγηθούν (Garvey, 1990:10). [Στο παρόν κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να οριοθετηθεί εννοιολογικά και να αποσαφηνιστεί η έννοια του παιχνιδιού καθώς και να ειπωθούν τα χαρακτηριστικά της παιγνιώδους συμπεριφοράς που το συνοδεύουν].

Η πολύπλευρη και απρόβλεπτη φύση του και ο εγγενής αυθορμητισμός του κάνουν το παιχνίδι δύσκολο στην ερμηνεία και την έρευνα (Whitebread, 2012:13-14). Ο αντιφατικός και φευγαλέος χαρακτήρας του παιχνιδιού έχει σαν αποτέλεσμα να ξεφεύγει από όρια και ορισμούς. Τοποθετείται ανάμεσα από τα δίπολα της ευταξίας και της αταξίας, του ορθολογικού και του παράλογου, του φανταστικού και του πραγματικού. Ανάμεσα στην υπακοή σε κανόνες και ταυτόχρονα στην παραβίασή τους. Αν και αποτελεί οικουμενικό φαινόμενο, ως βιολογική ενόρμηση, εντούτοις η μορφή, το περιεχόμενο και οι ιδέες που έχουμε γι' αυτό είναι προσδιορισμένες από κοινωνικούς, ιστορικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και επομένως ποικίλλουν από τόπο σε τόπο και από τη μια ιστορική περίοδο στην άλλη (Γκουγκουλή, 2000:12).

1.4 Το παιχνίδι. Ορισμός

Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει ετυμολογική και κατ' επέκταση εννοιολογική συγγένεια των λέξεων *παις*, *παί-γνιον*, *παιδ-εία*, *παιδ-εύω* και *παιδ-ιά*. Κι αυτό διότι, όπως υποστηρίζει, ιδιαίτερα, ο Vygotsky: *«η κάθε λέξη περικλείει στον ετυμολογικό της πυρήνα το ιστορικά αληθινό της νόημα και το αναλλοίωτο δυναμικό της περιεχόμενο»*. Έτσι, στο μυαλό και στις πράξεις των ανθρώπων οι έννοιες *παιδί* και *παιχνίδι* είναι άρρηκτα συνδεδεμένες (Διαμαντόπουλος, 2009:13).

Ψάχνοντας για τον ορισμό στο ηλεκτρονικό λεξικό «Η Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα», διαβάζουμε ότι είναι το «αντικείμενο που προορίζεται για ψυχαγωγία ή διασκέδαση και όχι για άμεση πρακτική χρήση». Είναι μία «οργανωμένη ή αυθόρμητη δραστηριότητα ενηλίκων, παιδιών ή μικρών ζώων που σκοπεύει στην ψυχαγωγία και στη διασκέδαση». Είναι μια «μορφή ανταγωνιστικής ψυχαγωγικής

δραστηριότητας, ατομικής ή συλλογικής, που διεξάγεται σύμφωνα με ορισμένους κανόνες ή με συμφωνημένη διαδικασία, που σκοπεύει στην ηθική νίκη ή στο κέρδος, και που η έκβασή της εξαρτάται από την ευφυΐα, τη δεξιοτεχνία, τη σωματική δύναμη ή την τύχη του παίκτη ή των παικτών».

Για κάποιους μελετητές δεν είναι απαραίτητο να αποδοθεί ένας ορισμός για το παιχνίδι. Ενώ ορισμένοι προσπαθούν να τον αποδώσουν με σαφήνεια. Οι προσπάθειες ορισμού έχουν ταξινομηθεί από τους Kenneth Rubin, Greta Fein και Brian Vandenberg σε τρεις κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αναφέρει ότι το παιχνίδι ορίζεται από μια σειρά στοιχείων που προκύπτουν από τις βιολογικές ή ψυχολογικές προδιαθέσεις του παιδιού «*play as disposition*». Η δεύτερη ότι ορίζεται ως παρατηρήσιμη συμπεριφορά «*play as observable behavior*» και η τρίτη ως συγκείμενο – πλαίσιο «*play as context*» (Αυγητίδου, 2001:14).

Το πρόβλημα που επισημαίνει η Schwatzman (1976:291), όσον αφορά τις προσπάθειες ταξινόμησης και ορισμού του παιχνιδιού έγκειται σε τρία σημεία. Πρώτον, οι ορισμοί προέρχονται από υποθέσεις και ελλειπείς ή αυθαίρετες ερευνητικές πρωτοβουλίες να διευκρινιστεί η φύση του παιχνιδιού χωρίς να συνοδεύονται από επαρκή στοιχεία για το παιχνίδι. Δεύτερον, οι διατυπώσεις των ορισμών δεν ακολουθούνται από περαιτέρω ερευνητική προσέγγιση, και τρίτον «στη διαδικασία θεωρητικοποίησης του παιχνιδιού, το παιχνίδι υφίσταται μεταφορικές παραμορφώσεις, οι οποίες κάποια στιγμή σταματούν να αναγνωρίζονται, με αποτέλεσμα το παιχνίδι να ανάγεται σε ψυχολογικό ή γνωστικό φαινόμενο». Είναι προφανές ότι οι ορισμοί εξαρτώνται από τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις των ερευνητών, καθώς το ζήτημα έχει μελετηθεί από πλήθος επιστημόνων, όπως παιδαγωγούς, ψυχολόγους, κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους (Αυγητίδου, 2001:14-15).

Οι ψυχολόγοι και οι παιδαγωγοί δίνουν ο καθένας τον δικό του ορισμό. Ενδεικτικά, η Ιταλίδα Montessori θεωρεί το παιχνίδι σπουδαίο μορφωτικό μέσο, ενώ ο Groos σαν προάσκηση για επόμενες βαθμίδες εξέλιξης. Ο Chateau θεωρεί το παιχνίδι ως μέσο για την εξέλιξη της δημιουργικής φαντασίας και ο Γερμανός Frobel χρησιμοποίησε το παιχνίδι στη διδασκαλία. Η Ψυχοθεραπευτική από τη μεριά της υποστηρίζει ότι μέσα από το παιχνίδι και τις τέχνες το άτομο μπορεί να ανακαλύψει την ταυτότητά του (Κάππας, 2005:26; Κάρκαλος, 2000:3-4,8).

Αλλά και μεταγενέστεροι παιδαγωγοί όπως ο Montaigne και ο Rousseau εκτίμησαν εξίσου την αξία του παιχνιδιού. Νεότεροι, όπως η Garvey (1990), θεωρούν

το παιχνίδι ως μία «*απείθαρχη έννοια*». Ενώ για την Αυγητίδου (2001) το παιχνίδι είναι μια γεμάτη νόημα διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά συνδημιουργούν ενεργητικά τον κόσμο τους με τους συνομηλίκους τους και μαθαίνουν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις με τους φίλους τους (Μάρκου, 2019:21).

Διαμέσου του παιχνιδιού, τα παιδιά, αναπτύσσονται ατομικά αλλά και ως μέλη της κοινωνίας. Η διαδικασία του παιχνιδιού μπορεί να είναι διασκεδαστική ή/και σοβαρή. Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εξερευνούν τη σχέση τους με υλικούς, κοινωνικούς και φανταστικούς κόσμους και να επεξεργάζονται, παράλληλα, τις προκλήσεις με τις οποίες έρχονται αντιμέτωποι (National Playing Fields Association, 2000:8).

Συγκεκριμένα η Garvey (1990:13-14) συγκέντρωσε και παραθέτει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που περιγράφουν το παιχνίδι και μπορούν να θεωρηθούν εξέχουσας σημασίας για τον ορισμό του. Το παιχνίδι είναι διασκεδαστικό και ευχάριστο, είναι από τη φύση του μη παραγωγικό, δηλαδή τα κίνητρά του δεν εξυπηρετούν κάποιο αντικειμενικό σκοπό. Επίσης, είναι αυθόρμητο, εθελοντικό και απαιτεί αρκετή δραστηριότητα από τη μεριά του παίκτη. Τέλος, αυτό που το κάνει ξεχωριστό είναι η συγγένεια του συστήματός του με οτιδήποτε δεν είναι παιχνίδι. Αυτή η αντίθεση είναι που δημιουργεί συνεχώς κίνητρα περαιτέρω έρευνας και δίνει στη μελέτη του παιχνιδιού επιστημονική αξία.

Οι ιδιότητες που αναφερθήκαμε θυμίζουν την περιγραφή του Ολλανδού, θεωρητικού του 20ου αιώνα Johan Huizinga, του κατεξοχήν μελετητή της «φύσης» του παιχνιδιού (1872-1945) για τα τυπικά χαρακτηριστικά του «*ως 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. Είναι μια δραστηριότητα η οποία δε συνδέεται με κανένα υλικό συμφέρον και από την οποία κανένα κέρδος δεν είναι δυνατό να αποκτηθεί. Προωθεί τον σχηματισμό κοινωνικών ομάδων, οι οποίες τείνουν να περιβάλλονται με μυστικότητα και να τονίζουν τη διαφορά τους από τον κοινό κόσμο με την μεταμφίεση ή με άλλα μέσα*» (1989:28, 49).

Το παιχνίδι, αναφέρει, είναι προγενέστερο του πολιτισμού, δεδομένου ότι η ύπαρξη πολιτισμού απαιτεί την ύπαρξη, κατά μία έννοια την ύπαρξη των ανθρώπινων κοινωνιών. Είναι γεγονός πως τα ζώα δεν περίμεναν τον άνθρωπο για να μάθουν το παιχνίδι, απεναντίας υπάρχει στη φύση στην απλούστερη μορφή του και φανερώνεται

μέσα από τα παιχνιδίσματα, τις διαθέσεις και κινήσεις των ζώων. Φαίνεται ότι ακόμα και σ' αυτές τις απλές μορφές, το παιχνίδι είναι κάτι που ξεπερνά την καθαρά φυσική ή βιολογική δραστηριότητα. Πρόκειται για μια <<σημαίνουσα λειτουργία>> - δηλαδή έχει κάποιο νόημα, κάθε παιχνίδι σημαίνει κάτι (Huizinga, 1989:11-12,15).

Ο Roger Gaillois (1913-1978) λίγα χρόνια αργότερα προσδιορίζει τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού εμφανώς επηρεασμένος από τον Huizinga. Στο βιβλίο του «Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι» περιγράφει το παιχνίδι ως μια δραστηριότητα: α) ελεύθερη, αναφορικά με τη συμμετοχή, β) διαχωρισμένη, όσον αφορά τα χωροχρονικά όρια που τίθενται, γ) αβέβαιη ως προς την εξέλιξη και το αποτέλεσμα, δ) μη-παραγωγική καθώς καταλήγει σε μια κατάσταση ίδια με εκείνη που υπήρχε στην αρχή του παιχνιδιού χωρίς να δημιουργείται νέος πλούτος, ε) ρυθμισμένη από κανόνες-συμβάσεις που ισχύουν μόνο κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού και στ) μυθοπλαστική, από τη στιγμή που συνδέεται *«από μια ειδική συνείδηση δευτερεύουσας πραγματικότητας ή καθαρής μη-πραγματικότητας σε σχέση με την τρέχουσα ζωή»* (Caillois, 2001:48).

Το παιχνίδι, σύμφωνα με την Κωνσταντοπούλου μπορεί να θεωρηθεί ως ένα μέσο για την κοινωνικοποίηση και την εκπαίδευση των νέων μελών μιας κοινωνίας. Το παιχνίδι, όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως, κουβαλά μέσα του σε κάθε περίπτωση, το κοινωνικό περιβάλλον και τα εκάστοτε πολιτισμικά στοιχεία. Συμβάλλει με τον τρόπο αυτό να ενταχθούν οι νέοι άνθρωποι στην κοινωνία στην οποία ζουν, εσωτερικεύοντας με την πάροδο του χρόνου, από την παιδική ηλικία τα διάφορα πολιτισμικά στοιχεία (Κωνσταντοπούλου, 2010:30-33). Το παιχνίδι έχει κοινωνική και προσαρμοστική αξία (Ιέρ, 2009:16). Κατά τις Barbour και Perrotta (2004:5) το παιχνίδι είναι *«μια αυθόρμητη και φυσική δραστηριότητα για τα περισσότερα παιδιά»*, η οποία επηρεάζεται και διαμορφώνεται από τις εκάστοτε κοινωνικοπολιτισμικές ερμηνείες και συνθέσεις.

Σύμφωνα με τον ψυχολόγο Jerome Bruner το κύριο στοιχείο του παιχνιδιού, είτε πρόκειται για παιδικό, είτε για παιχνίδι ενηλίκων, δεν είναι το περιεχόμενο, αλλά η διάθεση. Το παιχνίδι δεν είναι μια μορφή δραστηριότητας αλλά μια προσέγγιση στη δράση (National Playing Fields Association, 2000:8).

1.5 Αξίες και αρχές του παιχνιδιού

Έχει αναπτυχθεί ένα σύνολο αρχών και αξιών για το παιδί και το παιχνίδι βασισμένο στη Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών και τις αντιλήψεις για το παιχνίδι. Βασική αρχή είναι να λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν οι απόψεις, οι θέσεις και οι αντιδράσεις των παιδιών συμβαδίζοντας, παράλληλα, με την ασφάλεια και τις ανάγκες των άλλων. Η κοινότητα έχει ευθύνη να προσφέρει ασφαλή και πλούσια σε ερεθίσματα περιβάλλοντα, με σκοπό τα παιδιά να εξερευνήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο. Ακολούθως, όλα τα παιδιά πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση σε καλές ευκαιρίες παιχνιδιού, η ελευθερία των παιδιών και το αίσθημα της ελευθερίας πρέπει να διατηρούνται και να διαφυλάσσονται. Επιπλέον, σημαντική είναι η ανάληψη ρίσκου στο παιχνίδι διότι ενισχύεται η αυτοπεποίθηση και οι ικανότητες στην παιδική ηλικία. Όσον αφορά στον ρόλο των ενηλίκων μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τις ευκαιρίες για δημιουργικό παιχνίδι. Η εμπιστοσύνη, η εκτίμηση, η αναγνώριση, η ανταπόκριση, η παρηγοριά και η επιβεβαίωση είναι αξίες που τα παιδιά έχουν δικαίωμα να περιμένουν από τους μεγάλους, ακόμα, και στο πλαίσιο του παιχνιδιού τους (National Playing Fields Association, 2000:7-8).

Κεφάλαιο:2

2.1 Θεωρητικές προσεγγίσεις για το παιχνίδι

2.1.1 Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Στο παρόν κεφάλαιο παρατίθενται ενδεικτικές θεωρητικές οπτικές που αφορούν στο παιχνίδι με σκοπό να αναδείξουν την πολυμορφία του θέματος δημιουργώντας μια βάση για τον προσδιορισμό και την ανίχνευση του ρόλου του στην ανάπτυξη και τη μάθηση του παιδιού.

Την αναγκαιότητα και την παιδαγωγικότητά του τόνισαν από την αρχαιότητα φιλόσοφοι, όπως ο Πλάτωνας (427 – 347 π.Χ.) και ο Αριστοτέλης (384 – 322 π.Χ.). *«Παίζων τους παίδας τρέφε, ω Άριστε!»* συνιστά ο Πλάτωνας ο οποίος αναγνώρισε την αξία του παιχνιδιού για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα και τον σπουδαίο ρόλο του στη διδασκαλία. Στους Νόμους του γράφει: *«Τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους πρέπει να συνηθίζουν να παίζουν, για να μπορέσουν να αναπτυχθούν καλά και να γίνουν ενάρετοι πολίτες»* (Αραβανής, 1981:10-11). Υποστήριζε το ελεύθερο παιχνίδι, τη γυμναστική και τη μουσική ως δραστηριότητες που ενισχύουν την υγεία και την ανάπτυξη πολύτιμων δεξιοτήτων για την ενήλικη ζωή του ατόμου (Whitebread, 2012:9).

Ο δε Αριστοτέλης, που μελέτησε ιδιαίτερος την παιδική ηλικία, έδινε συμβουλές για κάθε ηλικιακή περίοδο. Στις ηλικίες δύο έως πέντε, υποστήριζε πως τα παιδιά έπρεπε να ασκούνται μέσω του παιχνιδιού (Διαμαντόπουλος, 2009:53), τονίζοντας τη σημασία του, όπως επίσης και των σωματικών δραστηριοτήτων για τη συνολική ανάπτυξη του παιδιού (Whitebread, 2012:9). Επιπλέον, το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο μετάδοσης της γνώσης (Διαμαντόπουλος, 2009:53).

Οι θεωρίες που προσεγγίζουν θεωρητικά το παιχνίδι άπτονται ποικίλων επιστημών όπως της ψυχανάλυσης, της ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ανθρωπολογίας και της παιδαγωγικής (Αυγητίδου, 2001:15; Σκουμπουρδή, 2015:17). Συγκεκριμένα, η Μακρυνιώτη αναφέρει πως *«οι θεωρητικές αντιλήψεις γύρω από τις παιγνιώδεις δραστηριότητες προέρχονται από μία σειρά δανείων, άλλοτε ρητών και δηλωμένων και άλλοτε ασαφών, από θεωρίες της κοινωνικοποίησης, από την*

ψυχαναλυτική προσέγγιση και από θεωρίες γνωστικής ανάπτυξης» (Μακρυγιάννη, 1999:91). Άλλοι, πάλι, επιδίωξαν να περιγράψουν τις μορφές του και άλλοι να βρουν τη σχέση του με τις τέχνες και τον πολιτισμό (Διαμαντόπουλος, 2009:25).

Ο διαφορετικός ρόλος του παιχνιδιού στο πέρασμα των χρόνων, σχετίζεται άμεσα με τις εκάστοτες αντιλήψεις που επικρατούν για την παιδική ηλικία. Έτσι, δημιουργούνται τρεις χαρακτηριστικές περιόδους (Σκουμπούρη & Καλαβάσης, 2009:139). Η πρώτη περίοδος που τοποθετείται σχεδόν στο πρώτο μισό του 18ου αιώνα, το παιχνίδι διαχωρίζεται από την εκπαίδευση και ο ρόλος του παιδιού είναι παθητικός. Το παιδί αντιμετωπίζεται ως ένα ον που δεν έχει δυνατότητα ορθού συλλογισμού και μόνο με την εκπαίδευση μπορεί να αποκτήσει λογική κρίση. Στη συγκεκριμένη περίοδο το παιχνίδι θεωρείται ότι πρέπει να υπάρχει στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, όχι επειδή έχει εκπαιδευτική αξία, αλλά, για να προσελκύει το ενδιαφέρον του παιδιού.

Η δεύτερη περίοδος (τέλη 18ου αιώνα και κυρίως 19ος αιώνας έως τη δεκαετία του '70 του 20ου αιώνα) έχει το χαρακτηριστικό ότι αρχίζει να αναγνωρίζεται η σημασία της παιδικής ηλικίας ενώ το παιδικό παιχνίδι θεωρείται μια σοβαρή δραστηριότητα (Σκουμπούρη & Καλαβάσης, 2009:139; Smith, 2001:208-209). Σε αυτό το γεγονός συνετέλεσαν μεγάλες κοινωνικές αλλαγές που έφεραν τη μεταβολή στο νόημα της αγωγής του παιδιού. Σπουδαία ονόματα παιδαγωγών όπως ο Rousseau, Friederich, Pestalozzi, Froebel επισημαίνουν την αξία του παιχνιδιού, της άθλησης και της επιστροφής στη φύση (Γέρος, 1984:18). Έτσι το παιχνίδι αποκτά ερευνητικό ενδιαφέρον και συνδέεται εν μέρει με την εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από αυτό το νέο πρίσμα γεννιέται ένα νέο εκπαιδευτικό κίνημα σύμφωνα με το οποίο το μικρό παιδί παύει να έχει παθητικό ρόλο και αποκτά ρόλο ενεργού υποκειμένου. Το παιχνίδι θεωρείται ότι κατέχει κεντρικό ρόλο στη δραστηριότητα του παιδιού, αναγνωρίζεται η ανάγκη να παίζει, να αποκτήσει εμπειρίες, να προετοιμαστεί για τη ζωή.

Εντούτοις, φαίνεται ότι παραμένει ο διαχωρισμός μεταξύ εργασίας και ψυχαγωγίας όπως επίσης και η αντιδιαστολή μεταξύ εκπαιδευτικών και ελεύθερων παιχνιδιών (Σκουμπούρη & Καλαβάσης, 2009:139; Smith, 2001:208-209). Πολλές χώρες του δυτικού κόσμου γίνονται μάρτυρες του σταδιακού και προοδευτικού αποκλεισμού των παιδιών από τον χώρο της εργασίας και της ενθάρρυνσης στην αποκλειστικότητα του παιδικού παιχνιδιού. Έτσι κατά τη διάρκεια του 19ου και του

20ού αιώνα το παιχνίδι αρχίζει να χαρακτηρίζει το κοινωνικό πρόσωπο του παιδιού (James, 2012:55).

Στην τρίτη περίοδο, από τη δεκαετία του '70 και έπειτα, το παιχνίδι συνδέεται λειτουργικά με την ανάπτυξη του παιδιού αποκτώντας εκπαιδευτική διάσταση ακόμα και στις ελεύθερες και αυθόρμητες μορφές του (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009:139; Smith, 2001:208-209).

2.2 Παραδοσιακές ή κλασικές θεωρίες

Η πιο διαδεδομένη κατηγοριοποίηση των θεωριών παιχνιδιού είναι σε κλασικές και σύγχρονες. Οι πρώτες έχουν τις ρίζες τους στον 19ο αιώνα και προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ύπαρξη και τον σκοπό που επιτελεί το παιχνίδι, ενώ, οι δεύτερες αναπτύχθηκαν μετά το 1920 και εκτός των προηγούμενων αναζητήσεων, προσπαθούν να ερμηνεύσουν, τον ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του παιδιού (Mellou, 1994:91,93).

Οι πρώτες θεωρίες που προσέγγισαν το θέμα του παιχνιδιού επικεντρώνονταν στη βιολογική του διάσταση και στηρίζονταν στις θεωρίες της γνωστικής και εξελικτικής ψυχολογίας. Τα τελευταία 50 χρόνια κερδίζουν έδαφος οι κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες. Σύμφωνα με τις οποίες, οι διεργασίες που γίνονται σε ατομικό και πολιτισμικό επίπεδο δεν αλληλοεπηρεάζονται, απλώς, αλλά, συνδιαμορφώνονται (Καραδημητρίου, 2021:23).

2.2.1 Θεωρία της Ανάπαυσης

Ο πρώτος που διατύπωσε τη θεωρία της ανάπαυσης ήταν ο Αριστοτέλης (Πολιτικά 1337a 38-39) ο οποίος προκρίνει την τελολογική διάσταση του παιχνιδιού από τη βιωματική. Υποστηρίζει ότι οι κινητικές δραστηριότητες που προσφέρει το παιχνίδι δίνουν από τη μία τη δυνατότητα στα συστήματα του οργανισμού να ξεκουραστούν, ενώ, συνάμα, δίνουν τη δυνατότητα σε κάποια άλλα που δεν έχουν χρησιμοποιηθεί να ενεργοποιηθούν (Κάρκαλος, 2000:18).

2.2.2 Η θεωρία της πλεονάζουσας ενεργητικότητας

Οι κυριότεροι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας, γνωστής διεθνώς ως «*surplus energy theory of play*», είναι ο Von Schiller (1875) και ο H. Spencer βρετανός φιλόσοφος και ψυχολόγος του 19ου αιώνα. Κεντρικός άξονας σε αυτή τη θεωρία είναι ότι κάθε ζωντανός οργανισμός παράγει άφθονη ενέργεια για να καλύπτει τις ανάγκες του.

Το παιδί ωθείται από μία «πλεονάζουσα ενέργεια» που υπάρχει μέσα του, αφότου έχουν εκπληρωθεί οι βασικές του ανάγκες (Αραβανής, 1981:11; Διαμαντόπουλος, 2009:66-67 & Καραδημητρίου, 2021:23). Η εκτόνωση αυτή προκαλεί αίσθημα ανακούφισης και ευχαρίστησης, δημιουργώντας κίνητρο για παιχνίδι (Κάρκαλος, 2000:17).

Η κριτική που δέχτηκε αυτή η θεωρία εστιάζεται κυρίως στο γεγονός ότι το παιδί δεν παίζει μόνο για να εκτονώσει την πλεονάζουσα ενέργεια αλλά μέχρι πλήρους καταπόνησης (Αραβανής, 1981:11; Κάππας, 2005:30).

2.2.3 Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «εγώ»

Οι κύριοι εκπρόσωποι αυτής της θεωρίας, που ονομάστηκε και θεωρία της επιτυχίας είναι ο Janet και ο J. Chateau. Σύμφωνα με αυτή, το παιχνίδι εξυπηρετεί την ικανοποίηση και τη χαρά του παιδιού. *Οι θριάμβοι της ζωής, υποστηρίζει ο Janet, συμπεριλαμβανομένων και των θριάμβων του σχολικού βίου, είναι σπάνιοι και εξασφαλίζονται με μεγάλη προσπάθεια. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις φανταστικές ή με ελάχιστο κόστος νίκες που κατακτά το παιδί παίζοντας, οι οποίες το τονώνουν και αναζωογονούν τις ψυχικές του λειτουργίες* (Διαμαντόπουλος, 2009:67).

Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνει το «εγώ» του, αποδεικνύει τις δυνατότητές του και προσπαθεί να φτάσει γρηγορότερα στο επίπεδο των μεγάλων. Μάλιστα, ο Chateau, που θεωρείται σπουδαίος ψυχολόγος του παιχνιδιού, αναφέρει ότι μέσω του παιχνιδιού το παιδί επιθυμεί να επιβεβαιώσει την ύπαρξή του (Κάππας, 2005:32-33; Κάρκαλος, 2000:17-18), την προσωπικότητά του (Αραβανής, 1981:12) «για να σταθεί στο κοινωνικό σύνολο ως μια υπολογίσιμη μονάδα» (Κάππας, 2005:32-33; Κάρκαλος, 2000:17-18).

2.2.4. Η θεωρία της ανακούφισης ή αναψυχής

Ο πρώτος που ασχολήθηκε στην αρχαιότητα με αυτή τη θεωρία είναι ο Πλούταρχος ο οποίος θεώρησε όλα τα παιχνίδια ως «ηδύσματα του πόνου». Πολύ αργότερα, το 1883, ο Moritz Lazarus συστηματοποίησε αυτή τη θεωρία η οποία είναι γνωστή ως “*relaxation and recreation theory*” (Διαμαντόπουλος, 2009:71). Σύμφωνα με την οποία ο άνθρωπος παίζει με σκοπό να ανακτήσει τις δυνάμεις που έχασε στην εργασία (Takhvar, 1988:221-222). Η συγκεκριμένη θεωρία όμως παρουσιάζει πολλές ελλείψεις αφήνοντας αναπάντητα ερωτήματα και κενά. Γιατί παίζουν τα ξεκούραστα άτομα; Γιατί υπάρχει ανταγωνισμός σε παιγνιώδεις δραστηριότητες που προκαλούν περαιτέρω κούραση; Για ποιον λόγο έπαιζαν οι πρωτόγονοι αφού στην καθημερινότητα τους βίωναν μεγαλύτερη σωματική κόπωση; (Διαμαντόπουλος, 2009:72)

2.2.5. Θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης ή αυτομόρφωσης

Η θεωρία αυτή ανήκει στις βιολογικές και ιδρυτής είναι ο φιλόσοφος Karl Groos. Τονίζει ότι ο παιδαγωγός θα πρέπει να νιώθει ευγνωμοσύνη που η φύση παρέχει ένα τόσο πολύτιμο βοήθημα, όπως είναι το παιχνίδι. Η πρώτη βασική έρευνα που έκανε ήταν πάνω στα παιχνίδια των ζώων, το 1896 και τρία χρόνια αργότερα, το 1899, εμφανώς επηρεασμένος από την πρώτη έρευνα, μελετά τα παιχνίδια των ανθρώπων (Κάππας, 2005:17). Η θεωρία του υποστηρίζει ότι τα πρωτόγονα ένστικτα του παιδιού αναπτύσσονται και ενδυναμώνονται μέσω του παιχνιδιού λειτουργώντας προπαρασκευαστικά για τις δραστηριότητες των ενηλίκων (Κάππας, 2005:17,31-32 & Mellou, 1994:92). Συγκεκριμένα, διέκρινε στη μάχη – παιχνίδι και στον μιμητισμό των παιδιών την προετοιμασία για την ενήλικη ζωή (Garvey, 1990:11). Όταν, για παράδειγμα, τα παιδιά μιμούνται τους γονεϊκούς ρόλους στο δραματικό παιχνίδι στην ουσία εξασκούν τις δεξιότητες του γονέα (Κάππας, 2005:31-32 & Mellou, 1994:92). Το πιο καθολικό ψυχολογικό χαρακτηριστικό που διακρίνει ο Groos στο παιχνίδι είναι η ευχαρίστηση που εισπράττουν τα παιδιά από τη διαδικασία καθαυτή (Παπαδόπουλος, 2010:65).

2.2.6 Η θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας ή της «Ανακεφαλαίωσης», ή θεωρία του αταβισμού

Στη θεωρία της ανακεφαλαίωσης, την οποία εισήγαγε ο ψυχολόγος Stanley Hall και είναι επηρεασμένη από τη θεωρία του Δαρβίνου, τα παιδιά επαναλαμβάνουν την ιστορία της φυλής τους μέσω του παιχνιδιού. Μέσα από μια σειρά εξελικτικών φάσεων του ανθρώπινου είδους (κατασκευή καλύβας, κυνηγητό, οργάνωση ομάδων, διενέργεια πολέμων κ.α) επανεμφανίζονται ιδέες, συμπεριφορές και κληρονομικά χαρακτηριστικά των προγόνων (Γέρου, 1984:25; Κάππας, 2005:31 & Καραδημητρίου, 2021:25). Το παιχνίδι είναι ωφέλιμο όχι μόνο σε ατομικό επίπεδο, αλλά για το είδος γενικότερα (Διαμαντόπουλος, 2009:68).

Σκοποί του παιχνιδιού είναι να απαλλαγεί το παιδί από τα πρωτόγονα ένστικτα που δεν συνάδουν με τον τρόπο ζωής των ενηλίκων και να τα προετοιμάσει για χρήσιμες δεξιότητες του παρόντος. Για παράδειγμα, μέσα από το άθλημα του μπέιζμπολ, όπου οι παίκτες χτυπούν με ρόπαλα, δίνεται η δυνατότητα να περιοριστεί το κυνηγητικό τους ένστικτο (Γέρου, 1984:25; Κάππας, 2005:31 & Καραδημητρίου, 2021:25). Στη θεωρία αυτή, λοιπόν, είναι καθοριστικός ο ρόλος της ορμής που κληρονομείται και μετριάζεται με την ενηλικίωση και την ωρίμανση (Παπαδόπουλος, 2010:65).

Αυτές οι ερμηνείες που στηρίζονται στα ένστικτα και στην πλεονάζουσα ενέργεια έχουν απορριφθεί ή αναθεωρηθεί και προσαρμοστεί σε νεότερες θεωρητικές βάσεις. Παρόλα αυτά, τα φαινόμενα που προσπάθησαν να ερμηνεύσουν αποτελούν σπουδαία στοιχεία του παιχνιδιού. Όπως για παράδειγμα, *«η μερική ομοιότητα με τη συμπεριφορά των μεγάλων, η σταδιακή γνωριμία με νέους τύπους παιχνιδιού και η ζωνρή δραστηριότητα»* (Garvey, 1990:12). Επιπλέον, αν και, οι κλασικές θεωρίες επικρίθηκαν ευρέως, εντούτοις, η αξία τους είναι μεγάλη, διότι λειτουργούν ως βάση για τις σύγχρονες θεωρίες παιχνιδιού και η επιρροή τους στα σύγχρονα κείμενα είναι αναμφισβήτητη (Takhvar, 1988:224).

2.2.7 Η θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης

Εισηγητής αυτής της θεωρίας είναι ο Ελβετός ψυχολόγος E. Claparede, ο οποίος αναφέρει ότι το παιχνίδι υπάρχει εγγενώς στον άνθρωπο, από τη φύση του. Με αυτόν τον τρόπο υποβοηθάται η διαμόρφωση των οργάνων του ανθρώπινου σώματος και έτσι επιτυγχάνεται η ζωτική λειτουργία. Ισχυρίζεται, επίσης, ότι το παιχνίδι διεγείρει το νευρικό σύστημα του παιδιού και το βοηθάει στην ανάπτυξή του. Η θεωρία αυτή είναι πλησιέστερη στη θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης, χωρίς όμως να δίνει εξήγηση για ποιον λόγο παίζουν οι ενήλικες των οποίων έχει ολοκληρωθεί η σωματική ανάπτυξη (Διαμαντόπουλος, 2009:72).

2.3. Σύγχρονες θεωρίες

Ο 20ος αιώνας έχει να επιδείξει σπουδαίες εξελίξεις στον χώρο των επιστημών και ειδικά στον τομέα της ψυχολογίας. Τα κυρίαρχα ρεύματα της εποχής είναι η ψυχανάλυση, ο μιχεβιορισμός και η γνωστική θεωρία τα οποία επηρεάζουν, από τη σκοπιά τους, τις θεωρίες για το παιχνίδι (Δογάνης, 1990:32).

2.3.1. Ψυχαναλυτικές θεωρίες

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση ή θεωρία της κάθαρσης έχει ως κύριο εκπρόσωπό της τον Sigmund Freud και προσκείμενους στη σχολή του (Καραδημητρίου, 2021:25). Η θεωρία υποστηρίζει ότι το παιχνίδι διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Αποδεσμεύονται από τους περιορισμούς της πραγματικότητας και νιώθουν ασφάλεια να εμφανίσουν μη αποδεκτές συμπεριφορές, όπως για παράδειγμα ένα επιθετικό συναίσθημα, που θα ήταν επικίνδυνο να το εκφράσουν στην καθημερινότητά τους (Αυγητίδου, 2001:16). Αναπαριστούν συγκρούσεις και πολύπλοκες καταστάσεις με σκοπό να κυριαρχήσουν στον εσωτερικό τους κόσμο (επιθυμίες, ευχάριστα ή δυσάρεστα γεγονότα), να τον ελέγξουν αποκτώντας την ικανότητα να αντιμετωπίζουν παρόμοια συμβάντα στη ζωή (Αραβανής, 1981:12; Παπαδόπουλος, 2010:69).

Η ψυχαναλυτική προσέγγιση σημειώνει ότι το παιχνίδι έχει «καθαρτικές» ιδιότητες και συνεισφέρει έτσι ώστε τα παιδιά να απαλλάσσονται από ανεπιθύμητα συναισθήματα που σχετίζονται με τραυματικά γεγονότα (Mellou, 1994:93). Αναδομούνται εμπειρίες που κάποτε τα είχαν φοβίσει ή διαταράξει. Ο Freud υποστήριξε ότι «*αλλάζουμε τον κόσμο, παίζοντας μ' αυτόν, διορθώνοντάς τον σταθερά, και όταν κοιμόμαστε και όταν βρισκόμαστε σε εγρήγορση, με κάθε γεγονός που αντιλαμβανόμαστε και γνωρίζουμε*» (Κοντογιάννη, 2000:39, 44).

Το παιχνίδι χρησιμοποιήθηκε ως θεραπευτικό μέσο από την Anna Freud και τη Melanie Klein που εφάρμοσαν τις ιδέες του Freud (Καραδημητρίου, 2021:26). Η Melanie Klein ανέπτυξε τη μέθοδο της συμβολικής ερμηνείας του παιχνιδιού που είναι γνωστή ως «*play therapy*» δηλαδή θεραπεία με το παιχνίδι (Γέρου, 1984:71), και βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην ψυχαναλυτική προσέγγιση, καθώς δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να επεξεργάζονται ζητήματα συμπεριφοράς και να εκφράζουν αυτά που τα απασχολούν μέσω του παιχνιδιού (Καραδημητρίου, 2021:26).

2.3.1.α. Νεοφρουδικοί, Έρικσον

Ένας άλλος σημαντικός εκφραστής της ψυχαναλυτικής προσέγγισης του παιχνιδιού είναι ο Erik Erikson (1975) που προσπάθησε να δώσει μια πιο σφαιρική άποψη για το παιχνίδι. Στο βιβλίο του «*Παιδική ηλικία και κοινωνία*» (1975) είδε το παιχνίδι να συνδέεται με τη δραστηριότητα και την αναζήτηση του εαυτού, συγκεκριμένα «*το παιχνίδι είναι μια λειτουργία του εγώ, μια προσπάθεια να συγχρονιστούν οι σωματικές και οι κοινωνικές λειτουργίες με τον εαυτό*» (Έρικσον, 1975:221). Θεωρούσε ότι το παιδί «*προχωρεί και εισχωρεί σε νέα στάδια κυριαρχίας και υπεροχής*» διαμέσου του παιχνιδιού. Ξεκινά από το ίδιο του το σώμα, εισέρχεται στα αντικείμενα του περιβάλλοντός του και στην ηλικία του νηπιαγωγείου η τάση του παιχνιδιού είναι να συμμετάσχει με τους άλλους (Καραδημητρίου, 2021:27).

Σύμφωνα με τον Δογάνη (1990:36), ο Erikson βοήθησε σημαντικά να υπάρξει διαχωρισμός ανάμεσα στο παιχνίδι των μικρών και στο παιχνίδι των ενηλίκων. Για τους μεγάλους το παιχνίδι είναι φυγή από την πραγματικότητα, ενώ για το παιδί είναι ο τρόπος να μάθει τον κόσμο.

Οι κριτικοί αναγνωρίζουν τη αξία των ψυχαναλυτικών θεωριών, αλλά επισημαίνουν παράλληλα την αδυναμία τους να εξηγήσουν μερικούς τύπους παιχνιδιών, όπως για παράδειγμα, τα μιμητικά παιχνίδια (Κάππας, 2005:30). Η ερμηνεία που δίνεται στο παιχνίδι το «*μεταβάλλει από αιτιώδη φορέα ανάπτυξης σε παθητικό περίβλημα άλλων συμπεριφορών*», και μειώνει την ικανότητα που έχουν τα παιδιά να κατασκευάζουν και να μεταμορφώνουν από την αρχή τον κόσμο. Ενώ, τέλος, η θέση του Freud, ότι το παιχνίδι παύει με τον ερχομό της λογικής σκέψης, μπορεί να παραπέμψει στην αντιπαραβολή του ενήλικα με τον έλλογο άνθρωπο και του μικρού παιδιού με τον πρωτόγονο άνθρωπο, που δρα σύμφωνα με τα ένστικτα (Αυγητίδου, 2001:17).

2.3.1.β. Donald Winnikott

Ο Winnicott έπειτα από πολύχρονες έρευνες υποστήριξε ότι για όλα τα άτομα υπάρχει μια ενδιάμεση εμπειρία η οποία διαμορφώνεται τόσο από την εσωτερική πραγματικότητα όσο και από την εξωτερική ζωή. Αυτή η ενδιάμεση περιοχή είναι σε άμεση σύνδεση με το παιχνίδι του μικρού παιδιού. Διατηρείται όμως καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου στα έντονα βιώματα που ανήκουν στους χώρους της τέχνης, της θρησκείας, της φαντασίας και της επιστημονικής εργασίας. Για τον ορισμό αυτής της ενδιάμεσης περιοχής εισήγαγε τους όρους «*μεταβατικά αντικείμενα*» και «*μεταβατικά φαινόμενα*» (Κοντογιάννη, 2000:57-58).

Το παιχνίδι σύμφωνα με τον Winnicott βρίσκεται στον αντίποδα της συμμόρφωσης. Τα παιδιά αποκτώντας εμπειρίες, κοινωνικές σχέσεις, αναπτύσσοντας την προσωπικότητά τους, έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν τα επιθετικά τους ένστικτα σε ένα περιβάλλον όπου δε φοβούνται μήπως τιμωρηθούν (Σκουμπουρδή, 2015:17). Το παιχνίδι ή καλύτερα το παίζεις, όπως αναφέρεται ο Winnicott στην ενέργεια του υποκειμένου, είναι συναρπαστικό, είναι πάντα μια δημιουργική εμπειρία μέσα στο χωροχρονικό συνεχές, μια δημιουργική σχέση με τον κόσμο (Κοντογιάννη, 2000:58-59;).

2.3.2. Θεωρία Διαμόρφωσης της διέγερσης του οργανισμού

Κύριος εκπρόσωπος είναι ο Daniel Ellis Berlyne (1960), ο οποίος υποστηρίζει ότι το παιχνίδι προκαλείται από μια ανάγκη στο κεντρικό νευρικό μας σύστημα έτσι ώστε να διεγερθεί ο οργανισμός στο βέλτιστο επίπεδο. Προκειμένου ο οργανισμός να λάβει συγκεκριμένες πληροφορίες από το περιβάλλον, πρέπει να εξερευνήσει στοιχεία που προκαλούν διέγερση η οποία ονομάζεται «*συγκεκριμένη εξερεύνηση*» (Καραδημητρίου, 2021:31-32).

Κάποια χρόνια αργότερα ο A. Ellis (1973) τροποποίησε τη θεωρία του Berlyne, λέγοντας ότι το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα που αναζητά το ερέθισμα και τα παιδιά με τη χρήση αντικειμένων με ασυνήθιστο τρόπο μπορούν να φανταστούν. Η σημαντική τους διαφορά είναι ότι στο πρώτο μοντέλο ο οργανισμός παράγει διέγερση, «*produce stimulation*», ενώ, στο δεύτερο ο οργανισμός επιθυμεί τη διέγερση, «*seeks stimulation*» (Mellou, 1994:94).

2.3.3. Μπιχεβιοριστική άποψη για το παιχνίδι

Οι σπουδαιότερες μπιχεβιοριστικές θεωρίες για το παιχνίδι είναι πέντε. Το παιχνίδι μέσα από δευτερογενείς ενισχύσεις, το παιχνίδι ως μιμητική μάθηση, ως εξερεύνηση και διερεύνηση, το παιχνίδι σαν ανάγκη για επάρκεια και τέλος το παιχνίδι ως αναζήτηση του νέου, του σύνθετου και του αβέβαιου. Όλα τα παραπάνω γίνονται κατανοητά μέσω των πειραματικών συνθηκών και στηρίζονται στην αντικειμενική παρατήρηση της συμπεριφοράς (Δογάνης, 1990:37).

2.3.4. Γνωστική προσέγγιση

2.3.4.α. Jean Piaget: Αναπτυξιακή θεωρία

Σύμφωνα με τον Piaget ο ρόλος που διαδραματίζει το παιχνίδι στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού είναι πολύπλευρος και εξαρτάται κάθε φορά από την ηλικία και τις ικανότητες που έχει αποκτήσει (Κάππας, 2005:34), συνεισφέροντας στη

γενικότερη ανάπτυξή του (Mellou, 1994:95). Ο ίδιος υποστήριξε ότι η συμπεριφορά των ανθρώπων βρίσκεται μεταξύ δύο πόλων, της αφομοίωσης και της προσαρμογής και ότι η λειτουργία της νοημοσύνης είναι να βρει και να διατηρήσει την ισορροπία ανάμεσά τους (Takhvar, 1988:227-228). Στο παιχνίδι κυριαρχεί η «αφομοίωση» (*assimilation*) έναντι της «συμμόρφωσης» (*accommodation*) (Καραδημητρίου, 2021:28). Το παιδί ενεργεί, συμμετέχει πάνω στην πραγματικότητα, αποκτά εμπειρίες τις οποίες επαναλαμβάνει, τις επεξεργάζεται και στη συνέχεια τις ενσωματώνει, δηλαδή τις κάνει μέρος του εαυτού του. Όλες αυτές οι λειτουργίες επιτυγχάνονται κυρίως διαμέσου του παιχνιδιού για να αφομοιώσει τις κοινές εμπειρίες και να προσαρμοστεί στην πραγματικότητα της ζωής. Η προσαρμογή οδηγεί στην απομίμηση, ενώ, το παιχνίδι στην αφομοίωση. Ο Piaget υποστηρίζει ότι «το παιδικό παιχνίδι είναι η αποδέσμευση μιας εμπειρίας από την πραγματικότητα, η επανάληψη και ο ίδιος χειρισμός αυτής της εμπειρίας, η ετοιμασία και η μόρφωση της με σκοπό να καταστεί δυνατή η αφομοίωση και η πλήρης προσαρμογή της στην ίδια τη νόηση. Το παιχνίδι συνεπώς έχει τη θέση του στην εξέλιξη των νοτικών λειτουργιών και στην τεχνική της ιδιοποίησης του κόσμου» (Παπαδόπουλος, 2010:67). Σημαντικό είναι, επίσης, ότι μέσα από το παιχνίδι ενδυναμώνονται και εδραιώνονται δεξιότητες που έχουν πρόσφατα αποκτηθεί και, ως εκ τούτου, συντελεί καθοριστικά να μη χαθούν (Καραδημητρίου, 2021:28).

Προσδιορίζονται συγκεκριμένοι τύποι παιχνιδιών για κάθε ηλικία που ταξινομούνται σε τρεις κατηγορίες: α) παιχνίδια ασκήσεων ή κινητικά, β) συμβολικά παιχνίδια και γ) παιχνίδια με κανόνες (Αυγητίδου, 2001:18). Η γενίκευση αυτή, δείχνει την έμφαση που έδινε ο Piaget στο φυσικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον για τη διαμόρφωση της συμπεριφοράς του παιδιού. Του ασκήθηκε, όμως, κριτική διότι με τον παραπάνω διαχωρισμό μερικά είδη παιχνιδιού θεωρούνται ανώτερα από κάποια άλλα. Για παράδειγμα, τα παιχνίδια άσκησης θεωρούνται κατώτερα από τα παιχνίδια με κανόνες που αντιστοιχούν στην ανάπτυξη της ενήλικης σκέψης (Schwartzman, 1978:56).

Ο Dienes από την πλευρά του υποστήριξε ότι τα μικρά παιδιά μαθαίνουν αποτελεσματικότερα μέσω του παιχνιδιού και συγκεκριμένα, πρότεινε η διδασκαλία των μαθηματικών να αρχίζει με παιχνίδια. «Τα παιδιά περνούν, από τη διαισθητική κατανόηση των κανόνων, στη μαθηματική γνώση μέσω της επίδρασης των καταστάσεων ενός δομημένου παιχνιδιού». Ο Dienes διακρίνει το πρωτογενές παιχνίδι που έχει σχέση με τα αντικείμενα και τα υλικά που έρχεται σε επαφή το παιδί για να

ικανοποιήσει τις βασικές του ανάγκες και το δευτερογενές παιχνίδι που συνειδητά το παιδί δραστηριοποιείται έχοντας κάποιο συγκεκριμένο σκοπό. Αυτού του είδους το παιχνίδι οδηγεί σε διαδικασίες πολύ ουσιαστικές για τη μάθηση, όπως ο συμβολισμός, η αφαίρεση και η κατηγοριοποίηση (Σκουμπουρδή, 2015:18).

Ο Bruner υποστήριξε ότι το παιδικό παιχνίδι συντείνει στη μάθηση και διευκολύνει τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Οι ρόλοι, οι κανόνες, η αλληλεπίδραση, η επικοινωνία, οι συνέπειες των πράξεων, όλα αυτά συμβάλλουν με τον τρόπο τους στη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, θεωρεί το παιχνίδι ως ένα μέσο εξερεύνησης και επινόησης που δίνει την ευκαιρία στο παιδί για ανακάλυψη των δεξιοτήτων του και για κοινωνικοποίηση (Σκουμπουρδή, 2015:19).

2.3.4.β. Lev Vygotsky: Κοινωνικό – ιστορική / πολιτισμική θεωρία

Από την πλευρά του ο Vygotsky υποστηρίζει ότι το παιχνίδι βοηθά τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών και δεν αποτελεί απλώς ένα υποπροϊόν της γνωστικής ανάπτυξης όπως ισχυριζόταν ο Piaget (Mellou, 1994:95). Βασικό στοιχείο του παιχνιδιού αποτελεί η φαντασιακή κατάσταση (*imaginary situation*), μέσω της οποίας εκπληρώνονται επιθυμίες και ανάγκες. Έτσι τα παιδιά αναπτύσσουν την αφαιρετική σκέψη, αφού σταδιακά εμφανίζονται νέες συνδέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και τα νοήματά τους (Αυγητίδου, 2001:20-21; Καραδημητρίου, 2021:28). Το παιχνίδι ξεκινά με μία φανταστική κατάσταση που είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα και προοδευτικά γίνεται ενσυνείδητη προσπάθεια για διαπίστωση του σκοπού του και στο τέλος εμφανίζεται ως παιχνίδι με κανόνες (Παπαδόπουλος, 2010:72).

Ιδιαίτερης σημασίας στη θεωρία του αποτελεί αυτό που ίδιος ονόμασε «*Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης*» (ZEA) και μέσω αυτής το παιδί κατορθώνει να αποκτήσει στο μέγιστο τις ικανότητες της ηλικίας του και προχωρήσει σε ανώτερα στάδια εξέλιξης (Καραδημητρίου, 2021:30). Για τη δημιουργία αυτής της ζώνης χρειάζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και συνεργασία με τους ομηλικούς του και γι' αυτόν τον λόγο το παιδί χρειάζεται την πρόσβαση στο παιχνίδι διότι αναπτύσσει διαφορετικές ικανότητες από εκείνες των μη παιγνιωδών δραστηριοτήτων (Σκουμπουρδή, 2015:19). Αυτό επιτυγχάνεται, σύμφωνα με τον Vygotsky, μέσα από τα τρία

θεμελιώδη χαρακτηριστικά του παιχνιδιού τη φανταστική κατάσταση, όπως είδαμε και προηγουμένως (Αυγητίδου, 2001:20), την ανάληψη ρόλων και τη διαπραγμάτευση κανόνων (Σκουμπουρδή, 2015:19).

Η κοινωνικο – ιστορική θεωρία του Vygotsky τονίζει την κοινωνικοποιητική, συμμορφωτική και μιμητική διάσταση του παιχνιδιού, θέτοντας, παράλληλα, σημαντικά ερωτήματα στη μελέτη του παιχνιδιού. Πώς τα παιδιά χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία και πολιτισμικά σύμβολα έτσι να εξυπηρετήσουν το ενδιαφέρον τους στο παιχνίδι και πώς οι κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με ομηλικούς αλλά και ενήλικες επηρεάζουν την ικανότητα μάθησης και τη δυνατότητα μεταμόρφωσης αυτών των πολιτισμικών εργαλείων (Αυγητίδου, 2001:22). Τα παιδιά, κατά τον Vygotsky, για να πραγματοποιήσουν αυτή τη θεμελιώδη δραστηριότητα, χρειάζονται υποστήριξη. Αν το παιχνίδι δε χαίρει αναγνώρισης από το κοινωνικό τους πλαίσιο, ως φυσική προδιάθεση, τότε η επίδραση του στη μάθηση και στην ανάπτυξη του παιδιού μπορεί να ατονήσει (Σκουμπουρδή, 2015:19).

2.3.5 Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης του Huizinga

Η θεωρία της πολιτιστικής διαπραγμάτευσης του του Huizinga , εξετάζει τον ρόλο που παίζει το παιχνίδι στην ανάπτυξη του πολιτισμού. Δεν εστιάζει, δηλαδή, όπως οι υπόλοιπες θεωρίες στην αναπτυξιακή προσφορά του παιχνιδιού στη ζωή του ατόμου (Κάππας, 2005:33).

Το παιχνίδι ορίζεται ως εθελοντική δραστηριότητα που αποτελεί αυτοσκοπό και συνοδεύεται από ένταση και χαρά, διαφέρει από τη συνήθη ζωή (Huizinga, 1989:49), εφόσον δεν είναι σοβαρή, το άτομο εμπλέκεται με έντονο και απόλυτο τρόπο, δεν στοχεύει σε κανενός είδους υλικού οφέλους. Εξελίσσεται μεθοδικά, μέσα σε ορισμένο χωροχρονικό πλαίσιο με προσδιορισμένους κανόνες, οι οποίοι είναι ελεύθερα αποδεκτοί, αλλά απόλυτα δεσμευτικοί. Σχηματίζει κοινωνικές ομαδοποιήσεις που τείνουν να περιβάλλονται από μυστικότητα και να τονίζουν τη διαφοροποίησή τους από τον κοινό κόσμο μέσω της μεταμφίεσης ή άλλων τρόπων (Σκουμπουρδή, 2015:19).

Ο Huizinga στο γνωστό του έργο με τίτλο «Homo Ludens» υποστηρίζει ότι το παιχνίδι είναι βασικό στοιχείο δημιουργίας και εξέλιξης του πολιτισμού και ότι ο

πολιτισμός γεννιέται χάρη στην έμφυτη τάση του ανθρώπου να παίζει (Huizinga, 1989:75-77). Έτσι η «συλλογική συνείδηση θεμελίωσε και ανέπτυξε πλευρές του πολιτισμού» όπως την ποίηση, τη μουσική, τον χορό, την επιστήμη κ.λπ. (Κάππας, 2005:33).

2.3.6 Θεωρία των Παιγνίων

Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο των θεωριών, αξίζει να γίνει μια σύντομη αναφορά στη Θεωρία των Παιγνίων και στη συμβολή της σε μια πιο συνεπή σύνδεση των σχέσεων μεταξύ παιχνιδιού και μαθηματικής εκπαίδευσης. Ξεκίνησε ως κλάδος των οικονομικών, μελετώντας την αναλογία μιας οικονομικής διαπραγμάτευσης με τα παιχνίδια, αλλά χρησιμοποιείται και σε άλλες επιστήμες όπως την ψυχολογία, την κοινωνιολογία αλλά και στις επιχειρήσεις, την πολιτική ή τη στρατιωτική στρατηγική κ.α.

Τα παίγνια είναι καταστάσεις κατά τις οποίες οι παίκτες που έρχονται αντιμέτωποι έχουν αντικρουόμενους στόχους και ακολουθώντας συνεργατικές στρατηγικές πρέπει να πάρουν αποφάσεις. Ο κάθε παίκτης χρησιμοποιεί όλα τα μέσα που έχει στη διάθεση του προσπαθώντας να κάνει προβλέψεις για τις επιλογές των υπόλοιπων παικτών με σκοπό να εμποδίσει τον αντίπαλό του να αποκτήσει προβάδισμα που θα περιορίσει τα κέρδη του. Άρα, οι ενέργειες του κάθε παίκτη εξαρτώνται άμεσα από τη στρατηγική του αντιπάλου. *«Η μελέτη της ίδιας της Θεωρίας Παιγνίων, αλλά και των κατηγοριών παιγνίων που προτείνει, μπορεί να αξιοποιηθεί αφενός στην ταξινόμηση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών που σχετίζονται με τα μαθηματικά και αφετέρου στον σχεδιασμό και στην ανάπτυξή τους διαμορφώνοντας τους κανόνες και τους τρόπους διαχείρισης του παιχνιδιού»* (Σκουμπουρδή, 2015:25,27).

2.4. Ταξινόμησεις και λειτουργία του παιδικού παιχνιδιού

[Πέρα από τις θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί σχετικά με το παιχνίδι, κρίνεται σκόπιμο να γίνει αναφορά και στις διάφορες ταξινομήσεις του].

Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο ότι το ανυπολόγιστο πλήθος και η τεράστια ποικιλία των παιχνιδιών, όπως επίσης οι πολλαπλές και διαφορετικές οπτικές, φαίνεται να δυσκολεύουν, αρχικά, κάθε προσπάθεια για εύρεση ταξινόμησεων και κατηγοριοποιήσεων (Caillois, 2001:50). Επιπλέον, το σκεπτικό για την ταξινόμηση και την τυπολογία, που υπάρχει στη βιβλιογραφία, για το παιχνίδι εκφράζει τις προσεγγίσεις των ενηλίκων προκειμένου να οριοθετήσουν, να ερευνήσουν και να μελετήσουν το φαινόμενο. Οι κατηγορίες αυτές αποτελούν μια σταθερή βάση για συζήτηση και πληροφόρηση (Καραδημητρίου, 2021:37). Σε αυτό το σημείο η Αυγητίδου, επισημαίνει ότι οι ερευνητές που ακολουθούν αυτό το σκεπτικό δεν ασχολούνται με τη σημασία που δίνουν τα ίδια τα παιδιά σε αυτές τις κατηγορίες, με αποτέλεσμα να υιοθετείται μια κανονιστική φόρμα για το παιχνίδι (Αυγητίδου, 2001:19).

Ο διαχωρισμός ποικίλει ανάλογα με το κριτήριο διάκρισης. Μπορεί να είναι το αντικείμενο του παιχνιδιού (π.χ. γλωσσικό, κινητικό, ηλεκτρονικό, κ.α.), μπορεί να είναι οι φορείς του (ατομικό ή ομαδικό) ή κάποιο λειτουργικό ποιοτικό χαρακτηριστικό (ανταγωνιστικό, συνεργατικό, επαναληπτικό) κ.τ.λ. (Γιάνναρης, 1995:28-29).

Αναφερθήκαμε ήδη στη θεωρία του Piaget η οποία αναφέρει τρεις τύπους παιχνιδιών που προσδιορίζονται για κάθε ηλικία και είναι το αισθησιοκινητικό παιχνίδι, το συμβολικό και το παιχνίδι με κανόνες. Η Smilansky διαφοροποιεί ελαφρώς την παραπάνω ταξινόμηση και τη διευρύνει με το *κατασκευαστικό παιχνίδι* «*constructive play*», όπου σκοπός είναι να δημιουργηθεί, να κατασκευαστεί κάτι με τη χρήση αντικειμένων (Smith, 2001:205). Με τα κατασκευαστικά παιχνίδια εξόν του ότι καλλιεργείται η λεπτή κινητικότητα, διαφαίνεται η ικανότητα του παιδιού για σοβαρή εργασία (Διαμαντόπουλος, 2009:78).

Οι τυπολογίες των Piaget και Smilansky ερευνούν το γνωστικό περιεχόμενο του παιχνιδιού, ενώ, η Parten (1932), κάποιες δεκαετίες νωρίτερα, προσανατολίζεται στο κοινωνικό περιεχόμενο (Καραδημητρίου, 2021:39-40). και αναφέρεται στις αδέσμευτες δραστηριότητες «*Unoccupied behavior*» στις οποίες το παιδί δεν παίζει με προφανή τρόπο αλλά ασχολείται με το να παρακολουθεί οτιδήποτε παρουσιάζει στιγμιαίο ενδιαφέρον για το ίδιο. Στενά συνδεδεμένο στις αδέσμευτες δραστηριότητες είναι η συμπεριφορά του θεατή «*Onlooker*» όπου το παιδί παρατηρεί τα άλλα παιδιά που παίζουν και συχνά μιλάει μαζί τους, τα ρωτάει ή κάνει προτάσεις χωρίς να συμμετέχει. Ένας τρίτος τύπος συμπεριφοράς παιχνιδιού είναι αυτό που

λέμε μοναχικό – ανεξάρτητο παιχνίδι, «*playing alone or solitary play*», κατά τη διάρκεια του οποίου το παιδί ενώ βρίσκεται σε απόσταση που μπορεί να μιλήσει σε άλλα παιδιά, επιλέγει να ασχοληθεί με τα δικά του παιχνίδια χωρίς να ενδιαφέρεται για το τι κάνουν οι άλλοι. Σχετικό με αυτό το είδος είναι το παράλληλο παιχνίδι, «*Parallel activity*» όπου το παιδί παίζει ανεξάρτητα, αλλά δίπλα στα άλλα παιδιά. Τέλος, η Parten μιλά για δύο τύπους ομαδικού παιχνιδιού, το εταιρικό «*Associative play*» όπου το παιδί παίζει με άλλα παιδιά και συζητά μαζί τους για το παιχνίδι, ανταλλάσσει και δανείζει αντικείμενα και υλικά. Στο συνεργατικό ή οργανωμένο συμπληρωματικό παιχνίδι «*Cooperative or organized supplementary play*» τα παιδιά παίζουν σε μια ομάδα που είναι οργανωμένη για κάποιο σκοπό (Parten, 1932:249-251).

Στην ελληνική βιβλιογραφία περιγράφονται «έξι κατηγορίες παιχνιδιών που αντιστοιχούν στη φυσιολογική εξέλιξη του παιδιού και είναι το ενεργητικό παιχνίδι, το διερευνητικό, το μιμητικό, το δημιουργικό, το φανταστικό και το παιχνίδι με κανόνες. Ως έβδομη κατηγορία αναφέρει τα χόμπι» (Καραδημητρίου, 2021:40).

Ένας άλλος διαχωρισμός γίνεται στον οδηγό γονέα του παιδιού του νηπιαγωγείου που εκδόθηκε το 2008 και αναφέρονται τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιού οι οποίες πολλές φορές συνυπάρχουν. Είναι τα κινητικά και λειτουργικά παιχνίδια που ανταποκρίνονται στις εσωτερικές ανάγκες του παιδιού και συνάμα εκπαιδεύουν βασικές ψυχοκινητικές λειτουργίες. Επίσης, τα παιχνίδια με αντικείμενα είτε πρόκειται για παιχνίδια που λειτουργούν ως πηγή παρατήρησης και ενδιαφέροντος, είτε πρόκειται για το υλικό που χρησιμοποιεί το παιδί. Παράλληλα, έχουμε τα παιχνίδια ρόλων, φαντασίας και μιμητικά παιχνίδια. Τέλος, οι συγγραφείς αναφέρονται στα ομαδικά παιχνίδια και στα παιχνίδια με κανόνες που μπορούν να εφαρμοστούν μετά τα τέσσερα έτη και βοηθούν το παιδί στην κοινωνικοποίησή του, συμβάλλοντας στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων (Βруниώτη, Κυρίδη, Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, & Χρυσσαφίδη, 2011:40-41).

Σημαντική είναι και ο διαχωρισμός της Moyles (1989) που διακρίνει τρεις βασικές κατηγορίες παιχνιδιού με κριτήριο το περιεχόμενό του. Έτσι διακρίνονται τα σωματικά, διανοητικά και κοινωνικό-συναισθηματικά παιχνίδια. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει δραστηριότητες λεπτής κινητικότητας όπως κατασκευές, η δεύτερη αναφέρεται σε παιχνίδια επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων. Τέλος, η τελευταία κατηγορία σχετίζεται με θεραπευτικά παιχνίδια, γλωσσικές

δραστηριότητες, ανταγωνιστικά παιχνίδια με κανόνες κ.α. (Καραδημητρίου, 2021:40).

Ο Caillois στο βιβλίο του «Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι» προτείνει την ταξινόμηση του παιχνιδιού σε τέσσερις κατηγορίες ανάλογα με το θεμελιώδες χαρακτηριστικό του. Έτσι, έχουμε τον ρόλο του ανταγωνισμού (*agon*), το τυχαίο (*alea*), την προσποίηση (*mimicry*) και τον ίλιγγο (*ilinx*). Ωστόσο, αυτοί οι προσδιορισμοί δεν είναι αρκετοί για να καλύψουν το εύρος των παιχνιδιών. Έτσι, ταυτόχρονα, διακρίνει δύο αντίθετους πόλους. Στο ένα άκρο κυριαρχεί ο αυθορμητισμός, η ελευθερία και η ευεξία και ονομάζεται «*paidia*», ενώ στο αντίθετο άκρο βασιλεύουν οι κανόνες και οι συμβάσεις και το ονομάζει «*ludus*» (Caillois, 2001:51-52). Ο συνδυασμός των παραπάνω κατηγοριών και η κλίμακα που διαμορφώνεται ανάμεσα στα δύο άκρα (ελευθερία/κανόνες) μπορεί να περιγράψει μία γκάμα παιγνιωδών και εύθυμων δραστηριοτήτων (Καραδημητρίου, 2021:41).

Πέραν των ανωτέρω ειδών παιχνιδιού, υπάρχει μια άλλη σπουδαία κατηγορία τα λεγόμενα *παιδαγωγικά παιχνίδια*, τα οποία στοχεύουν στη γενικότερη καλλιέργεια του παιδιού και την πλαισίωση της μάθησης. Για να θεωρηθεί ένα παιχνίδι παιδαγωγικό πρέπει να έχει διδακτικό περιεχόμενο, να διακινεί και καλλιεργεί τις πνευματικές και σωματικές δυνάμεις του παιδιού. Οι παιδαγωγοί δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε αυτού του είδους τα παιχνίδια, επιδιώκοντας την ενσωμάτωση τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αναγνωρίζουν την αξία και την αποτελεσματικότητα της παιγνιώδους μάθησης για τη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού μέσα από πλήθος ικανοτήτων όπως τη μνήμη, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα κ.α. (Διαμαντόπουλος, 2009:82-83).

Κλείνοντας το κεφάλαιο, θα γίνει αναφορά σε μία από τις πιο λεπτομερείς και εκτενείς κατηγοριοποιήσεις, η οποία αποτυπώνει πλήθος διαστάσεων του φαινομένου (Καραδημητρίου, 2021:41). Το παιδί αναπαριστώντας οικείες καταστάσεις, τις διερευνά και τις εμπεδώνει. Για παράδειγμα ένα κομμάτι ξύλο γίνεται στα χέρια του παιδιού ένα πρόσωπο. Αυτό είναι το συμβολικό παιχνίδι - «*symbolic play*». Το σκληρό παιχνίδι, «*rough and tumble play*», αφορά παιχνίδια που υπάρχει αναμέτρηση ανάμεσα στα παιδιά, αλλά, όχι, επιθετικότητα. Το κοινωνικό – δραματικό, «*socio-dramatic play*», περιλαμβάνει αναπαραστάσεις πραγματικές ή μη, το κοινωνικό παιχνίδι, «*social play*», μιλά για το παιχνίδι με κανόνες – συμβάσεις, στο δημιουργικό παιχνίδι, «*creative play*» τα παιδιά επεξεργάζονται νέες πληροφορίες και δημιουργούν με νέα υλικά. Το παιχνίδι επικοινωνίας, «*communication play*»,

χρησιμοποιεί λέξεις, αστεία, χειρονομίες και μιμήσεις, το δραματικό παιχνίδι, «*dramatic play*» αφορά στη δραματοποίηση περιστάσεων, το παιχνίδι σε βάθος, «*deep play*» επιτρέπει στο παιδί να βιώσει ακόμη και επικίνδυνες εμπειρίες με σκοπό να αποκτήσει δεξιότητες επιβίωσης και να κυριαρχήσει στον φόβο. Το παιχνίδι εξερεύνησης, «*exploratory play*», περιλαμβάνει ρίψη αντικειμένων, χτυπήματα, δοκιμές με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών. Έχουμε δύο κατηγορίες παιχνιδιών φαντασίας: το παιχνίδι φαντασίας, «*fantasy play*» και το «*imaginative play*». Στο πρώτο το παιδί αναδιατάσσει τον κόσμο με τρόπο που είναι απίθανο να συμβεί και στο δεύτερο εφαρμόζονται κανόνες που συμβαδίζουν με τον φυσικό κόσμο. Επίσης, υπάρχει το κινητικό παιχνίδι, «*locomotor play*», το παιχνίδι ρόλων, «*role play*», το παιχνίδι αντικειμένου, «*object play*» που διερευνά αντικείμενα με πρωτότυπο τρόπο και το παιχνίδι κυριότητας στα φυσικά και συγκινησιακά στοιχεία του περιβάλλοντος του παιδιού «*mastery play*» (Καραδημητρίου, 2021:41-42; National Playing Fields Association, 2000:33-34).

Κεφάλαιο:3

3.1. Το παιχνίδι στην παιδαγωγική

[Όπως συμπεραίνεται από τα προηγούμενα κεφάλαια η σημασία του παιχνιδιού στην ανάπτυξη και τη μάθηση είναι σπουδαία]. Οι παιδαγωγικές θεωρίες εξαίρουν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία/διδασκαλία (Σκουμπουρδή, 2015:20) και αναγνωρίζουν ότι στο παιχνίδι ανακαλύπτουμε τέσσερις ρόλους, αυτόν της ψυχαγωγίας, της ανάπτυξης, της εκπαίδευσης και της μόρφωσης (Κάππας, 2005:35).

Σημαντική πρόοδος στο θέμα της προαγωγής του παιχνιδιού ως μέσο αγωγής υπήρξε την περίοδο του Διαφωτισμού. Σημαντικοί στοχαστές της εποχής βοήθησαν σε αυτό, όπως ο John Locke (1632-1704), ο οποίος θεωρείται πρόδρομος της παιδαγωγικής του Διαφωτισμού η οποία σχετίζεται με την παιγνιώδη διδασκαλία. Υποστήριξε ότι οι δραστηριότητες μάθησης πρέπει να είναι φυσικές, χωρίς καταναγκασμούς και να προσαρμόζονται στην ανάγκη των παιδιών για χαλάρωση μέσω του παιχνιδιού και της φυσικής άσκησης (Καραδημητρίου, 2021:45; Vankus, 2005:56). Το παιχνίδι είναι ωφέλιμο μόνο όταν πηγάζει από τη θέληση του παιδιού διότι χωρίς ευχαρίστηση δεν μπορεί να υπάρξει δημιουργία (Αραβανής, 1981:9).

Την άποψη ότι η μάθηση πρέπει να έχει παιγνιώδη χαρακτήρα υποστήριξαν στοχαστές και του επόμενου αιώνα (Καραδημητρίου, 2021:45; Vankus, 2005:56). Ο Friedrich Schiller (1759-1805) έλεγε συγκεκριμένα: «*Ο άνθρωπος είναι τέλειος άνθρωπος μόνο όταν παίζει*» (Ερικσον, 1975:222). Στη θεωρία του, το παιχνίδι συνδέεται με τη δημιουργικότητα και αποτελεί μέρος της ανθρώπινης ύπαρξης στο σύνολό της και όχι μόνο της παιδικής ηλικίας (Διαμαντόπουλος, 2009:25-26).

Μέχρι τον 19ο αιώνα το τοπίο είναι θολό και οι πληροφορίες αντιφατικές όσον αφορά τη θέση του παιδιού στην κοινωνία και, κατά συνέπεια, και για το παιχνίδι. Τα πράγματα γίνονται πιο ξεκάθαρα από τον 19ο αιώνα, στη διάρκεια του οποίου σημειώθηκαν ραγδαίες μεταβολές τόσο σε κοινωνικό επίπεδο, όσο και σε σχέση με την ανάδειξη της πολύπλευρης σημασίας του παιχνιδιού για τη ζωή του παιδιού και τη μάθηση (Καραδημητρίου, 2021:45-46).

Το παιχνίδι άρχισε να περιγράφει την κοινωνική δράση του παιδιού και να θεωρείται καθοριστικό χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας. Επιπλέον, καταργήθηκε

η παιδική εργασία και καθιερώθηκε η υποχρεωτική εκπαίδευση (James, 2001:55). Εκείνη την εποχή πολλοί παιδαγωγοί αντιτέθηκαν στις δασκαλοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας υποστηρίζοντας, κυρίως, παιδοκεντρικούς τρόπους, αναγνωρίζοντας, τη θεμελιώδη αξία του παιχνιδιού (Block & Choi, 1990:31,33). Πολλοί σπουδαίοι παιδαγωγοί, όπως ο Comenius (1592- 1670), ο Fröbel (1782-1852), ο Dewey (1859-1952) και η Montessori (1870-1952) μεταξύ άλλων, υιοθέτησαν αυτές τις θέσεις (Σκουμπουρδή, 2015:20). [Συνοπτικά θα δούμε παρακάτω κάποιες από αυτές τις θεωρίες].

3.1.1 Η θεωρία του J. A. Comenius

Ο Comenius όπως και άλλοι παιδαγωγοί του 15ου – 18ου αιώνα επηρεάστηκαν από θεωρίες της αρχαιότητας. Ο ίδιος υποστήριζε ότι το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού και η μάθηση πρέπει να είναι παιγνιώδης και διασκεδαστική. Θεωρούσε το παιχνίδι ως το φυσικό μέσο για την ανάπτυξη των παιδιών και υπογράμμισε το καλό που κάνει στην υγεία και στη συνολικότερη ανάπτυξή τους, εφόσον καλλιεργεί τον λόγο, τις αισθήσεις, τη νόηση, τη μνήμη και την εργασιακή τους πρόοδο. Επίσης, επεσήμανε την αξία του ομαδικού παιχνιδιού για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων. Επιπλέον, θεωρούσε ότι τα παιδιά προετοιμάζονται για τη μελλοντική εργασία μέσω της διαδικασίας του παιχνιδιού και του παιχνιδιού με κανόνες (Σκουμπουρδή, 2015:20; Vankus, 2005:56). «*Το παιδί με το παιχνίδι ασκείται σε μια δραστήρια ζωή κι ετοιμάζεται για την αντιμετώπιση των μελλοντικών δυσκολιών της ζωής*» παρατηρεί ο Comenius (Αραβανής, 1981:11).

3.1.2 Η θεωρία του F. W. Fröbel (1782–1852)

Ένας από τους σημαντικότερους παιδαγωγούς της εποχής του και μαθητής του Pestalozzi (1746–1827), ήταν ο Fröbel ο οποίος έγινε παγκοσμίως γνωστός κατά τη δεκαετία του 1840 στη Γερμανία και αργότερα σε άλλες χώρες του εξωτερικού για τους «*νηπιακούς κήπους*» (kindergartens).

Το κίνημα για την προσχολική αγωγή συνέβαλε στην καλλιέργεια της αντίληψης ότι τα παιδιά μπορούν μέσα από το δομημένο παιχνίδι να αποκτούν βασικές δεξιότητες στη γραφή και στην ανάγνωση και να μαθαίνουν για τα μαθηματικά και τη μουσική (Καραδημητρίου, 2021:47). Πίστευε στη μεγάλη παιδευτική αξία του παιχνιδιού και υποστήριξε τη χρήση του στην εκπαίδευση. Θεωρούσε ότι το παιδί με αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να κατανοήσει το περιβάλλον του αλλά και τον ίδιο του τον εαυτό γι' αυτό πρότεινε τα «*Fröbel's gifts*». Τα δώρα αυτά είναι ένα σετ έξι συλλογών από απλά αντικείμενα που κατασκεύασε ο ίδιος αναδεικνύοντας παράλληλα τη σπουδαιότητα της χρήσης τους για την ψυχική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού (Block & Choi, 1990:36-37; Καραδημητρίου, 2021:46-47 & Vankus, 2005:57).

Η άποψη του Frobel για την εκπαιδευτική χρησιμότητα του παιχνιδιού αποτυπώνεται στα ακόλουθα λόγια: «Τα παιχνίδια της παιδικής ηλικίας δείχνουν την προέλευση για τη μελλοντική ζωή του παιδιού. Σε αυτά απελευθερώνεται και αναπτύσσεται ολόκληρος ο άνθρωπος, οι διαθέσεις και οι εσωτερικές του τάσεις. Ολόκληρη η ζωή του ανθρώπου έχει τις ρίζες της στην παιδική του ηλικία» (Vankus, 2005:57).

3.1.3 Η θεωρία του John Dewey

Ο J. Dewey (1859-1952) παραδέχεται «ότι το παιχνίδι βοηθά στο να επιδρά η μία πάνω στην άλλη όλες οι ψυχικές δυνάμεις του παιδιού με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη του» (Αραβανής, 1981:11). Θεωρεί ότι το παιχνίδι διαμεσολαβεί ανάμεσα στο παιδί και την κοινωνία (Block & Choi, 1990:38), συνδέει τη ζωή με το σχολείο και ότι μέσω αυτού τα παιδιά μαθαίνουν από την ίδια τη ζωή και όχι με τεχνητά μέσα (Vankus, 2005:60).

Οι Block και Choi, (1990:38-40) σχολιάζουν τη θεωρία του Dewey ως εξής: Ο Dewey έβλεπε τη σχολική τάξη ως «μνιατούρα της κοινωνίας. Το παιχνίδι ήταν αναπόσπαστο χαρακτηριστικό αυτής της κοινωνίας–μνιατούρας όπου τα παιδιά, μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους αναπαριστούσαν τους ρόλους και τις αποφάσεις της μεγαλύτερης ενήλικης κοινωνίας, ανασυγκροτώντας την

εμπειρία τους των κοινωνικών ρόλων και θεσμών. Δεν πίστευε στο εντελώς ελεύθερο παιχνίδι αλλά η ελευθερία της κίνησης και δραστηριότητας ήταν βασικές».

Τα παιχνίδια, λοιπόν, συνιστούν έναν από τους καλύτερους τρόπους εκπαίδευσης, καθώς συνδράμουν στην καλλιέργεια των παιδιών και συντείνουν στη γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Σκουμπουρδή, 2015:20; Vankús, 2005:60). Η φράση «*learning by doing*» (*μαθαίνω πράττοντας*) συνοψίζει το παιδαγωγικό του αξίωμα γι' αυτό, άλλωστε, πρότεινε την ενσωμάτωση χειροτεχνικών εργασιών στο σχολικό πρόγραμμα (Διαμαντόπουλος, 2009:83-84).

3.1.4 Η θεωρία της Montessori

Η Maria Montessori (1870-1952) σπούδασε Ιατρική και Ανθρωπολογία και αφιέρωσε τη ζωή της στην επιστήμη, στην κοινωνική και επαγγελματική της δράση. Το εκπαιδευτικό της έργο περιλαμβάνει ίδρυση σχολείων, σχολών και κέντρων προσχολικής αγωγής στα οποία εφάρμοσε τις μεθόδους της. Οι βασικές παιδαγωγικές αρχές της μιλούν για σεβασμό στην ελευθερία του παιδιού, με την έννοια ότι πρέπει να επιλέγει το ίδιο τις δράσεις ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες του. Οι παρεμβάσεις των ενηλίκων να είναι μειωμένες στο ελάχιστο και να δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να ακολουθούν τον προσωπικό τους ρυθμό για την επανάληψη και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων τους (Καραδημητρίου, 2021:67-68).

Το εκπαιδευτικό της σύστημα αποσκοπούσε στη συνολική βελτίωση της προσωπικότητας των παιδιών, στις κινητικές, και αισθητηριακές του ικανότητες, αλλά και στην προετοιμασία για την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά (Vankus, 2005:58-59). Ως μέσο γι' αυτή την εκπαίδευση επινόησε μία ποικιλία διδακτικού και παιδαγωγικού υλικού που να ανταποκρίνεται στις βαθύτερες διαθέσεις των παιδιών με σκοπό να τα βοηθήσει να αναπτυχθούν ελεύθερα σε ψυχοπνευματικό και σωματικό επίπεδο. Το υλικό της Montessori βρήκε μεγάλη απήχηση στα ενδιαφέροντα των παιδιών και διαδόθηκε σε πολλές χώρες. Ωστόσο, επικρίθηκε από κάποιους παιδαγωγούς και ψυχολόγους διότι εμποδίζει την απόλυτη αυτενέργεια του παιδιού από τη στιγμή που υποχρεώνεται να χρησιμοποιεί το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό με καθορισμένο πάντοτε τρόπο (Κάρκαλος, 2000:41)

3.1.5 Seymour Papert

Ένας σύγχρονος παιδαγωγός της εποχής μας και πρωτοπόρος στον τομέα της εκπαίδευσης, της πληροφορικής και της τεχνητής νοημοσύνης είναι ο Seymour Papert (1928-2016). Είναι ένας από τους επινοητές της γλώσσας προγραμματισμού Logo ή γνωστή ως «*γεωμετρία της χελώνας*». Με το εργαλείο αυτό οι μαθητές ζωγραφίζουν και παίζουν μουσική, καθοδηγώντας έναν κέρσορα στην οθόνη του υπολογιστή, ενθαρρύνοντας έτσι την εκμάθηση των μαθηματικών.

Υπήρξε, ακόμη, από τους πρωτεργάτες της πρωτοβουλίας «*Ένας Φορητός Υπολογιστής ανά Παιδί*» και έπαιξε σπουδαίο ρόλο στη δημιουργία εκπαιδευτικών ρομποτικών εργαλείων. Επιπλέον, ανέπτυξε την *κατασκευαστική θεωρία μάθησης* (constructionism) η οποία είναι επηρεασμένη από τη δουλειά του Piaget και υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι μπορούν να κατασκευάσουν ενεργητικά τη γνώση μέσα από τις εμπειρίες τους για τον κόσμο και με αυτόν τον τρόπο να μάθουν. Έτσι και οι μαθητές δε δέχονται παθητικά τις γνώσεις από τον εκπαιδευτικό αλλά πειραματίζονται και διερευνούν. Για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται η συνειδητή εμπλοκή των μαθητών σε δραστηριότητες που τους ενδιαφέρουν, η επεξεργασία και το μοίρασμα εμπειριών με τους συνομιλήκους τους αλλά και η κατασκευή πραγμάτων. Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια του που δείχνουν και την προσέγγισή του: «*Ο καλός δάσκαλος δε λειτουργεί ως δάσκαλος, αλλά ως ένας άνθρωπος που εξακολουθεί να μαθαίνει μαζί με τους μαθητές του*» (Κοκκόρη, 2018).

3.2 Παιχνίδι και μάθηση

Η μάθηση με βάση το παιχνίδι σημαίνει, ουσιαστικά, να μαθαίνεις ενώ παίζεις (Daniels & Pyle, 2018:8). Μεγάλος αριθμός ερευνητών και εκπαιδευτικών θεωρούν το παιχνίδι ως ένα μέσο διδασκαλίας για τη νέα γενιά των μαθητών/-τριών και των φοιτητών/-τριών (Oblinger, 2004:8,4).

Με την πάροδο του χρόνου οι αντιλήψεις για τον τρόπο που μαθαίνουν οι άνθρωποι έχουν εξελιχθεί. Η μάθηση θεωρείται ότι αποτελεί μια ενεργή διαδικασία κατά την οποία ο/η μαθητής/-τρια αναπτύσσει την κατανόησή του/της συγκεντρώνοντας εμπειρίες, γεγονότα και πρακτικές (Oblinger, 2004:6). Καταρχήν,

το έργο του Piaget έχει υποστηρίξει αυτή την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση στη μάθηση με κεντρικό αξίωμα της ότι το παιδί οικοδομεί την πραγματικότητα και τη γνώση βασισμένο στην εμπειρία. Ο Vygotsky, με τη σειρά του, εξέλιξε τη θεωρία αυτή προσδίδοντας μεγαλύτερη έμφαση στον κοινωνικό, πολιτισμικό και ιστορικό παράγοντα που επηρεάζει τη μάθηση και την ανάπτυξη του παιδιού (Wood & Bennett, 2001:302). Έτσι, η μάθηση είναι μια κοινωνική διαδικασία, μία πράξη συμμετοχής όπου η γνώση εξαρτάται από τη συμμετοχή και την εξάσκηση (Oblinger, 2004:8).

Τα παιχνίδια έχουν πολλά στοιχεία που σχετίζονται με τον τρόπο που μαθαίνουν οι άνθρωποι αλλά και με τις αρχές κατασκευής δραστηριοτήτων μοντελοποίησης όπως του εξατομικευμένου βιώματος, της ανατροφοδότησης, της ενεργούς μάθησης, της ενεργοποίησης, της κοινωνικότητας, της μεθόδου «σκαλωσιάς» (*scaffolding*), της μεταφοράς και της αξιολόγησης. Τα χαρακτηριστικά αυτά αναφέρονται ως συγκεκριμένες αρχές καλής παιδαγωγικής σε παιγνιώδη περιβάλλοντα (Oblinger, 2004:13-14).

Σε σύγχρονες έρευνες που έγιναν στην επιστήμη της μάθησης, συμπεριλαμβανομένων μελετών από τους χώρους της νευροεπιστήμης, της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας, η παιγνιώδης μάθηση ενσωματώνει τους τέσσερις πυλώνες μάθησης των ανθρώπων. Τη διανοητική ενεργητικότητα για την ανακάλυψη της νέας γνώσης, την ενεργό και αφοσιωμένη εμπλοκή, την αλληλεπίδραση με τα υλικά/ παιχνίδια με τρόπους που να αποκτούν νόημα και την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους/τις συμμετέχοντες/-ουσες (Hassinger-Das, Zosh, Hirsh-Pasek, & Golinkoff, 2018:43).

Στο πλαίσιο των μελετών που εξέτασαν τα οφέλη της μάθησης με βάση το παιχνίδι διακρίνονται δύο είδη παιχνιδιού. Το ελεύθερο παιχνίδι (*free play*) όπου τα παιδιά συμμετέχουν με τη θέλησή τους, είναι σκηνοθετημένο από τα ίδια, πηγάζει από εσωτερικά κίνητρα και είναι απολαυστικό. Ενώ, στο κατευθυνόμενο παιχνίδι (*guided play*) ο εκπαιδευτικός έχει κάποιο βαθμό εμπλοκής (Danniels & Pyle, 2018:8). Εκτός από το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών, σε μια τάξη μαθηματικών της πρώτης σχολικής ηλικίας, βοηθάει ο σχεδιασμένος τρόπος χρήσης παιχνιδιών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες συμβάλλει στην καλλιέργεια γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων όπως καταδεικνύουν τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών (Σκουμπουρδή, 2015:38).

Σύμφωνα με τους/τις (Βρυγιώτη και συν., 2011:44) ο πιο αποτελεσματικός τρόπος για την κατανόηση του κόσμου είναι το παιχνίδι. Τα παιδιά καταλαβαίνουν αυτά που συμβαίνουν γύρω τους μέσα από ενεργητικές διαδικασίες. Το παιδί αναπτύσσει τις γλωσσικές του δεξιότητες μέσω του παιχνιδιού, καθώς, συνομιλεί για να επικοινωνήσει με τους ομηλικούς του και τους ενήλικες. Επιπλέον, το παιδί μέσω του παιχνιδιού αναπτύσσει τη συμβολική σκέψη, δηλαδή αναπτύσσει την ικανότητα να δημιουργεί καταστάσεις, αντικείμενα και πρόσωπα που δεν είναι υαρκτά, χρησιμοποιώντας άλλες καταστάσεις, πρόσωπα και πράγματα. Τέλος, καλλιεργείται και αναπτύσσεται η ευελιξία της σκέψης, η δημιουργικότητα και η συγκέντρωση του παιδιού.

Κλείνοντας αυτό το κεφάλαιο, αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί κανείς στις απόψεις που έχουν οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση με το παιχνίδι. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν το παιχνίδι στο μάθημα για τη διδασκαλία κάποιας έννοιας, για να εστιάσουν σε συγκεκριμένες ικανότητες που πρέπει να εξασκηθούν και για να πετύχουν συγκεκριμένους στόχους στην καθημερινή σχολική πρακτική.

Οι μαθητές/τριες, από τη μεριά τους, θεωρούν το παιχνίδι που χρησιμοποιείται την ώρα του μαθήματος, ως εργασία γιατί επιλέγεται και κατευθύνεται από τον/την εκπαιδευτικό (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009:142).

Κεφάλαιο:4

4.1 Θεατρικό παιχνίδι - Θεωρητική προσέγγιση

Μία, επίσης, ξεχωριστή κατηγορία παιχνιδιού με πληθώρα επιδράσεων είναι το θεατρικό παιχνίδι. Η σπουδαιότητα αυτής της κατηγορίας παιχνιδιού έγκειται, πρωτίστως, στο ότι εισάγει το παιδί διαισθητικά στο θεατρικό φαινόμενο και εν γένει στον χώρο της Τέχνης μέσω της μιμητικής του λειτουργίας (Διαμαντόπουλος, 2009:85-86).

«... Η μίμησις είναι σύμφοιτος εις τους ανθρώπους από παιδιά και κατά τούτον υπερέχουν των άλλων ζώων ότι (ο άνθρωπος είναι μιμητικότατον και τας πρώτας μαθήσεις αποκτά δια μιμήσεως· (επίσης δε σύμφοιτον είναι) ότι χαίρομεν όλοι δια τα μιμήματα». Από την αρχαιότητα ο Αριστοτέλης γράφει για τη μίμηση που ακολουθεί τον άνθρωπο από τη στιγμή της γέννησής του (Λαντζουράκη, 2021:201). Αυτή η έμφυτη μιμητική τάση του παιδιού που συναντάται τόσο στα ζώα, όσο και στο παιχνίδι των παιδιών (Γιάνναρης, 1995:135), μπορεί να αξιοποιηθεί δημιουργικά μέσω του θεατρικού παιχνιδιού (Διαμαντόπουλος, 2009:87).

Κάθε παιχνίδι βασίζεται στη μίμηση και η μίμηση υποστηρίζει την υποκριτική τέχνη (Γιάνναρης, 1995:135). Παρατηρώντας τον κόσμο, ενστικτωδώς, αναπαράγει αυτά που βλέπει και αντιδρά σε ερεθίσματα. Σε αυτή τη φυσική απόδοση συμβάλλει ποικιλοτρόπως το παιχνίδι. Μια φυσική κατάσταση του παιδιού, μια λειτουργία που αφορά σε αυτό και εκτελείται από αυτό. Με το παιχνίδι το παιδί εισέρχεται στην αναδημιουργία του χωροχρόνου κι ανακαλύπτει μέσω της ανακάλυψης (Λαντζουράκη, 2021:202, 205).

Το θεατρικό παιχνίδι το προσδιορίζει μια διπλή ανάγκη: της έκφρασης και της επικοινωνίας. Είναι παιχνίδι εφόσον συνεπάγεται την ευχαρίστηση όσων συμμετέχουν διότι εάν πάψει η χαρά τότε το παιχνίδι διακόπτεται. Είναι παιχνίδι που σημαίνει ότι υπάρχουν κάποιες κανόνες και όρια. Η ανάγκη οριοθέτησης κάποιου χώρου, χρόνου και την υποχρέωση ότι παίζουμε μαζί με άλλους (Faure & Lascar, 1990:8-9).

Θεωρητικές προσεγγίσεις όπως η κοινωνικογνωστική, με εκπρόσωπο τον Bandura, μιλά για την κοινωνική μάθηση και υποστηρίζει ότι η γνώση οικοδομείται μέσω της παρατήρησης των συμπεριφορών άλλων ανθρώπων. Αναλόγως με τις

επιπτώσεις που έχουν αυτές οι συμπεριφορές – πρότυπα, το άτομο τις απορρίπτει ή τις υιοθετεί (Λαντζουράκη, 2021:202). Επιπλέον, ο Vygotsky αναφέρει πως το παιδί είναι «φύσει κοινωνικό όν». Σύμφωνα με αυτή την άποψη αυτή το παιδί αλληλεπιδρά με το κοινωνικο-πολιτιστικό του περιβάλλον από μικρή ηλικία. Επιπλέον, σύμφωνα με τον ίδιο το παιχνίδι αποτελεί σπουδαίο μέσο αγωγής και ανάπτυξης του ατόμου, διότι, μέσω αυτού αποκτά τις πρώτες του εμπειρίες, σχέσεις και αλληλεπιδρά, ιδιαίτερος, όταν η διάδραση είναι ομαδική (Δρεμέτσικα, 2018:230, 226).

Από τα παραπάνω, συνοψίζονται οι συνθήκες μέσα στις οποίες το βίωμα εναρμονίζεται με τη γνώση. Έτσι, αρχίζοντας το παιδί να αντιλαμβάνεται τον κόσμο του, προσπαθεί αυθόρμητα, να ανακαλύψει τα πάντα γύρω του, να αποτυπώσει εικόνες, να φτιάξει αναπαραστάσεις η λειτουργία των οποίων παίζει σπουδαίο ρόλο στην εξέλιξή του. Η φυσική περιέργεια του ανθρώπου για παρατήρηση του περιβάλλοντος και η μετατροπή της παρατήρησης σε πράξη, η οποία έχει κάποιο νόημα, αποτελούν τις συνιστώσες για εναρμόνιση του βιώματος με τη γνώση (Λαντζουράκη, 2021:202).

4.2 Προσδιορισμός της έννοιας

Μια γενική θεωρητική προσέγγιση δεν μπορεί να αναδειξεί το περιεχόμενο του θεατρικού παιχνιδιού και να καταγράψει την εμπέλειά του. Δεν περιγράφεται με λόγια ούτε μπορεί να εκτιμηθεί από έναν απλό παρατηρητή. Το καταλαβαίνει μόνο κάποιος που το ζει, που το βιώνει (Κουρετζής, 1990:35). «Με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί αναπαράγει τον κόσμο, τον ερμηνεύει, τον σχολιάζει, τον οικειώνεται...» σχολιάζει ο Κ. Γεωργουσόπουλος, σημειώνοντας τη σπουδαιότητα του θεατρικού παιχνιδιού για το παιδί (Κουρετζής, 1991:11).

Το θεατρικό παιχνίδι δεν αφορά σε μια απασχόληση που έχει μοναδικό σκοπό την ψυχαγωγία, δεν είναι διδασκαλία θεάτρου, ούτε θεατρική παράσταση. Εφαρμόζονται ψυχοπαιδαγωγικές αρχές για την ενθάρρυνση της ενεργής εμπλοκής των παιδιών, την απελευθέρωση της φαντασίας τους, την έκφραση, την κοινωνικοποίηση και την επαφή με την τέχνη. Τα παιδιά καλούνται να συμμετέχουν σε μια ομάδα, να επικοινωνήσουν ενθαρρύνοντάς τα να αναπτύξουν τις ιδέες τους, τη φαντασία τους και τη σωματική τους έκφραση (Κουρετζής, 1991:17; Παπαδόπουλος,

2010:90-92). Η μέθοδος του θεατρικού παιχνιδιού ενώνει δύο κόσμους, τον κόσμο του παιχνιδιού και τον κόσμο του θεάτρου μέσα από παιδαγωγικές, ψυχοκινητικές, αισθητικές και κοινωνικές προσεγγίσεις, με στόχο τη διαπροσωπική, κιναισθητική και δραματική ανάπτυξη των παιδιών (Παπαδόπουλος, 2010:89).

Οι όροι που αναφέρονται στο «θεατρικό παιχνίδι» ποικίλλουν. Έτσι συναντάμε τους όρους: «δραματικό ή κοινωνικό – δραματικό παιχνίδι», «παιχνίδι ρόλων», «συμβολικό», «μιμητικό ή και φαντασικό παιχνίδι» και «παιχνίδι προσποίησης». Στην Ελλάδα ο πιο διαδεδομένος είναι «θεατρικό παιχνίδι». Ως δραματικό παιχνίδι αναφέρεται το παιχνίδι στο οποίο το παιδί προσποιείται υποδύμενο ρόλους. Όταν σε αυτό συμμετέχουν και αλληλεπιδρούν τουλάχιστον δύο άτομα τότε το παιχνίδι ορίζεται ως κοινωνικό – δραματικό με βασικά στοιχεία τη μίμηση και τη φαντασία. Από αυτά τα χαρακτηριστικά προκύπτουν αντιστοίχως το «μιμητικό» και το «φαντασικό» παιχνίδι. Τον όρο «συμβολικό παιχνίδι» χρησιμοποιούν κυρίως οι ψυχολόγοι για να δηλώσουν τις πνευματικές λειτουργίες που αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όπως η αναπαράσταση και ο συμβολισμός (Παπλωματά, 2004:15-16).

Το κοινό στοιχείο των παραπάνω όρων είναι η προσποίηση η οποία δηλώνει πως το παιδί συνειδητά και αυτόβουλα μεταμορφώνει τον χρόνο, τον τόπο, τον εαυτό του, τους άλλους και τα πράγματα. Για τον λόγο αυτό ο όρος «παιχνίδι προσποίησης» θεωρείται ο πιο ταιριαστός να χαρακτηρίσει το «δραματικό παιχνίδι», αφού τα παιδιά συνειδητά μιμούνται ή μεταμορφώνουν την πραγματικότητα (Παπλωματά, 2004:16).

Στην ελληνική βιβλιογραφία γίνεται αναφορά σε «θεατρικό παιχνίδι» και «δραματοποίηση». Η Σέξτου (1998:19) ως θεατρικό παιχνίδι ορίζει «μια ομαδική δραστηριότητα που στηρίζεται στις αρχές του αυτοσχεδιασμού και της αναπαράστασης με μίμηση και στοχεύει στην ψυχαγωγία και επικοινωνία των μελών μέσα από τα αισθήματα, τον αυθορμητισμό, τη λεκτική και/ή κινητική έκφραση, τη φαντασία και τη συνεργασία». Με άλλα λόγια το θεατρικό παιχνίδι δεν πρόκειται για παθητική διασκέδαση, απεναντίας, μάλιστα, είναι βιωματικό και παιγνιώδες που διέπεται από ψυχοπαιδαγωγικές, καλλιτεχνικές αρχές και κανόνες. Ενθαρρύνει τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα, πηγαία και να εμπλακούν ενεργά στο παιχνίδι της φαντασίας στην ομάδα (Παπαδόπουλος, 2010:92).

Σύμφωνα με τη Μέλλου (2004:128) «το θεατρικό παιχνίδι είναι το ελεύθερο και αυθόρμητο παιχνίδι των παιδιών που εμπεριέχει κίνηση και παίζεται από ένα ή και περισσότερα παιδιά, οποτεδήποτε και οπουδήποτε έχουν οικειότητα με το

περιβάλλον. Λαμβάνει χώρα όταν τα παιδιά αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, εντυπωσιάζονται από κάτι, χρησιμοποιούν τη φαντασία τους, μεταμορφώνουν τον εαυτό τους σε έμψυχα ή άψυχα αντικείμενα πραγματικά ή φανταστικά, όπως φαίνεται από την προφορική ή κινητική αναπαράσταση των ιδεών τους στον ρόλο. Δεν έχει αρχή και τέλος, ανάπτυξη και αποκορύφωμα, γιατί τα παιδιά αλλάζουν πολύ συχνά ρόλους και θέμα».

4.3 Τα οφέλη του θεατρικού παιχνιδιού

«Η ανακάλυψη και η ανάπτυξη του εαυτού μας θα μπορούσε να παρομοιαστεί με ένα μακρύ ταξίδι το οποίο πραγματοποιείται σε πολλά επίπεδα. Για την ανάπτυξη του εαυτού τους οι άνθρωποι έχουν χρησιμοποιήσει διάφορα μέσα και τρόπους καθ' όλη τη διάρκεια της ιστορίας. Ένας από τους τρόπους αυτούς είναι και η τέχνη» (Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, 1999:7).

Το θεατρικό παιχνίδι συμβάλλει στην ψυχική και πνευματική ισορροπία του παιδιού, διότι το βοηθάει να ανακαλύψει τον εαυτό του και τους άλλους, να συνεργαστεί, να εκτονωθεί, να εκφραστεί και να εκφράσει ενδόμυχες επιθυμίες, σκέψεις αλλά και προβλήματα. Επιπλέον, το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ενταχθεί στην εφαρμοσμένη ψυχολογία ως εργαλείο ανίχνευσης για να συλλέξει κάποιος πληροφορίες, αφού δίνει ευκαιρίες εξωτερικεύσης στα παιδιά. Ταυτόχρονα, ρυθμίζει τις εντάσεις και γενικότερα τις συναισθηματικές φορτίσεις (Κουρετζής, 1990:34-35). Απελευθερώνει το παιδί όχι μόνο συναισθηματικά αλλά και κινητικά (Διαμαντόπουλος, 2009:88).

Είναι μια γνήσια μορφή παιγνιώδους διδασκαλίας και μάθησης. Η τάξη μετατρέπεται σε κοινωνική ομάδα με δημοκρατικούς κανόνες. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει κατά νου ότι το δραματικό παιχνίδι καλλιεργεί τον λόγο, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο, ενεργοποιεί τη φαντασία, την παρατηρητικότητα, τις μνήμες και τους συνειρμούς (Γιάνναρης, 1994:15). Θεωρείται μια ελκυστική διαδικασία μέσω της οποίας το παιδί μαθαίνει πολλά για την ανθρώπινη δραστηριότητα, δημόσια και ιδιωτική (Διαμαντόπουλος, 2009:88).

Μέσα από τις έννοιες, τα σύμβολα και τα προβλήματα που διερευνώνται και χρησιμοποιούνται στο θεατρικό παιχνίδι. Μέσα από την κίνηση του σώματος, τον

λόγο, τους ήχους, τα χρώματα, τα παιδιά εξοικειώνονται στη συμβολική σκέψη με την έννοια ότι υπάρχουν ποικίλοι τρόποι και πολλές ποιότητες έκφρασης και επικοινωνίας (Παπαδόπουλος, 2010:93).

Ο Λ. Κουρετζής υποστηρίζει ότι το θεατρικό παιχνίδι ενεργοποιεί και απελευθερώνει τη φαντασία του παιδιού, καλλιεργώντας, παράλληλα, την επικοινωνία στις ανθρώπινες σχέσεις. Θεατρικό παιχνίδι δεν είναι μόνο η παράσταση, ωστόσο, μέσω αυτού το παιδί δημιουργεί, αποκτά θεατρική αίσθηση και παιδεία (Κεφαλάκη, χ.χ:5). Το θεατρικό παιχνίδι, προκύπτει από την ανάγκη του παιδιού να επικοινωνήσει και να εκφραστεί (Λαντζουράκη, 2021:206). Το προετοιμάζει για μια δημιουργική περίοδο, απελευθερώνει τη φαντασία του και καλλιεργεί τις ανθρώπινες σχέσεις του (Κουρετζής, 1991:29).

Ο χαρακτήρας του είναι διττός, όπως φαίνεται και από το όνομά του. Είναι παιχνίδι και συνάμα θεατρική δημιουργία. Οι συμμετέχοντες νιώθουν ψυχική ευχαρίστηση φτιάχνοντας, παράλληλα, το πεδίο δράσης τους (Λαντζουράκη, 2021:210-211). Ο Γραμματάς (2004:46-47) τονίζει, επίσης, την ευχαρίστηση, την ψυχαγωγία, την εξωτερικήυση του ψυχισμού των συμμετεχόντων/ουσών και τη λειτουργία της φαντασίας.

Το παιχνίδι είτε πρόκειται για ατομικό είτε για ομαδικό αποτελεί «το πιο γνήσιο δημιούργημα των παιδιών» και αυτό ισχύει και στο θεατρικό παιχνίδι παρόλο που εμπλέκονται και οι ενήλικες. Το παιδί γίνεται μέτοχος στη διαδικασία με προθυμία, βιώνει την εμπειρία πιο ολοκληρωμένα, νιώθοντας χαρά και ικανοποίηση. Επιπροσθέτως, έχει τη δυνατότητα να εκφραστεί και να ξεδιπλώσει τα talέντα και τις δεξιότητές του, να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του και τη δυναμική του ως προσωπικότητα (Μπάκα, 2011:49-50).

4.4. Η Θεατρική Αγωγή και το θεατρικό παιχνίδι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Στο άρθρο 1 το οποίο αφορά την Αισθητική Αγωγή, ορίζεται ότι: «Στόχος της Αισθητικής Αγωγής είναι να βοηθήσει τους μαθητές να οργανώσουν δημιουργικά και να εξωτερικεύσουν με πληρότητα τις προσωπικές τους εμπειρίες, ιδέες και συναισθήματα με ποικίλες εκφραστικές μορφές και να αναπτύξουν προοδευτικά την

απαραίτητη ευαισθησία απέναντι στα καλλιτεχνικά δημιουργήματα, όπως και σε κάθε εκδήλωση του ωραίου στη φύση και τη ζωή» (Π.Δ. 132/10-4-1990). Έτσι, δικαιώνονται οι απόψεις παιδαγωγών και καλλιτεχνών για την εξέχουσα αξία του θεάτρου στην εκπαίδευση που μπορεί να αποτελέσει εργαλείο μάθησης και μέσο παιδείας (Παπαδόπουλος, 2010:161).

[Αρχικά, η θεατρική αγωγή δεν υπήρχε ως αυτόνομο μάθημα στο ωρολόγιο πρόγραμμα αλλά χρησιμοποιούνταν αποσπασματικά από άλλα διδακτικά αντικείμενα]. Το θέατρο, ιδίως στη σχολική αίθουσα, εισέρχεται με τη μορφή των σχολικών παραστάσεων, όπου συμμετέχουν παιδιά με κάποια κλίση που επιλέγει ο εκπαιδευτικός (Κάππας, 2005:58). Έχει κατά κύριο λόγο φρονηματιστικό χαρακτήρα χωρίς ιδιαίτερη παιδαγωγική ευαισθησία. Μόνο μετά τη μεταπολίτευση αρχίζει να αλλάζει η αντίληψη για το παιδικό θέατρο είτε τα παιδιά συμμετέχουν, είτε παρακολουθούν (Παπαδόπουλος, 2010:40). Η αντιμετώπιση του παιδιού στη θεατρική αίθουσα, είχε σκοπό, πρωτίστως, τη συγκρότηση της ηθικής ταυτότητας και τη συμμόρφωση στα ισχύοντα ιδεώδη (Δημάκη-Ζώρα, 2018:274).

[Το 2010, με τα σχολεία ενιαίου αναμορφωμένου εκπαιδευτικού προγράμματος (ΕΑΕΠ) εντάχθηκε πιλοτικά στο πλαίσιο της αισθητικής αγωγής μαζί με την μουσική και τα εικαστικά. Το μάθημα διδασκόταν σε όλες τις τάξεις από μία ώρα. Από το 2016, εισάχθηκε σε όλα τα δημοτικά σχολεία, ως αυτόνομο μάθημα εκτός από την Ε' και ΣΤ' τάξη].

Ο Λ. Κουρετζής είναι ο πρώτος παιδαγωγός που δημιούργησε και καθιέρωσε μια οργανωμένη μέθοδο θεατρικού παιχνιδιού και την παρουσίασε πρώτη φορά στην Ελλάδα το 1976 (Κάππας, 2005:63; Κεφαλάκη, χ.χ.:5). Το 1989 κάνει την εμφάνισή του στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (Π.Δ. 486/1989 ΦΕΚ 208Α) (Κεφαλάκη, χ.χ.:5), ενώ, το 1990 εντάσσεται στο Α.Π. της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Δ. 132/10-4-1990).

Το θεατρικό παιχνίδι, όμως, δεν είναι ούτε μάθημα, ούτε θεατρική παράσταση. Δεν υπάρχουν καλοί και κακοί μαθητές ή καλοί και κακοί «ηθοποιοί» σε αυτό. Οι συμμετέχοντες είναι, συνάμα, και παίκτες και θεατές, ενώ, η όλη διαδικασία δεν υπόκειται σε κριτική από εξωγενείς παράγοντες (Λαντζουράκη, 2021:213). Σύμφωνα με μία έρευνα που διεξήχθη το σχολικό έτος 2000-1, σε 75 σχολικές τάξεις, τριάντα Δημοτικών Σχολείων της περιοχής της Αθήνας από τη δεύτερη έως έκτη σχολική βαθμίδα, υποστηρίχτηκε από τους/ τις εκπαιδευτικούς ότι η συμμετοχή στο θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσει μια σχέση εμπιστοσύνης ανάμεσα στους/στις ίδιους/ες

και στους/στις μαθητές/τριες, βελτιώνει τη διδακτική ατμόσφαιρα και αποτελεί σημαντικό μέσο διευκόλυνσης της μαθησιακής διαδικασίας (Τσιάρας, 2004:62, 67-68).

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει μια άμεση ικανοποίηση στα παιδιά μέσα από δημιουργικά γεγονότα. Εάν συνδυαστεί με επιμέρους καλλιτεχνικά μαθήματα όπως Μουσική, Εικαστικά κ.α. τότε επιτυγχάνεται η σύνδεση μεταξύ των τεχνών, αλλά και του σχολείου

με το ευρύτερο κοινωνικό – πολιτιστικό περιβάλλον με τις ανθρώπινες επαφές και τις δυσκολίες τους (Κουρετζής, 1991:31-32).

Το θεατρικό παιχνίδι ως ευχάριστη και ψυχαγωγική δραστηριότητα εφαρμόζεται κυρίως στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Μπορεί κανείς να πει ότι ξεκινά από έμπνευση της στιγμής και στη συνέχεια με μια σειρά ενεργειών που σχετίζονται άμεσα με το αυτοσχεδιαστικό παιχνίδι και το μιμόδραμα να δημιουργείται ένα πλαίσιο δράσης και να προκύπτουν ρόλοι. Για να μπορέσει να αναπτυχθεί το θεατρικό παιχνίδι, θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει συνθήκες κατάλληλης έκφρασης (Τζαμαργιάς, 2014:68).

Ωστόσο, το θεατρικό παιχνίδι στο σχολείο, εκτός από πλεονεκτήματα, δημιουργεί ορισμένες ανησυχίες και ερωτήματα. Ο/Η εκπαιδευτικός γίνεται εκπαιδευτής/-τρια και διαιτητής, οργανώνει τον χώρο, δίνει τα υλικά, έχει σαν στόχο τη συμμετοχή όλων των παιδιών στο παιχνίδι, χωρίς, όμως, ποτέ να πιέσει ένα παιδί, εμψυχώνει, εμπνέει. Με λίγα λόγια είναι, συνεχώς, μέσα κι έξω από το παιχνίδι (Faure & Lascar, 1990:11-12).

Ο ρόλος του εμψυχωτή είναι καθοριστικός, είναι η ψυχή του θεατρικού παιχνιδιού. *Ο εκπαιδευτικός αλλάζει «ρόλο» και από φορέας γνωστικής ύλης μετατρέπεται σε εμψυχωτής.* Αυτός με τη θεατρική του ευαισθησία και την ψυχοπαιδαγωγική του επάρκεια θα δώσει το έναυσμα και θα μεταγράψει τις ανάγκες των μελών της ομάδας σε ερεθίσματα. Για να έχει επιτυχία το θεατρικό παιχνίδι χρειάζεται να υπάρχει μια ουσιαστική σχέση και μια ικανοποιητική επικοινωνία μεταξύ της ομάδας (Κάππας, 2005:64; Τζαμαργιάς, 2014:69).

Όσον αφορά το παιδί, το θεατρικό παιχνίδι το βοηθά να αποκτήσει έλεγχο του σώματος του, να αναπτύξει και να καλλιεργήσει τον λόγο (φωνή, λόγια, ήχους, θορύβους). Η γλώσσα θα μπορούσε να ειπωθεί ότι βρίσκεται στον πυρήνα της θεατρικής έκφρασης. Επιπλέον, οξύνει την ικανότητα επικοινωνίας με τους άλλους

και τις ευκαιρίες για αυθεντική κοινωνικοποίηση, από τη στιγμή που το θέατρο είναι μια συλλογική διαδικασία. Καταλήγοντας, παραθέτουμε τα λόγια της Yvette Jenger: *«χάρη στο θεατρικό παιχνίδι, το παιδί ασκεί την τάση του για εφευρετικότητα, φαντασία, δημιουργικότητα, που ενυπάρχουν στον καθένα σαν ανάγκη, αν βέβαια τα δούμε σαν φυσική εκδήλωση και δεν τα συγχέουμε με το ταλέντο για εξαιρετικά έργα»* (Faure & Lascar, 1990:12-14).

4.4.1 Φυσιογνωμία του μαθήματος

«Το θέατρο ως πολιτισμικό φαινόμενο, ως μορφωτικό αγαθό και διαδικασία δράσης συμβάλλει στην ανάπτυξη της προσωπικότητας των συμμετεχόντων/-ουσών και μαθητών/-τριών, ενώ η παιδαγωγική του αξία καθιστά επιτακτική την ανάγκη δυναμικής παρουσίας στα Προγράμματα Σπουδών». Σε αυτό το πλαίσιο το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής αναπτύσσεται από τη σκοπιά σύγχρονων αντιλήψεων της Παιδαγωγικής του Θεάτρου, που τα τελευταία χρόνια χαίρει ολοένα μεγαλύτερης αναγνώρισης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021:4).

Συνδυάζοντας τα πορίσματα των επιστημών της αγωγής και των θεατρικών ερευνών, δημιουργείται και αναπτύσσεται ως εξειδικευμένο γνωστικό αντικείμενο που εφαρμόζεται στην εκπαίδευση. Ο βασικός σκοπός της είναι να εφαρμοστεί ένα γνήσιο θεατρικό, βιωματικό και οικοσυστημικό περιβάλλον δημιουργίας, κριτικής και εμπύχωσης, συνδυάζοντας τη σύγχρονη και μεταμοντέρνα θεατρική τέχνη με τις γνωστικές και κοινωνικές επιστήμες, κλάδους της ψυχολογίας, της ανθρωπολογίας και της παιδαγωγικής (Παπαδόπουλος, 2010:41-42).

Έτσι, το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής, συνδυάζοντας στοιχεία από τις κοινωνικές και ανθρωπιστικές σπουδές και, ενδυναμωμένο από την τέχνη μπορεί να διαμορφώνει τις αντιλήψεις των μαθητών/τριών. Να λειτουργεί με πολυσχιδές περιεχόμενο και σύγχρονες αντιλήψεις, να αναδεικνύει τις κλασικές αξίες και τη σημασία της ετερότητας σε όλη τη γκάμα των δραστηριοτήτων της. Οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους/τις μαθητές/τριες ανανεώνονται και ευνοείται η συνεργατική μάθηση, η κριτική σκέψη, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η δημιουργία κειμένων, η αποστασιοποίηση από τον ρόλο, η ανάπτυξη του κοινωνικού εποικοδομητισμού, η υποστήριξη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η σημασία της

μετασχηματίζουσας μάθησης για τη διαμόρφωση νέων στρατηγικών ζωής (Ι.Ε.Π., 2021:4-5).

4.4.2. Σκοποθεσία

«Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό είναι η υποβοήθηση της πνευματικής εξέλιξης, η κοινωνικοποίηση και η ενεργοποίηση των δημιουργικών δυνατοτήτων των μαθητών/τριών». Τα παιδιά που συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές διαδικασίες, στις οποίες προωθούνται η επικοινωνία, η συνεργασία, η θεατρική έκφραση, αποκτούν γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις, ενώ τίθενται οι βάσεις για την αισθητική τους καλλιέργεια.

Η Θεατρική Αγωγή αποσκοπεί στο να ενδυναμωθεί η προσωπικότητα των παιδιών και η πολλαπλή νοημοσύνη τους, να ενισχυθεί η ελεύθερη έκφρασή, η ομαδοσυνεργατική μάθηση και η ενεργητική και ισότιμη εμπλοκή τους. Επιπλέον, να γνωρίσουν άμεσα τα καλλιτεχνικά - πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της χώρας τους όσο και των άλλων πολιτισμών και να ευαισθητοποιηθούν σε βασικά ζητήματα παγκόσμιας ανησυχίας. Τέλος, οι ειδικοί στόχοι του μαθήματος σχετίζονται ανάλογα με την κάθε σχολική τάξη (Ι.Ε.Π, 2021:6-7).

Να σημειωθεί ότι το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδάσκεται από μία ώρα την εβδομάδα στις τάξεις Α' έως Δ' Δημοτικού.

4.4.3 Εφαρμογή στην εκπαιδευτική διαδικασία

Παρακολουθώντας το πώς εφαρμόζεται το θεατρικό παιχνίδι στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση, παρατηρείται ότι εξελίσσεται με τρεις τρόπους. «Ως αυτόνομο θεατρικό παιχνίδι, ως δραματικό παιχνίδι ρόλων και ως σύνθετο θεατρικό παιχνίδι». Συνοπτικά, ο πρώτος τρόπος αφορά σε παιχνίδια ενεργοποίησης όπως παιχνίδια χαλάρωσης, κινητικών ασκήσεων, εγρήγορσης, επικοινωνίας. Εδώ ο ρόλος του εμπυχωτή είναι να βοηθήσει τα παιδιά να κατακτήσουν έναν στόχο, να καλλιεργήσουν δεξιότητες, να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν.

Ο δεύτερος τρόπος, το δραματικό παιχνίδι, σχετίζεται με την αναπαραγωγή, τη σκηνική αναπαράσταση ή τη θεατρική δράση (Λαντζουράκη, 2021:214-215). Ο Κουρετζής (1991:70-71) αναφέρει ότι το θεατρικό παιχνίδι αναπτύσσεται και μπορεί να επεξεργαστεί ως μία διαδικασία που έχει τέσσερα στάδια: α) την απελευθέρωση, β) την αναπαραγωγή, γ) τον σκηνικό αυτοσχεδιασμό και δ) την ανάλυση και τη συζήτηση. Η πρώτη φάση περιλαμβάνει παιχνίδι που αφορούν στον συντονισμό, τη δημιουργία ομάδας και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών αλλά και με τον εμπυχωτή (Λαντζουράκη, 2021:221).

Αν η πρώτη φάση, λειτουργήσει κανονικά, στη φάση της αναπαραγωγής τα παιδιά αναζητούν περισσότερο φανταστικούς ρόλους και θέματα. Ειδεμή, επιλέγουν ρεαλιστικά θέματα που σχετίζονται με την άμεση εποπτεία και γύρω πραγματικότητά τους. Ο Κουρετζής επισημαίνει, επιπλέον, ότι είναι ανάγκη να εισαχθεί στην εκπαίδευση, η φαντασία και το συναίσθημα. Με την τυποποίηση, τα τεχνολογικά επιτεύγματα, τα περιβαλλοντικά ζητήματα και τον αυτοματισμό τα παιδιά χάνουν την έμφυτη αισθητική τους τάση και αποδυναμώνεται η ελεύθερη έκφρασή τους (Κουρετζής, 1991:78-79).

Στην τρίτη φάση, του σκηνικού αυτοσχεδιασμού, τα παιδιά αυτοσχεδιάζουν τη δράση τους, το δραματικό παιχνίδι βρίσκεται στο αποκορύφωμά του και ολοκληρώνεται με το τέλος της ιστορίας που δημιούργησαν τα παιδιά συνοδευόμενο από χαρά και ικανοποίηση για την περάτωση της δράσης (Λαντζουράκη, 2021:222).

Στην τελευταία φάση πραγμάτωσης η ομάδα μαζί με τον εμπυχωτή αποβάλλει τη θεατρική της «σκευή» και συζητά, αναστοχάζεται με βάση τη δραστηριότητά της, μοιράζεται εμπειρίες και συμπεράσματα (Κουρετζής, 1991:90-91).

Κεφάλαιο:5

5.1. Τα σχολικά εγχειρίδια – Εισαγωγικά

Τα σχολικά βιβλία προσέλκυσαν το ερευνητικό ενδιαφέρον στη Δυτική Ευρώπη ήδη από τον 19ο αιώνα. Ωστόσο, μελετήθηκαν συστηματικά μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (Τσέκου, 2019:389). Στην Ελλάδα η έρευνα για το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων είναι σχετικά πρόσφατη. Ξεκινά στα τέλη της δεκαετίας του 1970, με αρχές του 1980 όποτε και διεξάγονται οι πρώτες συστηματικές έρευνες (Μπονίδης, 2004:38,40).

Αποτελούν, σύμφωνα με τη γενικότερη επιστημονική παραδοχή παιδαγωγικά, πληροφοριακά και πολιτικά μέσα (*pedagogicum, politicum & informatorium*), διαδραματίζοντας, συνεπώς, σπουδαίο ρόλο στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών, επηρεάζοντας σημαντικά τις ειρηνικές ή μη επιλογές των ατόμων καθώς και τις ευρύτερες σχέσεις και επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών (Τσέκου, 2019:389).

Η παραγωγή του σχολικού εγχειριδίου ακολουθεί τρία βασικά στάδια τα οποία συχνά επικαλύπτονται. Αυτά είναι ο σχεδιασμός, η σύνταξη του υλικού και η αναθεώρηση. Αρχικά, στον σχεδιασμό παίρνονται αποφάσεις για την εφαρμογή και τον σκοπό του εγχειριδίου. Είναι απαραίτητο οι συγγραφείς να είναι ενήμεροι σε ποιο αναγνωστικό κοινό απευθύνεται και ποια θα είναι η χρήση του. Έπειτα, στη σύνταξη του υλικού παρουσιάζεται το κατάλληλο κείμενο, το οποίο είναι οργανωμένο με σαφήνεια, απλή και κατανοητή γλώσσα και σωστές εικόνες και υλικά. Τέλος το στάδιο της αναθεώρησης έχει σαν στόχο τη βελτίωση του εγχειριδίου μέσω της δοκιμαστικής εφαρμογής του και τα αποτελέσματα που θα προκύψουν (Κατσούλης & Βαϊτσης, 2016:93).

5.2 Αξία του σχολικού εγχειριδίου

Το σχολικό βιβλίο αποτελεί όχι μόνο το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας αλλά θεωρείται και το σημαντικότερο μέσο μάθησης. Αυτό συμβαίνει διότι εκπαιδευτικοί

και μαθητές εργάζονται περισσότερο με αυτό. Είτε γιατί η διδασκαλία διεξάγεται βάσει αυτού, είτε, επειδή, οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν το μάθημα στηριζόμενοι αποκλειστικά σε αυτό και στις εγκυκλίους που αποστέλλονται τα σχολεία. Το περιεχόμενό του είναι άμεσα προσεγγίσιμο, συνιστά κύρια πηγή άντλησης της πληροφορίας και πολλές φορές δραστηριοποιεί κίνητρα και παρακινεί τους/τις μαθητές/τριες (Μπονίδης, 2004:1-2).

Νεότερες αντιλήψεις, μάλιστα, υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία αποτελεί μια μορφή επικοινωνίας και διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στους/στις εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Το σχολικό εγχειρίδιο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εξασφάλιση αυτών των επαφών μέσα στην τάξη. Σαφώς, υπάρχουν κι άλλοι τρόποι όπως ο υπολογιστής, οι διαφάνειες, οι χάρτες, τα βίντεο και ποικίλο εποπτικό υλικό. Κανένα όμως, όπως επισημαίνεται, δεν είναι τόσο αποτελεσματικό και σημαντικό όπως το σχολικό εγχειρίδιο (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:200).

Συμπληρωματικά, σύμφωνα με τον Μπονίδη (2004:1-2) το σχολικό βιβλίο «*διαφοροποιεί τη διδασκαλία*», δηλαδή μπορεί να ρυθμίζει τον τρόπο διδασκαλίας, να προτείνει τη συγκρότηση ομάδων, τη διερευνητική μάθηση κ.λπ. Επιπλέον, «*προσφέρει άσκηση πάνω στη θεωρία και ελέγχει την επιτυχία μάθησης*». Οι ασκήσεις επανάληψης, οι εργασίες εμπέδωσης, οι ερωτήσεις πάνω στα περιεχόμενα του βιβλίου αξιολογούν τους/τις μαθητές/τριες με σκοπό να εντοπιστεί ο βαθμός πρόσκτησης των σχετικών γνώσεων. Τέλος, «*συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών*». Μέσω αυτού τα παιδιά εξοικειώνονται με την πραγματικότητα και τις κοινωνικές αξίες που αυτό προάγει.

Αυτή η βαρύτητα που δίνεται στο σχολικό βιβλίο στα πλαίσια της διδασκαλίας εξηγείται με πολλούς τρόπους. Καταρχήν, ιστορικά, τα σχολικά εγχειρίδια αποτελούν το παλαιότερο μέσο διδασκαλίας, σε σημείο που να θεωρείται αδιανόητο ένα σχολείο χωρίς τα «βιβλία» του. Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες είναι υποχρεωμένοι από τις συνθήκες λειτουργίας του σχολείου να εργάζονται περισσότερο με το σχολικό εγχειρίδιο από ό,τι με άλλα μέσα διδασκαλίας. Σημαντική είναι, επίσης, η άποψη που υπάρχει για την αυθεντία του γραπτού λόγου η οποία επαυξάνεται στην περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων από το γεγονός ότι η γνώση για μια ορισμένη επιστημονική περιοχή παρουσιάζεται με συστηματικό, οργανωμένο και διαρθρωμένο τρόπο. Δεν είναι τυχαίο που πολύς κόσμος συνειρμικά ταυτίζει τη μόρφωση με το σχολικό εγχειρίδιο.

Η σημασία όλων των παραπάνω ενδυναμώνεται από το γεγονός ότι σε πολλά σπίτια τα σχολικά εγχειρίδια είναι τα μοναδικά βιβλία που υπάρχουν. *«Κατ' αυτόν τον τρόπο αποχτά το σχολικό εγχειρίδιο μian ιδιαίτερη ψυχολογική αξία ως κάτι το ξεχωριστό και μοναδικό, και κοινωνικώς δυσπρόσιτο, σύμβολο ενός άλλου κόσμου με δύναμη και εξουσία, μέσα στον οποίον το άτομο δεν μπορεί παρά να αισθάνεται ανίσχυρο και αδύναμο»*. Η προφανής αυτή σπουδαιότητα του σχολικού βιβλίου τεκμηριώνεται και από έρευνες όπου προκύπτει ότι ο χρόνος που ασχολούνται οι μαθητές/τριες με το διδακτικό υλικό στα πλαίσια της διδασκαλίας είναι περισσότερος από τον χρόνο των διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και εκπαιδευόμενου. Από τη στιγμή, μάλιστα, που γίνονται και εργασίες κατ' οίκον, διαπιστώνεται ότι σχολικό εγχειρίδιο καταλαμβάνει χώρο και στον εξωσχολικό χρόνο των παιδιών (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:199-202).

Η ιδιαιτερότητά του σε σχέση με άλλα βιβλία έγκειται στο ότι ακολουθεί τις απαιτήσεις του Αναλυτικού Προγράμματος όσον αφορά τη διδακτέα ύλη του κάθε μαθήματος η οποία διδάσκεται σε κάθε τάξη ορισμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας και εγκρίνεται από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων για σχολική αλλά και εξωσχολική χρήση από τη μεριά των μαθητών/τριών, καθιστώντας το προϊόν *«κρατικής αξιοπιστίας, επίσημης ουδετερότητας και απρόσωπης αυθεντίας»* (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:199, 201, 202).

5.3 Σχολικά εγχειρίδια και αναλυτικά προγράμματα

Στη χώρα μας ο σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων γίνεται από κεντρικά ελεγχόμενους φορείς όπως είναι το Υπουργείο Παιδείας και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.). Όλο το εκπαιδευτικό σύστημα το χαρακτηρίζει ένας αυστηρός, συγκεντρωτικός και γραφειοκρατικός τρόπος ελέγχου που ασκείται σε πολλαπλά επίπεδα, σχολικό, περιφερειακό και εθνικό. Σύμφωνα με το άρθρο 16 του Συντάγματος η παιδεία αναφέρεται ως *«υποχρέωση και βασική αποστολή του κράτους»*.

Την ίδια στιγμή λειτουργούσαν και λειτουργούν σημαντικές ομάδες και οργανισμοί, όπως πολιτικά κόμματα, ενώσεις εκπαιδευτικών και τα πανεπιστήμια όπου δείχνουν ενδιαφέρον για το τι πρέπει να διδάσκεται και με ποιον τρόπο στα

σχολεία. Αυτές οι ομάδες, παρόλο που θα έπρεπε να έχουν κύρος από μόνες τους, λειτουργώντας αυτόνομα και προβάλλοντας τις θέσεις τους, ωστόσο, υποχρεούνται να δέχονται τις νομοθετημένες αποφάσεις της κυβέρνησης σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική.

Ο νόμος 1566/85 ορίζει ότι τα αναλυτικά προγράμματα « αποτελούν άρτιους οδηγούς σαφώς διατυπωμένους κατά μάθημα σκοπούς, διδακτέα ύλη και ενδεικτικές κατευθύνσεις για τη μέθοδο και τα μέσα διδασκαλίας», ενώ «τα διδακτικά βιβλία για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς συγγράφονται σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα» (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985, αρ.1). Οι παραπάνω αναφορές σε συνδυασμό με τις εγκυκλίους του Υπουργείου Παιδείας, που προσδιορίζεται επακριβώς ο χρόνος που αναλογεί σε κάθε μάθημα, φαίνεται να δείχνουν μια επιδίωξη για στενό έλεγχο της διδακτικής πράξης (Μαράκη, 2011:22-23).

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Κεφάλαιο:6

6.1 Εισαγωγή

Στα προηγούμενα κεφάλαια παρουσιάσαμε το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας. Σε αυτό το μέρος θα αναλύσουμε τα ερευνητικά στάδια που ακολουθήσαμε για να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Όπως διαπιστώσαμε από τη θεωρητική προσέγγιση της εργασίας μας το παιχνίδι αποτελεί έναν κρίσιμο παράγοντα στην ανάπτυξη των παιδιών και στην κατανόηση του κόσμου.

Ο χρόνος τους πρέπει να περιλαμβάνει ώρες παιχνιδιού, οι οποίες επιδρούν στην αναπτυξιακή τους πορεία, τόσο σε σωματικό, γνωστικό αλλά και κοινωνικό επίπεδο (Κογκίδου, 2014:1).

Επίσης, διαπιστώθηκε ο κεντρικός ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στο πλαίσιο της διδασκαλίας και της σχολικής μάθησης. Αποτελούν δομικό στοιχείο της διδασκαλίας και έχουν κοινωνικοποιητική δράση (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:202, 204) ενώ, το μεγαλύτερο κομμάτι των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στηρίζεται σε αυτά (Ζάραγκας, 2021:83).

Τα σχολικά αναγνώσματα, και ιδιαιτέρως τα βιβλία των αναγνωστικών, που χρησιμοποιούνται στο δημοτικό σχολείο εξοικειώνουν τα παιδιά στην κοινωνική πραγματικότητα, όντας, συνάμα, φορείς κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών. Στόχος μας είναι η αξιοποίηση της πνευματικής περιουσίας των σχολικών αναγνωσμάτων και η γνωστοποίηση των αξιών και των μηνυμάτων που αυτά μεταφέρουν και να διευρύνουμε το πεδίο μελέτης όσον αφορά το παιχνίδι στα σχολικά εγχειρίδια (Ζάραγκας, 2021:81).

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση έδειξε δύο ερευνητικές εργασίες (Ζάραγκας, Πανταζής & Αγγελάκη, 2016· Κανταρτζή & Μπαλογιάννης 2014) που σχετίζονται με τα αναγνωστικά βιβλία και το παιχνίδι μέσα σε αυτά. Εντοπίσαμε, επίσης, έρευνες για

τα σχολικά εγχειρίδια εν γένει (Μπονίδης, 2004· Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007· Κατσαρού, 2008) (Ζάραγκας, 2021:83).

[Με γνώμονα τον καθοριστικό ρόλο των σχολικών εγχειριδίων και του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και στην εξέλιξη της προσωπικότητας των μαθητών, επιλέξαμε να διερευνήσουμε τις αναφορές και τις ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά, μέσω των σχολικών εγχειριδίων, να ασχοληθούν με παιγνιώδεις δραστηριότητες και να μάθουν μέσα από αυτές].

6.2 Σκοπός και Στόχοι της έρευνας

[Σκοπός της έρευνας ήταν να ανιχνεύσουμε, να καταγράψουμε και να ερμηνεύσουμε με κριτική διάθεση τα κειμενικά εδάφια που σχετίζονται με το παιχνίδι (αντικείμενο, ρόλων, θεατρικό παιχνίδι, κατασκευής, ομαδικό) των σχολικών αναγνωσμάτων που χρησιμοποιούνται στη διδασκαλία από το 2006 και έκτοτε.

Θα ασχοληθούμε με τα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και των Μαθηματικών, της Α' τάξης του Δημοτικού (Α'), καθώς η θεωρητική αναδίφηση μας επέδειξε την αξία και τον πρωταρχικό ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας].

Η μετάβαση στο δημοτικό σχολείο αποτελεί μία κρίσιμη περίοδος της παιδικής ηλικίας με κυριότερη, πιθανή δυσκολία στο θέμα της προσαρμογής σε έναν ή περισσότερους τομείς των σχολικών απαιτήσεων. Το παιδί αλλάζει υποχρεώσεις και από νήπιο καλείται να αναλάβει τον ρόλο του μαθητή στο δημοτικό σχολείο. Χρειάζεται να συνεργαστεί με νέα πρόσωπα (εκπαιδευτικό και συμμαθητές/τριες), να προσαρμοστεί στον διαφορετικό τρόπο εργασίας, στην αλλαγή στους σχολικούς κανόνες, στη διαχείριση του σχολικού χρόνου αλλά και στην ελεύθερη κίνηση/παιχνίδι στην τάξη (Βρυγιώτη και συν., 2011:106-107). [Ειδικά, το τελευταίο είναι αυτό που μας απασχόλησε και προκάλεσε το ερευνητικό μας ενδιαφέρον].

Θα μπορούσε κανείς να πει ότι η ζωή στο νηπιαγωγείο θα έπρεπε να είναι ένα ατελείωτο παιχνίδι. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και το παιχνίδι βρίσκονται σε πλήρη αλληλεπίδραση και αντιστοιχία. Το παιχνίδι λογίζεται ως φυσική δραστηριότητα για μάθηση, συνεπώς, οι περισσότερες δράσεις βασίζονται σε αυτό. Τα παιδιά μπορούν να λειτουργούν ατομικά, συνεργατικά, αυθόρμητα ή μπορεί να μην είναι σε θέση να

παίξουν δημιουργικά. Οι νηπιαγωγοί παρέχουν υποστήριξη και προστασία. Εάν ο/η εκπαιδευτικός συμμετέχει στο παιχνίδι τους, σημαίνει ότι μπορεί να κάνει τη μαθησιακή διαδικασία διασκεδαστική, χρήσιμη και αποδοτική (Βρυγιώτη και συν., 2011:45-47).

6.3 Τα ερευνητικά ερωτήματα

Τι γίνεται, όμως, όταν, τα παιδιά έρχονται στο δημοτικό σχολείο και φοιτούν; Πόσες ευκαιρίες έχουν για παιχνίδι και ελεύθερη κίνηση;

Ουσιαστικά, η έρευνά μας θα επικεντρωθεί σε δύο βασικά ερωτήματα. Πρώτον, πόσο συχνά εμφανίζονται ευκαιρίες για ενασχόληση και εμπλοκή σε παιγνιώδεις δραστηριότητες μέσα από τις δραστηριότητες/εργασίες των σχολικών εγχειριδίων; Και δεύτερον, τι είδους δραστηριότητες προτείνονται; (Δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, ενασχόληση με ψηφιακά μέσα, αντικείμενα, επαφή με τη φύση, κατασκευές κ.α.;)

6.4 Η μεθοδολογία της έρευνας

«Έρευνα (research) είναι μια διαδικασία σταδίων με στόχο τη συγκέντρωση και την ανάλυση πληροφοριών ώστε να αυξήσουμε την κατανόηση ενός θέματος». Σε ένα γενικό πλαίσιο η έρευνα αποτελείται από τρία στάδια, υπάρχουν κάποια ακόμα, όπως θα δούμε παρακάτω, αλλά αυτά είναι τα κεντρικά:

1. Θέτουμε ένα ερώτημα.
2. Συγκεντρώνουμε δεδομένα για να απαντήσουμε στο ερώτημα.
3. Παρουσιάζουμε μια απάντηση στο ερώτημα»

Η έρευνα είναι σημαντική για τρεις λόγους. Αυξάνει τις γνώσεις μας (*adding to knowledge*), βελτιώνει την πρακτική, προσφέρει νέες ιδέες και παρέχει πληροφορίες στις συζητήσεις περί πολιτικής εκπαιδευτικών θεμάτων (Creswell, 2016:3, 4-6).

Ο B.Berelson στο βιβλίο του με τίτλο: «Ανάλυση περιεχομένου στην έρευνα επικοινωνίας», που δημοσιεύεται το 1952, είναι από τους πρώτους που προτείνουν τη

μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, την οποία υπερασπίζεται και γράφει για τρόπους και στόχους που έχουν επίκεντρο την αξιολόγηση με βάση τις αναλύσεις συχνότητας. Θέλοντας να την ορίσει υποστηρίζει πως πρόκειται για «*μια τεχνική έρευνας με στόχο την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της επικοινωνίας*» (Berelson, 1952:18; Kohlbacher, 2006:8). Η ανάλυση περιεχομένου είναι μια παλιά πραγματιστική μέθοδος που αντιμετωπίζει ένα κείμενο ως αντικείμενο θεματικής μελέτης. Έχει σαν σκοπό να ερευνήσει τη συχνότητα των πληροφοριών που περιέχει, θέτοντας στο κείμενο ερωτήματα (Φραγκουδάκη, 1979:11).

Σύμφωνα με τους Μπονίδη & Χοντολίδου (1997:198), με την ποιοτική ανάλυση περιεχομένου επιδιώκεται «η προσεχτική και με κοινωνική ευαισθησία μελέτη του κειμένου σε συνάρτηση με τα ιστορικά δρώμενα. Οι εισηγητές της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου υποστηρίζουν ότι η συχνότητα ορισμένων χαρακτηριστικών του κειμένου δεν σχετίζεται με τη σημαντικότητά τους, ότι κάθε επανάληψη μιας αναφοράς δεν παρουσιάζει το ίδιο βάρος. Παραλείψεις, επίσης, ή αποσιωπήσεις στο κείμενο μπορεί να είναι ιδιαίτερα σημαντικές».

Με τη μέθοδο αυτή ο ερευνητής μπορεί να ανασυγκροτήσει ένα κείμενο με σκοπό να φανερωθεί ο κεντρικός στόχος τόσο του κειμένου όσο και του συγγραφέα, και να αναδυθεί ό,τι μπορεί να μην αποκαλύπτεται στο κείμενο με την πρώτη ματιά ή δεν λέγεται με ευθύ τρόπο (Φραγκουδάκη, 1979:196). Για τον λόγο αυτό χρειάζεται από τη μεριά του/-ης ερευνητή/-τριας να επιστρατεύεται όλη φαντασία και η διαίσθησή του εφόσον πρόκειται να εξαχθούν βασικά συμπεράσματα από τα δεδομένα (Μπονίδης, 2004:81).

Ο Ph. Mayring στο βιβλίο του «Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution» παρουσιάζει ένα συστηματικό, συνθετικό μεθοδολογικό εργαλείο για την ανάλυση ποιοτικού υλικού το οποίο περιλαμβάνει τρία ερευνητικά παραδείγματα τη «*συγκεφαλαίωση*», την «*εξήγηση*» και τη «*δόμηση*». Το πρώτο παράδειγμα επιχειρεί μέσω μιας αφαιρετικής διαδικασίας να μειωθεί το ερευνώμενο υλικό, να βρεθούν να βασικά μηνύματα του περιεχομένου και η δημιουργία ενός προϊόντος που θα δίνει μια γενική άποψη του υλικού. Η «*εξήγηση*» στοχεύει στην αποσαφήνιση και διαφώτιση σημείων που προκαλούν αμφιβολία, ασάφεια και αοριστία. Για τον λόγο αυτό παίρνει υλικό από το συγκεκριμένο. Τέλος, η «*δόμηση*» «*αποβλέπει στην κατάδειξη συγκεκριμένων πτυχών του υλικού, στην*

τοποθέτηση μιας διατομής στο υλικό και στην αξιολόγηση του υλικού βάσει ορισμένων κριτηρίων» (Mayring, 2014:64, 79-87; Μπονίδης, 2004:99).

«Στόχος της μεθόδου είναι μια αντικειμενική προσέγγιση και περιγραφή της σημασίας ενός μηνύματος μέσα στο συνολικότερο πλαίσιο της επικοινωνιακής διαδικασίας. Η ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται στην άποψη ότι τα κρυφά ή φανερά μηνύματα τα οποία περιέχονται σε ένα κείμενο ή γενικά σε ένα μέσον επικοινωνίας διαπερνούν τη συνείδηση του δέκτη όχι μεμονωμένα αλλά κυρίως με τη συσσωρευτική επίδρασή τους. Η ανάλυση περιεχομένου μαζί με τη δημοσκόπηση και την παρατήρηση έχει εξελιχθεί κατά τα τελευταία χρόνια σε ένα αναγνωρισμένο εργαλείο έρευνας της κοινωνικής πραγματικότητας» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2007:318).

6.5 Λόγοι επιλογής της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

[Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου αναφέρεται στη βιβλιογραφία ως μία από τις πιο κατάλληλες μεθόδους για την εξέταση του περιεχομένου ενός βιβλίου. Με βάση αυτή τη γνώση επιλέχθηκε για να εφαρμοστεί κατά τη διερεύνηση συγκεκριμένων στοιχείων στα βιβλία. Το μεγαλύτερο ποσοστό ερευνητικών εργασιών με αντικείμενο τα σχολικά εγχειρίδια γίνεται με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου.]

Κεφάλαιο:7

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

7.1 Το υπό έρευνα υλικό

[Τα ερευνώμενα βιβλία είναι τα βιβλία της Γλώσσας, του Ανθολογίου και των Μαθηματικών της Α' τάξης Δημοτικού. Όλα τα παραπάνω βιβλία πρωτοκυκλοφόρησαν το 2006 κι έκτοτε έχουν ακολουθήσει διορθωτικές επανεκδόσεις. Οι συγκεκριμένες που θα μελετηθούν στην εργασία μας είναι του 2021 και έγιναν υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ο λόγος που επιλέχθηκαν αφορά στη συχνή απασχόληση με αυτά. Η γλωσσική διδασκαλία καλύπτει τις εννέα ώρες από τις είκοσι με τριάντα εβδομαδιαίες ώρες και το μάθημα των Μαθηματικών διδάσκεται καθημερινά καλύπτοντας πέντε ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α' Δημοτικού].

Επιπλέον, τα βιβλία της Γλώσσας θεωρούνται η σπουδαιότερη ομάδα βιβλίων, ειδικά αν αναλογιστεί κανείς τη σημασία της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος, ιδιαίτερος στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού (Ζάραγκας, 2021:82). Τα Μαθηματικά, με τη σειρά τους, πηγάζουν από την ίδια την πραγματικότητα που βιώνει το άτομο και η μάθηση πρέπει να συντελείται με γνώμονα τις εμπειρίες των παιδιών (Βιβλίο Δασκάλου Μαθηματικών, χ.χ.:5).

7.2 Βιβλία Μαθητή (B.M.) Γλώσσας

7.2.1 Εισαγωγή

Τα βιβλία της Γλώσσας με τίτλο: «Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες» αποτελούνται από δύο τεύχη του βιβλίου του μαθητή και τα δύο τετράδια εργασιών. Η συγγραφική ομάδα που ανέλαβε τα βιβλία είναι η Ελένη Καραντζόλα, η Καλλιόπη Κύρδη, η Τατιάνα Σπανέλλη και η Θεοδώρα Τσιαγκάνη. Εικονογράφησε η Λήδα Βαρβαρούση, ενώ, τη φιλολογική επιμέλεια ανέλαβε ο Βασίλης Βουβονίκος.

Το Βιβλίο Μαθητή (Β.Μ.) αποτελείται από δύο τεύχη, τα οποία περιέχουν δέκα θεματικές ενότητες χωρισμένες σε κεφάλαια. Κάθε κεφάλαιο, τόσο σε επίπεδο κειμένου, όσο και σε επίπεδο εικόνας, αποτυπώνει μια κατάσταση επικοινωνίας. Το Β.Μ. περιλαμβάνει από την αρχή κείμενα με πλήρες νόημα σε καθημερινό και ζωντανό λόγο έτσι ώστε να είναι οικείο στα παιδιά. Αποτελείται από μικρές ιστορίες – περιπέτειες που εξελίσσονται σε κάθε ενότητα, με ήρωες μια ομάδα παιδιών στην ηλικία των μαθητών/-τριών και κάποιων μεγαλύτερων. Ανάμεσα στους/στις ήρωες/-ίδες υπάρχει κι ένα παιδί μεταναστών από την Ασία και μαζί με τα παιδιά πλέκονται σε περιπέτειες μια γάτα, ένας σκύλος, ένας παπαγάλος, ένα χελιδόνι και ένα σαλιγκάρι (Βιβλίο Δασκάλου, χ.χ.:13).

7.2.2 Παρουσίαση ευρημάτων

Το βιβλίο ξεκινά με την εισαγωγική ενότητα «Γνωρίζω τους ήρωες» κι έπειτα προχωράει στην ενότητα με τίτλο: «Πού είναι ο Άρης;» όπου τα παιδιά έρχονται σε επαφή με απλά γλωσσικά στοιχεία – συλλαβές από τα οποία παράγεται αυτοτελές νόημα. Οι λέξεις δουλεύονται τόσο ολικά όσο και αναλυτικο-συνθετικά και βασίζονται σε τέσσερα φωνήεντα α, ο, ε, ι και πέντε σύμφωνα π, τ, λ, μ, ν τα οποία επιλέχθηκαν με βάση τη συχνότητα και την αναγνωρισιμότητά τους (Β.Δ., χ.χ:13-14).

Στο Β.Μ. εκτός των προαναφερθέντων πληροφοριών που σχετίζονται άμεσα με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου μέσω της εικόνας, σε πρώτο επίπεδο, δεν υπάρχει κάποια αναφορά σε παιγνιώδη δραστηριότητα. Στις εικόνες, ωστόσο, εμφανίζονται παιχνίδια - αντικείμενα ένα κουρδιστό παπάκι, ένα τόπι (όπως λέγεται και στα κείμενα) και στον προοργανωτή μία ποδοσφαιρική μπάλα. Στις σελίδες 12 και 14 εμφανίζεται ο Άρης, ένας εκ των ηρώων να χτυπά με ρυθμό το κουβαδάκι του. Δίνεται η δυνατότητα στην τάξη να αναπαραστήσουν την ηχητική επανάληψη και να αφομοιώσουν ευκολότερα το νέο γλωσσικό στοιχείο. Επίσης, αναφορικά με τα παιχνίδια – αντικείμενα, δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να μιλήσουν για τα παιχνίδια που είχαν μαζί τους στις διακοπές/στην παραλία.

Η ύπαρξη της εικόνας στα αναγνωστικά βιβλία δημιουργεί ερεθίσματα και γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται σημαντικό χαρακτηριστικό και ουσιώδες της όλης διδακτικής πορείας. Τα παιδιά αναπτύσσουν τις γνωσιολογικές τους λειτουργίες, τον

συναισθηματικό τους κόσμο, ενώ εξελίσσουν τη νόηση και τις αισθήσεις τους (Κουστουράκης, 1992:40).

Η δεύτερη ενότητα που έχει τίτλο: «Παρέα» αρχίζει η ρητή διδασκαλία των γραμμάτων και των δίψηφων μαζί με τη σταδιακή γνωριμία με τους/τις υπόλοιπους/ες ήρωες/ίδες. Η ενσυνείδητη επεξεργασία κάθε γράμματος καλύπτει ένα δισέλιδο το οποίο οργανώνεται ως εξής: η αριστερή εικόνα περιέχει την κεντρική εικόνα και το κυρίως κείμενο. Η δεξιά εικόνα αποτελείται από μία άσκηση εμπέδωσης και ένα δευτερεύον κείμενο (κάποιο λάχνισμα, τραγούδι, ποίημα). Σε αυτή την ενότητα δεν υπάρχει κάποια αναφορά για παιχνίδι ή παιγνιώδη δραστηριότητα. Υπάρχουν, ωστόσο, τα δευτερεύοντα κείμενα που στην προκειμένη περίπτωση είναι όλα στίχοι που έχουν μελοποιηθεί. Έτσι, δίνεται η δυνατότητα, αν υπάρχει ο κατάλληλος εξοπλισμός στην τάξη τα παιδιά να δραστηριοποιηθούν κινητικά.

Στην τρίτη ενότητα «Μια παράσταση στην πλατεία» συνεχίζεται η ρητή διδασκαλία των γραμμάτων, ακολουθώντας την ίδια διδακτική πορεία. Γίνεται αναφορά στο Θέατρο Σκιών και το μεγαλύτερο μέρος της ιστορίας εκτυλίσσεται στην πλατεία όπου τα παιδιά-ήρωες παρακολουθούν παράσταση Καραγκιόζη και τις σκανταλιές της γάτας. Αναφορά στο παιχνίδι δεν υπάρχει. Ωστόσο, οι μαθητές/-τριες έχοντας μια μικρή αναγνωστική ευχέρεια μπορούν να αναπαράγουν κομμάτια του διαλόγου σε ρόλους και να κινητοποιηθούν μέσω των λαχνισμάτων και τραγουδιών που υπάρχουν στο δεύτερο μέρος του δισέλιδου. Επιπλέον, δίνεται η αφορμή μέσω των κειμένων, να βρουν πληροφορίες για το Θέατρο Σκιών και να παίξουν μια παράσταση στο σχολείο. Αυτό, δεν αναφέρεται επίσημα σε κάποιο από τα εγχειρίδια, αλλά, επαφίεται στην ευχέρεια του/της κάθε εκπαιδευτικού ανάλογα με τα γενικότερα δεδομένα και συνθήκες.

Η τέταρτη και τελευταία ενότητα του πρώτου τεύχους ακολουθεί την ίδια φιλοσοφία και δίνεται προτεραιότητα στην εικονογράφηση που υποστηρίζει και συμπληρώνει το κείμενο. Η κεντρική εικόνα, κάθε φορά, θέτει το αφηγηματικό πλαίσιο. Τα παιδιά την παρατηρούν, διατυπώνουν υποθέσεις, προάγεται η φαντασία και η δημιουργικότητά τους, υποστηρίζει η συγγραφική ομάδα στο βιβλίο του δασκάλου (Β.Δ., χ.χ:15).

Οι επόμενες δύο ενότητες στο δεύτερο τεύχος της Γλώσσας συνεχίζουν τη ρητή διδασκαλία των δίγραφων (δηλ. δίψηφων), πλέον ακολουθώντας την ίδια πορεία. Τα παιδιά έχοντας μάθει όλα τα γράμματα της αλφαβήτας μπορούν να

διαβάσουν με μεγαλύτερη άνεση τους διαλόγους χωρισμένοι σε ρόλους, να τραγουδήσουν και να χορέψουν τα δευτερεύοντα κείμενα.

Στο μάθημα «Ένας καινούριος μαθητής», στην άσκηση εμπέδωσης, που τα παιδιά καλούνται να συμπληρώσουν το δίψηφο «αι», ο σκύλος των παιδιών λέει χαρακτηριστικά: «Ωραία είναι εδώ. Έχει παιχνίδια και πολλά παιδιά», εννοώντας το σχολείο. Γίνεται, έτσι, μια έμμεση αναφορά στα παιχνίδια και πόσο απολαυστικά είναι που ακόμα και ο σκύλος τους ενθουσιάζεται.

Στο μάθημα «Ο παπουτσωμένος χιονόδρακος» οι ήρωες/ίδες εμφανίζονται σε χιονισμένο τοπίο μαζί με τους δικούς τους και άλλο κόσμο να απολαμβάνουν το χιόνι, παίζοντας χιονοπόλεμο, κάνοντας τσουλήθρα, φτιάχνοντας χιονάνθρωπο. Οι εικόνες μπορούν να αξιοποιηθούν από τους/τις μαθητές/-τριες ανεξάρτητα από την αναγνωστική τους ικανότητα εφόσον αποτελούν φορείς μη – γλωσσικών πληροφοριών (Κουστουράκης, 1992:41). Εδώ έχουμε και την αναφορά στο κείμενο «τα παιδιά παίζουν χιονοπόλεμο».

Οι τέσσερις τελευταίες ενότητες (7-10) εισάγουν τα παιδιά σε διαφορετικούς τύπους κειμένων (γράμμα, οδηγίες κατασκευής, ανακοίνωση, χάρτης, πίνακας δρομολογίων, πληροφοριακά κείμενα, περιγραφές, κανόνες παιχνιδιού, κ.α.) ασκώντας τα στην κατανόηση και την παραγωγή λόγου. Επίσης, δίνεται βαρύτητα, έτσι ώστε, τα παιδιά με διαισθητικό τρόπο και με πρακτική εφαρμογή βασικών κανόνων να συνειδητοποιήσουν τη δομή και τη λειτουργία της ελληνικής γλώσσας. Εδώ, περιορίζεται σημαντικά ο ρόλος της εικόνας, καθώς αποτελεί προτεραιότητα η κατανόηση του κειμένου χωρίς την άμεση βοήθεια της εικόνας (Β.Δ., χ.χ:16-17).

Στο μάθημα «Παιχνίδια που ταξιδεύουν» στην έβδομη ενότητα δίνονται οδηγίες για την κατασκευή ενός караβιού με απλά υλικά. Είναι η πρώτη φορά στο βιβλίο που υπάρχει τέτοιου είδους δραστηριότητα και μάλιστα έχει τη λέξη «παιχνίδια» στον τίτλο, γεγονός που τον κάνει πιο ελκυστικό και ενδιαφέροντα για τα παιδιά αφού τα προδιαθέτει για κάτι παιχνιδιάρικο.

Στην όγδοη ενότητα μας παρουσιάζεται ένα νέο κορίτσι, η Αγγελική, με την οποία σε επόμενο μάθημα όλη η παρέα παίζει παντομίμα. Το κείμενο, μπορεί να πει κανείς, ότι, χωρίζεται σε δύο μέρη, τις οδηγίες του παιχνιδιού και τον διάλογο την ώρα του παιχνιδιού. Ακολουθεί παιγνιώδη δραστηριότητα όπου η άσκηση παροτρύνει τα παιδιά να διαλέξουν ένα θέμα, να χωριστούν σε ομάδες και να παίξουν παντομίμα. Δίνεται η ευκαιρία, έτσι, στα παιδιά σηκωθούν από τις θέσεις τους, να σκεφτούν, να συνεργαστούν και να συνδέσουν το κείμενο με τη ζωή στην τάξη

κάνοντας κάτι διαφορετικό. Στο τέλος αυτής της ενότητας η Μαρίνα, μία από τις ηρωίδες του βιβλίου, γράφει στο ημερολόγιο της πως τα πέρασαν στη βόλτα τους στο βουνό. Εκεί αναφέρει ότι έπαιζαν κρυφτό και κυνηγητό. Στα προηγούμενα κείμενα δεν είχαμε κάποια τέτοια αναφορά. Η προσοχή ήταν εστιασμένη στο φυσικό περιβάλλον του τοπίου.

Η προτελευταία ενότητα με τίτλο «Ο κόσμος των βιβλίων» ασχολείται όπως μας προδιαθέτει ο τίτλος με τα βιβλία, την συγγραφή και έκθεση βιβλίου. Δεν υπάρχει κάποια αναφορά σε παιχνίδι ή παιγνιώδη δραστηριότητα. Θα μπορούσε, ενδεχομένως στο πλαίσιο συγγενών θεσμών, να υπάρξει μνεία στις παιγνιοθήκες. Οι οποίες ορίζονται από τη Διεθνή Εταιρία Παιγνιοθηκών (ITLA) ως μια «πηγή για τους ανθρώπους που επιθυμούν να δανειστούν παιχνίδια με τον ίδιο τρόπο που δανείζονται βιβλία» (European Toy Libraries Group, 2014:4). Είναι προφανές ότι ο όρος «παιγνιοθήκη» έχει επηρεαστεί από τον όρο «βιβλιοθήκη».

Η δέκατη ενότητα «Το κοχύλι» επικεντρώνεται σε καλοκαιρινές εξορμήσεις, περιπέτειες και παιχνίδια. Στο μάθημα «Ιχνη στην άμμο» τα παιδιά παίζουν με τα κουβαδάκια τους, την άμμο, φτιάχνουν κάστρα από άμμο και ψάχνουν αχιβάδες. Η ιστορία συνεχίζεται και καταλήγει με την παρέα να θέλει να παίξει τους πειρατές στην παραλία. Ωστόσο, δεν υπάρχει κάποια αντίστοιχη ή παρεμφερής δραστηριότητα που να προτείνεται στο βιβλίο με την οποία θα μπορούσαν να ασχοληθούν οι μαθητές/-τριες.

Να σημειωθεί ότι ανάμεσα σε ορισμένες ενότητες παρεμβάλλονται επετειακά μαθήματα για την 28η Οκτωβρίου, τα Χριστούγεννα, την 25η Μαρτίου και το Πάσχα. Οι δραστηριότητες σε αυτά τα μαθήματα περιλαμβάνουν με τη σειρά που αναφέρθηκαν: Εικόνες, κάλαντα, πίνακες ζωγραφικής και οδηγίες για την κατασκευή ενός χριστουγεννιάτικου στολιδιού. Επίσης, τραγούδια και πληροφορίες για πασχαλινά κουλούρια.

Στο τέλος κάθε ενότητας προτείνονται κείμενα από το Ανθολόγιο, που θα αναλύσουμε παρακάτω, τα οποία συνδέονται με τη θεματολογία της.

7.3 Τετράδια Εργασιών (Τ.Ε.) Γλώσσας

Σε κάθε κεφάλαιο του Β.Μ. αντιστοιχούν μία έως τέσσερις σελίδες ασκήσεων στο Τετράδιο Εργασιών (Τ.Ε.). Οι ασκήσεις – δραστηριότητες έχουν παιγνιώδη μορφή. Ήρωες των ασκήσεων είναι τα ζώα που εμφανίζονται στην πλοκή του βιβλίου. Από τη λύση τους παράγεται νόημα και δίνονται απαντήσεις για ζητήματα πλοκής του βιβλίου. Έτσι οι μαθητές/-τριες σκέφτονται και αναζητούν τη λύση αποφεύγοντας όσο γίνεται τη μηχανιστική συμπλήρωση των ασκήσεων. Στο τέλος κάθε ενότητας υπάρχουν επαναληπτικές δραστηριότητες με σκοπό να φανεί ο βαθμός κατάκτησης από τους μαθητές των γνώσεων και των δεξιοτήτων που διδάχθηκαν (Β.Δ., χ.χ:18).

Οι ασκήσεις που υπάρχουν στην πρώτη ενότητα «Πού είναι ο Άρης» στοχεύουν στην εξάσκηση των μαθητών/-τριών στην ανάγνωση και γραφή των συλλαβών και των μικρών φραστικών συνόλων που εμφανίζονται στην ιστορία. Αρχικά, εξασκούνται στο γράψιμο σε οργανωμένο χώρο, έπειτα διαβάζουν και γράφουν συλλαβές που παράγουν νέες λέξεις με νόημα και τέλος να διαχωριστούν οι συλλαβές σε γράμματα και να επανενωθούν (Β.Δ., χ.χ:18). Σε αυτή την ενότητα όπως προκύπτει από τις πληροφορίες που παίρνουμε από το βιβλίο του δασκάλου δεν υπάρχει στόχος για εξάσκηση στα γράμματα μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων. Όλες οι ασκήσεις απαιτούν συμπλήρωση ή διάβασμα γραμμάτων, συλλαβών και λέξεων απουσιάζοντας κάποιου άλλου είδους άσκηση, δραστηριότητα ή πρόταση.

Οι επόμενες τρεις ενότητες έχουν την ίδια διάρθρωση στις εργασίες. Αρχικά, αναγνωρίζεται το υπό επεξεργασία γράμμα μέσα από εικόνες βιβλίων, πινακίδων, επιγραφών κ.α., επεξεργάζεται το γραπτώς το γράμμα, ακολουθούν ασκήσεις αναγνώρισης, εντοπισμού και συμπλήρωσης. Τα παιδιά αναλύουν, συνθέτουν συλλαβές, λέξεις ή τοποθετούν μπερδεμένες λέξεις στη σειρά έτσι ώστε να βγαίνει νόημα.

Η μόνη διαφορετικού τύπου δραστηριότητα που εντοπίστηκε σε αυτές τις ενότητες είναι η άσκηση 3, στη σελίδα 39 όπου ζητείται από τα παιδιά να ετοιμάσουν μια δική τους αφίσα για παράσταση Καραγκιόζη. Μάλιστα, το ειδικό σύμβολο που συνοδεύει τις εκφωνήσεις των ασκήσεων ενημερώνει ότι αυτή η δεξιότητα απαιτεί συνεργασία.

Στο δεύτερο τεύχος ακολουθούν οι ενότητες 5-10 όπου συνεχίζεται η ίδια φιλοσοφία στις ασκήσεις συν του ότι οι μαθητές/-τριες καλούνται να διακρίνουν και να γράψουν σωστά συνδυασμούς, λεζάντες, να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα και να εξοικειωθούν διαισθητικά με την ορθογραφία γλωσσικών τύπων. Να ειπωθεί πως, ήδη, από τα μέσα του προηγούμενου τεύχους έχει εισαχθεί άσκηση ορθογραφίας στο τέλος κάθε μαθήματος.

Σε αυτά τα μαθήματα δεν εντοπίστηκαν ασκήσεις με παιγνιώδη χαρακτήρα εκτός από κάποιες δραστηριότητες ελαφρώς διαφοροποιημένες από τις συνηθισμένες. Έτσι, έχουμε στη σελίδα 18 , τρεις ασκήσεις που τα παιδιά καλούνται να γράψουν λεζάντες για πίνακες ζωγραφικής, να φανταστούν και να γράψουν ιστορίες σχετικές με αυτούς. Επειδή όμως οι συγκεκριμένες εργασίες ενδέχεται να παρουσιάσουν δυσκολία για το επίπεδο παραγωγής γραπτού λόγου, προτείνεται να παραλειφθούν. Στη σελίδα 19 υπάρχει μια άσκηση με αινίγματα, όπου τα παιδιά για να βρουν την απάντηση πρέπει να γυρίσουν ανάποδα το βιβλίο και να τη διαβάσουν. Ενδέχεται μία τέτοια κίνηση να φανεί διασκεδαστική στα παιδιά αφού ξεφεύγει από τη συνήθη χρήση του βιβλίου. Δε δίνεται καμία άλλη συνέχεια σε αυτές τις εργασίες που θα μπορούσε να εισαχθεί το παιχνίδι είτε ως αντικείμενο είτε ως δράση.

Επίσης, στη σελίδα 28 υπάρχει μια άσκηση συζήτησης για στοιχεία που χαρακτηρίζουν το κάθε παιδί. Όπως για παράδειγμα αγαπημένα παιχνίδια, αθλήματα, χόμπι κ.α. Εδώ, δείχνει να υπάρχει μια πιο ελεύθερη διάθεση και τα παιδιά να αναφερθούν σε αγαπημένες τους ασχολίες. Δίνεται η δυνατότητα, εάν κάποιος επιθυμεί, να επεκταθεί αυτή η εργασία και τα παιδιά να τα παρουσιάσουν στο σχολείο ή, και να τα παίξουν με τους/τις συμμαθητές/-τριες τους.

Παρακάτω, οι ασκήσεις του μαθήματος «Παιχνίδια που ταξιδεύουν» δε σχετίζονται με τον τίτλο. Υπάρχουν μόνο εργασίες που στοχεύουν στην ορθογραφική εξάσκηση και στην προσέγγιση γλωσσικών φαινομένων. Στο επαναληπτικό αυτής της ενότητας υπάρχουν δυο ασκήσεις που έχουν ως ήρωες κάποια παιχνίδια: ένα ρομπότ, μία κούκλα, μία σβούρα, ένα αυτοκινητάκι και ένα χταπόδι. Στην όγδοη ενότητα, στο μάθημα «Αγγελική», το οποίο προτείνεται να παραλειφθεί, κάποια ζώα παρουσιάζονται με αθλητικές ιδιότητες, όπως: κολυμβητής, γυμναστής, παλαιστής, ποδηλάτης και συνοδεύονται από αντίστοιχα σκίτσα. Στα επόμενα μαθήματα τα μυρμήγκια παίζουν στον κήπο, άλλα ζώα παίζουν κρυφτό, (σελ.49), μπάλα στο βουνό (σελ.54), ποδόσφαιρο (σελ.54-56), ένα παιχνίδι που λέγεται «θα σου αρπάξω την ουρά» (σελ.57), ενώ, ο παπαγάλος κάνει ακροβατικά, οι πεταλούδες κύκλους στον

αέρα και οι ποντικοί κάνουν αγώνες δρόμου (σελ.58). Οι εργασίες στηρίζονται πάνω σε αυτή τη θεματολογία και έτσι γίνεται μία έμμεση αναφορά στα παιχνίδια και σε αθλητικές δραστηριότητες.

Στη δέκατη και τελευταία ενότητα των βιβλίων με τίτλο «Το κοχύλι» παρόλο που η θεματολογία της είναι καλοκαιρινή και προδιαθέτει τα παιδιά για το τέλος της σχολικής χρονιάς και την έναρξη των διακοπών, δεν υπάρχει καμία παιγνιώδης δραστηριότητα ομαδική ή ατομική, καμία κατασκευή, κανένα παιχνίδι ρόλων. Μόνο μία άσκηση επαναληπτική της αλφαβήτας όπου τα παιδιά πρέπει να ενώσουν τις τελίτσες (γράμματα εδώ) με τη σειρά, έτσι ώστε να σχηματιστεί μια εικόνα και μία άσκηση για δημιουργία κολάζ με θαλασσινό θέμα.

Τελειώνοντας, να σημειωθεί ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει την ευχέρεια να επιλέξει το είδος και τη συχνότητα των δραστηριοτήτων που θα ακολουθήσει, χωρίς να υπάρχει προκαθορισμένη σειρά για την ένταξή τους στην καθημερινή διδασκαλία (Β.Δ.,χ.χ.:21).

7.4 Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού - «Το δελφίνι»

7.4.1. Εισαγωγή

Η συγγραφική ομάδα αποτελείται από τους/τις Τασούλα Τσιλιμένη, τον Νικόλαο Γραικό, τον Λεωνίδα Καίσαρη και τη Μάνια Καπλάνογλου. Εικονογράφησε η Βασιλική Λαμπίτση και τη φιλολογική επιμέλεια ανέλαβε ο Θεόδωρος Τάσιος. Η συγγραφή και η επιστημονική επιμέλεια του βιβλίου πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου.

Είναι ευρέως γνωστό και αποδεκτό ότι ο βασικός στόχος της λογοτεχνίας είναι η αισθητική απόλαυση. Ο αναγνώστης του Ανθολογίου είναι επιθυμητό να γνωρίσει τη λογοτεχνική και πολιτιστική κληρονομιά του τόπου του, καθώς και διαφορετικούς πολιτισμούς.

Η επιλογή των κειμένων έγινε με γνώμονα τη δυνατότητα σύνδεσης με τα άλλα μαθήματα του ωρολογίου προγράμματος (Γλώσσα, Ιστορία, Μελέτη Περιβάλλοντος κ.α.). Κυρίως όμως με τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής

(Μουσική, Εικαστικά και Θεατρική Αγωγή) λόγω του κοινού παρανομαστή που τα ενώνει. Συμπεριλήφθηκαν κείμενα διαφορετικών χρονικών περιόδων, αλλά ιδιαίτερος δόθηκε βαρύτητα στην παιδική λογοτεχνία των τελευταίων τριάντα χρόνων. Επίσης, υπάρχουν κείμενα από τη μυθολογία, τη λαϊκή παράδοση και γραμματεία. Ακόμα, η παρουσία μεταφρασμένων έργων οδηγεί στη γνωριμία των παιδιών με διαφορετικούς πολιτισμούς (Βιβλίο Δασκάλου, 2019:7-8).

Στο βιβλίο του δασκάλου αναφέρεται συγκεκριμένα ότι «το Ανθολόγιο στα χέρια του εκπαιδευτικού δεν πρέπει να έχει το ρόλο ενός ακόμα εγχειριδίου, αλλά της γέφυρας επικοινωνίας, της επαφής, της δημιουργικής και της ελεύθερης και αυτόβουλης έκφρασης των παιδιών. Η καλή γνωριμία του ίδιου με το περιεχόμενο και τις δυνατότητες που προσφέρει το Ανθολόγιο για περαιτέρω σχεδιασμό επικοινωνίας και δράσης, σε συνδυασμό αλλά και ανεξάρτητα από το ημερήσιο πρόγραμμα, θα ενισχύσει τη θετική αποδοχή και τη χρήση του από τα παιδιά» (Β.Δ., 2019:10).

7.4.2 Παρουσίαση ευρημάτων

Χωρίζεται σε δέκα ενότητες με θεματικές την Οικογένεια, Σχολείο και Παιδί, Κοινωνική Ζωή, Φαντασία και Περιπέτεια, Παιδί και Φύση, Ειρήνη και Φιλία, Θρησκευτική Ζωή, Από την Ελληνική Ιστορία, Η Πολιτιστική μας Κληρονομιά και Η Τεχνολογία στη ζωή μου. Καθεμία από αυτές έχει από πέντε έως έντεκα κείμενα.

Οι δραστηριότητες που συνοδεύουν τα κείμενα χωρίζονται σε ερωτήσεις βιωματικού τύπου, κατανόησης, έκφρασης συναισθημάτων του αναγνώστη, αξιολόγηση της δράσης των ηρώων/-ίδων, αισθητικού τρόπου έκφρασης, δραματοποίησης, δημιουργικής έκφρασης, μυθοπλαστικής ικανότητας, προφορικής έκφρασης κ.ά. Να σημειωθεί ότι όλες οι κατηγορίες έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα, κάτι το οποίο θα πρέπει να διατηρήσει και ο εκπαιδευτικός (Β.Δ., 2019:11).

Παρακάτω, θα παρουσιάσουμε, αναλυτικά πως μπορούν τα κείμενα του Ανθολογίου να συσχετιστούν με το παιχνίδι και το θεατρικό παιχνίδι. Αρωγός μας σε αυτή την προσπάθεια είναι το βιβλίο του μαθητή και το βιβλίο του δασκάλου που δίνει εκτενείς οδηγίες και πληροφορίες.

Η πρώτη ενότητα έχει οκτώ μαθήματα. Από αυτά, τα δύο προτείνονται για σύνδεση με το Θέατρο. Στη «Γελαστή οικογένεια», η δεύτερη εργασία ενδείκνυται για ένα παιχνίδι ρόλων, όπου τα παιδιά παριστάνουν κατά ομάδες, οικογένειες της παλιάς εποχής και φωτογραφίζονται με τον τρόπο που αυτό γινόταν παλαιότερα. Έτσι ο/ η εκπαιδευτικός θα διαπιστώσει τον βαθμό κατανόησης αυτών των στοιχείων. Το άλλο μάθημα είναι «Η κλώσα» ένα πεζό κείμενο με διαλόγους και λιτό λόγο, το οποίο προσφέρεται για δραματοποίηση ή για απόδοση στο κουκλοθέατρο. Εδώ, δεν υπάρχει αναφορά στο βιβλίο του μαθητή για τέτοια δράση. Οι εργασίες που το συνοδεύουν είναι κατανόησης, έκφρασης συναισθημάτων και εικονιστικών αναπαραστάσεων που αποκτούν πολύσημη διάσταση (Β.Δ., 2019:9). Επιπλέον, το μάθημα «Ποιος διευθύνει;» παρόλο, που το βιβλίο δασκάλου δεν κάνει συσχέτιση με το θέατρο, η πρώτη άσκηση μπορεί να πάρει μια μορφή δραματοποίησης και τα παιδιά να υποδυθούν το κορίτσι και να σκεφτούν τι θα απαντούσαν εκείνα στις ερωτήσεις του διευθυντή.

Η ενότητα «Σχολείο και Παιδί» περιλαμβάνει πέντε κείμενα. Το ποίημα «Ο παπαγάλος» προσφέρεται για θεατρικό παιχνίδι και δραματοποίηση. Τα παιδιά υποδύονται διάφορα είδη πουλιών, μιμούνται ήχους, κάνουν κινήσεις και δραματοποιούν το ποίημα ως έχει ή επιλέγουν ένα άλλο θέμα για το συνέδριό τους. Η δράση αυτή δεν περιλαμβάνεται στο βιβλίο, ωστόσο, υπάρχει μια εργασία που ζητά από τα παιδιά να παίξουν το παιχνίδι του παπαγάλου, δίνοντας τις ανάλογες οδηγίες. Επίσης, η ιστορία «Το στοίχημα» έχει σαν δραστηριότητα την παρατήρηση ενός ζωγραφικού πίνακα, στη σελίδα 40, στον οποίο μπορεί να βασιστεί ένας φανταστικός διάλογος.

Στην τρίτη ενότητα με θέμα την κοινωνική ζωή υπάρχουν πέντε κείμενα. Στο μάθημα «Φοβάμαι» προτείνεται τα παιδιά να παίξουν παντομίμα συνδυάζοντάς τη με μουσικοκινητική δράση. Το τέταρτο από αυτά είναι απόσπασμα από το βιβλίο «Ο Μικρός Πρίγκιπας» και έχει τίτλο «Οι μεγάλοι είναι πολύ περίεργοι». Το βιβλίο του μαθητή δεν έχει καμία δραστηριότητα. Το βιβλίο του δασκάλου, ωστόσο, προτείνει να διαβαστεί στην τάξη το απόσπασμα του μεθύστακα, διασκευασμένο σε θεατρική μορφή, με σκοπό οι μαθητές/τριες να διαπιστώσουν τα διαφορετικά κειμενικά είδη που αποδίδεται η ιστορία (Β.Δ., 2019:23). Επίσης, μπορούν να παρακολουθήσουν κάποια θεατρική διασκευή, να τη διαβάσουν ή να την παίξουν.

Η τέταρτη ενότητα περικλείει επτά κείμενα. Κανένα από αυτά δε συνδέεται σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου με το Θέατρο. Ωστόσο, αν μελετήσει κανείς τα

κείμενα και τις δραστηριότητες που προτείνει το βιβλίο του μαθητή σε κάποια από αυτά μπορεί να συμπεριληφθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Έτσι, για παράδειγμα στο μάθημα «Η πινεζοβροχή» υπάρχει μια δραστηριότητα αυτοσχεδιασμού που ζητά από τα παιδιά να μεταμορφωθούν σε μπαλόνια και να χορέψουν ακούγοντας το τραγούδι της Πινεζοβροχής.

Η επόμενη ενότητα έχει τα περισσότερα κείμενα (11), ωστόσο, κανένα από αυτά δε συνδέεται με το Θέατρο σύμφωνα με το βιβλίο του δασκάλου. Το βιβλίο παρουσιάζει μια ευελιξία με τις ασκήσεις και ανάλογα την ευχέρεια του/της εκπαιδευτικού και τα δεδομένα της κάθε τάξης μπορεί ένα μάθημα να σχετιστεί με το Θέατρο. Στο ποίημα «Ο χιονάνθρωπος» υπάρχει μια εργασία που τα παιδιά πρέπει να γράψουν ένα διάλογο. Αυτός ο διάλογος μπορεί να αποτελέσει αφορμή τα παιδιά να σηκωθούν από τη θέση τους και να παίξουν αυτό που έγραψαν. Το ίδιο γίνεται και στη σελίδα 90 για την ιστορία «Το τρομαγμένο χελιδονάκι». Επιπλέον, στο κείμενο «Η Πίτυς και ο Παν» ζητείται από τα παιδιά να μιμηθούν τον ήχο του ανέμου, (σελ.79), και το ίδιο συμβαίνει με μια δραστηριότητα στο ποίημα «Τα παιχνίδια του αγέρα» στη σελίδα 86, όπου τα παιδιά γίνονται αγέρας και «παίζουν» το ποίημα.

«Όλα στη γη θέλουν αγάπη και στοργή» λέει ο στίχος του Ανδρέα Εμπειρικού και γίνεται η είσοδος στην επόμενη ενότητα με θέμα την ειρήνη και τη φιλία. Στην ιστορία «Ο μικρός κάστορας και η ηχώ» προτείνονται δύο σχετικές δραστηριότητες. Στη μία τα παιδιά προσπαθούν να μεταγράψουν το κείμενο σε θεατρικό λόγο υποδυόμενα ρόλους και δραματοποιώντας σκηνές της ιστορίας (Β.Δ., 2019:36). Η άλλη δραστηριότητα υπάρχει στο βιβλίο και ζητά από τα παιδιά να παίξουν με την ηχώ, κάνοντας ζευγάρι με έναν συμμαθητή ή συμμαθήτριά τους.

Η επόμενη ενότητα περιέχει επτά κείμενα που σχετίζονται με τη θρησκευτική ζωή του τόπου. Κανένα από αυτά δε συνδέονται με το Θέατρο σύμφωνα με τις οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου. Στο κείμενο, όμως, «Λαγουδάκι της Λαμπρής», στη σελίδα 118, υπάρχει μια δραστηριότητα που προτρέπει τα παιδιά να μοιραστούν ρόλους και να παίξουν την ιστορία με τα λαγουδάκια στην τάξη. Μπορούν να συνδυάσουν τη δράση με χειροτεχνία και χορό.

Η ενότητα που ακολουθεί σχετίζεται με τα επετειακά μαθήματα που συναντάει κανείς στο βιβλίο μαθητή της Γλώσσας. Δραστηριότητα σχετική με το θέατρο εντοπίζεται στη σελίδα 127 όπου η εργασία προτρέπει τα παιδιά να μοιραστούν ρόλους και να «παίζουν» τη σκηνή του γλεντιού ακούγοντας συνδυαστικά παραδοσιακή μουσική.

Η προτελευταία ενότητα με θέμα την πολιτιστική κληρονομιά αποτελείται από έξι κείμενα. Στο τραγούδι της Χελιδόνας προτείνεται οι μαθητές/-τριες να αναπαραστήσουν το σχετικό έθιμο, δημιουργώντας με πρόχειρα υλικά το σκηνικό και κατανέμοντας τους ρόλους (χελιδόνια, ήλιος, ψύλλοι, κοριοί) με τη συμμετοχή όλων (Β.Δ., 2019:46). Στις δραστηριότητες των αινιγμάτων, στη σελίδα 146, η μία εκ των δύο έχει τίτλο «Παιχνίδι με αινίγματα» και ζητά από τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες, να εικονογραφήσουν ένα αίνιγμα με τη λύση του σε ξεχωριστά κομμάτια χαρτί. Οι ζωγραφιές ανακατεύονται και η κάθε ομάδα προσπαθεί να ταιριάξει τις ζωγραφιές με τις λύσεις.

Η τελευταία ενότητα είναι αφιερωμένη στην τεχνολογία. Στη σελίδα 149, η τρίτη δραστηριότητα του κειμένου «Κύριε Ντεσιμπέλ» προτείνει στους/στις μαθητές/-τριες να ηχογραφήσουν θορύβους της γειτονιάς τους και μετά να παίξουν το παιχνίδι της αναγνώρισης στην τάξη. Στην ιστορία που ακολουθεί «Η ηλεκτρική σκούπα και η λαχτάρα των δύο φίλων» υπάρχει ένα παιχνίδι παντομίμας. Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες μιμούνται με ήχους και κινήσεις κάποια ηλεκτρική συσκευή του σπιτιού και οι υπόλοιποι/ες προσπαθούν να ανακαλύψουν την απάντηση.

7.5 Βιβλία Μαθητή (B.M.) Μαθηματικών

7.5.1 Εισαγωγή

Η συγγραφή και η επιστημονική επιμέλεια των βιβλίων, με τίτλο «Μαθηματικά της Φύσης και της Ζωής», πραγματοποιήθηκε υπό την αιγίδα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου. Τη συγγραφική ομάδα αποτελούν ο Χαράλαμπος Λεμονίδης, ο Αθανάσιος Θεοδώρου, ο Αχιλλέας Καψάλης και ο Δημήτριος Πνευματικός. Την εικονογράφιση έχει αναλάβει ο Κωνσταντίνος Αρώνης και τη φιλολογική επιμέλεια η Φρόσω Ξιζή.

Το διδακτικό πακέτο των Μαθηματικών της Α' Δημοτικού αποτελείται από τα δύο τεύχη του βιβλίου του μαθητή (α' και β' τεύχος), τα τέσσερα τετράδια εργασιών (α', β', γ' και δ' τεύχος), το βιβλίο δασκάλου και το εκπαιδευτικό λογισμικό (CD-ROM) Μαθηματικών Α' και Β' Δημοτικού. Τα εξεταζόμενα βιβλία

των Μαθηματικών είναι αναθεωρημένα το 2021 και αποτελούνται από τα βιβλία μαθητή και τα τετράδια εργασιών.

Το βιβλίο δασκάλου παρουσιάζει τα Μαθηματικά πλαισιωμένα από την πραγματικότητα, αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά ενεργοποιούνται σε καταστάσεις και προβλήματα από το οικείο περιβάλλον τους. Οι καταστάσεις που παρουσιάζονται στα βιβλία για την εισαγωγή των μαθηματικών εννοιών προέρχονται από τη φύση, τη ζωή και τον πολιτισμό. Στόχος είναι μέσω των δραστηριοτήτων να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα και η εφευρετικότητα των παιδιών. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι όταν μιλάμε για βιωματική δράση στα μαθηματικά εννοείται δράση που συνδυάζεται με τη σκέψη. Αναφέρεται ότι στα βιβλία χρησιμοποιούνται παιχνίδια και «καταστάσεις πλούσιες, γόνιμες και ευχάριστες για τα παιδιά» οι οποίες θα αποτελέσουν έναυσμα για τη γέννηση των μαθηματικών εννοιών (Β.Δ.,χ.χ:5-6). Αποτελέσματα σχετικών ερευνών αποδεικνύουν την εκπαιδευτική αξία και τη συνεισφορά του παιχνιδιού στη μάθηση των μαθηματικών, τόσο ως προς τα κίνητρα που δημιουργεί, όσο και ως προς τη μαθησιακή πρόοδο που συντελείται (Σκουμπουρδή & Καλαβάσης, 2009:141). Οι μαθητές/τριες οδηγούνται «από τα πλαισιωμένα στα από-πλαισιωμένα μαθηματικά» (Β.Δ., χ.χ:6).

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού αξιοποιούνται διάφορες σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και μεθόδους. Έτσι, η διδασκαλία οφείλει να παρέχει κατάλληλα ερεθίσματα που δύνανται να ενεργοποιήσουν τον/τη μαθητή/-τρια. Η ορθολογική, επικοινωνιακή προσέγγιση, η ομαδοσυνεργατική αλλά και η εξατομικευμένη διδασκαλία, η χρήση νέων τεχνολογιών, η λύση προβλήματος ως προσέγγιση και, βέβαια, η χρήση των παιχνιδιών είναι κάποιες από τις μεθόδους που προτείνονται. Το βιβλίο του δασκάλου μας πληροφορεί ότι στα περισσότερα κεφάλαια υπάρχουν προτάσεις για παιχνίδια που μπορούν να παιχτούν και στο σπίτι (Β.Δ., χ.χ:6-8).

7.5.2 Παρουσίαση ευρημάτων

Στην πρώτη ενότητα με τίτλο «Οι αριθμοί μέχρι το 5 – Χώρος και σχήματα» θα βρούμε αρκετές αναφορές σε παιχνίδια και χρήση εποπτικού υλικού στις εισαγωγικές δραστηριότητες των μαθημάτων. Έτσι, στο κεφάλαιο

«Προσανατολισμός στον χώρο» τα παιδιά με βιωματικό τρόπο καθοδηγούνται από τον/την εκπαιδευτικό να προσανατολιστούν χώρο με σημείο αναφοράς τον ίδιο τον εαυτό τους. Στο δεύτερο κεφάλαιο με τα γεωμετρικά σχήματα τα παιδιά μπορούν να περιεργαστούν γεωμετρικά στερεά ή αντικείμενα τα οποία έχουν σχήμα στερεών σωμάτων που υπάρχουν στο σχολείο. Επίσης, μπορούν να φέρουν περιοδικά και φυλλάδια με τέτοια αντικείμενα ή να ζωγραφίσουν ατομικά ή ομαδικά διάφορα σχήματα. Το τρίτο κεφάλαιο (σελ.16) ξεκινά με δύο παιχνίδια το ένα είναι οι μουσικές καρέκλες και το άλλο τα χτυπήματα στο ταμπουρίνο. Στο επόμενο, στη σελίδα 18, ως εισαγωγική δραστηριότητα προτείνεται το «παιχνίδι με τα χελιδόνια» που παίζεται με καρτέλες και απομιμήσεις πουλιών. Έπειτα, στο βιβλίο υπάρχει αντίστοιχη άσκηση που ζητείται από τα παιδιά να απαριθμήσουν (να καταμετρήσουν) και να συγκρίνουν ποσότητες με τη χρήση αριθμών. Να σημειωθεί ότι οι καρτέλες και τα χελιδόνια δεν υπάρχουν στο βιβλίο. Στη σελίδα 20, στο μάθημα «Αρίθμηση, ανάγνωση και γραφή των αριθμών» ζητείται από τα παιδιά να σχηματίσουν αριθμούς με το σώμα τους ή ομαδικά με άλλους/άλλες μαθητές/τριες. Το όνομα του παιχνιδιού «Σχηματίζουμε τους αριθμούς με το σώμα μας». Στο επόμενο μάθημα, στη σελίδα 22, προτείνεται το παιχνίδι: «Σχηματίζουμε προτάσεις για τον αριθμό των μελών του σώματός μας και των αντικειμένων της τάξης». Οι μαθητές καλούνται να επινοήσουν προτάσεις για το σώμα τους ή για κάποια αντικείμενα της τάξης τους, στις οποίες εμπεριέχονται κάθε φορά οι αριθμοί από το 1 έως το 5 με τη σειρά και να δείξουν με κίνηση αυτό που περιγράφουν. Ακολούθως, στο έβδομο κεφάλαιο «παίζουμε με τα δάχτυλα», όπως μας πληροφορεί ο τίτλος της άσκησης. Αρχικά παίζεται με τον/την εκπαιδευτικό και τα παιδιά κι έπειτα επαναλαμβάνουν τη δραστηριότητα κατά ζεύγη. Το βιβλίο του δασκάλου (χ.χ.:38) προτείνει το παιχνίδι: « Το κουτί με τις ομάδες» όπου σε ένα αδιαφανές κουτί υπάρχουν έως πέντε αντικείμενα. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν υπάρχει στο βιβλίο του μαθητή, μόνο στο βιβλίο του δασκάλου. Να σημειωθεί ότι σε αυτό την ενότητα οι περισσότερες εισαγωγικές δραστηριότητες των μαθημάτων είναι δυνατό να γίνουν σε ομάδες και συνοδεύονται από το αντίστοιχο σύμβολο που υπάρχει στις εκφωνήσεις (σελ.12, 14, 16, 18, 20).

Στη δεύτερη ενότητα με τίτλο «Πρόσθεση και ανάλυση αριθμών μέχρι το 5» στο βιβλίο του μαθητή, δεν υπάρχουν ξεκάθαρες αναφορές σε παιχνίδια ή παιγνιώδεις δραστηριότητες. Το βιβλίο, όμως, του δασκάλου, έχει προτάσεις για διαθεματικότητα και σύνδεση κυρίως με τη Μελέτη Περιβάλλοντος, την Αισθητική Αγωγή και τη Μουσική. Επιπλέον, προτείνει τη χρήση πρόχειρου εποπτικού υλικού

που υπάρχει στην τάξη για τη διδασκαλία της διάταξης στη σειρά. Στο κεφάλαιο 13 που επιδιώκεται η πρόσθεση αριθμών με άθροισμα μέχρι το 5, ως εισαγωγική δραστηριότητα έχει ένα παιχνίδι με τίτλο «μεταβολή των ομάδων των παιδιών» όπου τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και παίζουν στην αυλή. Σε ακολουθία αυτού, υπάρχει εργασία στο βιβλίο όπου μεταβάλλονται ομάδες χελιδονιών και τα παιδιά καλούνται να βρουν το σωστό άθροισμα. Επίσης, δίνονται οδηγίες για συμπληρωματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες με ζάρια και διαφανείς σακούλες. Στο επόμενο κεφάλαιο που παρουσιάζεται το σύμβολο της πρόσθεσης (+) και η άσκηση στη σελίδα 40 έχει τίτλο «Λογοτέχνες, ζωγράφοι και μαθηματικοί», τα παιδιά μπορούν να χωριστούν σε τρεις αντίστοιχες ομάδες και να παρουσιάσουν ένα δικό τους πρόβλημα, να το μεταβιβάσουν στην άλλη ομάδα και η καθεμία να το μεταφράσει στη δική της γλώσσα (ζωγραφιά, σύμβολα, γλώσσα). Πάλι, προτείνεται συμπληρωματική δραστηριότητα με ζάρια και μάλιστα αναφέρεται ότι στο cd-rom αυτού του κεφαλαίου περιλαμβάνεται κατάλληλο υλικό. Σε αυτή την ενότητα μόνο μία άσκηση (3η) στη σελίδα 43 συνοδεύεται από το σύμβολο της ομαδικής εργασίας.

Η τρίτη ενότητα που τιτλοφορείται «Αριθμοί μέχρι το 20 – Αθροίσματα μέχρι το 10 – Νομίσματα» συνδέεται διαθεματικά με τα μαθήματα της Μελέτης Περιβάλλοντος, τη Φυσικής Αγωγής, της Αισθητικής Αγωγής και της Γλώσσας. Αναφέρονται αρκετά παιχνίδια τόσο στο βιβλίο του μαθητή, όσο και στο δασκάλου. Στο μάθημα 18 η εισαγωγική δραστηριότητα καλεί τα παιδιά να παίζουν με τους αριθμούς μαζί με τον/την εκπαιδευτικό τους. Συνάμα, προτείνεται και δεύτερο παιχνίδι όπου τα παιδιά ανά δύο στα θρανία τους ασχολούνται με τα αριθμητήριά τους και ζάρια. Στο δέκατο ένατο κεφάλαιο εισάγονται οι τακτικοί αριθμοί και τα διπλά αθροίσματα. Εδώ, το παιχνίδι «Η πολυκατοικία με τα καρεκλάκια» ασκεί τους/τις μαθητές/τριες στην τακτική διάταξη των αριθμών μέχρι το 10. Το επόμενο μάθημα ασχολείται με τη συστηματική παρουσίαση των νομισμάτων του ευρώ και των λεπτών μέχρι το 10. Τα παιδιά στη σελίδα 54 του βιβλίου τους βλέπουν μια εικόνα από ένα σούπερ μάρκετ που έχει στηθεί σε μια σχολική τάξη. Έχοντας αυτό το ερέθισμα μπορούν να δημιουργήσουν μόνοι τους σε μια γωνιά το σούπερ μάρκετ της τάξης. Όλα μαζί τα παιδιά πακετάρουν, διακοσμούν, τακτοποιούν τα αντικείμενα που θα βρίσκονται στον πάγκο του καταστήματος. Ετοιμάζουν επίσης ετικέτες με τις τιμές, οι οποίες θα εκφράζονται σε ευρώ ή λεπτά μέχρι το 10. Στο μάθημα «Προσθετική ανάλυση αριθμών από το 6 μέχρι το 10» υπάρχει το παιχνίδι «Τα καγκουρό» ως εισαγωγική δραστηριότητα, όπου τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες και

παίζουν στην τάξη ή στην αυλή του σχολείου. Ακόμα, όλη η τάξη μπορεί να παίξει το παιχνίδι με τα δάχτυλα. Να σημειωθεί ότι αυτές οι δραστηριότητες υπάρχουν στο βιβλίο του δασκάλου χωρίς να γίνεται αναφορά για τέτοιου είδους δράσεις στο βιβλίο του μαθητή.

Στην τέταρτη ενότητα «Αφαίρεση – Χάραξη γραμμών – Μοτίβα» δεν υπάρχουν άμεσες αναφορές σε παιχνίδια ή σχετικές δραστηριότητες. Ο/Η εκπαιδευτικός πληροφορείται από το βιβλίο δασκάλου ότι τα κεφάλαια μπορούν να συνδεθούν διαθεματικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολόγιου προγράμματος και ότι σε κάποιες ασκήσεις μπορούν εφαρμοστούν παιγνιώδεις δράσεις. Στο κεφάλαιο με τα μοτίβα στη σελίδα 68, υπάρχει η ζωγραφιά ενός τρένου και προτείνεται ο/η δάσκαλος/α μαζί με τα παιδιά να παίξουν, να τραγουδήσουν και να μιμηθούν τους ήχους ενός τρένου. Στο επόμενο κεφάλαιο (28ο) γίνεται η εισαγωγή της έννοιας και της πράξης της αφαίρεσης και του συμβόλου της. Εδώ, δεν έχουμε άμεση δήλωση για παιγνιώδη δραστηριοποίηση, ωστόσο, οι ασκήσεις μπορούν να αποκτήσουν, ενδεχομένως, ένα πιο διασκεδαστικό τόνο χρησιμοποιώντας εποπτικό υλικό, όπως κυβάρια και ζωγραφιές με χαρτόνι όπου τα παιδιά με την καθοδήγηση του/της δασκάλου/ας τους συμμετέχουν ενεργά και δραστηριοποιούνται. Το ίδιο μπορεί να γίνει και στο 30ό κεφάλαιο όπου οι μαθητές/-τριες μπορούν να παίξουν το παιχνίδι: «Οι μέλισσες στα λουλούδια». Στο επόμενο κεφάλαιο εισάγεται το συμπλήρωμα και το εισαγωγικό έναυσμα μπορεί να δοθεί μέσα από τη βιωματική δραστηριότητα «Μαντεύουμε πόσα κρύβονται» και τα παιδιά να παίξουν στην αυλή σε ομάδες και να κρύβονται σύμφωνα με τους κανόνες ή εάν δεν υπάρχει τέτοια δυνατότητα, να παιχτεί ανά δύο στην τάξη με κατάλληλο εποπτικό υλικό. Όσον αφορά στις εργασίες με το σύμβολο της ομαδικότητας υπάρχουν δύο, η μία στη σελίδα 55 και η άλλη στη σελίδα 61.

Το δεύτερο τεύχος αποτελείται από τις υπόλοιπες πέντε ενότητες. Η πέμπτη ενότητα με τίτλο «Οι αριθμοί μέχρι το 50, μονάδες και δεκάδες – τετραγωνισμένο χαρτί» ξεκινά με ένα παιχνίδι, τον ταμιά. Χρειάζονται δύο ζάρια, πράσινες και κόκκινες μάρκες και παίζεται με ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων. Στο επόμενο μάθημα εισάγεται ο άβακας. Οι άβακες είναι δυνατό να κατασκευαστούν από τα ίδια τα παιδιά, τα οποία θα εργαστούν σε ομάδες μέσα στην τάξη την ώρα των εικαστικών μαθημάτων. Μπορούν επίσης να τους κατασκευάσουν στο σπίτι μόνα τους ή με τη βοήθεια ενηλίκων. Οι τεχνικές οδηγίες, όμως, δε δίνονται στο βιβλίο του μαθητή έτσι ώστε να έχουν άμεση πρόσβαση, αλλά, στο βιβλίο του δασκάλου. Στο 35ο κεφάλαιο

προτείνεται κι άλλο παιχνίδι σαν εισαγωγική δραστηριότητα «Ο αριθμός–στόχος» που παίζεται σε ομάδες με κάρτες και έχει αρκετές παραλλαγές. Στο επόμενο κεφάλαιο μπορεί να γίνει σύνδεση με το θέατρο μέσω του παιχνιδιού «Βρίσκουμε τη θέση στο λεωφορείο ή το θέατρο». Κλείνοντας αυτή την ενότητα, στο επαναληπτικό μάθημα, στην άσκηση 1, στη σελίδα 22, υπάρχει μια απεικόνιση του παιχνιδιού Πάκμαν, το οποίο είναι γνωστό σε πολλά παιδιά. Μέσω αυτού εξασκούνται στην κίνηση σε τετραγωνισμένο χαρτί και στον προσανατολισμό στο χώρο. Εκτελούν συγκεκριμένα βήματα με τη λογική του προγράμματος Logo (Β.Δ., χ.χ.108). Όπως είδαμε και στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, με τη γλώσσα προγραμματισμού Logo οι μαθητές/τριες ζωγραφίζουν και παίζουν μουσική, καθοδηγώντας έναν κέρσορα στην οθόνη του υπολογιστή, ενθαρρύνοντας έτσι την εκμάθηση των μαθηματικών (Κοκκόρη, 2018).

Η έκτη ενότητα πραγματεύεται τις έννοιες του χρόνου, των μονάδων, των δεκάδων και τα γεωμετρικά σχήματα. Η εισαγωγική δραστηριότητα του 39ου κεφαλαίου προτείνει το παιχνίδι του ταμιά, αυτή τη φορά με απομιμήσεις νομισμάτων και όχι με απλές μάρκες. Σε συνέχεια του εισαγωγικού παιχνιδιού «Ο ταμιάς» οι μαθητές/τριες σε αυτή τη δραστηριότητα καλούνται να συμπληρώσουν την πρώτη άσκηση στη σελίδα 26. Με αυτόν τον τρόπο ασκούνται στο σχηματισμό ενός διψήφιου αριθμού αρχικά μόνο με τις μονάδες του και στη συνέχεια με τις δεκάδες και τις μονάδες του (Β.Δ., χ.χ.:111). Επιπλέον σε αυτά τα κεφάλαια υπάρχει μία άσκηση που το σύμβολό της μας πληροφορεί ότι πρόκειται για δραστηριότητα που μπορεί να γίνει σε ομάδες (σελ.30, ασκ.1). Εδώ ο/η δάσκαλος/α παρουσιάζει στους/στις μαθητές/τριες καρτέλες ανακατεμένες που απεικονίζουν κάποια ιστορία σε συνέχειες και τους καλεί να τις διατάξουν στη σωστή σειρά και να διηγηθούν μια σύντομη ιστορία (Β.Δ.,χ.χ.:114).

Η έβδομη ενότητα με τίτλο «Χαράξεις, παζλ – Πρόσθεση και αφαίρεση – Η υπέρβαση της δεκάδας» παρουσιάζει αρκετές ευκαιρίες για παιχνίδι, κατασκευές και ενασχόληση με αντικείμενα. Αρχικά, στο κεφάλαιο 45 δίνονται οδηγίες για την κατασκευή του τάγκραμ. Οι μαθητές έχουν το χαρτόνι με το σχέδιο του παιχνιδιού τάγκραμ και κόβουν με το ψαλίδι τους κατά μήκος των μαύρων γραμμών. Ολοκληρώνοντας αυτή την εργασία, θα έχουν σχηματιστεί επτά διαφορετικά γεωμετρικά σχήματα, όπου τα παιδιά μπορούν να τα παρατηρήσουν, να τα περιγράψουν και να φτιάξουν συνθέσεις με αυτά. Στο επόμενο μάθημα με τις προσθέσεις και τις αφαιρέσεις διψήφιων και μονοψήφιων αριθμών τα παιδιά μπορούν

να παίξουν φιδάκι. Ο/Η εκπαιδευτικός εξηγεί στους μαθητές τους όρους του παιχνιδιού και παίζουν κάποια παιχνίδια δοκιμαστικά. Το παιχνίδι μπορεί να παιχτεί ανά δύο, όπως κάθονται στα θρανία τους. Έχοντας εξασκηθεί σε αυτό μπορούν, έπειτα, να συμπληρώσουν την άσκηση του βιβλίου. Το μάθημα που ακολουθεί (κεφ. 47) εστιάζει στη χρήση εποπτικού υλικού (αριθμητήρια, βάσεις) για την εξάσκηση στις προσθαφαιρέσεις. Στο κεφάλαιο 48 «Υπολογισμοί - Επιστροφή στην πεντάδα» ο/η δάσκαλος/α προτείνει αριθμούς και τα παιδιά τους δείχνουν με τα δάχτυλά τους ή τον σχηματίζουν στο αριθμητήριό τους, εξασκώντας έτσι τον οπτικοκινητικό συγχρονισμό και συντονισμό. Στο κεφάλαιο 49 προτείνεται το παιχνίδι «Μαντεύω τον αριθμό» που είναι ίδιο με την πρώτη άσκηση του βιβλίου και έχει ως στόχο τη νοερή επεξεργασία των διψήφιων αριθμών από την πλευρά των μαθητών. Κλείνοντας αυτή την ενότητα να πούμε ότι δύο ασκήσεις από το 50ό κεφάλαιο προτείνεται να γίνουν ομαδικά και πως όλα τα κεφάλαια, εκτός από το 48ο συνοδεύονται από κατάλληλο υλικό που περιλαμβάνεται στο cd-rom του εκάστοτε μαθήματος.

Η όγδοη ενότητα που έχει τίτλο «Αριθμοί μέχρι το 70 – Πράξεις – Μέτρηση – Συμμετρία» ξεκινά με ομαδική εργασία και παιχνίδι. Κάθε μαθητής κόβει τα κομμάτια του χιλιομετρητή που απεικονίζεται στο βιβλίο από τις τελευταίες σελίδες και τον συναρμολογεί. Στο μετρητή υπάρχουν δύο τρύπες για αριθμούς, αφού γίνεται προσέγγιση των διψήφιων αριθμών. Στην «Εισαγωγή στον πολλαπλασιασμό» που ακολουθεί τα παιδιά μαζί με τον/την εκπαιδευτικό παίζουν «Μετρούμε μάτια, αυτιά και δάχτυλα». Σηκώνονται πάνω κάποιοι μαθητές και ο/η εκπαιδευτικός κάνει σχετικές ερωτήσεις. Στο επόμενο μάθημα «Μέτρηση μεγεθών» τα παιδιά θα χρειαστούν μια κόλλα από χαρτί, συνδετήρες, ξύστρα, γόμα και δύο ή τρία μέτρα ή κορδέλες με τα οποία μετράμε τα μήκη. Σε δεύτερο χρόνο, στην άσκηση 2, προτείνεται να χρησιμοποιηθούν στην τάξη μπουκάλια του 1 λίτρου νερού, πορτοκαλάδας κ.λπ. καθώς και ποτήρια - τουλάχιστον τέσσερα - για να μετρήσουμε το 1 λίτρο του νερού. Με αυτόν τον τρόπο η διδασκαλία γίνεται βιωματική, εμπλέκει τα παιδιά τα οποία συμμετέχουν ενεργά μετρώντας, συζητώντας, συμπληρώνοντας τις ασκήσεις, ενώ, παράλληλα, έρχονται σε μια πρώτη επαφή με τις συμβατικές μονάδες μέτρησης, όπως είναι το μέτρο και το λίτρο. Συνεχίζοντας, στο κεφάλαιο που εισάγει τη συμμετρία, θα βρούμε διάφορες δραστηριότητες που ξεφεύγουν από την πρωτοκαθεδρία του βιβλίου. Τα παιδιά μπορούν να ζωγραφίσουν με υγρές μπογιές, να παίξουν με καθρέφτες και να ελέγξουν τη συμμετρία των σχημάτων διπλώνοντας χαρτιά.

Η τελευταία ενότητα του βιβλίου «Αριθμοί μέχρι το 100 – Πράξεις – Βάρος – Γεωμετρικά σχήματα» ξεκινούν με το Φιδάκι και τη χρήση του αριθμητηρίου έτσι ώστε τα παιδιά να εξασκηθούν στους αριθμούς έως το 100 και στα χρήματα. Επίσης, το κεφάλαιο 60 που πραγματεύεται την έννοια του βάρους και της μέτρησής του, τα παιδιά γνωρίζουν είδη ζυγαριών. Επιπλέον, δοκιμάζουν να σηκώσουν διάφορα αντικείμενα και να συγκρίνουν το βάρος τους. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές σχετικά με το βάρος πραγμάτων από την καθημερινή τους ζωή. Η δράση θεωρείται βιωματική και ομαδική. Στο επαναληπτικό μάθημα η πρώτη άσκηση στηρίζεται στη λογική του παζλ.

Στο τέλος του βιβλίου του δασκάλου προτείνονται και περιγράφονται κάποια σχέδια εργασίας (projects) που πλαισιώνουν τα Μαθηματικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του ωρολόγιου προγράμματος και περιλαμβάνουν ποικιλία δραστηριοτήτων. Τα υλικά – μέσα που χρειάζονται είναι απλά και μπορούν να υπάρχουν μέσα στην αίθουσα, στο σχολείο, στο προαύλιο κ.α.).

7.6 Τετράδια Εργασιών (T.E.)

Σε κάθε κεφάλαιο του Β.Μ. αντιστοιχούν δύο σελίδες ασκήσεων στο Τετράδιο Εργασιών (T.E.). Στο πρώτο κεφάλαιο οι ασκήσεις δεν έχουν κάποιο παιγνιώδες στοιχείο. Υπάρχει πλούσια εικονογράφηση και απλές, κατανοητές ασκήσεις. Άλλωστε η ύπαρξη της εικόνας αυξάνει την ικανοποίηση που νιώθει το παιδί, ενώ, συνάμα, ενισχύεται η κατανόηση του γραπτού λόγου (Κουστουράκης, 1992:41). Το βιβλίο του δασκάλου προτείνει ως συμπληρωματική δράση μια ομαδική κατασκευή του χάρτη της τάξης με χαρτόνια και ζωγραφιές. Το επόμενο μάθημα συνοδεύεται από κατάλληλο υλικό στο cd-rom, όπου υπάρχει μια άσκηση με τίτλο «Παιχνίδι με τα σχήματα». Στο έβδομο κεφάλαιο προτείνεται το παιχνίδι «Μάντεψε πόσα έκρυψα» ως εισαγωγική δραστηριότητα. Έπειτα ακολουθεί η άσκηση 2, στη σελίδα 22, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε δυάδες ή με τη συμμετοχή όλης της τάξης.

Η δεύτερη ενότητα στο τετράδιο εργασιών δεν έχει καμία αναφορά σε παιγνιώδη δραστηριότητα ούτε στο βιβλίο του μαθητή, ούτε στο δασκάλου. Αναφέρονται μόνο κάποιες συμπληρωματικές δραστηριότητες, όπως αναφέραμε

παραπάνω, που έχουν παιγνιώδη χαρακτήρα και χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό. Επίσης, το ειδικό σύμβολο που συνοδεύει τις εκφωνήσεις των ασκήσεων και δηλώνει την ομαδικότητα εμφανίζεται μια φορά (ασκ.2, σελ.38). Θα μπορούσε κανείς να πει ότι ο στόχος για άσκηση των μαθητών/τριών στη γραφή των αριθμών από το 6 μέχρι το 10 και στην καλλιγραφία τους μπορεί να προσδώσει μία παιγνιώδη διάθεση μέσω της αισθητικοποίησής τους, χρησιμοποιώντας τα χέρια τους, αριθμητήρια, καρτέλες και ζάρια.

Στο β' τεύχος του τετραδίου εργασιών παρουσιάζονται οι εργασίες της τρίτης και τέταρτης ενότητας. Η τρίτη ενότητα περιλαμβάνει τρεις ασκήσεις με ομαδικό χαρακτήρα (σελ.17,19,21 οι ασκήσεις 5,3,4 αντίστοιχα). Στο 18ο κεφάλαιο, ως συνέχεια των παιχνιδιών που αναφέραμε για το βιβλίο μαθητή, προτείνεται ένα τρίτο παιχνίδι με το όνομα «Το κουτί με τα αντικείμενα». Τα υλικά που θα χρειαστούν είναι ένα αδιαφανές κουτί και ομοειδή αντικείμενα μέχρι δέκα τον αριθμό. Συμμετέχουν εκπαιδευτικός και μαθητές/τριες.

Η τέταρτη ενότητα σηματοδοτεί την έναρξη της δεύτερης περιόδου σύμφωνα με τη διάρθρωση των περιεχομένων του βιβλίου με θεμελιώδεις έννοιες την επικοινωνία, ομοιότητα - διαφορά, μεταβολή και διάσταση (χώρος), σύστημα (B.Δ.,χ.χ:76). Ξεκινώντας, στο κεφάλαιο 25, η άσκηση 7, στη σελίδα 25 δίνει την αφορμή στα παιδιά να παίξουν με τα αριθμητήρια τους και να σχηματίσουν αριθμούς. Αφού εξασκηθούν είναι έτοιμα να συμπληρώσουν την άσκηση. Στο 28ο μάθημα προτείνεται να χρησιμοποιηθεί πάλι το κουτί με τα αντικείμενα που συναντήσαμε στην προηγούμενη ενότητα για να αντιληφθούν τα παιδιά την έννοια της αφαίρεσης. Επιπρόσθετα, είναι χρήσιμο να αξιοποιηθεί αρκετό εποπτικό υλικό (ζάρι, αριθμητήριο ή οτιδήποτε άλλο). Στο κεφάλαιο που ακολουθεί με τη διάκριση των συμβόλων (+) και (-) υπάρχει η μοναδική εργασία της ενότητας με το σύμβολο της ομαδικότητας. Επιπλέον, προτείνεται η τελευταία άσκηση του μαθήματος να συνδεθεί με το μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος με την έννοια της κατανάλωσης και οι μαθητές/τριες να ασκηθούν στη σύνδεση της πρόσθεσης και της αφαίρεσης για να υπολογίζουν την αφαίρεση με βάση την πρόσθεση (B.Δ.,χ.χ:87).

Στην πέμπτη ενότητα του γ' τεύχους δεν βρέθηκε καμία άσκηση που να έχει το σύμβολο της ομαδικότητας. Στο κεφάλαιο 35, οι ασκήσεις (1η, 2η, 5η) συνδέονται με το παιχνίδι του αριθμού-στόχου. Τα παιδιά επιλέγουν από τρεις κάρτες, οι δύο αναγράφουν νούμερα, ενώ η τρίτη είναι λευκή και καλούνται να δώσουν όποια τιμή θέλουν στη λευκή κάρτα για να πετύχουν το επιθυμητό άθροισμα. Πρόκειται δηλαδή

για δραστηριότητες στις οποίες απαιτείται να υπολογίζουν κάθε φορά το συμπλήρωμα δεδομένων αριθμών.

Η έκτη ενότητα δεν περιλαμβάνει κάποια δραστηριότητα που να αναφέρεται ως παιγνιώδη. Στο CD του 40ού κεφαλαίου περιλαμβάνεται κατάλληλο υλικό και στην παράγραφο «Πρόσθετο υλικό» υπάρχει η άσκηση «Παιχνίδι με τα σχήματα» (Β.Δ., χ.χ:114).

Στην έβδομη ενότητα δεν περιέχεται κάποια ομαδική ή παιγνιώδη δραστηριότητα.

Στο δ' τεύχος, στο κεφάλαιο 54 της όγδοης ενότητας η τρίτη άσκηση ζητάει από τα παιδιά να εργαστούν ομαδικά για να συγκρίνουν τα μήκη των ράβδων. Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια για τους τρόπους που βρήκαν. Η πέμπτη άσκηση του 56ου κεφαλαίου θυμίζει δραστηριότητα που συναντάμε σε περιοδικά παιχνιδιών. Οι δραστηριότητες αυτού του είδους ασκούν την παρατηρητικότητα.

Στην τελευταία ενότητα του βιβλίου εντοπίστηκαν λίγες δραστηριότητες με ομαδικό ή παιγνιώδες πνεύμα. Στο 58ο κεφάλαιο, προτείνεται μια εισαγωγική δραστηριότητα όπου τα παιδιά παίζουν στον άβακα τους, σχηματίζουν αριθμούς κι έπειτα συμπληρώνουν την αντίστοιχη άσκηση. Η άσκηση 3, της σελίδας 29 βασίζεται στη λογική του παζλ. Οι μαθητές πρέπει να παρατηρήσουν ποια κομμάτια είναι ίδια και κατόπιν να τα χρωματίσουν με το ίδιο χρώμα. Δεν υπάρχει υλικό στο βιβλίο για να σχηματίσουν τα παιδιά το δικό τους παζλ, μια δραστηριότητα που αναπτύσσει διαφορετικές δεξιότητες. Στο επόμενο μάθημα με τίτλο «Προβλήματα», υπάρχει μια άσκηση που τα παιδιά πρέπει να εργαστούν ομαδικά για να διατυπώσουν ένα δικό τους πρόβλημα και να προχωρήσουν στην επίλυση του.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Επιχειρώντας μια αποτίμηση των ευρημάτων της μελέτης που διεξήχθη στα πλαίσια της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα λέγαμε ότι εξάγονται μια σειρά από ουσιαστικά συμπεράσματα που μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση, έρευνα και μελέτη.

Αυτό που συμπεράναμε καθ' όλη τη διάρκεια της συγγραφής της παρούσας διπλωματικής και κατά την επισκόπηση της βιβλιογραφίας, είναι η αξία του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού. Πλήθος ερευνητών και σημαντικοί οργανισμοί που ασχολούνται με το παιχνίδι (International Toy Library, IPA) συγκλίνουν στην άποψη ότι είτε ως φυσική συμπεριφορά είτε ως δραστηριότητα είναι θεμελιώδες για την ευημερία και ολιστική ανάπτυξη (κοινωνική, γνωστική, συναισθηματική, σωματική κ.α) των παιδιών (Whitebread, 2012:37).

Στόχος της παρούσας μελέτης ήταν να εντοπίσουμε τις ευκαιρίες, που παρουσιάζονται στα σχολικά αναγνώσματα, για ενασχόληση και εμπλοκή των παιδιών σε παιγνιώδεις δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Τα βιβλία που ασχοληθήκαμε συγκαταλέγονται στα νέα εκπαιδευτικά πακέτα που εκδόθηκαν πρώτη φορά το 2006. Οι παρούσες εκδόσεις είναι του 2021. Η συγγραφή των νέων βιβλίων βασίζεται στις αντιλήψεις για ένα σχολείο μαθητοκεντρικό, βιωματικό και δημιουργικό. Όλοι οι συντελεστές του (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι) συμμετέχουν σε ένα χώρο μάθησης, χαράς, ζωής και όχι στερεότυπης διδασκαλίας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ).

Υπάρχει σε αυτά τα βιβλία χώρος, ευκαιρίες, δράσεις για παιγνιώδεις εμπειρίες; Τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μάθουν μέσω του παιχνιδιού;

Τα ευρήματα όσον αφορά τα βιβλία της Γλώσσας (B.M. και T.E.) δεν απαντούν καταφατικά στις παραπάνω ερωτήσεις. Παρουσιάσαμε αναλυτικά στο προηγούμενο κεφάλαιο το περιεχόμενο των βιβλίων της Γλώσσας. Έτσι, στα εγχειρίδια της Γλώσσας, εντοπίσαμε ελάχιστες παιγνιώδεις δραστηριότητες. Οι στόχοι για το επίπεδο της Α' Δημοτικού, όπως επισημαίνονται στο βιβλίο του δασκάλου επικεντρώνονται στην εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος, την ανάγνωση και τη γραφή, χωρίς να γίνονται ιδιαίτερες αναφορές σε δράσεις που αποκλίνουν από τις ασκήσεις των βιβλίων (B.Δ., χ.χ.:7). Στο B.M. υπάρχει πλούσια εικονογράφηση ειδικά στις πρώτες έξι ενότητες, ενώ, αργότερα περιορίζεται

σημαντικά, καθώς αποτελεί προτεραιότητα η κατανόηση του κειμένου χωρίς την άμεση βοήθεια της εικόνας. Η ύπαρξη της εικόνας στα αναγνωστικά βιβλία προκαλεί ερεθίσματα και γι' αυτόν τον λόγο θεωρείται σπουδαίο χαρακτηριστικό της όλης διδακτικής πορείας (Κουστουράκης, 1992:40).

Τα βιβλία των Μαθηματικών και ιδιαιτέρως τα βιβλία του μαθητή δίνουν αρκετές ευκαιρίες για παιγνιώδη ενασχόληση. Οι προτροπές για παιχνίδι και χρήση εποπτικού υλικού γίνεται, συνήθως, στις εισαγωγικές δραστηριότητες έτσι ώστε να δημιουργηθούν ερεθίσματα και να εισαχθούν ομαλά στις ασκήσεις του βιβλίου. Οι δράσεις αυτές δεν είναι πάντα φανερές στα βιβλία των παιδιών παρά μόνο αναφέρονται σαν ιδέες στο βιβλίο του δασκάλου. Αυτό σημαίνει ότι αν θα υλοποιηθούν αυτές οι ιδέες ή όχι επαφίενται στην ευχέρεια του/της δασκάλου/ας. Επίσης, τα παιδιά και δευτερευόντως οι γονείς δεν έχουν πρόσβαση, σε περίπτωση που θέλουν να ασχοληθούν σε εξωσχολικό επίπεδο και να πειραματιστούν στο σπίτι τους. Να σημειώσουμε ότι το Β.Μ. έχει ένα μικρό παράρτημα στο τέλος του βιβλίου όπου τα παιδιά μπορούν να κόψουν, για παράδειγμα χαρτονομίσματα. Θεωρούμε ότι το κομμάτι αυτό θα έπρεπε να ήταν εκτενέστερο με περισσότερο υλικό αποτυπωμένο σε σκληρό χαρτί ή χαρτόνι. Το Τ.Ε. δεν έχει προτάσεις για παιχνίδια εκτός ελαχίστων περιπτώσεων, επικεντρώνεται, ως επί το πλείστον, σε ασκήσεις εμπέδωσης.

Στο Ανθολόγιο «οι ερωτήσεις και οι δραστηριότητες που προτείνονται σχεδιάστηκαν με βάση τους παιδαγωγικούς στόχους της λογοτεχνίας και τις σύγχρονες κύριες θεωρητικές και μεθοδολογικές αρχές αξιοποίησής της στην εκπαιδευτική διαδικασία». Συγκεκριμένα, μέσω των δραστηριοτήτων επιδιώκεται η σύνδεση με άλλες τέχνες όπως με τα εικαστικά, τη μουσική, το θέατρο κ.α. Προωθούνται εργασίες διερευνητικού τύπου, παρακινείται η έρευνα και η ανακάλυψη, ενδυναμώνονται οι αναπαραστατικές ικανότητες των παιδιών, αξιοποιείται ο προφορικός λόγος και ενεργοποιείται η δημιουργικότητα. Δίνεται, έτσι, έμφαση στο διαθεματικό και μαθητοκεντρικό χαρακτήρα των δράσεων (Β.Δ., 2019:11-12). Σε κάποια κείμενα, όπως είδαμε στην ανάλυση περιεχομένου του βιβλίου, δεν προτείνεται καμία δραστηριότητα. Αυτό, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να το δει σαν μια διαδικασία όπου τα ίδια τα παιδιά θα προτείνουν τις δικές τους δημιουργικές δραστηριότητες ή ότι δεν είναι απαραίτητο πάντα ο/η εκπαιδευτικός να οργανώνει δραστηριότητες για κάθε κείμενο, εφόσον έχει αναπτύξει κάποιο συγκεκριμένο σκεπτικό γι αυτό.

Πράγματι, τα ευρήματα από την ανάλυση του Ανθολογίου φανερώνουν αυτόν τον μαθητοκεντρικό και βιωματικό χαρακτήρα που επιδιώκεται. Σε αρκετά κείμενα γίνεται συσχέτιση με το παιχνίδι και το θεατρικό παιχνίδι. Κάποιες φορές οι δραστηριότητες αυτές προτείνονται στο βιβλίο του δασκάλου και άλλες στο βιβλίο του μαθητή. Αν μελετήσει κανείς με περισσότερη προσοχή τις εργασίες στο βιβλίο του μαθητή μπορεί να συμπεριλάβει στη μαθησιακή διαδικασία κάποια δραστηριότητα με παιγνιώδη χαρακτήρα. Όπως για παράδειγμα, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, παντομίμα, συνδυασμένες ή και όχι με κάποια μουσικοκινητική δράση.

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να πούμε ότι το Ανθολόγιο παρουσιάζει τις περισσότερες ευκαιρίες για επαφή με παιγνιώδεις εμπειρίες, ακολουθούν τα Μαθηματικά με τους περιορισμούς που αναφέραμε και τελευταία στη λίστα βρίσκονται τα βιβλία της Γλώσσας με ελάχιστες προτάσεις και παραπομπές. Τις ιδέες και τις ενστάσεις μας θα αναπτύξουμε στο επόμενο κεφάλαιο με τίτλο «Προτάσεις».

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Κάθε ερευνητική εργασία δίνει ή θα έπρεπε να δίνει τροφή για περαιτέρω διερεύνηση και μελλοντική έρευνα. Με την παρούσα διπλωματική ελπίζουμε να μπορέσουμε να συνδράμουμε προς την κατεύθυνση αυτή. Οι προτάσεις μας χωρίζονται σε δύο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία σχετίζεται με προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και η δεύτερη κατηγορία με ενδεικτικές ιδέες που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τη μαθησιακή διαδικασία εισάγοντας περισσότερες ευκαιρίες για παιγνιώδεις δράσεις μέσω των σχολικών εγχειριδίων.

Πρωτίστως, μια ενδεχόμενη μελέτη στο μέλλον θα μπορούσε να επιδιώξει μία ακόμα μεγαλύτερη διασπορά του δείγματος. Πέραν του γλωσσικού μαθήματος και των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού, στα βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος. Επιπλέον, θα μπορούσε να επεκταθεί η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια και των υπόλοιπων τάξεων του Δημοτικού. Θεωρούμε ότι θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η ύπαρξη, η συχνότητα, το είδος και ο τρόπος που εμφανίζονται και εμπλέκονται στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων, οι παιγνιώδεις δραστηριότητες.

Δευτερευόντως, θα επιθυμούσαμε να αναφέρουμε, ενδεικτικά, κάποιες ιδέες για βελτίωση του περιεχομένου των βιβλίων ως προς τον τομέα που εξετάσαμε. Οι προτάσεις που ακολουθούν προέκυψαν από την έρευνά μας αλλά και από την εμπειρία της γράφουσας ως εκπαιδευτικός στο ελληνικό δημόσιο σχολείο.

Σε πρώτο επίπεδο θα θέλαμε να επισημάνουμε την έλλειψη εποπτικού υλικού και στα δύο μαθήματα. Η παρουσία παραρτήματος στο τέλος κάθε τεύχους ή η έκδοση ενός συνοδευτικού πακέτου που θα περιέχει καρτέλες αναφοράς για κάθε ενότητα, όπως επίσης και καρτέλες πρώτης ανάγνωσης και γραφής με εικόνες, γράμματα, λέξεις και προτάσεις ή και παζλ για επεξεργασία, θα αποτελούσε απαραίτητο συμπλήρωμα του διδακτικού υλικού και ένα πλήρες εκπαιδευτικό πακέτο για μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς.

Τα παιδιά να μπορούν εύκολα να κόβουν τα καρτελάκια και να τα χρησιμοποιούν για δραστηριότητες ανάγνωσης και γραφής. Να τα ανακατεύουν, να τα κολλούν, να τα ανταλλάσσουν, να τα τοποθετούν στη σειρά είτε ατομικά είτε ομαδικά. Με αυτόν τρόπο η κατάκτηση και η εμπέδωση των μαθησιακών στόχων είτε στο σχολείο είτε στο σπίτι τους επιτυγχάνεται πιο αποτελεσματικά. Εξασκούνται στην αναλυτικοσυνθετική μέθοδο, αλληλεπιδρούν με τους/τις συμμαθητές/τριες και

τον/την δάσκαλο/α τους. Επιπλέον, θα ήταν χρήσιμο, ευχάριστο και δημιουργικό να υπάρχουν περισσότερες δραστηριότητες για κατασκευές, χειροτεχνίες και διαθεματική σύνδεση με τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής, τη μουσική, τα εικαστικά και τη θεατρική αγωγή αλλά και με αφηγήσεις παραμυθιών.

Τα βιβλία των Μαθηματικών, όπως αναφέρθηκε έχουν αρκετές εισαγωγικές δραστηριότητες με παιχνίδια. Τα περισσότερα από αυτά, όμως, δε συμπεριλαμβάνονται στα βιβλία των παιδιών. Οι ιδέες και οι προτάσεις βρίσκονται στο βιβλίο του δασκάλου, επομένως, η υλοποίησή τους ή όχι εξαρτάται αποκλειστικά από τους/τις εκπαιδευτικούς. Επιπροσθέτως, τα παιδιά και οι γονείς δεν έχουν πρόσβαση σε αυτό το υλικό, το οποίο σημαίνει ότι δεν μπορούν να αξιοποιήσουν τις δράσεις σε εξωσχολικό επίπεδο, για εμπέδωση και επανάληψη ή απλά ως ευχάριστη ενασχόληση.

Επίσης, μια άλλη πρόταση είναι ο εμπλουτισμός του παραρτήματος του βιβλίου ή η έκδοση ενός συνοδευτικού πακέτου με αφισάκια, καρτέλες αριθμών, παζλ, αριθμογραμμή, τα σύμβολα των πράξεων, αριθμητήρι, ξυλάκια, κέρματα και χαρτονομίσματα του ευρώ. Ο στόχος είναι να είναι η προσφορά βοήθειας στο παιδί. Η αισθητοποίηση των αριθμών, η κατανόηση της σημασίας τους, η εξάσκηση στην απαρίθμηση, η ανάγνωση, η διάταξη και η σύγκριση των αριθμών, η επίλυση απλών αριθμητικών πράξεων και τελικά η πρόσληψη της γνώσης μέσα από παιχνίδια.

Επιπλέον, τα εγχειρίδια θα μπορούσαν να περιέχουν και παιγνιώδεις εργασίες που απαντώνται σε περιοδικά παιχνιδιών. Για παράδειγμα παζλ, εικονόλεξα, σταυρόλεξα, ακροστοιχίδες, σουντόκου (sudoku), αντιστοιχίσεις, ασκήσεις παρατηρητικότητας κ.α. Να τονιστεί σε αυτό το σημείο ότι τα βιβλία, φαίνεται, πως δεν είναι φτιαγμένα έτσι ώστε να αντέχουν στον χρόνο, σκίζονται και με τη συχνή χρήση φθείρονται.

Κλείνοντας, πρέπει να επισημανθεί το εξής. Υπάρχει ανάγκη έγκαιρης και συνεχούς αναθεώρησης της εκπαιδευτικής πολιτικής στην οποία θα προτάσσεται όχι μόνο η διαθεματική μέθοδος αλλά και η χρήση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία, όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά σε καθημερινό πρακτικό, στην ουσία. Αυτό προϋποθέτει όμως αναδιάρθρωση σε όλο το σύστημα της εκπαίδευσης από τον παιδικό σταθμό μέχρι και το πανεπιστήμιο και πάνω από όλα αλλαγή στην φιλοσοφία της εκπαίδευσης και στην κουλτούρα που φέρουν οι εκπαιδευτικοί της.

Αντί επιλόγου

«The ability to play is one of the principal criteria of mental health»

Ashley Montagu

«Η αναζήτηση του εαυτού είναι μια δημιουργική δραστηριότητα παίζει»

D.W. Winnicott

«Το παιχνίδι είναι η υψηλότερη μορφή έρευνας»

Albert Einstein

«Τα παιδιά χρειάζονται την ελευθερία και το χρόνο να παίζουν. Το παιχνίδι δεν είναι πολυτέλεια. Το παιχνίδι είναι ανάγκη»

Kay Redfield Jamison

«Οι άνθρωποι δεν σταματούν να παίζουνε επειδή γερνάνε. Γερνάνε επειδή σταματούν να παίζουνε»

Oliver W. Holmes

«Το παιχνίδι είναι η δουλειά του παιδιού»

M. Montessori

«Ό,τι χρειάζεται η ψυχή ενός παιδιού είναι το φως του ηλίου, τα παιχνίδια, το καλό παράδειγμα και λίγη αγάπη».

Φ. Ντοστογιέφσκυ, «Αδερφοί Καραμαζόφ»

«Το παιδί αποτελείται από εκατό. Το παιδί έχει εκατό γλώσσες, εκατό χέρια, εκατό σκέψεις, εκατό τρόπους σκέψης, παιχνιδιού, ομιλίας. Εκατό, πάντα εκατό τρόπους να ακούει, να θαυμάζει, να αγαπά...»

Loris Malaguzzi

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Πρωτογενής Βιβλιογραφία

- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ., (2021). *Γλώσσα Α' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή. Πρώτο και Δεύτερο τεύχος*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ., (2021). *Γλώσσα Α' Δημοτικού. Τετράδιο εργασιών. Πρώτο και Δεύτερο τεύχος*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Α., Καψάλης, Α., & Πνευματικός, Δ. (2021) *Μαθηματικά της φύσης και της ζωής - Α' Δημοτικού. Βιβλίο Μαθητή. Α' και Β' τεύχος*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Α., Καψάλης, Α., & Πνευματικός, Δ. (2021) *Μαθηματικά της φύσης και της ζωής - Α' Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών. Α', Β', Γ' και Δ' τεύχος*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».
- Τσιλιμένη, Τ., Γραικός, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ. (2021). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού. Το δελφίνι. Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Δευτερογενής Βιβλιογραφία

- Αγγέλου, Γ., & Κορδαλή, Κ., (2013). Φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός στην παιδική ηλικία. Στο Δ. Δασκαλάκης (Επιμ.), *Όψεις της παιδικής ηλικίας* (σελ. 209-230). Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση
- Αλικάκου, Μ. Κ., (2014). *Η παιδική εργασία στο διεθνές δίκαιο. Προβλήματα. Προοπτικές*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Διεθνών και ευρωπαϊκών σπουδών. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Αραβανής, Γ. (1981). *Το παιδικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις

- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος
- Almon, J. (χ.χ.). *The Vital Role of Play in Childhood*. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: https://www.waldorflibrary.org/images/stories/Journal_Articles/GW43almon.pdf
- Βαλασσόπουλος, Ε. (2014). *Μορφές παιδικής εργασίας και προστασία της παιδικής ηλικίας στην Ελλάδα του 20ού αιώνα*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Βруниώτη, Κ. Π., Κυρίδης, Α. Γ., Σιβροπούλου-Θεοδοσιάδου, Ε., & Χρυσανθίδης, Κ. (2011). Οδηγός γονέα. ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ. Ανακτήθηκε στις 16-3-22 από την ιστοσελίδα http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1475&bitstream=1475_01#page/48/mode/1up
- Barbour, A. & Perrotta, B. (2004). *Δραστηριότητες για την υποστήριξη της δραματοποίησης στο νηπιαγωγείο*. (Εφη Παφίλη, μετάφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: Hafner Press
- Block, M., & Choi, S. (1990). Conceptios of play in the history of early childhood education. *Child & Youth Care Quarterly*, 19 (1), 31-48
- Γέρου, Θ. (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο
- Γιάνναρης, Γ. (1995). *Θεατρική Αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη
- Γκουγκουλή, Κ. (2000). Εισαγωγή. Στο Κ. Γκουγκουλή και Α. Κούρια (Επιμ.) *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία - 19ος και 20ος αιώνες*. (σελ.11-84). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης
- Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο: μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός
- Caillois, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι*. (Νίκος Κούρκουλος, μετάφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. (Νάνσυ Κουβαράκου, μτφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Ίων
- Δασκαλάκης, Δ. (2009). *Εισαγωγή στη σύγχρονη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση

- Δημάκη-Ζώρα, Μ. (2018). Θεατρικές σελίδες: Μελέτες για τη νεοελληνική δραματουργία και το θέατρο για κοινό ανήλικων θεατών. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος
- Διαμαντόπουλος, Δ. (2009). Το παιχνίδι. Ιστορική εξέλιξη, ερμηνευτικές θεωρίες, ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Π. Πουρνάρα
- Δογάνης, Γ. (1990). Η Ψυχολογία στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Salto
- Δρεμέτσικα, Β. (2018). Συγκλίσεις και αποκλίσεις των θεωριών των Piaget, Vygotsky και Επεξεργασίας πληροφοριών σχετικά με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης – «Εκπαίδευση χαρισματικών ατόμων στην Ελλάδα»*, Τόμος 8, (σελ. 222-235). Αθήνα, Ελλάδα.
- Danniels, E., & Pyle, A. (2018). Defining play-based learning. *Encyclopedia on early childhood development*, 8-13.
- Ευδοκίμου – Παπαγεωργίου, Ρ. (1999). Δραματοθεραπεία – Μουσικοθεραπεία: η επέμβαση της τέχνης στην ψυχοθεραπεία. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Έρικσον, Ε. (1975). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία* (Μαρία Κουτρομπάκη, μετάφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Faure, G., & Lascar, S. (1990). Το θεατρικό παιχνίδι. (Αγνή Στρομπούλη, μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- European Toy Libraries Group. (2014). *Documentation for toy libraries*. Portugal: European Toy Libraries Group.
- Ζάραγκας, Χ., (2021). Το παιχνίδι με παιχνίδι – αντικείμενο στα αναγνωστικά κείμενα του δημοτικού σχολείου. Στο Κ. Καραδημητρίου και συν. (Επιμ.) *Παιχνίδια Αντικείμενα* (σελ.. 81-119). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Garvey, C. (1990). Το παιχνίδι. Η επίδραση του στην εξέλιξη του παιδιού (Σοφία Σταυροπούλου, μετάφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Π. Κουτσούμπος Α. Ε.
- Hassinger-Das, B., Zosh, J. M., Hirsh-Pasek, K., & Golinkoff, R. M. (2018). Playing to Learn Mathematics. *Encyclopedia on early childhood development*, 42-47.
- Ιέρ, Π. (2009). Τόπος στο παιχνίδι! Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, (2021). Πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στο Δημοτικό.

Καλδή, Στ. (2001). Η παγκοσμιοποίηση της παιδικής ηλικίας: Τα παραδείγματα του ανεπτυγμένου και του αναπτυσσόμενου κόσμου. Πρακτικά Ι΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας - «Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση». Ναύπλιο, Ελλάδα.

Ανακτήθηκε στις 02-05-22 από

http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/pr_syn/s_nay/c/1/kaldi.htm

Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός

Καραδημητρίου, Κ., (2021). Παιχνίδι και παιχνίδια – αντικείμενα: Εννοιολόγηση και παιδαγωγικές διαστάσεις. Στο Κ. Καραδημητρίου και συν. (Επιμ.) *Παιχνίδια Αντικείμενα* (σελ.. 17-77). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ., & Τσιαγκάνη, Θ., (χ.χ.) *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Π.Ι. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Ανακτήθηκε στις 22-05-22 από

<https://www.taexeiola.gr/%CE%B3%CE%BB%CF%89%CF%83%CF%83%CE%B1-%CE%B1-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%85-%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF-%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CF%85/>

Κάρκαλος, Ε. (2000). *Το παιδί και το παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατέλη

Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2007). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Κατσούλης, Φ., & Βαΐτσης, Ν. (2016). Τα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου και η προσαρμογή τους για μαθητές με απώλεια όρασης. Στο Σ. Γρόσδος (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου - «Προγράμματα σπουδών – Σχολικά εγχειρίδια: Από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον»* - Τόμος Β΄ (σελ..93-102). Αθήνα, Ελλάδα.

Κεφαλάκη, Μ. Το θεατρικό παιχνίδι στη διδασκαλία ως μέσο ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://docplayer.gr/8432259-To-theatriko-paihni-di-sti-didaskalia-os-meso-anaptyxis-tis-dimioyrgikis-skepsis-ton-mathiton-toy-dimotikoy-sholei-oy-maria-kefalaki.html>

- Κογκίδου, Δ. (2014). «Κοριτσίστικα/Αγορίστিকা ή «Ουδέτερα ως προς το φύλο» παιχνίδια; Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή - «Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία» (σελ.798-817). Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Κοκκόρη, Α. (2018). Seymour Papert: Ένας πρωτοπόρος της εκπαίδευσης και της πληροφορικής. Ανακτήθηκε στην 1-5-22 από τη διεύθυνση: <https://athinakokkori.wordpress.com/2018/02/02/seymour-papert/>
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα
- Κουρετζής, Λ. (1990). *Το θέατρο για παιδιά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης
- Κουρετζής, Λ. (1991). Το θεατρικό παιχνίδι. Παιδαγωγική θεωρία, πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη
- Κουστουράκης, Γ. (1992). Η εικόνα στα εγχειρίδια του μαθήματος της Αγωγή της Ε' Δημοτικού: Γνωστική προσέγγιση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 66, 40-50.
- Κωνσταντοπούλου, Χ. (2010). *Ελεύθερος χρόνος. Μύθοι και πραγματικότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήσης
- Kohlbacher, F. (2006). The Use of Qualitative Content Analysis in Case Study Research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7, 1-23.
- Λαντζουράκη, Μ., (2021). Το θεατρικό παιχνίδι και ο αυτοσχεδιασμός: ορισμοί, κατευθύνσεις και ο ρόλος των αντικειμένων στη θεατρική δράση. Στο Κ. Καραδημητρίου και συν. (Επιμ.) *Παιχνίδια Αντικείμενα* (σελ.. 200-279). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Λεμονίδης, Χ., Θεοδώρου, Α., Καψάλης, Α., & Πνευματικός, Δ. (χ.χ). *Μαθηματικά Α' Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου*. Υ.ΠΑΙ.Θ. & Π.Ι. Αθήνα: Εκδόσεις Ο.Ε.Δ.Β. Προσπελάστηκε στις 22-05-22 από τον ιστότοπο <https://www.taexeiola.gr/tag/%CE%B2%CE%B9%CE%B2%CE%BB%CE%B9%CE%BF-%CE%B4%CE%B1%CF%83%CE%BA%CE%B1%CE%BB%CE%BF%CF%85-%CE%BC%CE%B1%CE%B8%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%B1-%CE%B1-%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA/>

- Ληξουριώτης, Γ. (2006). Παιδική εργασία: διεθνείς ρυθμίσεις και προσαρμογή της ελληνικής νομοθεσίας. Στο Μ. Λουκάκου και Λ. Μπεζέ (Επιμ.), *Το παιδί και τα δικαιώματά του* (σελ.199-223). Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρυνιώτη, Δ. (1986). Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία, 1834-1919. Αθήνα-Γιάννενα: Εκδόσεις Δωδώνη
- Μακρυνιώτη, Δ. (1999). Το παιχνίδι στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Στο Κ. Γκουγκουλή και Α. Κούρια (Επιμ.), *Παιδί και παιχνίδι στη νεοελληνική κοινωνία - 19ος και 20ος αιώνας*. (σελ.85-172). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης
- Μαράκη, Ε. (2011). *Οι ρόλοι των δύο φύλων μέσα από τα εγχειρίδια της γλωσσικής διδασκαλίας του Δημοτικού: Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης τάξης*. Διδακτορική Διατριβή. Ανακτήθηκε από Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/35349>
- Μάρκου, Δ., (2019). *Από το παραδοσιακό παιχνίδι στο ηλεκτρονικό: κοινωνική και εκπαιδευτική προσέγγιση και αντίκτυπος στην παιδική ηλικία*. Διδακτορική Διατριβή. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανακτήθηκε από τον ιστότοπο στις 20-03-21 <https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1452>
- Μέλλου, Ε. (2004). Δημιουργικότητα και θεατρικό παιχνίδι. Στο Ν. Γκόβας (επιμ.). *Πρακτικά από τη 4η Διεθνή Συνδιάσκεψη για το θέατρο στην εκπαίδευση - «Το θέατρο και οι παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση: Δημιουργικότητα και μεταμορφώσεις»*. Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση
- Μπάκα, Ε. (2011). Η θεατρική αγωγή (το θεατρικό παιχνίδι) ως μέσο ενίσχυσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ατόμων τυπικής ανάπτυξης και ατόμων με ειδικές ανάγκες. Διδακτορική διατριβή. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Μπάλιας, Σ. (2011). Τα δικαιώματα του παιδιού. Ο δρόμος για την ελευθερία. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση
- Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο
- Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας. *Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου Παιδαγωγικής*

- Εταιρείας Ελλάδας - «Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: τάσεις και προοπτικές» (σελ.188-224). Ρέθυμνο Ελλάδα.*
- Μπουγιούκος, Γ., (2008). Διαστάσεις της φτώχειας στην παιδική ηλικία. Στο Δ. Δασκαλάκης (Επιμ.), *Φτώχεια, κοινωνικός αποκλεισμός και παιδική ηλικία* (σελ. 157-189) Αθήνα - Κομοτηνή: Εκδόσεις Σάκκουλα
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt
- Mellou, E. (1994). Play theories: A contemporary review. *Early child development and care*, 102 (1), 91-100.
- N.1566/1985. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985).
- N. 2101/1992. Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992).
- National Playing Fields Association. (2000). *Best play: what play provision should do for children*. U.K.: NPFA
- Oblinger, D. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of interactive media in education*, 8, 1-18.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Αθήνα: Εκδόσεις Σ.Π. Παπαδόπουλος
- Παπλωματά, Κ. (2004). Το δραματικό παιχνίδι: μια θεωρητική προσέγγιση. *Εκπαίδευση και θέατρο*, 5, 14-19.
- Π.Δ. 132/1990. *Αναλυτικό πρόγραμμα του μαθήματος της Αισθητικής Αγωγής*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 53/Α/10-4-1990).
- Προγράμματα Σπουδών: Ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ). Ανακτημένο στις 16-05-22 από τον ιστότοπο <http://ebooks.edu.gr/info/cps/prologos.pdf>
- Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα (χ.χ.). *Αναζήτηση για παιχνίδι*. Ανακτήθηκε στις 11-6-22 από την ιστοσελίδα https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?lq=%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9&sin=all
- Parten, M. B. (1932). Social participation among pre-school children. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 27 (3), 243.

- Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση - Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμμυχωτή*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης
- Σκουμπουρδή, Χ. (2015). Το παιχνίδι στη μαθηματική εκπαίδευση των μικρών παιδιών. *Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών*, 1-141.
- Σκουμπουρδή, Χ., & Καλαβάσης, Φ. (2009). Ο ρόλος του παιχνιδιού στη μαθηματική εκπαίδευση: ανταγωνιστικές στάσεις και ψευδαίσθηση ομοθυμίας. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 47, 139-154.
- Smith, P. (2001). Το παιχνίδι και οι χρήσεις του παιχνιδιού. Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (σελ. 203-227). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Δάρδανος
- Schwartzman, H. B. (1976). The anthropological study of children's play. *Annual Review of Anthropology*, 5, 289-328.
- Schwartzman, H. B. (1978). *Transformations. The anthropology of children's play*. New York: Plenum Press.
- Τζαμαργιάς, Τ. (2014). Σκέψεις για τη θεατρική Αγωγή και το θέατρο στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), *Εγχειρίδιον σημειώσεων για εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης* (σελ. 57-77). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Τσέκου, Α. (2019). Το σχολικό βιβλίο ως αντικείμενο έρευνας: Η έρευνα του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης στην Ελλάδα. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.) *Πρακτικά 4ου Πανελληνίου Συνεδρίου - «Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός»* - Τόμος 4 (σελ. 389-400).
- Τσιάρας, Α. (2004). Το θεατρικό παιχνίδι στο Δημοτικό σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 9, 62-76.
- Τσιλιμένη, Τ., Γραικός, Ν., Καίσαρης, Λ., Καπλάνογλου, Μ. (2019). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' & Β' Δημοτικού. Το δελφίνι. Βιβλίο δασκάλου*. Υ.ΠΑΙ.Θ. & Π.Ι. Αθήνα: Εκδόσεις Ο.Α.Ε.Δ.
- Takhvar, M. (1988). Play and theories of play: A review of the literature *Early Child Development and Care*, 39, 221-244
- Vankús, P. (2005). History and present of didactical games as a method of mathematics' teaching. *Acta Didactica Universitatis Comenianae Mathematics*, 5, 53-68.

- Whitebread, D. (2012). The importance of play: A report on the value of children's play with a series of policy recommendations
- Wood, E. & Bennett, N. (2001). Οι θεωρίες των εκπαιδευτικών για το παιχνίδι. Κονστροκτιβισμός ή κοινωνικός κονστροκτιβισμός; Στο Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Το παιχνίδι. Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. (σελ.301-328). Αθήνα: Εκδόσεις Τυπωθήτω – Γιώργος Δάρδανος
- Φραγκουδάκη, Α. (1979). Τα αναγνωστικά βιβλία του δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο
- Χουιζίνγκα, Γ. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (Γεράσιμος Λυκιαρδόπουλος & Στέφανος Ροζάνης, μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γνώση