

ΤΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ  
ΣΤΗΝ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ  
ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ

*Πρακτικά Δημερίδας*

Ελάτε να Παιξούμε

ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ - ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΟΜΑΔΑ

6

ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΩΝ ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΩΝ ΕΜΨΥΧΩΤΩΝ  
19-20/4/2003

# Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ανάπτυξης του γραμματισμού στο πρώτο σχολείο (νηπιαγωγείο)

Νεκτάριος Στελλάκης

Υπ. Δρ. Π.Τ. Νηπιαγωγών Παν. Πατρών

## 1. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Στον τίτλο του παρόντος κειμένου συνυπάρχουν δύο θέματα, που πιθανώς να ξενίσουν τον αναγνώστη. Το πρώτο αφορά την ανάπτυξη του γραμματισμού, τη γνώση, δηλαδή, της ανάγνωσης και της γραφής στο πρώτο σχολείο (νηπιαγωγείο) και το δεύτερο την πιθανή σχέση που μπορεί να έχει αυτή η γνώση με το παιχνίδι. Σκοπός μας είναι, αφού αποσαφηνίσουμε εννοιολογικά τους όρους, να αναδείξουμε την μεταξύ παιχνιδιού και γραμματισμού στενή σχέση και να θίξουμε τις πρακτικές προεκτάσεις μιας τέτοιας προσέγγισης.

Παραδοσιακά έχουμε συνηθίσει να θεωρούμε ότι η μάθηση της γραφής και της ανάγνωσης είναι τόσο σοβαρή και κρίσιμη υπόθεση, που απαιτεί ηλικιακή και νοητική ωριμότητα, συγκεκριμένη μέθοδο, προκαθορισμένο και δομημένο αναλυτικό πρόγραμμα (θεωρία αναγνωστικής ετοιμότητας – για περισσότερα Τάφα, 2001, Παπούλια, 2001), και φυσικά ούτε λόγος μπορεί να γίνει για ευχαρίστηση και χαρά. Υπό αυτό το πρίσμα το παιχνίδι είναι «απλώς» παιχνίδι και α-

φορά το «νηπιαγωγείο» (όρος ετυμολογικά αρνητικός), ενώ γραφή και ανάγνωση σημαίνει δουλειά και αφορούν το δημοτικό σχολείο. Παρότι η συμβολή του παιχνιδιού στη φυσική, κοινωνική, νοητική, γλωσσική, συναισθηματική ανάπτυξη έχει ιδιαίτερος τονιστεί, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς το αντιμετωπίζουμε ως αναγκαίο κακό, το εξορίζουμε από τις τάξεις και το περιορίζουμε στις ελεύθερες ώρες. Το σχολείο είναι για τη μάθηση και όχι για το παιχνίδι. Δυστυχώς, τα τελευταία χρόνια η θέση του παιχνιδιού ακόμη και στην πρωτοσχολική ηλικία φαίνεται να απειλείται. Η πλειοψηφία των γονέων φαίνεται να υποστηρίζει τον περιορισμό του χρόνου του παιχνιδιού στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης, προκειμένου τα παιδιά να αποκτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερες γνώσεις το δυνατόν ενωρίτερα (ενδεικτικά Rothlein & Brett, 1984 και Patridge, 1988). Ας αναλογιστούμε ποια θα ήταν η δική μας αντίδραση εάν στην ερώτηση «τι κάνετε σήμερα σχολείο;» το παιδί μας απαντούσε «παίζαμε». Μα αυτό που θα εννοούσε το παιδί θα ήταν το ίδιο με αυτό που θα καταλαβαίναμε εμείς; Άραγε πώς ορίζεται το παιχνίδι; Ο ορισμός της έννοιας έχει τεράστια σημασία και καθοριστικές θεωρητικές και μεθοδολογικές προεκτάσεις. Στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (ενδεικτικά Hall & Robinson, 1997, Pellegrini & Galda, 2000) διαπιστώσαμε ότι δεν υπάρχει ένας γενικά αποδεκτός ορισμός. Τα σημεία που συμπίπτουν οι περισσότεροι ορισμοί είναι ότι το παιχνίδι είναι μια οργανωμένη ατομική ή ομαδική δραστηριότητα, που έχει ως σκοπό την ψυχαγωγία. Ιδιαίτερη σχέση με την ανάπτυξη του γραμματισμού φαίνεται να έχει το κοινωνικο-δραματικό ή συμβολικό παιχνίδι ή παιχνίδι ανάληψης ρόλων (Davidson, 1995, Hall & Robinson, 1997). Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού το παιδί αναλαμβάνει ρόλο ενήλικου, και σε μια κατάσταση πλήρους απορρόφησης και δράσης και με διεγερμένες τις πλέον δυνατές νοητικές δυνατότητές του, οικειοποιείται συμπεριφορές και προβαίνει σε ενέργειες, που υπερβαίνουν τη γνώση και την εμπειρία του. Με τον τρόπο όμως αυτό δημιουργείται και η «σκαλωσιά», πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η νέα γνώση (Vygotsky, 1978).

Είναι γεγονός ότι οι πρώτες προσπάθειες γραφής και ανάγνωσης πραγματοποιούνται στα πλαίσια των παιχνιδιών ανάληψης ρόλων (Newman & Roskos, 1988, Soderman et al, 1999). Μέσα από την ανάληψη ρόλων (τροχονόμου, υπαλλήλου, μάγιστρα, γιατρού) τα παι-

διά έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν ενεργητικά με τον γραπτό λόγο (να γράψουν κλήσεις, συνταγές ή αποδείξεις, να διαβάσουν συνταγές) και να αντιληφθούν τη λειτουργία του και τους σκοπούς που εξυπηρετεί η ανάγνωση και η γραφή. Οι πρώιμες αυτές γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες που αναπτύσσονται μέσα στις αυθεντικές καταστάσεις του παιχνιδιού είναι καθοριστικής σημασίας μιας και αποτελούν τις βάσεις επάνω στην οποία θα οικοδομηθεί η αναγνωστική συμπεριφορά.

Στο σημείο αυτό θα θέλαμε να αναφέρουμε έστω και επιγραμματικά κάποιες από τις βασικότερες αρχές της θεωρίας της ανάδυσης του γραμματισμού (για περισσότερα Τάφα, 2001, Παπούλια – Τζελέπη, 2001, Γιαννικοπούλου, 2002) προκειμένου να αναδειχθεί ο καθοριστικός ρόλος που κατέχει το παιχνίδι στη δυναμική πορεία του παιδιού προς την εγγράμματη συμπεριφορά. Σύμφωνα με τη θεωρία της ανάδυσης του γραμματισμού η διερεύνηση της φύσης και της λειτουργίας της γραπτής γλώσσας ξεκινά πολύ πριν την συστηματική διδασκαλία της στο σχολείο μέσα από την εμπλοκή του παιδιού σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής που ο γραπτός λόγος είναι φυσικά ενταγμένος. Μέσα από τη διερεύνηση αυτή γεννώνται ερωτήματα, που οδηγούν το παιδί σε διάφορες υποθέσεις, συχνά «λανθασμένες», που το βοηθούν στην οικοδόμηση της γνώσης.

Με βάση αυτές τις αρχές ο ρόλος του ενήλικα, γονέα ή εκπαιδευτικού της πρωτοσχολικής ηλικίας, δεν είναι να διδάξει το παιδί γραφή και ανάγνωση, αλλά να εμπλουτίσει το περιβάλλον με αναγνωστικό υλικό, παρέχοντας έτσι τη δυνατότητα στα παιδιά να συμπεριλάβουν στο παιχνίδι τους και αναγνωστικές δραστηριότητες. Αν, για παράδειγμα, στις διάφορες γωνιές δραστηριοτήτων βάλουμε φυλλάδια, μπλοκ, κάρτες, ημερολόγια είναι αναμενόμενο ότι τα παιδιά θα συμπεριλάβουν πολλά από αυτά στο παιχνίδι τους. Επιπλέον, είναι εξαιρετικά σημαντικό ο ενήλικας να λαμβάνει ο ίδιος μέρος στο παιχνίδι γιατί έτσι του δίνεται η δυνατότητα να λειτουργήσει ως υπόδειγμα αναγνώστη, να παρέχει διακριτικά οδηγίες για τη χρήση του αναγνωστικού υλικού αλλά και να «διδάσκει» προσαρμοζόμενος στις ανάγκες κάθε παιδιού ξεχωριστά.

Με αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η δεδομένη ανάγκη των παιδιών για μάθηση και επιτυγχάνεται η κατάκτηση της γνώσης για τη γραφή και την ανάγνωση μέσα από τη χρήση της. Η έμφαση δίνεται

στην λειτουργία, στον επικοινωνιακό χαρακτήρα της γραπτής γλώσσας κι όχι στις επιμέρους συμβάσεις και τους κανόνες που τη διέπουν, οι οποίοι ούτως ή άλλως κατακτούνται σε μεγάλο βαθμό αλλά με έμμεσο τρόπο (για περισσότερα Κονδύλη, 2000 και Γιαννικοπούλου, 2002), χωρίς δηλαδή η διδασκαλία να περιορίζεται και να εξαντλείται σε αυτούς.

## 2. Πρακτικές εφαρμογές

Στο δεύτερο μέρος καταγράφονται οι δραστηριότητες που σχεδίασαν οι εικοσιπέντε συνάδελφοι (κυρίως νηπιαγωγοί), που πήραν μέρος στο εργαστήριο με θέμα: «Ο ρόλος του παιχνιδιού στην ενίσχυση της ανάδυσης του γραμματισμού στο πρώτο σχολείο», που διοργανώθηκε στο πλαίσιο της 6<sup>ης</sup> συνάντησης της Ομάδας «Ελάτε να Παίξουμε».

Το εργαστήριο ξεκίνησε με ένα παιχνίδι γνωριμίας. Ο καθένας μας έγραψε το όνομά του στη μια μεριά ενός διπλωμένου φύλλου μεγέθους Α5, όπως αυτός ήθελε. Στη συνέχεια χωριστήκαμε σε ζευγάρια και συστήθηκε ο ένας στον άλλο. Με τη βοήθεια μιας μικρής πλαστικής μπάλας, που πετούσε ο ένας στον άλλο ο καθένας μας σύστησε στους υπολοίπους το ζευγάρι του. Τέλος χωριστήκαμε σε τρεις ομάδες με σκοπό να συζητήσουμε και να φτιάξουμε μια πρόταση για το πώς μπορούμε μέσα από ένα παιχνίδι στην τάξη μας να βοηθήσουμε τα παιδιά να μάθουν τη λειτουργία και τους κανόνες της γραπτής γλώσσας. Οι προτάσεις αφού καταγράφηκαν, αξιολογήθηκαν και επιλέχτηκε μία από κάθε ομάδα.

### A. Θέατρο

Τα παιδιά επιλέγουν ένα χώρο της τάξης ή του σχολείου, όπου θα στήσουν το δικό τους θέατρο. Αφού καθαριστεί και διαμορφωθεί ο χώρος, προκύπτει η ανάγκη να δοθεί μια επωνυμία στο θέατρο. Γίνεται συζήτηση, οι προτάσεις καταγράφονται και γίνεται ψηφοφορία. Στη συνέχεια επιλέγονται τα επαγγέλματα και μοιράζονται οι εργασίες. Τα σχετικά επαγγέλματα είναι ηθοποιοί, ταμίας, σκηνοθέτης, ταξιθέτης, σεναριογράφος, ηχολήπτης, φωτιστής, ενδυματολόγος. Τα παιδιά με κλήρο ή κατά την επιθυμία τους υιοθετούν ένα επάγγελμα για ένα προσυμφωνημένο χρονικό διάστημα (μια εβδομάδα) και

εργάζονται ατομικά ή ομαδικά. Κατασκευάζονται χρήματα, εισιτήρια, ειδικοί χώροι ανάλογα με τα επαγγέλματα (αποθήκη ενδυμάτων, μουσική βιβλιοθήκη, χώρος δημιουργίας και φύλαξης σκηνικών). Οι αυθόρμητες παραστάσεις ηχογραφούνται και καταγράφονται σε ημερολόγιο. Για τις ανάγκες των παραστάσεων δημιουργούνται αφίσες, διαφημίσεις, προσκλήσεις. Από τα έργα των παιδιών επιλέγονται ένα ή δύο, που θα παιχτούν σε όλο το σχολείο και τους γονείς. Τα παιδιά καλλιεργούν περισσότερο όλες τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει. Εκτός των όσων έχουν ήδη αναφερθεί χρειάζεται να αναζητήσουν χορηγούς, μιας και τα έξοδα θα είναι πολλά. Γράφουν επιστολές, προσκλήσεις, αφίσες, σχεδιάζουν εισιτήρια και πρόγραμμα. Προγραμματίζουν τις πρόβες και κοινοποιούν τις σχετικές ημερομηνίες και ώρες στους γονείς τους. Προσκαλούν τους γονείς να βοηθήσουν στη διοργάνωση (δύσκολες κατασκευές, χειρισμό μηχανημάτων, μπουφές). Το σενάριο και οι διάλογοι καταγράφονται και διορθώνονται, ενώ ηχογραφούν και ένα διαφημιστικό μήνυμα για τα τοπικά μέσα.

### **B. Τηλεόραση**

Στο πλαίσιο συζήτησης για την τηλεόραση τα παιδιά κατασκευάζουν μια γωνιά αφιερωμένη στο μέσο αυτό. Μια συσκευή ή ένα μεγάλο κουτί, κομμένο και ντυμένο ανάλογα βρίσκεται στο κέντρο της γωνιάς. Βίντεο και βιντεοκασέτες προαιρετικά. Προγράμματα, αποκόμματα από εφημερίδες και περιοδικά απλωμένα στο χώρο (προσοχή: τα τρέχοντα προγράμματα). Τα παιδιά μελετούν τα προγράμματα και πραγματοποιούν στατιστική τηλεθέασης. Μελετούν τα λογότυπα των καναλιών, των εκπομπών, των κινουμένων σχεδίων και αναγνωρίζουν τα ακουστικά τους σήματα. Συζητούν για τις διαφημίσεις και φτιάχνουν τις δικές τους. Κάθε μέρα κάποιο παιδί αναλαμβάνει το ρόλο του παρουσιαστή. Τα παιδιά δημιουργούν το δικό τους τηλεοπτικό πρόγραμμα, γράφουν σε εκπομπές, βιντεοσκοπούν μία δράση της τάξης τους και τη μοντάρουν επιλέγοντας τα κυριότερα σημεία. Συζητούν και καταγράφουν κανόνες τηλεθέασης, οι οποίοι κοινοποιούνται και στους γονείς. Ανακαλύπτουν το πρώτο συνθετικό «τηλέ» και τη σημασία του και βρίσκουν κι άλλες σύνθετες λέξεις που το περιέχουν.

### Γ. Περίπτερο

Η κατασκευή ενός περιπτερού ή η μετατροπή του πλαστικού σπιτιού της τάξης σε περίπτερο κινητοποιεί το ενδιαφέρον και τη φαντασία των παιδιών. Τα παιδιά επιλέγουν τη διαφήμιση που θα μπει στην οροφή (δεν χρειάζεται να είναι οπωσδήποτε κάποιου προϊόντος), τοποθετούν σχοινάκια για να κρεμαστούν οι εφημερίδες και τα περιοδικά, επιλέγουν τα προϊόντα που θα πωλούνται, κατασκευάζουν χρήματα, τηλεκάρτες, αναλαμβάνουν ρόλο πελάτη, περιπτερά, προμηθευτή.

Όλα αυτά δεν είναι παρά η αφορμή για να ξεκινήσει το παιχνίδι, ένα παιχνίδι χωρίς προκαθορισμένους κανόνες, ένα παιχνίδι που τα παιδιά θα προσαρμόσουν στις γνώσεις και τις δυνατότητές τους, που μέσα από αυτό θα γίνουν περισσότερες. Η αφορμή πάντως δεν αρκεί. Χρειάζεται η ενεργή συμμετοχή του/της εκπαιδευτικού, που συμμετέχοντας –και όχι διευθύνοντας– στο παιχνίδι, θα εμπνέει, θα υποστηρίζει, θα προεκτείνει συνεχώς έχοντας πάντα στο μυαλό του/της ότι η χαρά, η δημιουργικότητα, η φαντασία, η συνεργασία είναι οι πύλες της μάθησης.

Ευχαριστώ την Έλενα, τη Μαρία, την Ευγενία, την Αγγελική, τη Σουζάννα, τη Βάσω, τη Σοφία, την Ιωάννα, την Άννα, τη Μαρία, την Έλενα, τη Γιώτα, τη Γιούλα, τη Λίνα, τη Σέβη, τη Γεωργία, τη Μαρία, τη Χρύσα, την Όλγα, την Κυριακή και τη Μαρία, για τη συνεργασία και τη χαρά που προσέφεραν.

### Βιβλιογραφία

- Γιαννικοπούλου, Α. (2002) *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Davidson, J.I. (1995) *Emergent literacy and dramatic play in early childhood*. New York: Delmar Learning
- Hall, N. & Robinson, A. (1997) *Exploring writing and play in early years*. London: David Fulton Publishers
- Κονδύλη, Μ. (2000) *Εκπαιδευτικές δραστηριότητες για την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Newman, S.B. & Roskos, K. (1988) *Preschoolers' Conceptions of Literacy as Reflected in Their Spontaneous Play*. Εισήγηση στο Annual Meeting of the National Reading Conference. Tuscon, AZ
- Παπούλια – Τζελέπη, Π. (2001) *Ανάδυση του γραμματισμού: Έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης

- Patridge, S. (1988) *Children's free play: what has happened to it?* (ERIC Document ED 294 665)
- Pellegrini, A.D. & Galda, L. (2000) *Cognitive development, play and literacy: Issues of definition and developmental function*. Στο Roskos, K.A. & Christie, J.F. (eds) *Play and Literacy in Early Childhood: Research from multiple perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Assoc
- Rothlein, L. & Brett, A. (1984) *Children's, teachers' and parents' perceptions of play*. University of Miami (ERIC Document ED 273 395)
- Soderman, A.K., Gregory, K.M. & O'Neil, L.T. (1999) *Scaffolding Emergent Literacy. A child-centered approach for preschool through G5*. Boston: Allyn and Bacon
- Τάφα, Ε. (2001) *Ανάγνωση και γραφή στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Χρίστος Μπουλουμπάσης

Δάσκαλος

## Εισαγωγή

Μέχρι σήμερα έχουν εμφανιστεί δύο τάσεις σχετικά με την επιλογή ποιημάτων που είναι κατάλληλα να διδάχθούν τα παιδιά. Η μία τάση προτείνει τη «διδασκαλία» ποιημάτων δοκιμών ποιητών της νεοελληνικής λογοτεχνίας, με βασικό κριτήριο επιλογής τα «αφελή» γυφτάτα. Η άλλη τάση είναι αυτή που προκρίνει ως βασικό κριτήριο επιλογής τα ποιήματα που η σύνταξη τους βασίζεται σε σταθεμικά τεχνικούς κανόνες, όπως ο συνδυασμός του ρυθμού και της ποικιλίας στις χρήσεις των λέξεων (ομοιοψφία, ομοιοφωνία, ομοιοκατασκευή, ομοιοπαρονομασία, ομοιοπαρονομασία κ.ά.) στην πρώτη περίπτωση δημοσιεύουμε στα παιδιά και κατάλληλα και υψίλας για την ποίηση, ενώ στη δεύτερη δημοσιεύουμε «μάλλον» και υψίλας λογοτεχνική κατάλληλα στο παιδί για την ποίηση (Κουτολίδα, 2000, σ. 1-8)

Κατά την άποψή μας, τα κριτήρια με βάση τα οποία κρίνουμε τα ποιήματα ως κατάλληλα ή μη κατάλληλα για παιδιά, θα πρέπει να διαφέρουν ανάλογα με το αν πρόκειται να διδάχονται ατομικά ή