



Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών  
Σύγχρονες Τάσεις στη Γλωσσολογία για Εκπαιδευτικούς

Διπλωματική Εργασία

**«Μαθαίνω τη γραμματική παίζοντας»  
Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης  
στο Δημοτικό**

Ελένη Χασαπογιάννη  
524199

Επιβλέπουσα καθηγήτρια: Αικατερίνη Αλεξανδρή

Πάτρα, Ιούλιος 2024

© Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 2017

Η παρούσα Εργασία καθώς και τα αποτελέσματα αυτής, αποτελούν συνιδιοκτησία του ΕΑΠ και του φοιτητή, ο καθένας από τους οποίους έχει το δικαίωμα ανεξάρτητης χρήσης, αναπαραγωγής και αναδιανομής τους (στο σύνολο ή τμηματικά) για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, σε κάθε περίπτωση αναφέροντας τον τίτλο και το συγγραφέα της Εργασίας καθώς και το όνομα του ΕΑΠ όπου εκπονήθηκε.



«Μαθαίνω τη γραμματική παίζοντας»  
Σχεδιασμός και υλοποίηση διδακτικής παρέμβασης  
στο Δημοτικό

Ελένη Χασαπογιάννη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Αικατερίνη Αλεξνδρή

Επίκουρη Καθηγήτρια Δημοκριτείου  
Πανεπιστημίου Θράκης

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Νικόλαος Κουτσούκος

Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου  
Πατρών

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούλιος 2024

## Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας με την παρούσα εργασία το μεταπτυχιακό μου, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτριά μου, κ Αλεξανδρή, που με βοήθησε να επιλέξω το κατάλληλο για τα ενδιαφέροντά μου θέμα και μου το εμπιστεύτηκε. Θα ήθελα να ευχαριστήσω, επίσης, τον συνεπιβλέποντα καθηγητή, κ. Κουτσούκο, για τις παρατηρήσεις του, όπως επίσης και τη δασκάλα της Β΄ Δημοτικού, που με υποδέχτηκε με τόση χαρά στην τάξη της και χάρις σε αυτήν μπόρεσε να ολοκληρωθεί η υλοποίηση της διδακτικής μου παρέμβασης. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένεια και τους φίλους μου για την στήριξη που μου προσέφεραν.

## Περίληψη

Ένα εργαλείο διδασκαλίας που συναντάται όλο και πιο συχνά στις σχολικές τάξεις είναι το παιχνίδι, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους και σε διαφορετικούς χρόνους, ώστε να είναι αποδοτικό στο μέγιστο δυνατό. Ένα παιχνίδι μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εισαγωγή σε μία νέα σημαντική έννοια, ως μέσο επανάληψης αυτής ή με ενισχυτικό τρόπο στη διάρκεια της διδασκαλίας. Μπορεί, επίσης, να αξιοποιηθεί και ως εργαλείο αξιολόγησης των μαθητών.

Οι δραστηριότητες που είναι ή θυμίζουν παιχνίδια προσφέρουν πληθώρα πλεονεκτημάτων στους παίκτες/ μαθητές, τα οποία αφορούν τόσο τους γνωστικούς στόχους που τίθενται κάθε φορά όσο και το γενικότερο κλίμα της τάξης (Ketterlinus, 2017). Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα οφέλη που παρατηρούνται στο επίπεδο της γλώσσας, όπου τα παιχνίδια θεωρείται ότι έχουν πιο ουσιαστικό χαρακτήρα για τη διαδικασία (Uberman, 1998) , καθώς οι μαθητές εξασκούν ταυτόχρονα πολλές μορφές επικοινωνίας (Lee, 1995, Ersoz, 2000).

Το βασικότερο ίσως από όλα τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η εμπλοκή όλων των μαθητών και το ενδιαφέρον που δείχνουν για την διαδικασία, καθώς δεν θεωρούν ότι εκείνη την ώρα κάνουν μάθημα. Έτσι, μέσω της διασκέδασης που τους προσφέρει το παιχνίδι, οι μαθητές αποκτούν κίνητρο για να μάθουν (Gee, 2007) και τείνουν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα αυθόρμητα, ως αποτέλεσμα μίας φυσικής διαδικασίας.

Η παρούσα εργασία στηρίζεται στις αρχές της παιγνιώδους μάθησης και περιέχει δέκα διαφορετικά παιχνίδια που αφορούν τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων σε μαθητές Δημοτικού. Κάθε παιχνίδι και κάθε δραστηριότητα σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχεται μία ποικιλία στο κατά τα άλλα μονότονο και ανιαρό πρόγραμμα σπουδών της Β' και Γ' Δημοτικού. Έμφαση δίνεται στην εκπαιδευτική αξία που έχουν τα παιχνίδια αυτά στην διαδικασία μάθησης, ενώ δίνονται ταυτόχρονα προεκτάσεις και ιδέες για την εφαρμογή των ίδιων παιχνιδιών και σε άλλες ηλικιακές ομάδες, σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης και σε διαφορετικές δυναμικές.

**Λέξεις- Κλειδιά:** Παιχνιδοποίηση, Παιγνιώδης Μάθηση, Διδασκαλία Γραμματικής, Γλωσσικά Εκπαιδευτικά Παιχνίδια

## **Abstract**

A teaching tool that is increasingly encountered in classrooms is the game, which can be utilized in various ways and at different times to be as effective as possible. A game can be used for introducing a new important concept, for reinforcing it, or in a supplementary manner during the teaching process.

Activities that are or resemble games offer a plethora of advantages to players/students, which concern both the cognitive goals set each time and the overall classroom climate (Ketterlinus, 2017). Particularly significant are the benefits observed at the language level, where they have a more substantial character (Uberman, 1998), while simultaneously exercising many forms of communication (Lee, 1995, Ersoz, 2000).

Perhaps the most fundamental of all the advantages of using games in the educational process is the involvement of all students and their interest in the process, as they do not consider that they are in a lesson at that time. Thus, through the fun that the game offers them, students are motivated to learn (Gee, 2007) and tend to use the language spontaneously as a result of a natural process.

This work is based on the principles of playful learning and contains ten different games related to teaching grammatical phenomena to elementary school students. Each game and each activity designed in such a way as to provide variety in the otherwise boring and tedious curriculum of 2nd and 3rd grade. Emphasis is placed on the educational value that these games have in the learning process, while extensions and ideas are simultaneously given for the application of the same games to other age groups, in different learning environments, and with different dynamics.

**Keywords:** Gamification, Playful Learning, Teaching Grammar, Language Educational Games

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	v
Abstract .....	vi
Περιεχόμενα .....	vii
Θεωρητικό Πλαίσιο .....	1
1. Εισαγωγή.....	1
1.1 Η ιδέα πίσω από την εργασία .....	1
1.2 Δομή της εργασίας.....	1
1.3 Αποσαφήνιση όρων .....	2
2. Αξιοποίηση Παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	3
2.1 Σενάρια.....	3
2.1.1 Χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση νέου Λεξιλογίου: Διδακτικά Σενάρια .....	3
2.1.2 Χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση νέου Λεξιλογίου: Μία μελέτη περίπτωσης στο Πανεπιστήμιο του Μακάο. ....	4
2.1.3 Χρήση Παιχνιδοποίησης για την εκμάθηση λεξιλογίου στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου .....	5
2.1.4 Χρήση Παιχνιδοποίησης για την εκμάθηση γραμματικής .....	6
2.1.5 Χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας: Μία μελέτη περίπτωσης στο σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.....	6
2.1.6 Χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση Μαθηματικών: Μία μελέτη περίπτωσης στη Β΄ Δημοτικού .....	7
2.2 Γενική εικόνα.....	8
3. Παιχνιδοποίηση .....	8
3.1 Το παιχνίδι .....	8
3.2 Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	9
3.3 Βιβλία με παιχνίδια.....	12
3.4 Τα επιτραπέζια παιχνίδια .....	12
3.4.1 Κατηγορίες επιτραπέζιων παιχνιδιών .....	14
3.5 Το ψηφιακό παιχνίδι.....	15
3.6 Άλλες κατηγορίες παιχνιδιών .....	17
3.7 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών .....	18
Εμπειρική Τεκμηρίωση .....	19
4. Στόχοι- Μεθοδολογία .....	19
4.1 Διδακτικά Σενάρια.....	19
4.2 Στόχοι- Μεθοδολογία .....	19
4.3 Κατηγοριοποίηση γραμματικών φαινομένων .....	20
4.4 Πληροφορίες υλοποίησης των σεναρίων .....	20
4.5 Ο σχεδιασμός των σεναρίων .....	20
5. Διδακτικές Προτάσεις-Παρουσίαση Παιχνιδιών .....	20
6. Συμπεράσματα- Συζητήσεις.....	39
6.1 Ανασκόπηση.....	39
6.2 Αναστοχασμός δραστηριοτήτων .....	39

6.2.1 Γενικότερη Εμπειρία .....	39
6.2.2 Δραστηριότητες .....	40
6.2.3 Βίωμα εκπαιδευτικού .....	41
6.3 Αδυναμίες- Περιορισμοί Δραστηριοτήτων .....	41
7. Μελλοντικές Προεκτάσεις- Επίλογος .....	42
8. Βιβλιογραφία.....	43
8.1 Ελληνική Βιβλιογραφία.....	43
8.2 Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία.....	43



## Θεωρητικό Πλαίσιο

### 1. Εισαγωγή

#### 1.1 Η ιδέα πίσω από την εργασία

Η ελληνική γλώσσα έχει μία μεγάλη ιστορία, που ξεκινάει από την αρχαιότητα και φτάνει μέχρι τις μέρες μας. Αποτελεί, μάλιστα, ένα ιδιαίτερο γλωσσικό σύστημα για όσους επιθυμούν να το μελετήσουν και να το κατακτήσουν. Ένα από τα πιο δύσκολα μέρη της ελληνικής γλώσσας, είναι τα γραμματικά φαινόμενα που χρειάζεται να κατακτήσει κανείς για να φτάσει σε σημείο να χρησιμοποιεί σωστά τη γλώσσα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο.

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τα γραμματικά φαινόμενα διδάσκονται παραδοσιακά με αποστήθιση του εκάστοτε κανόνα και με την εφαρμογή του σε τυποποιημένες και ανιαρές ασκήσεις, που δεν επιτρέπουν στους μαθητές να σκέφτονται και να εξασκούν τη μνήμη τους. Η ανάγκη για χρήση της γλώσσας με φυσικό τρόπο μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο οδήγησε στην εξερεύνηση νέων μεθόδων, που θα προσέλκυαν το ενδιαφέρον των μαθητών και θα τους επέτρεπαν να φτάσουν στην κατάκτηση της γνώσης με δημιουργικό τρόπο.

Έτσι, άρχισε να μελετάται και να χρησιμοποιείται η Παιχνιδοποίηση –ή παιγνιώδης μάθηση– στη διδασκαλία απαιτητικών εννοιών, δηλαδή η αξιοποίηση παιγνιδιών ή δραστηριοτήτων στη διάρκεια της διαδικασίας μάθησης. Όπως παρουσιάζεται μέσα από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί ανά τα χρόνια, η χρήση του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο εξυπηρετεί την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών, ακόμη και αν ορισμένοι από αυτούς έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται βελτίωση στη γενικότερη εικόνα των μαθητών, γνωστική, πνευματική και ψυχολογική. Τα παιχνίδια στηρίζονται σε συγκεκριμένα νοήματα, στοχεύουν στην κατάκτηση εννοιών και βοηθούν στην εξάσκηση της γλώσσας, για αυτό και βρίσκονται στο επίκεντρο της συγκεκριμένης θεωρίας (Wright et al. 2006).

#### 1.2 Δομή της εργασίας

Για τους λόγους αυτούς η παρούσα εργασία δομήθηκε σε τρία μέρη, όπου παρουσιάζονται αρχικά ορισμένα διδακτικά σενάρια εκπαιδευτικών και ερευνητών από τις εφαρμογές τους σε τάξεις και στη συνέχεια τα αποτελέσματα των μελετητών για την αξιοποίηση της παιγνιώδους μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τέλος, στο τελευταίο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται μερικά παιχνίδια που εφάρμοσα η ίδια στην τάξη μου και σε μία άλλη τάξη του Δημοτικού σχολείου, με σκοπό να διδάξω τα απαιτητικά γραμματικά φαινόμενα που συναντιόνται στη Β' και Γ' Δημοτικού. Πολλά από τα οφέλη της μεθόδου αυτής τα εντόπισα και εγώ στην τάξη, όπως επίσης και ορισμένες αδυναμίες της. Όλα αυτά συζητιούνται αναλυτικά στην αποτίμηση της εφαρμογής, που γίνεται στο τελευταίο μέρος της εργασίας, όπου δίνονται και ορισμένες προτάσεις για έρευνες στο μέλλον. Όπως αναφέρουν άλλωστε και οι Methe & Riley-Tillman (2008: 37) μία οργανωμένη διδακτική παρέμβαση μπορεί να θεωρηθεί σημαντική για την ανατροφοδότηση που παρέχει στην εκπαιδευτική κοινότητα.

Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως προκύπτει και στη συνέχεια, η παιγνιώδης μάθηση δεν φέρει αποτελέσματα μόνο στην εκμάθηση των γραμματικών φαινομένων και δεν χρειάζεται να εφαρμοστεί απαραίτητα σε κάποιο γλωσσικό σύστημα (ελληνική ή άλλη

ξένη γλώσσα). Πολλά οφέλη παρατηρούνται και στη διδασκαλία απαιτητικών εννοιών των Μαθηματικών ή/ και άλλων γνωστικών αντικειμένων.

### **1.3 Αποσαφήνιση όρων**

Στη διάρκεια της εργασίας θα γίνει αναφορά σε ορισμένες μεθόδους διδασκαλίας, στις οποίες θα γίνει μία μικρή προσέγγιση σε αυτό το σημείο.

#### **Βιωματική Μάθηση**

Εισηγητής της συγκεκριμένης θεωρίας υπήρξε ο David A. Kohl (1999, 2001), ο οποίος στήριξε τις ιδέες του στην εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και στην κατάκτηση της γνώσης μέσα από την εμπειρία (Saha & Singh, 2016). Η διαδικασία της διδασκαλίας θυμίζει ένα κύκλο, όπου όλα ξεκινάνε από την εμπειρία του μαθητή, περνάνε από την αντανάκλαση στη σύλληψη και από εκεί στην πράξη, μέχρι να καταλήξει ξανά στη νέα εμπειρία (Saha & Singh, 2016: 23). Μέσω της θεωρίας αυτής, η γνώση παύει να είναι μία παθητική διαδικασία με επίκεντρο τον εκπαιδευτικό, αλλά αναπτύσσεται από την ενεργό συμμετοχή του μαθητή (Lewis και Williams, 1994: 5). Στη μέθοδο αυτή, ο μαθητής μπορεί να αρχίσει να ανακαλύπτει τον κόσμο μέσα από τον ασφαλή χώρο που δραστηριοποιείται και να αλλάζει τις αξίες που έχει ως άνθρωπος (Chapman, McPhee & Proudman, 1995: 243).

#### **Εργασία σε ομάδες**

Μία ευρέως διαδεδομένη παιδαγωγική μέθοδος είναι η εργασία σε ομάδες, δηλαδή ο σκόπιμος χωρισμός των μαθητών της τάξης σε υποσύνολα, με σκοπό να καλλιεργήσουν συγκεκριμένους παιδαγωγικούς στόχους (Meyer, 1987, Ματσαγγούρας, 2000, Δερβίσης, 1998, Σταυρίδου, 2000). Μέσα στο πλαίσιο της ομάδας δρουν συλλογικά και αυτόνομα, καθώς ο/ η εκπαιδευτικός δεν έχει άμεσο ρόλο στη διαδικασία (1994: 3). Γνώρισμα της μεθόδου αυτής είναι η ανομοιογένεια μεταξύ των μελών κάθε ομάδας και η σταδιακή κοινωνικοποίηση που επιτυγχάνεται με την κοινωνική αλληλεπίδραση τους (Δερβίσης, 1998: 60). Οι μαθητές που εργάζονται σε ομάδες καταφέρνουν να κατακτήσουν γνωστικούς στόχους, να καλλιεργήσουν ανώτερες νοητικές λειτουργίες, να αποδεχθούν την διαφορετικότητα των μελών και να προσαρμόσουν την κοινωνική τους συμπεριφορά (Cohen, 1994: 1).

#### **Ενσώματη μάθηση**

Η συγκεκριμένη προσέγγιση αποτελεί πεδίο μελέτης τα τελευταία χρόνια απασχολώντας διαφορετικούς τομείς της επιστήμης. Στη ενσώματη μάθηση ή ενσώματη νόηση, οι διαδικασίες που πραγματοποιούνται δεν αφορούν μόνο σε εγκεφαλικές λειτουργίες, αλλά και σε σωματικές (Eerland, Guadalupe, & Zwaan, 2011, Markman & Brendl, 2005, Wilson, 2002). Το σώμα κατέχει σημαντικό ρόλο, καθώς αποτελεί το μέσο σύνδεσης της σκέψης με το περιβάλλοντα χώρο (Barsalou, 2008) επιτρέποντας τη σύνδεση μεταξύ αισθητικών και κινητικών συστημάτων (Mahon & Caramazza, 2008). Έτσι, η γνώση πλέον θεωρείται καταστασιακή, λαμβάνει χώρα σε πραγματικό περιβάλλον συνδέοντας σκέψη και πράξη με διάφορα σημειωτικά συστήματα (Goodwin, 2000, Wilson, 2002).

## 2. Αξιοποίηση Παιχνιδοποίησης στην εκπαιδευτική διαδικασία

### 2.1 Σενάρια

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται ορισμένα διδακτικά σενάρια βασισμένα στη μέθοδο της παιγνιώδους μάθησης, τα οποία σχεδιάστηκαν για τη διδασκαλία απαιτητικών εννοιών, φαινομένων ή όρων σε διαφορετικά περιβάλλοντα μάθησης. Σκοπός των παιχνιδιών/ δραστηριοτήτων είναι να αξιοποιηθούν σε διαφορετικές φάσεις της διδασκαλίας, καθώς λειτουργούν ως εισαγωγή στη νέα γνώση, ως εργαλείο επανάληψης ή ως μέθοδος αξιολόγησης, ενώ ταυτόχρονα μπορούν να βοηθήσουν στην χαλάρωση των μαθητών μετά από μία απαιτητική άσκηση ή ακόμη και στην αλλαγή της διάθεσής τους (Ur & Wright, 1996).

#### 2.1.1 Χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση νέου Λεξιλογίου: Διδακτικά Σενάρια

Ο Karasimos (2020: 81) σχεδίασε και πρότεινε πέντε διδακτικά σενάρια βασισμένα στην παιγνιώδη μάθηση για την ανάπτυξη κυρίως του λεξιλογίου μικρότερων μαθητών. Κατά τον ίδιο, η διαδικασία κατάκτησης του λεξιλογίου δεν είναι εύκολη υπόθεση μέσα στο πλαίσιο μίας παραδοσιακής τάξης, καθώς δεν δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να έχουν αυθορμητισμό και ροή στον λόγο τους και κατ' επέκταση έμπνευση και κίνητρο για μάθηση (ό.π. σελ. 81). Τα διδακτικά σενάρια που αναλύονται στη συνέχεια σχεδιάστηκαν με γνώμονα τις ανάγκες των μαθητών, αλλά και τον χρόνο προετοιμασίας που απαιτείται από τον/ την εκπαιδευτικό.

Το πρώτο διδακτικό σενάριο αποσκοπεί στην κατάκτηση του λεξιλογίου που αφορά ένα νοικοκυριό, αλλά και εκείνου ενός μυστηρίου. Το παιχνίδι στηρίζεται στο γνωστό επιτραπέζιο «Mysterium», όπου οι παίκτες καλούνται να λύσουν ένα μυστήριο ανακαλύπτοντας κάθε φορά τον ύποπτο, τον χώρο και το αντικείμενο που χρειάζεται για να λυθεί η υπόθεση. Σε κάθε γύρο υπάρχει και ένας παίκτης «φάντασμα», ο οποίος δεν μπορεί να μιλήσει στου ερευνητές της υπόθεσης, αλλά μπορεί να τους δώσει κάρτες με στοιχεία για να φτάσουν στη λύση του γρίφου. Μέσα από το παιχνίδι αυτό, οι μαθητές δεν καταφέρνουν να κατακτήσουν μόνο τον γνωστικό στόχο που έχει τεθεί (στην προκειμένη περίπτωση το λεξιλόγιο του νοικοκυριού και του μυστηρίου), αλλά να οξύνουν την οπτική τους αντίληψη, να συνεργαστούν μεταξύ τους και να φτάσουν στην επίλυση απλών και σύνθετων προβλημάτων με τη χρήση επιχειρηματολογικού λόγου.

Το δεύτερο παιχνίδι είναι το επιτραπέζιο «Unlock!», όπου οι μαθητές καλούνται – χωρισμένοι σε ομάδες- να αποδράσουν από ένα αλλόκοτο νησί στο οποίο προσγειώθηκαν εκτάκτως. Για να το πετύχουν αυτό, χρειάζεται να συνδυάσουν διάφορα στοιχεία που τους δίνονται και ορισμένα ηχητικά αποσπάσματα και να λύσουν τους απαιτούμενους γρίφους. Το παιχνίδι συνοδεύεται από μία εφαρμογή που περιέχει μεγάλο μέρος των στοιχείων που χρειάζονται οι παίκτες. Το παιχνίδι αυτό επιτρέπει την εξάσκηση στον προφορικό και γραπτό λόγο, όπως επίσης και την αναγνωστική ευχέρεια των εμπλεκομένων, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές και οι μαθήτριες μαθαίνουν να συνεργάζονται για την επίλυση προβλημάτων, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους και ακονίζουν τη μνήμη τους.

Το τρίτο διδακτικό σενάριο που σχεδίασε ο Karasimos (2020: 84) περιλαμβάνει το γνωστό επιτραπέζιο παιχνίδι Dixit, όπου ένας μαθητής κάθε φορά παρατηρεί έξι ή

περισσότερες κάρτες και, αφού διαλέξει μία από αυτές, βρίσκει μία λέξη, μία φράση ή κάποιον ήχο που να ταιριάζει με την κάρτα που επέλεξε. Τότε, οι υπόλοιποι παίκτες επιλέγουν κρυφά μία από τις κάρτες που έχουν στα χέρια τους, η οποία συσχετίζεται με τη λέξη/ φράση που άκουσαν νωρίτερα. Σκοπός του παιχνιδιού είναι οι μαθητές να εξασκηθούν τόσο στην ακρόαση και κατανόηση του προφορικού λόγου όσο και στην παραγωγή του, ενώ ταυτόχρονα οι παίκτες καλλιεργούν τη φαντασία τους, την οπτική τους αντίληψη και την βραχύχρονη μνήμη τους.

Η τέταρτη πρόταση φέρει το όνομα «Πανδημία», στην οποία οι μαθητές προσπαθούν να κρατήσουν υπό έλεγχο τέσσερις θανατηφόρες ασθένειες και μέσα από το ταξίδι τους στον κόσμο θα πρέπει να βρουν τη θεραπεία για κάθε μία από αυτές. Το παιχνίδι σχετίζεται με τη ορθή γραφή και χρήση ορισμένων λέξεων και ως εκ τούτου με την εξάσκηση του λεξιλογίου (που αφορά κυρίως τη Γεωγραφία) και ταυτόχρονα επιτρέπει τη παραγωγή του γραπτού λόγου, διότι οι μαθητές θα κληθούν να γράψουν λέξεις ή/ και φράσεις που άκουσαν. Έτσι, το παιχνίδι επιτρέπει την ενίσχυση της ακρόασης, την επίλυση προβλημάτων μέσω της συνεργασίας και την καλλιέργεια ηθικών αξιών.

Τέλος, ο Karasimos (2020: 85) προτείνει το παιχνίδι «Μουσείο», όπου οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες ταξιδεύουν στον χρόνο και προσπαθούν να δημιουργήσουν μουσειακές συλλογές που θα εκτεθούν στο μουσείο που δουλεύουν. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα δημιουργήσει τη μεγαλύτερη συλλογή, καθώς κάθε αντικείμενο δίνει συγκεκριμένους πόντους. Ένας στόχος του παιχνιδιού είναι μερικοί από τους μαθητές να μπορέσουν να περιγράψουν σε δύο σελίδες τις οδηγίες του παιχνιδιού και στη συνέχεια να τις παρουσιάσουν στους συμπαίκτες τους. Με αυτόν τον τρόπο κατακτάται –έως έναν βαθμό- η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου, η διαδικασία της ανάγνωσης και η εκμάθηση ειδικού λεξιλογίου (που αφορά λέξεις σχετικές με την ιστορία). Εκτός των άλλων, οι μαθητές και οι μαθήτριες ευαισθητοποιούνται πολιτισμικά και καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και την οπτική τους αντίληψη.

Όπως αναφέρει ο Karsimos (2020: 86), σκοπός του παιχνιδιού στη διαδικασία της μάθησης είναι να κινητοποιήσει τους μαθητές για τις δραστηριότητες που πραγματώνονται στη διάρκεια του μαθήματος, χρειάζεται ωστόσο να είναι προσεκτική η επιλογή των παιχνιδιών.

### **2.1.2 Χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση νέου Λεξιλογίου: Μία μελέτη περίπτωσης στο Πανεπιστήμιο του Μακάο.**

Η έρευνα αυτή εφαρμόστηκε με σκοπό τη διευκόλυνση των φοιτητών και φοιτητριών, με μητρική γλώσσα την κινεζική, να κατακτήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο λεξιλόγιο της αγγλικής γλώσσας. Είχε παρατηρηθεί από την αρχή, ότι οι σπουδαστές δυσκολεύονταν αρκετά στην απομνημόνευση των νέων όρων, συνήθως δεν ένιωθαν άνετα να ρωτήσουν τη σημασία μίας λέξης που δε γνώριζαν και δεν ήταν απόλυτα ικανοί να συμπληρώσουν τις ανιαρές κλασικές ασκήσεις λεξιλογίου με τη συμπλήρωση κενών.

Για την επίτευξη του στόχου του, ο Lam (2013) εφάρμοσε δύο διαφορετικά παιχνίδια, ώστε να εκθέσει τους φοιτητές και τις φοιτήτριες στη βιωματική χρήση του λεξιλογίου που ήθελε να διδάξει.

Το πρώτο παιχνίδι έχει την ονομασία «Fling the teacher», το οποίο είναι διαδικτυακό παιχνίδι ερωτήσεων, προσβάσιμο σε όλους. Για να ξεκινήσει το παιχνίδι οι παίκτες καλούνται να δημιουργήσουν έναν χαρακτήρα, τον δάσκαλο, τον οποίο πρέπει να

πετάζουν με έναν καταπέλτη. Σκοπός του παιχνιδιού είναι να απαντήσουν σε όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις σωστά, ώστε να μαζέψουν ξύλα (μία σωστή απάντηση ισοδυναμεί με ένα ξύλο) για να φτιάξουν τον καταπέλτη. Κάθε ερώτηση δίνει πιθανές απαντήσεις, από τις οποίες ο παίκτης που έχει σειρά μπορεί να διαλέξει τη σωστή, ενώ σε περίπτωση που οι παίκτες το χρειαστούν, υπάρχει η δυνατότητα βοήθειας. Επισημαίνεται ότι όλη η διαδικασία πρέπει να γίνει με μία σχετική ταχύτητα, καθώς υπάρχει χρονικό όριο δέκα λεπτών.

Το δεύτερο παιχνίδι ονομάζεται «Jeopardy» και πρόκειται για ένα ομαδικό παιχνίδι ερωτήσεων διαβαθμισμένης δυσκολίας. Οι παίκτες χωρισμένοι σε ομάδες προσπαθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις λεξιλογίου, στις οποίες όμως δεν δίνονται πιθανές απαντήσεις. Σε κάθε γύρο ο ερωτήσεις γίνονται πιο δύσκολες επιβραβεύοντας τις σωστές απαντήσεις με περισσότερους πόντους. Νικήτρια ομάδα είναι εκείνη που στο τέλος του παιχνιδιού θα έχει συγκεντρώσει περισσότερους πόντους.

Έπειτα από μία εξάμηνη εφαρμογή, ο ερευνητής διεξήγαγε έρευνα σχετικά με τις απόψεις των εμπλεκόμενων στη βιωματική αυτή διαδικασία. Οι περισσότεροι από αυτούς έδειξαν μεγαλύτερη προτίμηση στην παιχνιδιοποίηση σε αντίθεση με τις παραδοσιακές μεθόδους, διότι τους κέντρισε το ενδιαφέρον η εναλλακτική διδασκαλία που εφαρμόστηκε και ήταν ευκολότερη η κατάκτηση του εκάστοτε λεξιλογίου (Lam, 2013). Με αυτόν τον τρόπο, οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στα παιχνίδια άλλαξαν την άποψή τους τόσο για τη διαδικασία της μάθησης όσο και για την ίδια την ξένη γλώσσα που έπρεπε να κατακτήσουν (Lam, 2013).

### **2.1.3 Χρήση Παιχνιδιοποίησης για την εκμάθηση λεξιλογίου στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού σχολείου**

Οι Wright et al. (2006) παρουσίασαν το παιχνίδι «Πόσο καλός ντεντέκτιβ είσαι;», ένα παιχνίδι εικόνων, με σκοπό να εξασκηθούν οι παίκτες στη σύγκριση και την αντίθεση (ομοιότητες και διαφορές) που μπορούν να εντοπίσουν. Για τις ανάγκες του παιχνιδιού, ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να βρει διάφορες εικόνες από εφημερίδες ή περιοδικά, για κάθε μία από τις οποίες θα δώσει και μία περιγραφή χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που θέλει να κατακτήσουν οι μαθητές του. Κάθε περιγραφή έχει ένα λάθος, το οποίο πρέπει να βρουν οι μαθητές κοιτώντας την σωστή εικόνα κάθε φορά.

Μία άλλη δραστηριότητα που προτάθηκε είναι το γνωστό παιχνίδι «Κρεμάλα», όπου πλέον οι μαθητές εξασκούνται κυρίως στην ορθογραφία των λέξεων (Wright et al., 2006). Το παιχνίδι παίζεται είτε σε ζευγάρια είτε με τη συμμετοχή όλη της τάξης, όπου σκοπός του παίκτη/ των παικτών είναι να βρει τη λέξη που βρίσκεται πίσω από τα κενά που υπάρχουν στον πίνακα (εάν πρόκειται να παιχτεί σε ζευγάρια τότε η λέξη γράφεται σε χαρτί). Κάθε μαθητής με τη σειρά μαντεύει ένα γράμμα που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην κρυμμένη λέξη. Εάν το γράμμα που πει είναι σωστό, ο παίκτης που έχει βάλει την κρυμμένη λέξη το συμπληρώνει. Εάν όχι, τότε χάνεται μία ζωή. Η δυσκολία του παιχνιδιού έγκειται στο γεγονός ότι ο αριθμός των λαθών που επιτρέπονται είναι περιορισμένος.

Οι ίδιοι συγγραφείς, στην προσπάθειά τους να βοηθήσουν την ακουστική ικανότητα και την παραγωγή προφορικού λόγου των μαθητών τους, δημιούργησαν το παιχνίδι «Πόσο γρήγορα μπορείς να δεις;». Το παιχνίδι αυτό παίζεται σε ομάδες –οι Wright et al. (2006) προτείνουν οι παίκτες να χωριστούν σε ζευγάρια. Σκοπός του παιχνιδιού είναι οι μαθητές να παρατηρήσουν μία εικόνα για μερικά δευτερόλεπτα και να



απαντήσουν σωστά σε κάποιες ερωτήσεις που αφορούν το περιεχόμενο της εικόνας. Όπως επισημαίνουν, οι μαθητές προσπαθούν συνεχώς να είναι γρήγοροι και αποτελεσματικοί για να κερδίσουν πόντο για το ζευγάρι τους, με αποτέλεσμα να συμμετέχουν όλο και πιο ενεργά στη διαδικασία, αφού πλέον παρουσιάζουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (Wright et al., 2006).

#### **2.1.4 Χρήση Παιχνιδοποίησης για την εκμάθηση γραμματικής**

Ο Rinvoluceri (1994) σχολιάζει τα παιχνίδια ανταγωνισμού, τα οποία στοχεύουν στην καλλιέργεια της συνεργασίας και της αλληλοβοήθειας μέσα στην ομάδα. Σκοπός του ήταν να δημιουργήσει ένα παιχνίδι όπου οι παίκτες θα μάθουν από τα λάθη τους και συζητώντας στην ομάδα θα χρησιμοποιήσουν τη γλώσσα στόχο ορθά, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές εξασκούνται στην ορθογραφία των λέξεων και στη γραμματική χρήση αυτών.

Για την εξάσκηση της γραμματικής, προτείνεται το παιχνίδι «Τρία από τα έξι», όπου για κάθε ομάδα υπάρχουν έξι συνολικά προτάσεις, από τις οποίες μόνο οι τρεις είναι γραμματικά σωστές. Κάθε ομάδα ακούει με προσοχή τις προτάσεις που της αντιστοιχούν και στη συνέχεια τα μέλη της έχουν λίγο χρόνο να συζητήσουν και να αποφασίσουν ποιες είναι οι σωστές και ποιες οι λανθασμένες προτάσεις. Στο τέλος του γύρου τους, ο/ η εκπαιδευτικός ανακοινώνει μόνο τον αριθμό των σωστών απαντήσεων που έλαβε από την ομάδα. Το παιχνίδι τελειώνει όταν μία ομάδα βρει και τις τρεις σωστές προτάσεις.

#### **2.1.5 Χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση της ελληνικής ως ξένης/ δεύτερης γλώσσας: Μία μελέτη περίπτωσης στο σχολείο Νέας Ελληνικής Γλώσσας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης**

Μία ακόμα αξιοσημείωτη προσπάθεια αξιοποίησης του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αυτή της Νίκης Παντελιού (2018), η οποία στη διάρκεια του μεταπτυχιακού της προγράμματος σχεδίασε και εφάρμοσε τρία παιχνίδια για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ως ξένης γλώσσας.

Το πιο εντυπωσιακό από τα παιχνίδια είναι η Monopoly στη Θεσσαλονίκη βασισμένο στο ομώνυμο παιχνίδι. Το γνωστό επιτραπέζιο αγοροπωλησιών προσαρμόστηκε από την Παντελιού (2018) στα δεδομένα της πόλης της, με σκοπό να ταιριάζει στην καθημερινότητα των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να διαχειριστούν αριθμούς και πράξεις, αλλά ταυτόχρονα και να χρησιμοποιήσουν νέο λεξιλόγιο. Έτσι, οι μαθητές εξασκήθηκαν στην προστακτική, τα ακρωνύμια και τις καθημερινές εκφράσεις προφορικού λόγου, όπως επίσης και στα αριθμητικά, ενώ ήρθαν σε επαφή με πολιτιστικά στοιχεία.

Για το δεύτερο παιχνίδι, «Μια εικόνα, Χίλιες λέξεις», χρησιμοποιήθηκαν οι κάρτες από το παιχνίδι εικόνων «Dixit», το οποίο από μόνο του προάγει την καλλιέργεια της φαντασίας των παικτών. Σκοπός της παραλλαγής που δημιουργήθηκε είναι οι μαθητές να εξασκηθούν στη χρήση παρελθοντικών χρόνων και σε στερεοτυπικές εκφράσεις του αφηγηματικού λόγου. Επιπλέον, μέσα από το παιχνίδι αυτό, τα παιδιά κατακτούν την ορθή χρήση των επιθέτων, των συνδέσμων και των συνδετικών λέξεων και φράσεων.

Το τρίτο και τελευταίο παιχνίδι της Παντελιού (2018) είναι το παιχνίδι «Λυκάνθρωποι», στηριζόμενο στο επιτραπέζιο παιχνίδι ρόλων «Les Loupsgarous de Thiercelieux» (Αγγλική έκδοχή «The Werewolves of Millers Hollow»), το οποίο από τη

φύση του προάγει τον επιχειρηματολογικό λόγο. Οι μαθητές μέσα από την εκδοχή αυτή του παιχνιδιού αναπτύσσουν τη χρήση φράσεων, ιδιωτισμών και καθημερινών εκφράσεων, εξασκούν την παραγωγή του λόγου και χρησιμοποιούν διευρυμένο λεξιλόγιο.

Για την εμπειρία της αυτή, η Παντελιού (2018) αναφέρει ότι οι μαθητές της κατάφεραν να κάνουν χρήση του λόγου σε πραγματικό χρόνο, ακόμη κι αν δεν γινόταν με απόλυτα ορθό τρόπο, ενισχύοντας έτσι ή/ και κατακτώντας έως έναν βαθμό νέο λεξιλόγιο και γραμματικά φαινόμενα της ελληνικής γλώσσας. Όπως δηλώνει, δεν θα ήταν ορθό από πλευράς της να μιλήσει για πλήρη κατάκτηση των γνωστικών στόχων, καθώς ο χρόνος ήταν περιορισμένος και η εφαρμογή δεν έγινε παρά μόνο μία φορά σε κάθε τμήμα. Σε κάθε περίπτωση, η συστηματική εφαρμογή των παιχνιδιών στην τάξη επιτρέπει την ομαλότερη διεξαγωγή τους (ό.π. σελ. 145).

Σημαντικός παράγοντας για την επιτυχία των παιχνιδιών ήταν το ενδιαφέρον που επέδειξαν οι μαθητές, οι οποίοι εργάστηκαν χωρίς άγχος, με την ενισχυτική παρουσία του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, δεν συμμετείχαν όλα τα παιδιά της τάξης στο μέγιστο δυνατό. Αυτό πιθανότατα να μπορούσε να πραγματοποιηθεί έπειτα από συνεχείς επαναλήψεις των παιχνιδιών, ώστε οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη διαδικασία (Παντελιού, 2018: 144).

Όσο αφορά τους εκπαιδευτικούς, στις τάξεις των οποίων πραγματοποιήθηκε η έρευνα της Παντελιού (2018), οι περισσότεροι θέλησαν να έχουν ενεργό ρόλο στη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων, συμμετέχοντας και ενισχύοντας τους μαθητές όσο μπορούν. Ένα μικρό μέρος αυτών αρνήθηκε να βοηθήσει, με αποτέλεσμα είτε να βρίσκονται απλώς στην αίθουσα διδασκαλίας είτε να απουσιάζουν με κάποια δικαιολογία.

Σε γενικές γραμμές, μέσα από την εφαρμογή των τριών παιχνιδιών, το κλίμα της τάξης άλλαξε αισθητά. Οι εμπλεκόμενοι (μαθητές και εκπαιδευτικοί) απέκτησαν πιο προσωπικές σχέσεις συγκριτικά με πριν, αναδιοργανώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δομή της τάξης (García-Carbonell et al., 2001). Όπως αναφέρει όμως, σημαντικός παράγοντας για την ομαλή διεξαγωγή των παιχνιδιών είναι ο σχηματισμός των ομάδων, καθώς ένας σωστός χωρισμός των μαθητών μπορεί να οδηγήσει στον υγιή συναγωνισμό, στο αίσθημα αυτοεκτίμησης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους και κατ' επέκταση στην αυτοπεποίθηση κάθε μαθητή ξεχωριστά (Παντελιού, 2018: 135).

### **2.1.6 Χρήση Παιχνιδοποίησης στην εκμάθηση Μαθηματικών: Μία μελέτη περίπτωσης στη Β' Δημοτικού**

Αξιοσημείωτες εφαρμογές της παιχνιδοποίησης έχουν γίνει και για άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι τα Μαθηματικά, όπου δίνεται η δυνατότητα να αξιοποιηθούν γλωσσικά στοιχεία. Η Αγγελικοπούλου (2023) στη διάρκεια της έρευνας για την πτυχιακή της εργασία προσάρμοσε και εφάρμοσε στη Β' Δημοτικού μερικά κλασικά επιτραπέζια παιχνίδια, με σκοπό να διδάξει Μαθηματικά.

Η πρώτη παραλλαγή που δοκίμασε στηρίχτηκε στο επιτραπέζιο παιχνίδι «Φιδάκι», από το οποίο χρησιμοποίησε και το ταμπλό, για τις ανάγκες όμως του παιχνιδιού, το ζάρι αποτελείται από δέκα έδρες. Όλοι οι κανόνες παραμένουν ίδιοι με αυτούς του παιχνιδιού που όλοι γνωρίζουμε, με την μόνη αλλαγή να παρατηρείται στις θέσεις στις οποίες μετακινούνται τα πιόνια. Η Αγγελικοπούλου (2023) εφάρμοσε το παιχνίδι με δύο διαφορετικούς τίτλους για να εξασκηθούν οι μαθητές σε δύο διαφορετικές προπαίδειες, του δύο και του πέντε. Έτσι, όταν οι μαθητές έπαιζαν «Το Φιδάκι του 2» πολλαπλασίαζαν τον αριθμό που έτυχαν στο ζάρι με το δύο, εάν έπαιζαν «Το Φιδάκι του 5» πολλαπλασίαζαν με το 5, και προχωρούσαν τόσα βήματα όσο το γινόμενο του

πολλαπλασιασμού που προέκυπτε κάθε φορά. Νικητής αναδεικνύεται όποιος φτάσει πρώτος στη γραμμή τερματισμού.

Το τρίτο παιχνίδι που εφαρμόστηκε ανήκε στην κατηγορία των ψηφιακών παιχνιδιών και είχε τη μορφή κουίζ. Το παιχνίδι δημιουργήθηκε από την ίδια την Αγγελακοπούλου (2023) και περιελάμβανε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής και σωστού/λάθους. Σκοπός των παικτών ήταν να απαντήσουν σωστά σε όσο το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις και να μαζέψουν πόντους τόσο από τις απαντήσεις τους όσο και από τον χρόνο που απέμεινε σε κάθε γύρο, καθώς υπήρχε πάντοτε χρονικό όριο είκοσι δευτερολέπτων.

Στο σύνολό τους, οι μαθητές της έδειξαν μεγαλύτερο ενδιαφέρον για το ψηφιακό παιχνίδι παρά για τα επιτραπέζια, παρόλα αυτά ήταν ιδιαίτερα αποδοτικοί σε όλα τα παιχνίδια. Είναι αρκετά σημαντικό, όπως αναφέρει η Αγγελακοπούλου (2023), αλλά όπως παρατήρησα κι εγώ η ίδια, ο βαθμός δυσκολίας των παιχνιδιών που επιλέγονται να ταυτίζεται με τις ανάγκες και το γνωστικό επίπεδο των εκάστοτε μαθητών. Τέλος, η ίδια παρατήρησε ότι οι μαθητές συμμετείχαν πολύ πιο ενεργά όταν χρειαζόταν να σηκωθούν από τις θέσεις τους.

## 2.2 Γενική εικόνα

Όπως προκύπτει από τα διδακτικά σενάρια που συζητήθηκαν στο κεφάλαιο αυτό, η αξιοποίηση των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία επιφέρει πολλά οφέλη στους εμπλεκόμενους, με βασικότερο από αυτά την κατάκτηση του γνωστικού στόχου μέσα από την ενεργό συμμετοχή τους. Η απομάκρυνση από τη στείρα και βαρετή αποστήθιση και η προσέγγιση σημαντικών πληροφοριών μέσω του παιχνιδιού, επιτρέπει στους μαθητές να μάθουν και να καταβάλουν προσπάθεια για να κερδίσουν. Φαίνεται, επίσης, ότι η διαδικασία της παιχνιδοποίησης δεν ανταποκρίνεται μόνο στις μικρές ηλικιακές ομάδες, αλλά μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα ακόμη και σε ενήλικες.

Για τους εκπαιδευτικούς από την άλλη, το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως εργαλείο αξιολόγησης για την «κατεκτημένη γνώση», ώστε να βελτιώσει τη διδασκαλία τους και να βοηθήσουν με τον τρόπο αυτό τους μαθητές τους. Όπως παρατηρεί και η Αγγελακοπούλου (2023), με τη χρήση ορισμένων ψηφιακών παιχνιδιών δίνεται η δυνατότητα στον/ στην εκπαιδευτικό να ανατρέξει στις απαντήσεις των μαθητών και να εντοπίσει λάθη και δυσκολίες.

## 3. Παιχνιδοποίηση

### 3.1 Το παιχνίδι

Υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί ορισμοί που θα μπορούσαν να ερμηνεύσουν τον όρο «παιχνίδι», οι οποίοι έχουν προταθεί από αρκετούς επιστημονικούς κλάδους, με κυριότερους την Ανθρωπολογία, την Ψυχολογία και τη Φιλοσοφία, με τους μελετητές να προσεγγίζουν διαφορετικά την έννοια αυτή (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 231).

Κατά διαστήματα έχουν γραφτεί αρκετά βιβλία που αναλύουν παιχνίδια που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ακόμα και στο πλαίσιο μίας διδασκαλίας, εμπλουτισμένα με διάφορες «δραστηριότητες» που ξεφεύγουν από τα στενά όρια της λέξης «παιχνίδι» (Rixon, 1986: 64), αν και σε ορισμένες περιπτώσεις μπορούν να θεωρηθούν χρονοβόρα και ανούσια (Rixon, 1981: 1). Κατά την Meckley (2002), παιχνίδι μπορεί να θεωρηθεί



οποιαδήποτε νοηματοδοτούμενη ενέργεια προσφέρει ικανοποίηση στους εμπλεκόμενους, τους επιτρέπει να συμμετέχουν ενεργά και δομείται πάνω σε συγκεκριμένα κίνητρα.

Όταν κάποιος προσπαθεί να αξιοποιήσει δημιουργικές μεθόδους στα απαιτητικά επικοινωνιακά περιβάλλοντα που συναντώνται στις σχολικές τάξεις, σίγουρα δεν είναι μία εύκολη διαδικασία (Karasimos, 2020). Τα παιχνίδια πρέπει να οριοθετούνται με αυστηρά κριτήρια και θεωρούνται κλειστού τύπου δραστηριότητες αφού είναι πεπερασμένου χρόνου και ολοκληρώνονται με την επίτευξη του στόχου που έχει τεθεί (Rixon, 1986: 62).

### 3.2 Το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία

Το παιχνίδι αποτελεί το πρώτο μέσο με το οποίο ένα παιδί μπορεί να αρχίσει να ανακαλύπτει και να γνωρίζει τον κόσμο γύρω του, άποψη που συμμερίζονται διάφοροι μελετητές μέσα στα χρόνια, ωστόσο οι έρευνες γύρω από τα οφέλη της μάθησης μέσω του παιχνιδιού ξεκίνησαν λίγες δεκαετίες νωρίτερα (Karr, 2012). Ανάμεσα στους ερευνητές που πραγματοποίησαν έρευνες για τα πλεονεκτήματα της αξιοποίησης του παιχνιδιού στη διαδικασία της μάθησης είναι ο Piaget και ο Vygotsky, οι οποίοι αντιλήφθηκαν την ταυτόχρονη κοινωνική, πνευματική και ψυχολογική ανάπτυξη των παιδιών (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 229). Πολλοί παιδαγωγοί χρησιμοποίησαν το παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο, κυρίως για την προσχολική εκπαίδευση, μεταξύ άλλων η Maria Montessori και ο Jacques Rousseau (Γουργιώτου, 2010: 1).

Ο Vygotsky αποτέλεσε πιθανότατα τον πρώτο ερευνητή που εντόπισε τον έντονο συσχετισμό ανάμεσα στο παιχνίδι και στις συλλογικές διεργασίες που κάνουν τα παιδιά, πριν φτάσουν στην ολοκλήρωση της ψυχικής τους σκέψης (Bryan, et al. (2017: 8). Οι Bryan, et al. (2017: 2) αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι μέσα από μία βιωματική προσέγγιση τα παιδιά μπορούν να κατακτήσουν ευκολότερα τη γνώση, ιδιαίτερα όταν απαιτείται η επίλυση ενός προβλήματος, καθώς επικεντρώνονται στη νίκη και όχι στο γλωσσικό μέρος του παιχνιδιού. Το παιχνίδι, όμως, μπορεί να προσφέρει την ολιστική προσέγγιση στην κοινωνική πλευρά του γλωσσικού συστήματος, αφού στηρίζει την αλληλεπίδραση των παικτών με τη γλώσσα (Meyer, 2013). Επιτρέπει, επιπλέον, στα παιδιά να αποθηκεύσουν εύκολα πληροφορίες στη μακρόχρονη μνήμη τους εξασκώντας με τον τρόπο αυτό πλήθος πνευματικών διεργασιών (C.R. Paiva et al., 2016: 443-44).

Έτσι, δημιουργήθηκε μία νέα διδακτική μέθοδος άμεσα επηρεασμένη από τη φιλοσοφία των παιχνιδιών, η οποία μπορεί να πραγματοποιηθεί με ή χωρίς τη βοήθεια ενός γλωσσικού κειμένου και πάντοτε με γνώμονα τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης (Karasimos, 2020: 75). Η νέα αυτή μέθοδος αποσκοπεί στη χρήση των παιχνιδιών στη διαδικασία της εκπαίδευσης με σκοπό την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών –και όχι μόνο– στόχων, με αποτέλεσμα να ονομαστεί «Game- Based Learning»<sup>1</sup> (Bryan, et al., 2017: 2). Ο Slota (2014) επισημαίνει πως η Παιχνιδοκεντρική μάθηση στηρίχτηκε σε μεγάλο βαθμό στις προϋπάρχουσες θεωρίες μάθησης και σε ορισμένες άλλες σχολές σκέψης.

Οι δραστηριότητες που πηγάζουν από το παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας τείνουν να στηρίζονται σε πραγματικά γεγονότα και τα ερωτήματα που τίθενται συνήθως μέσα στην τάξη επιτρέπουν μόνο μία συγκεκριμένη απάντηση. Αυτή η μέθοδος δεν επιτρέπει στο μαθητή να σκεφτεί εναλλακτικά και δημιουργικά ή ακόμα και να εκφράσει

<sup>1</sup> Ο όρος στα ελληνικά αποδίδεται ως «Παιχνιδοκεντρική Μάθηση», «Παιγνιώδης Μάθηση» ή «Παιχνιδοποίηση» (Bryan, et al., 2017: 2).

την προσωπική του άποψη για το θέμα, σε αντίθεση με τη προσέγγιση μέσω του παιχνιδιού που βοηθάει τους μαθητές να αναπτυχθούν τόσο γνωστικά όσο και ψυχολογικά. Γενικά, ο διαφορετικός τρόπος σκέψης που υιοθετούν οι άνθρωποι απαιτεί διαφορετικούς τρόπους μάθησης μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον, με το παιχνίδι να προσφέρει λογική σκέψη και επικοινωνία με τρόπο που ο κάθε μαθητής μπορεί να το κάνει (Karasimos, 2020: 76). Η παιγνιώδης μάθηση προσφέρει τη δυνατότητα σε κάθε μαθητή να κατακτήσει το δικό του νόημα και να μάθει από τη συνεργασία με τους συμμαθητές του, αλλά και από τα λάθη του (Talak- Kiryk, 2010: 4). Πλέον, πολλαπλές ικανότητες του παιδιού μπορούν να αξιοποιηθούν μέσα σε μία τάξη, όπως η γλωσσική, με σκοπό να καταφέρει να κατακτήσει την καινούργια γνώση στηριζόμενο στην προγενέστερη (Karasimos & Zorbas, 2020: 293), κατακτώντας έτσι την ίδια δεξιότητα με τους συμμαθητές του αλλά με τον δικό του τρόπο (El- Shamy, 2001: 10).

Η Ketterlinus, την ίδια χρονιά (2017), αναφέρει ότι η παιγνιοποίηση πρέπει να είναι μία διασκεδαστική διαδικασία, ώστε οι μαθητές να φτάσουν στην ολοκλήρωση της εργασίας και κατ' επέκταση στην κατάκτηση της γνώσης. Έχει, επίσης, παρατηρηθεί θετική επίδραση τόσο στη νοημοσύνη των παιδιών όσο και στις σχολικές τους υποχρεώσεις, μεγαλύτερο ενδιαφέρον από την πλευρά των εμπλεκομένων (Karasimos, 2020: 76), όπως επίσης και μεγαλύτερη απόλαυση από μέρους τους (Phelps, 2017: 3).

Το πλαίσιο στο οποίο πραγματοποιείται κάθε φορά το παιχνίδι τείνει να είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό (Ketterlinus, 2017), γεγονός που επιτρέπει στους μαθητές να αποκτήσουν ένα σημαντικό κίνητρο για συμμετοχή (Saricoban & Metin, 2000). Καλλιεργείται, έτσι, μία θετική στάση ως προς τη διαδικασία της μάθησης και της ορθής χρήσης της γραμματικής και της γλώσσας γενικότερα, η οποία πλέον εφαρμόζεται σε ένα πιο ολοκληρωμένο και οριοθετημένο πλαίσιο. Η εξάσκηση των γραμματικών κανόνων δεν πραγματώνεται πλέον μέσα από ανιαρές ασκήσεις, που ανταποκρίνονται συνήθως στις ανάγκες του μέσου όρου της τάξης, αλλά μέσα σε ένα ασφαλές περιβάλλον που επιτρέπει τα λάθη και ταυτόχρονα την ανάπτυξη της προσωπικότητας κάθε παιδιού (Ketterlinus, 2017) και την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης του (Fuscarg, 2001), ενώ κατά τους Bryan, et al., (2017: 4) εξίσου σημαντικά πλεονεκτήματα είναι το κλίμα συνεργασίας και η ενίσχυση της μνήμης.

Ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1970, παρατηρήθηκε εντονότερα ότι πολλές από τις δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν για να βοηθήσουν τους μαθητές ταυτίζονταν σε μεγάλο βαθμό με τα παιχνίδια ή ήταν πραγματικά παιχνίδια (Rixon, 1986: 62). Ο Phelps (2017: 3) αναφέρει ότι η δραστηριότητα μπορεί να μοιάζει με παιχνίδι στηριζόμενη σε στρατηγικές προσομοίωσης και όχι να είναι απαραίτητα κάποιο υπαρκτό παιχνίδι. Σε κάθε περίπτωση όμως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να χρησιμοποιήσει ή να σχεδιάσει από την αρχή το παιχνίδι που θέλει να αξιοποιήσει στην τάξη του (Longwheeler, 2017: 3).

Ιδιαίτερο γνώρισμα της εν λόγω θεωρίας μάθησης είναι η κατάκτηση της γνώσης μέσω μίας αυθαίρετης διαδικασίας, γεγονός που την καθιστά ιδιαίτερα αποτελεσματική (Mei & Yu-jing, 2000). Η εμπλοκή των μαθητών σε διδακτικά σενάρια που ζωντανεύουν μπροστά στα μάτια τους βοηθάει στην κατάκτηση βασικών εννοιών του μαθήματος (Fuscarg, 2001), κυρίως όταν τα σενάρια ταιριάζουν με προσωπικά και κοινωνικά θέματα της πραγματικής ζωής (Saricoban & Metin, 2000). Τα παιχνίδια επιτρέπουν στα παιδιά να τοποθετήσουν τους εαυτούς τους σε φανταστικά περιβάλλοντα και να επιλύσουν υπαρκτά προβλήματα, χωρίς να υπάρχει ο φόβος της αποτυχίας (Martinson & Chu, 2008: 478, Karasimos, 2020: 76), ενώ ταυτόχρονα μειώνει το χάσμα που πιθανότατα υπάρχει στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Fuscarg, 2001). Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν διαρκώς να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις με τους μαθητές τους, ώστε να τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ορισμένες δεξιότητες, ανάμεσα στις οποίες βρίσκεται και η

«ακαδημαϊκή αυτοπεποίθηση» (Petrovic, 2013: 23), με την Παιχνιδοποίηση να διευκολύνει τη συνθήκη αυτή.

Τους δίνεται, επίσης, το δικαίωμα να δοκιμάσουν περισσότερες από μία φορές να φτάσουν στον στόχο που τους έχει ζητηθεί σε περίπτωση που αποτύχουν (Ζυγουρίτσας, 2008). Ως εκ τούτου, κάθε παίκτης βιώνει μία συνθήκη, η οποία ταιριάζει με τον γνωστικό στόχο που έχει τεθεί, και μέσα από το βίωμά του μαθαίνει (Kapp, 2012).

Μέσα στα οργανωμένα αυτά περιβάλλοντα, η διαδικασία της μάθησης ενισχύεται από την ερμηνεία, τον προβληματισμό και τη γνωστική επεξεργασία που καταβάλουν οι εμπλεκόμενοι, ενώ εξίσου σημαντική είναι η οπτική διέγερση και η χωρική αντίληψη που απαιτούνται (Karasimos, 2020: 76). Η διαδικασία μάθησης μέσω του παιχνιδιού βοηθάει στην καλλιέργεια της στρατηγικής, στον εντοπισμό και τη χρήση διαφορετικών λύσεων και στην ευέλικτη σκέψη (Martinson & Chu, 2008: 478) και ταυτόχρονα επιτρέπει στον μαθητή να αιτιολογήσει την απάντησή του, να ακούσει με προσοχή τους συμπαίκτες του και να πάρει κοινές αποφάσεις μαζί τους (Talk- Kiryk, 2010: 7). Επιπλέον, οι παίκτες αναπτύσσουν γνωστικές λειτουργίες –ανάμεσα σε αυτές η επικοινωνία και η φαντασία– (Prensky, 2001) ακολουθώντας τη μέθοδο μάθησης «κάνω για να μάθω» (Αγγελίδου, 2011) και αποκτούν μεγαλύτερο έλεγχο στην παρορμητικότητά τους (Ζυγουρίτσας, 2008). Τέλος, τους επιτρέπει να χρησιμοποιήσουν τους γραμματικούς και λεξιλογικούς κανόνες με μεγαλύτερη ευκολία (Saricoban & Metin, 2000).

Η Fithriani το 2022 παρατήρησε στην πράξη τα οφέλη της παιγνιώδους μάθησης, που όπως εντόπισα κι εγώ από τη δική μου συνεργασία με τους μαθητές, είναι μεταξύ άλλων η ανυπομονησία των παιδιών για το εκάστοτε παιχνίδι και η χαρά με την οποία συμμετέχουν. Ως εκ τούτου, το μάθημα φεύγει πια από τις κλειστές παραδοσιακές και μονότονες δραστηριότητες και αποκτά έναν πιο ενδιαφέροντα χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα μειώνεται το άγχος του εμπλεκόμενου μαθητή και αναπτύσσεται η χρήση του λόγου. Παρέχει, μάλιστα, στους παίκτες δύο διαφορετικών ειδών κινητοποίηση, αφού όχι μόνο τους επιτρέπει να ανεβαίνουν επίπεδα κερδίζοντας πόντους (εξωτερική κινητοποίηση), αλλά τους επιτρέπει να γίνουν αυτόνομοι και να καλλιεργήσουν διάφορες ικανότητες (εσωτερική κινητοποίηση) (Richter et al., 2015).

Γενικότερα, τα διάφορα παιχνίδια που υπάρχουν επιτρέπουν στον εκπαιδευτικό να τα χρησιμοποιήσει σε διαφορετικά στάδια της διδασκαλίας του, εάν και εφόσον το κρίνει απαραίτητο (Rixon, 1986: 62), ώστε η γλώσσα να είναι χρήσιμη και οι μαθητές να αντιλαμβάνονται το νόημα που κρύβεται πίσω από την εφαρμογή τους (Wright, Betteringe & Buckby, 2006). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να ελέγχει τη ροή του παιχνιδιού, τις δυσκολίες που συναντάνε οι μαθητές και σε ποια σημεία η διαδικασία είναι ευκολότερη (Talak- Kiryk, 2010: 4). Οφείλει, επίσης, να δίνει εύστοχη ανατροφοδότηση σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας και να βοηθάει την ομαλή ροή της δραστηριότητας, όπου και όταν χρειάζεται (Ketterlinus, 2017: 4).

Για να μπορέσει ένα παιχνίδι να κριθεί ως κατάλληλο για την εκπαιδευτική διαδικασία, χρειάζεται να πληροί ορισμένες προϋποθέσεις. Οι μελετητές, με κυρίαρχο τον Holec, υποστηρίζουν ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχία ενός παιχνιδιού την αυτονομία που προσφέρεται στο παιδί, ώστε να μάθει με την υποστήριξη του εκπαιδευτικού. Έτσι, ο μαθητής καταφέρνει να φτάσει στην αξιολόγηση του εαυτού του, με γνώμονα τους στόχους που έχουν τεθεί από την αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Φυσικά, αυτό απαιτεί μία υπευθυνότητα από μέρος του μαθητή (Cuq & Gruca, 2015: 219), γεγονός που καθιστά την διαδικασία της αυτοαξιολόγησης μία μέθοδο που προωθεί την μάθηση (Κρυστάλλη, 2011: 153). Στις περιπτώσεις αυτές οι μαθητές αναλαμβάνουν το σημαντικότερο μέρος της μάθησης, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει βοηθητικό ρόλο υποστηρίζοντας τον μαθητή και διευκολύνοντας τον ως προς την επίτευξη των

στόχων που έχουν τεθεί (Karasimos, 2020: 75). Ο εκπαιδευτικός οφείλει φυσικά να κάνει ορισμένες αλλαγές στο παιχνίδι, ώστε να προσαρμοστεί καλύτερα στις απαιτήσεις της διδασκαλίας που έχει σχεδιάσει κάθε φορά, με αποτέλεσμα το εκάστοτε παιχνίδι να γίνει χρήσιμο εργαλείο στα χέρια του (Rixon, 1986: 63).

Σημαντικό κριτήριο για το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η διαφάνεια, όπου μεταξύ άλλων περιλαμβάνει τη νομική υπόσταση της ιστοσελίδας (όταν πρόκειται για ψηφιακό παιχνίδι), τον κατασκευαστή και τους τρόπους επικοινωνίας μαζί του, ενώ εξίσου σημαντική είναι η δήλωση της ημερομηνίας και της χρονιάς έκδοσης του παιχνιδιού (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 255). Κατά τον Rixon (1981: 1) βασικό σημείο είναι να έχει μελετηθεί σε βάθος κάθε παιχνίδι, ο/ η εκπαιδευτικός που θα το εφαρμόσει να γνωρίζει τα δομικά του μέρη και να είναι σε θέση να τα διαφοροποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να ταιριάζουν στις ανάγκες των μαθητών του.

Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί οδηγούνται στη χρήση εναλλακτικών μεθόδων μάθησης και τείνουν να παρουσιάζουν έναν ευέλικτο τρόπο σκέψης, ενώ ο μαθητής καταφέρνει να χρησιμοποιήσει την προγενέστερη γνώση του για την επίλυση της νέας συνθήκης που του ζητείται κάθε φορά και να μάθει ακόμη και μέσα από τα λάθη του (Karasimos, 2020: 76), έχοντας πάντοτε μία βασική εκπαίδευση και εμπειρία ώστε να χτίσει πάνω σε αυτές (Rixon, 1986: 63). Ωστόσο, μέσα από τις έρευνες έχει αποδειχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί φοβούνται να ασχοληθούν με τα παιχνίδια, καθώς δεν έχουν την απαραίτητη υποδομή που χρειάζονται στις τάξεις τους και για τον περισσότερο κόσμο τα παιχνίδια δεν είναι δραστηριότητες με κύρος (Ζυγουρίτσας, 2008).

### **3.3 Βιβλία με παιχνίδια**

Για τον Rixon (1986: 64) τα βιβλία με εκπαιδευτικά παιχνίδια και δραστηριότητες διχάζουν τους εκπαιδευτικούς, καθώς για όσους έχουν εμπειρία περιλαμβάνουν άσκοπες πληροφορίες, οι οποίες όμως δεν επαρκούν για τους άπειρους. Ορισμένοι δημιουργοί επιλέγουν να κατατάξουν τα παιχνίδια που έχουν δημιουργήσει με γνώμονα τον τρόπο επίλυσης τους, εντάσσοντας τα σε κατηγορίες «Σωστό ή Λάθος», «Ερώτηση- Απάντηση» ή «Παιχνίδια με εικόνες» (Rixon, 1986: 64).

Για τον ίδια ερευνητή, η αξιολόγηση των βιβλίων αυτών αποτελείται από τέσσερα κριτήρια, από τα οποία προκύπτει η καταλληλότητά τους. Οι απλές και εύστοχες πληροφορίες ως προς τον εκπαιδευτικό, η μείωση του όγκου της προετοιμασίας ή ακόμα και η παροχή των υλικών, όπου είναι δυνατόν, είναι τα βασικότερα σημεία, ενώ πρέπει να αξιολογείται αν και κατά πόσο το βιβλίο ακολουθεί μία λογική σειρά ή μία συγκεκριμένη μέθοδο ή αν πρόκειται για τυχαίες δραστηριότητες που απλά παρουσιάζονται ταυτόχρονα. Τέλος, οι νέες ιδέες είναι ένας τρόπος να αξιολογηθούν τα βιβλία αυτά (Rixon, 1986: 64).

### **3.4 Τα επιτραπέζια παιχνίδια**

Ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε πληθώρα παιχνιδιών, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές κατηγορίες, ώστε να καταφέρει να δημιουργήσει πιο ευφάνταστες και δημιουργικές δραστηριότητες για τους μαθητές του (Karasimos, 2020: 76). Αρκετά ενδιαφέροντα και συναρπαστικά είναι τα διαδραστικά επιτραπέζια παιχνίδια, τα οποία μπορούν να συμβάλουν σε γνωστικές δεξιότητες, όπως είναι η ικανότητα συλλογισμού, η επαγωγική μάθηση και η μνήμη, αλλά ταυτόχρονα και στην διαμόρφωση και κατάκτηση στρατηγικών μάθησης, όπως η συναισθηματική (Karasimos, 2020: 76).



Κατά τους Rogerson et al. (2018) ένα επιτραπέζιο παιχνίδι στηρίζεται στις αρχές της συνεργασίας ή/ και του ανταγωνισμού, δηλαδή στην κοινωνική αλληλεπίδραση, παράγοντες που προάγουν τη διανοητική πρόκληση των μαθητών. Για την Alexiou (2016) τα επιτραπέζια παιχνίδια είναι εξαιρετικά σημαντικά, γιατί προωθούν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή και την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, της ανεξαρτητοποίησης και της δημιουργικότητάς του. Όπως στηρίζει η ίδια ερευνήτρια, τα περισσότερα παιχνίδια που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν απευθύνονται σε ένα συγκεκριμένο φύλο, ενώ οι Molla & Lepetit τονίζουν ότι η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να μετατρέψει ένα κλασικό επιτραπέζιο παιχνίδι σε έναν εμβληματικό τρόπο μάθησης, προκαλώντας με αυτόν τον τρόπο μεγαλύτερο ενδιαφέρον στους μαθητές και επιτρέποντάς τους να συνεργαστούν και να κατακτήσουν μαζί τον απαιτούμενο στόχο. Για τον Karasimos, (2020: 77), οι εμπλεκόμενοι μαθητές δουλεύοντας σε ομάδες καταφέρνουν να αλληλοβοηθούν και κατ' επέκταση να μάθουν ο ένας από τον άλλο.

Το επιτραπέζιο παιχνίδι δε χρειάζεται να είναι απαραίτητα και ανταγωνιστικό. Ο κάθε παίκτης/ μαθητής αναλαμβάνει διαφορετικό ρόλο με ξεχωριστά χαρακτηριστικά και γνώρισμα, σκέφτεται τον τρόπο επίλυσης του προβλήματος σε ατομικό επίπεδο και στη συνέχεια, στο πλαίσιο της ομάδας, ο καθένας από αυτούς οφείλει να εξηγήσει τη σκέψη του και να τη στηρίξει με επιχειρήματα, ταυτόχρονα όμως χρειάζεται να ακούσει με προσοχή τους συμμαθητές του και από κοινού να αποφασίζουν ποιος τρόπος ανταποκρίνεται καλύτερα στο ζητούμενο (Karasimos, 2020: 77). Η Chung (2005) προτείνει τη χρήση κλασικών επιτραπέζιων παιχνιδιών, τα οποία μπορούν να τροποποιούνται κάθε φορά, ανάλογα και με τον γνωστικό στόχο που τίθεται. Η άποψή της στηρίζεται στην επαναλαμβανόμενη χρήση συγκεκριμένων μορφών της γλώσσας, η οποία θα γίνεται στη διάρκεια του παιχνιδιού, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη σκέψη από τους μαθητές και άρα θα είναι μία ασυνείδητη διαδικασία.

Ο Karasimos (2020: 77) ορίζει πέντε βασικά κριτήρια για την επιλογή του καταλληλότερου επιτραπέζιου παιχνιδιού. Το βασικότερο ίσως από αυτά να είναι η ηλικία, που στα επιτραπέζια παιχνίδια αναγράφεται στο κουτί, καθώς αυτό το ηλικιακό όριο που συστήνεται από τους κατασκευαστές σχετίζεται με το επίπεδο δυσκολίας και τις δεξιότητες που απαιτούνται.

Σημαντικός, ωστόσο, είναι και ο χρόνος που απαιτείται για το παιχνίδι, διότι στο πλαίσιο της τάξης υπάρχει πάντοτε ένας χρονικός περιορισμός, με την ιδανικότερη διάρκεια να είναι περίπου μία ώρα. Το τρίτο κριτήριο είναι το μέγεθος των ομάδων και κατ' επέκταση ο αριθμός των μαθητών, ο οποίος μπορεί να πολλαπλασιαστεί σε ένα συνεργατικό παιχνίδι ή να διαιρεθεί σε ομάδες, όταν το παιχνίδι είναι ανταγωνιστικό. Φυσικά, όλα αυτά πραγματοποιούνται στο πλαίσιο των κανόνων που ορίζονται από το ίδιο το παιχνίδι ή τον εκπαιδευτικό καθοδηγώντας έτσι τους παίκτες/ μαθητές (Rixon, 1986: 62).

Ακολουθεί το κριτήριο του επιπέδου δυσκολίας, το οποίο μπορεί να τοποθετηθεί σε μία κλίμακα από το «πολύ εύκολο» έως το «δύσκολο», με πέντε στάδια συνολικά, το οποίο μεταξύ άλλων ανταποκρίνεται στον χρόνο σκέψης και στη διάρκεια ολοκλήρωσης ενός γύρου (Karasimos, 2020: 78). Λόγω της δυσκολίας αυτού του κριτηρίου, ο εκπαιδευτικός θα ήταν προτιμότερο να επιλέξει ευκολότερα επίπεδα, ώστε το παιχνίδι να μην είναι ιδιαίτερα περίπλοκο για τους μαθητές και να μην επηρεάσει την αυτοπεποίθησή τους, καθώς τα δύσκολα παιχνίδια είναι πιθανόν να δημιουργήσουν ένα αρνητικό κλίμα και ένα αρκετά αντίξοο περιβάλλον μάθησης.

Τέλος, κριτήριο επιλογής αποτελεί και η αξιολόγηση, η οποία στηρίζεται σε αντικειμενικά στοιχεία, που έχουν σχεδιαστεί και προταθεί για ένα μεγάλο κοινό και τα

οποία μπορούν να βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να απορρίψει ένα παιχνίδι που δεν ταιριάζει στην τάξη του, ενώ από την άλλη μπορεί να το επιλέξει εάν η προσωπική του εμπειρία του προσφέρει ασφάλεια ή εάν αποτελεί επιλογή των μαθητών (Karasimos, 2020: 78).

### 3.4.1 Κατηγορίες επιτραπέζιων παιχνιδιών

Όταν οι ερευνητές κάνουν λόγο για επιτραπέζια παιχνίδια στη σχολική τάξη, σίγουρα δεν αναφέρονται μόνο σε ένα είδος παιχνιδιού, καθώς υπάρχει πληθώρα επιτραπέζιων παιχνιδιών που χωρίζονται σε κατηγορίες ανάλογα με τις απαιτήσεις και τα περιεχόμενα τους. Τα όρια κατάταξης δεν είναι πάντοτε ευδιάκριτα, προέρχονται συνήθως από τον χώρο των βιντεοπαιχνιδιών δημιουργώντας ένα περίπλοκο σύστημα κατηγοριών και συνεχώς εξελίσσονται αλλάζοντας συνεχώς τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στις κατηγορίες. Ωστόσο, μέσω του «Board Game Geek» μπορούμε να διακρίνουμε οχτώ βασικές κατηγορίες παιχνιδιών (Karasimos, 2020: 80).

Πιο συγκεκριμένα, τα επιτραπέζια παιχνίδια μπορούν να έχουν τη μορφή αφαιρετικής στρατηγικής, δηλαδή ανταγωνιστικά παιχνίδια (που απευθύνονται κυρίως σε δύο αντίπαλους παίκτες, αλλά μπορούν να προσαρμοστούν στο πλαίσιο της τάξης) χωρίς συγκεκριμένη θεματική, τα οποία στηρίζονται στις δεξιότητες των εμπλεκομένων και όχι στην τύχη (Karasimos, 2020: 80). Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι το σκάκι.

Μία άλλη κατηγορία είναι τα οικογενειακά παιχνίδια, τα οποία είναι έτσι δομημένα, ώστε απευθύνονται σε μαζικό κοινό (Nicholson, 2008) και να είναι αρκετά γρήγορα (Karasimos, 2020: 80). Τα παιχνίδια αυτά έχουν απλούς κανόνες, είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στο μαθητικό κοινό και στηρίζονται σε μεγάλο βαθμό στην τύχη. Δυστυχώς, δε συστήνεται η χρήση αυτών των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (ό.π. σελ. 80). Ένα γνωστό οικογενειακό παιχνίδι είναι η Monopoly.

Τρίτη κατηγορία παιχνιδιών που μπορούμε να εξετάσουμε είναι εκείνα με βασικό ή μοναδικό στοιχείο τους τα ζάρια. Πρόκειται για κατεξοχήν παιχνίδι της τύχης, καθώς η τύχη επηρεάζει τόσο την αρχή του παιχνιδιού όσο και το αποτέλεσμα. Είναι εύκολη και γρήγορη λύση, διότι δεν απαιτούν ιδιαίτερες γνώσεις από τους παίκτες (Karasimos, 2020: 80). Αντίθετα με τα ζάρια, υπάρχει μία κατηγορία επιτραπέζιων παιχνιδιών που απαιτεί δεξιότητες, αφού πρόκειται για τα παιχνίδια εκείνα που αποσκοπούν στην εκτέλεση «κόλπων μικρής φυσικής ικανότητας»<sup>2</sup> (Karasimos, 2020: 80). Ένα παιχνίδι δεξιότητάς είναι το Jenga, όπου ο παίκτης καλείται να μετακινήσει τμήματα του παιχνιδιού.

Αρκετό ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα παιχνίδια ρόλων (PRG), τα οποία είναι και τα δημοφιλέστερα. Πρόκειται για δομημένα παιχνίδια που στηρίζονται σε θεματικές με σκοπό την εξέλιξη των χαρακτήρων. Σκοπός κάθε παίκτη είναι να στηριχθεί σε μηχανισμούς και να καταφέρει να βελτιώσει τον χαρακτήρα του στη διάρκεια του παιχνιδιού, ενώ επηρεάζεται από τον παράγοντα τύχη (συνήθως με τη χρήση ζαριών) (Karasimos, 2020: 80). Στην κατηγορία αυτή, ο παίκτης βρίσκεται σε ρόλους που ταυτίζονται σε γενικές γραμμές με καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Hadfield, 1999). Σε συγκεκριμένη θεματολογία κινούνται και τα θεματικά παιχνίδια, τα οποία στοχεύουν στην εξερεύνηση μέσα από την κατασκευή μίας ιστορίας με συγκεκριμένους χαρακτήρες. Γνώρισμα αυτών των παιχνιδιών είναι η εξαίρεση των παικτών που χάνουν από τους επόμενους γύρους, ώστε να μείνει στο τέλος μόνο ένας παίκτης, ο νικητής (Karasimos, 2020: 80).

<sup>2</sup> Karasimos. A. *Creating Board Game Scenarios for Primary FFL Learners*, (2020, 80).

Ακολουθούν τα παιχνίδια υποθέσεων, παιχνίδια κλειστού τύπου ερωτήσεων -που απαντώνται συνήθως με «ναι» ή «όχι»- και αποσκοπούν στην εύρεση ενός ουσιαστικού, ενώ ακολουθούν τα επιτραπέζια παιχνίδια ανάπτυξης λεξιλογίου, όπως είναι το Scrabble (Hadfield, 1999).

Αντίθετα με όσα παρατηρούνται στα θεματικά παιχνίδια, οι παίκτες στα Euro Games συναγωνίζονται με σκοπό τη συλλογή πόρων κινούμενοι σε ένα πιο γενικό θέμα, όπως η γεωγραφία, ενώ τέλος υπάρχουν και τα παιχνίδια τοποθέτησης εργατών, όπου και αυτά θεωρούνται παιχνίδια στρατηγικής με σκοπό τη συλλογή περιορισμένων πόρων (Karasimos, 2020: 81).

Υπάρχουν και τα παιχνίδια «Quiz», τα οποία έχουν τη μορφή προ-επικοινωνιακής δραστηριότητας και αποσκοπούν στην εξάσκηση τόσο της μορφής του ζητούμενου όσο και στη πραγματιστική λειτουργία του (Baydikova & Davidenko, 2019). Μία ακόμα ιδιαιτέρως γνωστή κατηγορία παιχνιδιών είναι εκείνα της μνήμης, όπου οι παίκτες καλούνται να δημιουργήσουν συνήθως ζευγάρια καρτών από μνήμης (Hadfield, 1999).

Ο Hadfield (1999) αναφέρει ορισμένες ακόμα κατηγορίες παιχνιδιών. Συγκεκριμένα τα παιχνίδια ταξινόμησης, όπου ουσιαστικά οι παίκτες καλούνται να τοποθετήσουν κάρτες στη σωστή σειρά ή σε κάποιες συγκεκριμένες κατηγορίες. Θυμίζουν έως έναν βαθμό τα παιχνίδια αναζήτησης, όπου οι μαθητές συζητώντας με τους συμμαθητές τους κατηγοριοποιούν διάφορες λέξεις. Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, υπάρχουν επίσης τα παιχνίδια κενού πληροφορίας, στα οποία ο κάθε μαθητής έχει στην κατοχή του ένα μέρος πληροφοριών και, μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους, συγκεντρώνει όσες πληροφορίες του λείπουν (Hadfield, 1999).

Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η έννοια της συνεργασίας ή του προδότη σε ένα παιχνίδι, είναι λειτουργία αυτού και ως εκ τούτου δεν αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία επιτραπέζιων (Karasimos, 2020: 81). Έτσι, προκύπτουν παίκτες που δουλεύουν στο πλαίσιο της ομάδας ή άλλοι που απλά παίζουν ανταγωνιστικά, ανάλογα με τους στόχους (Rixon, 1986: 62), σε μία από τις προαναφερθείσες κατηγορίες.

Αξίζει, επίσης, να επισημάνουμε ότι, παρόλο που υπάρχουν πολλές κατηγορίες παιχνιδιών, δεν υπάρχει μία που να ανταποκρίνεται πλήρως στα λεγόμενα «εκπαιδευτικά επιτραπέζια», ενώ υπάρχουν και επιτραπέζια που υποστηρίζονται από διάφορες εφαρμογές, χωρίς να εντάσσονται σε μία συγκεκριμένη κατηγορία. Τα τελευταία επιτελούν συγκεκριμένους σκοπούς, ακόμα και γνωστικούς, αλλά απαιτούν ιδιαίτερο χειρισμό από τους εκπαιδευτικούς (Karasimos, 2020: 81).

Κατά τον Rinvoluceri (1984) ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να αξιοποιήσει τα πλαίσια των υπάρχοντων παιχνιδιών και να δημιουργήσει παρόμοια παιχνίδια, αντιγράφοντας ακόμα και αποσπάσματα από το περιεχόμενό τους. Τέλος, υπενθυμίζεται ότι στην πλειονότητα εκπαιδευτικών παιχνιδιών υπάρχει ο παράγοντας της τύχης, ιδίως όταν περιλαμβάνεται ζάρι, είναι ωστόσο σημαντικό να περιοριστεί όσο τον δυνατόν περισσότερο.

### 3.5 Το ψηφιακό παιχνίδι

Η παράλληλη εξέλιξη και ανάπτυξη της τεχνολογίας οδήγησε στη δημιουργία νέων παιχνιδιών, που ταυτίζονται με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ή του διαδικτύου, τα οποία εντάσσονται σε μία ευρύτερη κατηγορία, τα «ψηφιακά παιχνίδια» (*digital games*). Οι Salen & Zimmerman ορίζουν το «παιχνίδι» με διαφορετικό τρόπο, ώστε να ταιριάζει με τις απαιτήσεις των ψηφιακών παιχνιδιών. Έτσι, προκύπτει ότι το

ψηφιακό παιχνίδι αποτελεί μία πρόκληση για τους παίκτες, οι οποίοι καλούνται να ακολουθήσουν συγκεκριμένους κανόνες και να φτάσουν σε ένα μετρήσιμο αποτέλεσμα (Salen & Zimmerman, 2004: 80). Η έννοια ωστόσο διευρύνεται όταν γίνεται λόγος για το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 231), διότι τα παιχνίδια αυτά στηρίζονται στην επίλυση μίας προβληματικής κατάστασης προκαλώντας το ενδιαφέρον του εμπλεκόμενου (Hadfield, 1999).

Η de Freitas (2007:9) θεωρεί αρκετά αποτελεσματικές τις εφαρμογές που συνδυάζουν τα χαρακτηριστικά των ψηφιακών παιχνιδιών για τους σκοπούς της μάθησης, καθώς μεταξύ άλλων εμπεριέχουν την προσομοίωση της πραγματικότητας, όπου οι εμπλεκόμενοι αλληλεπιδρούν συνεχώς (Karasimos & Zorbas, 2020: 293). Τα παραπάνω προσέλκυσαν το ενδιαφέρον των ακαδημαϊκών, οι οποίοι ενδιαφέρονται και μελετούν την επικαλούμενη «Ψηφιακή μάθηση με παιχνίδι» (Digital Game Based Learning), όρος που εισήχθη πρώτη φορά από τον Prensky (2007).

Η νέα αυτή μέθοδος επιτρέπει την ύπαρξη διαφορετικών επιπέδων διαδραστικότητας και εμπύθισης των εμπλεκόμενων, καθώς συνδέεται με πολλαπλούς τύπους παιχνιδιών (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 229). Ο νέος τρόπος μάθησης απαιτεί πληθώρα διαφορετικών συσκευών, που έχουν υποστηρικτικό χαρακτήρα και βοηθούν στη δημοτικότητά του. Κατά την Krystalli (2015) τα παιχνίδια έχουν καταφέρει να ενταχθούν στις ζωές των ανθρώπων, ως μέσο διασκέδασης και πολιτισμού, ενώ για τους Ryan, Rigby & Przybylski (2006) τα ηλεκτρονικά παιχνίδια δεν έχουν κερδίσει μόνο το νεανικό κοινό, αλλά και αρκετούς ενήλικες.

Τα χαρακτηριστικά αυτά συνδέονται άμεσα με τη νέα γενιά μαθητών, καθώς τα παιδιά έχουν πλέον μεγάλη εξοικείωση με την τεχνολογία και αφιερώνουν μεγάλο μέρος της ημέρας τους χρησιμοποιώντας την. Αυτό γίνεται αντιληπτό και με τον όρο «*digital natives*», που αποδίδεται σε όσους έχουν επαφή με την τεχνολογία από την αρχή της ζωής τους –συνήθως άτομα νεαρής ηλικίας-, σε αντίθεση με τους μεγαλύτερους ηλικιακά ανθρώπους, οι οποίοι έζησαν την ραγδαία εξέλιξή της σε κάποια τυχαία στιγμή της ζωής τους.

Η προσέγγιση αυτή μπορεί να μετατραπεί σε ένα άκρως αποτελεσματικό εργαλείο μάθησης, καθώς κατά τον Prensky (2007: 3) ταιριάζει στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών και μέσω πολύπλευρων χρήσεων και προσαρμογών στα εκάστοτε δεδομένα γίνεται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα και διασκεδαστική. Βασικό σημείο αναφοράς είναι ο εκμηδενισμός της απόστασης ανάμεσα στο μέσο εκπαίδευσης και την κοινωνική πραγματικότητα στην οποία εντάσσονται οι σημερινοί μαθητές και αυτό μπορεί να πραγματοποιηθεί με τη βοήθεια των ψηφιακών παιχνιδιών, αφού αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους (Prensky, 2007). Κατά τον Van Eck (2006), σε αυτές τις περιπτώσεις υπάρχει έντονη εισροή πληροφοριών, έντονες αλληλεπιδράσεις των εμπλεκόμενων και συνεχής οπτικοποίηση των δεδομένων.

Η πρόσληψη και η επεξεργασία των πληροφοριών έχει τροποποιηθεί αρκετά τα τελευταία χρόνια, λόγω της έντονης επαφής των μαθητών με την τεχνολογία. Έρευνες έχουν δείξει την μεταβολή αυτή, γεγονός που ωθεί τους εκπαιδευτικούς στη χρήση παιχνιδιών –επιτραπέζιων και ψηφιακών- που αποκλίνουν από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 231). Πρόκειται για μία πολύπλευρη διαδικασία, που μπορεί να ανταποκριθεί σε περισσότερα από ένα γνωστικά αντικείμενα, γεγονός που την κατατάσσει στις δημοφιλέστερες και πιο διασκεδαστικές μεθόδους μάθησης (Prensky, 2007: 3). Πολλοί ερευνητές θεωρούν μεγάλα πλεονεκτήματα της



Ψηφιακής Μάθησης με Παιχνίδι την αύξηση που έχει παρατηρηθεί στο κίνητρο<sup>3</sup> για μάθηση, όπως επίσης και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και πολλών άλλων δεξιοτήτων (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 231). Τη σύνδεση της ύπαρξης κινήτρου κατά τη διάρκεια της ψηφιακής μάθησης με παιχνίδι την έκανε ο Malone (1980), όταν μελέτησε και εντόπισε τους λόγους που ωθούν έναν παίκτη να κατακτήσει τους στόχους του.

Η εκπαιδευτική αυτή μέθοδος παρουσιάζει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που την καθιστούν εκπαιδευτικό εργαλείο και ταυτόχρονα την διαφοροποιούν από μία απλή δραστηριότητα, καθώς για την πραγματοποίησή της δεν απαιτούνται μόνο παίκτες, κανόνες και τελικός σκοπός, αλλά και ανατροφοδότηση, διαδραστικότητα, ασφαλές περιβάλλον, φαντασία και αναπαράσταση (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 232).

Παρόλα αυτά, ήδη από τη δεκαετία του 1990 άρχισαν να γίνονται γνωστά τα μειονεκτήματα των ψηφιακών παιχνιδιών, καθώς εκ πρώτης φαίνεται να προωθούν τη βία και τις στερεοτυπικές αντιλήψεις κατά του γυναικείου φύλου (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 230). Παρά την αρχική άρνηση για την ένταξη των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, υπάρχουν έρευνες που αναφέρουν τα θετικά στοιχεία αυτής της μεθόδου, καθώς παρουσιάζει ιδιαίτερη ευελιξία ως προς τον τρόπο χρήσης της και είναι πιο διαδεδομένη από άλλες τεχνικές (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 230). Επίσης, συμβάλλουν σημαντικά στη διατύπωση παραδειγμάτων και κανόνων, που δεν μπορούν να αναπαραχθούν με άλλον τρόπο.

Έρευνες έχουν παρουσιάσει τα πλεονεκτήματα της ένταξης του ψηφιακού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς μέσω της προσωπικής εμπλοκής, οι μαθητές οδηγούνται στην ανάπτυξη μαθησιακών και όχι μόνο δεξιοτήτων. Οι εμπλεκόμενοι εκτός από την καλλιέργεια της στρατηγικής τους σκέψης, καταφέρνουν να παράγουν σενάρια για την επίλυση προβλημάτων που θα προκύψουν και να έχουν ενεργό ρόλο σε συζητήσεις (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 234). Τα σημαντικότερα οφέλη που επισημαίνουν οι Αρβανίτης & Κρυστάλλη (2023: 234) είναι μεταξύ άλλων η διάδραση και η ανατροφοδότηση με την ταυτόχρονη ώθηση των μαθητών στη διαδικασία της σκέψης. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η συνεχής σκέψη των πράξεών τους, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η ψηφιακή μάθηση με παιχνίδι αποτελεί μία διερευνητική διαδικασία (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 234).

### 3.6 Άλλες κατηγορίες παιχνιδιών

Οι Fojortoft και Sageie's (2000) δίνουν μία διαφορετική οπτική στην κατηγοριοποίηση των παιχνιδιών, ανάλογα με τις λειτουργίες που επιτελούν. Αναφέρουν χαρακτηριστικά ότι τα παιχνίδια μπορούν να είναι είτε λειτουργικά είτε κατασκευαστικά είτε συμβολικά. Τα λειτουργικά παιχνίδια (functional play) αποσκοπούν στην καλλιέργεια της αδρής κινητικότητας και στις πρώτες κιναισθητικές δεξιότητες που δουλεύουν τα παιδιά, όπως το τρέξιμο. Τα κατασκευαστικά παιχνίδια (construction play) επιτρέπουν την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των μαθητών και ενδείκνυνται για την εφαρμογή διδασκαλίας σε εξωτερικούς χώρους (για παράδειγμα στη φύση) φτάνοντας έτσι στην επίλυση προβλημάτων. Τέλος, υπάρχει το συμβολικό παιχνίδι (symbolic play), που όπως αναφέρει και ο Karasimos (2000) είναι το παιχνίδι ρόλων, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν

<sup>3</sup> Κατά τους Chanquoy, Tricot & Sweller «το κίνητρο αφορά την απόφαση του ατόμου να εμπλακεί σε μια δραστηριότητα, ακόμα κι αν αυτή φαίνεται επώδυνη, καθώς και την απόφασή του να επιμένει στην πραγματοποίηση αυτής της εργασίας, ακόμη κι αν αποδεικνύεται πιο δύσκολη από ό,τι προβλεπόταν» (2007: 111).

να διεκπεραιώσουν ρόλους της καθημερινής ζωής και να επιτελέσουν κοινωνικές δεξιότητες που θα τους φανούν χρήσιμες στο μέλλον (Fojortoft & Sageie's, 2000).

### 3.7 Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Παιχνιδιών

Όσον αφορά την ψηφιακή μάθηση με παιχνίδι, η αξιολόγηση στηρίζεται σε πέντε συγκεκριμένους πυλώνες, ώστε να είναι ευκολότερη η επιλογή του καταλληλότερου παιχνιδιού κάθε φορά, αλλά και η βελτίωση κάθε ενός από αυτά που κυκλοφορούν στην αγορά. Για τους λόγους αυτούς, η Κρυστάλλη (2011) στηρίζει ότι πρέπει να αξιολογούνται η αυτονόμηση των μαθητών, η ανατροφοδότηση και αυτοαξιολόγηση τους, όπως επίσης το κίνητρο για τους εμπλεκόμενους και η διαφάνεια της διαδικασίας.

Με τον όρο κίνητρο ονομάζουμε όλα όσα συντελούν ώστε ένα άτομο να προσπαθήσει να επιτύχει τους σκοπούς που έχει ορίσει (Nevid, 2013: 286) επηρεαζόμενα από το μαθησιακό περιβάλλον και ατομικά χαρακτηριστικά του καθενός, ενώ όπως συμπληρώνει η Freddi (1994) είναι άμεσα συνδεδεμένο με την προσωπικότητα και τις αντιλήψεις του μαθητή.

Σημαντική για τους ερευνητές φαίνεται να είναι και η διαδικασία τη αυτοαξιολόγησης, όπου ο μαθητής γίνεται αυτόνομος ελέγχοντας ο ίδιος την πρόοδο του και την ποιότητα της κατακτημένης γνώσης (Κρυστάλλη, 2011: 152). Όσον αφορά τον ρόλο του εκπαιδευτικού στα ψηφιακά παιχνίδια, είναι υποχρεωμένος να ελέγξει τον δημιουργό του εκάστοτε παιχνιδιού και να κρίνει το περιεχόμενο του (Αρβανίτης & Κρυστάλλη, 2023: 247).

Κάθε παιδί προσαρμόζεται εύκολα στις συνθήκες του παιχνιδιού, καθώς είναι από τη φύση του ικανό να ταιριάζει στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον, γεγονός που καθιστά την παιγνιώδη μάθηση μία σωστή επιλογή ακόμη και σε συνθήκες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Boyle, 2011: 4), καθώς βοηθούν στο πρακτικό κομμάτι της θεωρίας ή λειτουργούν ως εργαλείο επανάληψης της διδακτέας ύλης (Saricoban & Metin, 2000, Uberman, 1998). Αντίθετα, η Ketterlinus (2017: 4) θεωρεί ότι το παιχνίδι δεν είναι απαραίτητο να εφαρμοστεί μόνο μετά την συζήτηση γύρω από τον γνωστικό στόχο που τίθεται, αλλά και πριν από αυτό, ώστε η νέα γνώση να στηριχτεί στην προγενέστερη.

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον για την παιγνιώδη μάθηση έχει αυξηθεί αρκετά, λόγω και της αξιοποίησής της στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών (Cook, 2000), που απαιτούν τη χρήση αποτελεσματικών μέσων που στοχεύουν στη γλωσσική επάρκεια (Saha & Singh, 2016: 21). Ωστόσο, δεν θεωρείται εύκολη διαδικασία η εύρεση παιχνιδιών που να πληρούν τις προϋποθέσεις και να ακολουθούν τη διδακτέα ύλη (Ζυγουρίτσας, 2008). Πολλές φορές ο/ η εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφιερώσει προσωπικό χρόνο για κατασκευάσει όσα παιχνίδια επιθυμεί να εφαρμόσει, διαδικασία όμως που μπορεί να κάνει και με τους μαθητές του/ της (Αγγελίδου, 2011). Κατά τον Macedonia (2005), το παιχνίδι μπορεί να λειτουργήσει ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς κατά τη διεξαγωγή του γίνεται χρήση του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος σε πραγματικό χρόνο.

Για την Αγγελίδου (2011) οι δραστηριότητες που θα σχεδιαστούν οφείλουν να πληρούν ορισμένες προϋποθέσεις, για να κριθούν κατάλληλα για το μαθητικό κοινό. Ανάμεσα σε αυτές είναι η ηλικία των παικτών στους οποίους απευθύνονται, ώστε να ταιριάζουν με τις γνώσεις που διαθέτουν και με τις δεξιότητες που χρειάζεται να εξασκήσουν (Αγγελίδου, 2011). Σημαντικό ρόλο παίζει και η ανατροφοδότηση που δίνεται στους παίκτες, η οποία μπορεί να τους καθοδηγήσει και να τους ενθαρρύνει να παίξουν το εκάστοτε παιχνίδι (Αγγελίδου, 2011).

Όπως παρατηρεί και ο Rixon (1986: 64), η αξιοποίηση των παιχνιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει ανάγκη από καινοτομία και νέες ιδέες, αφού σκοπός της παιχνιδοποίησης σε κάθε περίπτωση δεν είναι η νίκη, αλλά η εκμάθηση ορισμένων κανόνων (El-Shamy, 2001: 12). Έτσι, η διαδραστικότητα που προσφέρει (Saha & Singh, 2016: 21) καθιστά τη μέθοδο αυτή πιο αποτελεσματική από άλλες (Thirty, Zoucas, & Silva, 2010), αφού δίνει τη δυνατότητα να διαμορφωθεί το παιχνίδι από τους ίδιους τους παίκτες (Αγγελίδου, 2011). Ιδιαίτερα σημαντική είναι η επίδραση που έχουν τα παιχνίδια στην εκπαιδευτική των μαθητών με ειδικές ανάγκες, διότι το μάθημα γίνεται προσιτό σε αυτούς. Έτσι, οι μαθητές με ειδικές ανάγκες συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες με τους συμμαθητές τους και γίνονται μέλη της ομάδας (Παπαθανασίου, 2018: 56).

## **Εμπειρική Τεκμηρίωση**

### **4. Στόχοι- Μεθοδολογία**

Έχοντας ολοκληρώσει με την παρουσίαση ερευνών που αξιοποίησαν το παιχνίδι στην εκπαιδευτική διαδικασία και με το θεωρητικό πλαίσιο για την παιγνιώδη μάθηση, ακολουθεί το τρίτο μέρος της εργασίας που πραγματεύεται ένα πλήθος δραστηριοτήτων που δημιουργήθηκαν για τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων σε μαθητές Δημοτικού. Τα παιχνίδια έδωσαν τη δυνατότητα στους μαθητές να κινητοποιηθούν, να δουλέψουν ομαδικά και να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη.

#### **4.1 Διδακτικά Σενάρια**

Τα σενάρια που παρουσιάζονται στη συνέχεια σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν με γνώμονα τη θεωρία για την παιγνιώδη μάθηση, που αναλύθηκε στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας εργασίας. Τα διδακτικά σενάρια ακολουθούν τη διδακτέα ύλη της Β' και Γ' Δημοτικού, όπου και εφαρμόστηκαν, και τα σχολικά εγχειρίδια της πρωτοβάθμιας των δύο τάξεων.

#### **4.2 Στόχοι- Μεθοδολογία**

Βασικότερος σκοπός των διδακτικών σεναρίων είναι η εφαρμογή εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, συγκεκριμένα μέσω του παιχνιδιού, για τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων.

Η παρουσία μου σε τάξεις των ελληνικών σχολείων με έφερε αντιμέτωπη με τη μονότονη προσέγγιση που τείνουν να έχουν οι εκπαιδευτικοί υπό την πίεση του χρόνου και της διδακτέας ύλης και με ώθησε στην ανάγκη να διαφοροποιήσω τον δικό μου τρόπο διδασκαλίας. Λαμβάνοντας υπόψη τις παραδοσιακές μεθόδους, που εφαρμόζονται καθημερινά στις σχολικές τάξεις, τα συγκεκριμένα σχέδια διδασκαλίας σχεδιάστηκαν για να προσεγγίσουν την ελληνική γραμματική με έναν πιο ενδιαφέροντα και ελκυστικό τρόπο.

Απώτερος στόχος της εφαρμογής αυτών των διδακτικών σεναρίων είναι η πιο ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και η εμπλοκή ακόμη και όσων παρουσιάζουν δυσκολία συγκέντρωσης και έλλειψη κινήτρων για την κατάκτηση

της γνώσης. Επιπλέον, ένας εξίσου σημαντικός σκοπός της έρευνας είναι οι μαθητές να έρθουν σε επαφή με τον επικοινωνιακό ρόλο που έχει η γραμματική, το γραμματικό σύστημα της ελληνικής γλώσσας και τη μεταγλώσσα αυτής μέσα από διασκεδαστικές δραστηριότητες.

### 4.3 Κατηγοριοποίηση γραμματικών φαινομένων

Οι δραστηριότητες που παρουσιάζονται ακολουθούν, όπως προαναφέρθηκε, την διδακτέα ύλη των τάξεων και τα σχολικά εγχειρίδια που έχει ορίσει το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού στην αρχή της σχολικής χρονιάς (τρέχον έτος 2023-2024). Παράλληλα, σε καθεμία από τις δραστηριότητες προτείνονται ορισμένες επεκτάσεις που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στις ίδιες ή σε άλλες τάξεις του Δημοτικού. Καμία από τις επεκτάσεις δεν εφαρμόστηκε στην τάξη, καθώς αποτελούν δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν σε μετέπειτα στάδιο, έπειτα και από τη συζήτηση που έγινε με τη δασκάλα της Β' Δημοτικού. Οι επεκτάσεις είναι μία προσπάθεια να προτείνω εφαρμογές των ίδιων παιχνιδιών σε ομάδες με διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες.

### 4.4 Πληροφορίες υλοποίησης των σεναρίων

Η υλοποίηση των διδακτικών σεναρίων πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Και τα δύο στάδια υλοποιήθηκαν κατά τη σχολική χρονιά 2023-2024.

Η πρώτη εξ αυτών έλαβε χώρα τους μήνες Φεβρουάριο και Μάρτιο στα Σύγχρονα Εκπαιδευτήρια Κοτρώνης, στους μαθητές της Γ' Δημοτικού. Στα παιχνίδια συμμετείχαν 20 μαθητές (από το δεύτερο τμήμα), με 8 κορίτσια και 12 αγόρια, από τα οποία τα τρία είχαν γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ για μαθησιακές, κοινωνικές ή άλλες δυσκολίες.

Η δεύτερη φάση πραγματοποιήθηκε στο 41<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Πατρών, στους μαθητές της Β' Δημοτικού, από τον Απρίλιο έως τον Μάιο. Συμμετείχαν συνολικά 17 μαθητές (από το δεύτερο τμήμα), με 9 κορίτσια και 8 αγόρια, από τα οποία ένας μαθητής<sup>4</sup> είχε γνωμάτευση από το ΚΕΔΑΣΥ για μαθησιακές δυσκολίες.

### 4.5 Ο σχεδιασμός των σεναρίων

Κάθε δραστηριότητα που παρουσιάζεται βασίζεται στην θεωρία της παιγνιώδους μάθησης. Σημαντική θεωρήθηκε από την αρχή, ωστόσο, και η ενεργή συμμετοχή όλων των παιδιών, για αυτό και τα σενάρια στηρίχτηκαν στις αρχές της της ενσώματης μάθησης. Τέλος, πολλά από τα παιχνίδια που εφαρμόστηκαν ήταν ομαδικά, με αποτέλεσμα να χρησιμοποιηθούν στοιχεία της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας.

## 5. Διδακτικές Προτάσεις-Παρουσίαση Παιχνιδιών

Β' Δημοτικού
1. Ρήματα

<sup>4</sup> Ο μαθητής παρακολουθούσε μαθήματα στο τμήμα ένταξης του σχολείου και δεν ήταν παρόν σε όλες τις δραστηριότητες.

1.1 Μπουμ!	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης.
Στόχος	Στόχος είναι οι μαθητές να δημιουργήσουν ρήματα από ουσιαστικά με τις καταλήξεις «-ίζω», «-αίνω», «-εύω» και «-ώνω».
Διάρκεια	Ενδεικτικά 40 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Βαζάκι ή μικρό καλάθι, γλωσσοπίεστρα
Προαπαιτούμενη Γνώση	Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν τις οικογένειες λέξεων, όπως επίσης ότι για να παραχθεί ένα ρήμα από ένα ουσιαστικό ή ένα επίθετο, χρειάζεται να χρησιμοποιηθούν οι καταλήξεις «-ίζω», «-αίνω», «-εύω» και «-ώνω». Δεν απαιτείται να γνωρίζουν τις εξαιρέσεις των κατηγοριών αυτών, καθώς το παιχνίδι αποσκοπεί στην προφορική χρήση των λέξεων. Για παράδειγμα, από το ουσιαστικό «θυμός» παράγεται το ρήμα «θυμώνω» ή από το επίθετο «μεγάλος» το ρήμα «μεγαλώνω».
Βαθμός Δυσκολίας	3/10
Προετοιμασία	Σε ένα βαζάκι τοποθετούμενα γλωσσοπίεστρα στην μία άκρη των οποίων αναγράφεται ένα ουσιαστικό ή κάποιο επίθετο. Αναφέρονται ενδεικτικά τα ουσιαστικά «θυμός», «σκούπα» και τα επίθετα «άγριος», «μεγάλος». Σε ορισμένα γλωσσοπίεστρα αναγράφονται οι οδηγίες «Πάρε 2», «Δώσε 2» και «Μπουμ»
Στάδια	Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (δύο ή περισσότερες). Ο/ Η εκπαιδευτικός του τμήματος χωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στις ομάδες, ώστε αυτές να είναι ισοδύναμες.
	Κάθε μαθητής με τη σειρά (εναλλάξ από κάθε ομάδα) τραβάει τυχαία ένα γλωσσοπίεστρο μέσα από το βαζάκι, διαβάζει δυνατά το ουσιαστικό ή το επίθετο που αναγράφεται και στη συνέχεια προσπαθεί να σχηματίσει τον σωστό τύπο του ρήματος. Εάν το ρήμα που πει είναι το σωστό, κρατάει το γλωσσοπίεστρο. Εάν αυτό που πει είναι λάθος, επιστρέφει το γλωσσοπίεστρο μέσα στο βαζάκι.



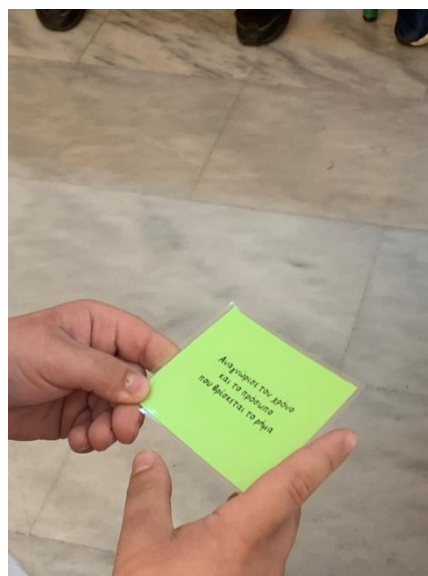
	Εάν ένας μαθητής τύχει το γλωσσοπίεστρο που αναγράφει «Πάρε 2», τότε η αντίπαλη ομάδα υποχρεούται να δώσει δύο από τα κερδισμένα γλωσσοπίεστρα στην ομάδα που τράβηξε τη συγκεκριμένη οδηγία. Εάν οι ομάδες είναι περισσότερες από δύο, τότε η ομάδα που τράβηξε την οδηγία «Πάρε 2» έχει το δικαίωμα να επιλέξει από ποιον θα πάρει τα ξυλάκια.
	Εάν ένας μαθητής τύχει το γλωσσοπίεστρο που αναγράφει «Δώσε 2», τότε υποχρεούται να δώσει δύο από τα κερδισμένα γλωσσοπίεστρα στην αντίπαλη ομάδα. Εάν οι ομάδες είναι περισσότερες από δύο, τότε η ομάδα που τράβηξε την οδηγία «Δώσε 2» έχει το δικαίωμα να επιλέξει που θα δώσει τα ξυλάκια.
	Εάν ένα μαθητής τύχει το γλωσσοπίεστρο που αναγράφει «ΜΠΟΥΜ!» τότε όλα τα κερδισμένα ξυλάκια της ομάδας επιστρέφουν στο βαζάκι.
	Το παιχνίδι τελειώνει όταν το βαζάκι περιέχει μόνο τα ξυλάκια με τις οδηγίες «Πάρε 2», «Δώσε 2» και «Μπουμ». (Δεν είναι εύκολο να συμβεί, επομένως δεν μπορεί να προσδιοριστεί η ώρα που απαιτείται για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού. Στην τάξη το παιχνίδι σταμάτησε όταν χτύπησε το κουδούνι).
	Νικήτρια ομάδα είναι αυτή που στο τέλος του παιχνιδιού έχει συγκεντρώσει τα περισσότερα ξυλάκια.



1.2 Χρόνο με τον... χρόνο!	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης.
Στόχος	Στόχος του συγκεκριμένου παιχνιδιού είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να εξοικειωθούν στους χρόνους των ρημάτων που γνωρίζουν. Για τους μαθητές της Β' Δημοτικού έχει οριστεί ότι οι χρόνοι που οφείλουν να ξέρουν είναι ο Ενεστώτας, ο Παρατατικός και ο Αόριστος.
Διάρκεια	45 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Ταμπλό, ζάρι, πιόνια
Προαπαιτούμενη Γνώση	Οι μαθητές χρειάζεται να έχουν γνώση τόσο της έννοιας των χρόνων των ρημάτων όσο και των καταλήξεων που χρησιμοποιούνται στην κλίση τους. Για τις ανάγκες του παιχνιδιού, οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν επίσης και τα πρόσωπα (προσωπικές αντωνυμίες)
Βαθμός Δυσκολίας	7/10
Προετοιμασία	<p>Για το παιχνίδι χρειάζεται να κατασκευαστεί ένα ταμπλό, το οποίο περιλαμβάνει χρωματιστά κουτάκια με ρήματα σε διαφορετικούς χρόνους και διαφορετικά πρόσωπα. Τα κουτάκια αντιστοιχούν σε κάρτες ίδιου χρώματος με τις κάρτες. Οι κάρτες περιλαμβάνουν τις εξής οδηγίες:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• «Αναγνώρισε τον χρόνο και το πρόσωπο στο οποίο βρίσκεται το ρήμα.»</li> <li>• «Μετάφερε το ρήμα στο ίδιο πρόσωπο στους άλλους χρόνους.»</li> <li>• «Κλίνει το ρήμα στον Ενεστώτα.»</li> <li>• «Κλίνει το ρήμα στον Παρατατικό.»</li> <li>• «Κλίνει το ρήμα στον Αόριστο.»</li> </ul> <p>Κάθε χρώμα δίνει διαφορετικούς πόντους νίκης. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι το πράσινο χρώμα δίνει 1 πόντο νίκης, το γαλάζιο δίνει 2 πόντους νίκης, το πορτοκαλί 3 πόντους νίκης και το ροζ 4 πόντους νίκης.</p>
Στάδια	Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε δύο έως τέσσερις ομάδες και παίζουν

	εναλλάξ. Ένας μαθητής από κάθε ομάδα ρίχνει το ζάρι και μετακινεί το πιόνι τόσες θέσεις όσες και ο αριθμός που έτυχε στο ζάρι. Διαβάζει το ρήμα που υπάρχει γραμμένο στο αντίστοιχο κουτάκι που σταμάτησε και στη συνέχεια, παίρνει την πρώτη κάρτα από τη στοίβα με το χρώμα που είναι τοποθετημένο το πιόνι πάνω στο ταμπλό και ακολουθεί την οδηγία που αναγράφεται.
	Οδηγία: «Αναγνώρισε τον χρόνο και το πρόσωπο στο οποίο βρίσκεται το ρήμα» Ο μαθητής καλείται να πει δυνατά τον χρόνο στο οποίο βρίσκεται το ρήμα (δηλαδή πότε γίνεται η ενέργεια) και στη συνέχεια το πρόσωπο που ενεργεί.
	Οδηγία: «Μετάφερε το ρήμα στο ίδιο πρόσωπο στους άλλους χρόνους». Ο μαθητής καλείται να κάνει χρονική αντικατάσταση στους χρόνους που ήδη γνωρίζει. Πρέπει να προσέξει να διατηρήσει το πρόσωπο του ρήματος σε όλους τους χρόνους.
	Οδηγίες: «Κλίνε το ρήμα στον Ενεστώτα», «Κλίνε το ρήμα στον Παρατατικό», «Κλίνε το ρήμα στον Αόριστο». Ο μαθητής χρειάζεται να κλίνει προφορικά το ρήμα στον χρόνο που αναγράφεται κάθε φορά.
	Το επιτραπέζιο «Χρόνο με τον.. χρόνο» δεν είναι μόνο παιχνίδι ταχύτητας. Νικήτρια ομάδα δεν ανακηρύσσεται αυτή που θα φτάσει πρώτη στη γραμμή τερματισμού (ένδειξη «Τέλος»), αλλά εκείνη που στο τέλος θα έχει κερδίσει περισσότερους πόντους. Για να είναι πιο δίκαιη η διαδικασία, το παιχνίδι σταματάει όταν ολοκληρωθεί ο γύρος που η πρώτη ομάδα τερμάτισε.





<b>1.3 Wordwall!</b>	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης.
Στόχος	Στόχος του εν λόγω παιχνιδιού είναι οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατακτήσουν την καταληκτική ορθογραφία των ρημάτων. Σε αντίθεση με τα παιχνίδια που προηγήθηκαν, τα διαδραστικά παιχνίδια στο wordwall ανταποκρίνονται στις ανάγκες του γραπτού λόγου και όχι μόνο του προφορικού.
Διάρκεια	10-15 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Διαδραστικός πίνακας ή τάμπλετ
Προαπαιτούμενη Γνώση	Οι μαθητές χρειάζεται να γνωρίζουν τις καταλήξεις των ρημάτων, καθώς επίσης και τις εξαιρέσεις των κατηγοριών που είδαν με το παιχνίδι «Μπουμ!» («-αίνω», «-ώνω», «-εύω», «-ίζω»).
Βαθμός Δυσκολίας	8/10
Προετοιμασία	Ο/ Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο για να βρει τα παιχνίδια που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς στην πλατφόρμα του «Wordwall» υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία ασκήσεων. Ενδεικτικά παρατίθενται δύο από τα ψηφιακά παιχνίδια που αξιοποιήθηκαν: <a href="https://wordwall.net/el/resource/13770576/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CE%BE%CE%B5">https://wordwall.net/el/resource/13770576/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CE%BE%CE%B5</a>

	<p><a href="#">%CE%B9%CF%82-%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD</a> και <a href="https://wordwall.net/el/resource/1390210/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD">https://wordwall.net/el/resource/1390210/%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%AC%CF%84%CF%89%CE%BD</a></p>
Στάδια	Οι μαθητές παίζουν ως μία ομάδα με σκοπό να μαζέψουν όσους περισσότερους πόντους μπορούν. Κάθε μαθητής με τη σειρά σηκώνεται στον πίνακα για να επιλέξει τη σωστή ορθογραφία του ρήματος που ζητείται κάθε φορά.
	Επέκταση: Το παιχνίδι μπορεί να επεκταθεί με ερωτήσεις, όπου οι μαθητές καλούνται να κλίνουν κάποια από τα ρήματα ή να τα μεταφέρουν σε άλλα πρόσωπα ή σε άλλους χρόνους.



2. Επίθετα	
2.1 Ρίξε, Ζωγράφισε και Γράψε	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής θεωρίας.
Στόχος	Το συγκεκριμένο παιχνίδι δεν αποσκοπεί μόνο στις καλλιέργεια των καλλιτεχνικών

	ανησυχιών των μαθητών, αλλά και στη χρήση κατάλληλου λεξιλογίου για την περιγραφή της ζωγραφιάς τους.
Διάρκεια	20- 25 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Ζάρι, Πίνακας οδηγιών
Προαπαιτούμενη Γνώση	Οι μαθητές θα πρέπει να γνωρίζουν την έννοια του επιθέτου, όπως επίσης και τον σκοπό που επιτελεί (χρησιμοποιείται για να περιγράψει ένα ουσιαστικό), αλλά και τις ιδιότητές του (πώς σχηματίζεται, σε ποια γένη ανταποκρίνεται και σε ποιους αριθμούς). Ωστόσο, για τις ανάγκες του παιχνιδιού, οφείλουν να ξέρουν ότι ένα ουσιαστικό δείχνει πρόσωπο, ζώο, αντικείμενο, κατάσταση ή συναίσθημα.
Βαθμός Δυσκολίας	2/10
Προετοιμασία	Για πρακτικούς λόγους επιλέγουμε να εκτυπώσουμε ένα μικρό πινακάκι για κάθε ζευγάρι μαθητών. Κάθε πινακάκι αποτελείται από τέσσερις στήλες και έξι σειρές. Στην πρώτη σειρά υπάρχουν οι αριθμοί από το ένα έως το έξι, που ανταποκρίνονται στους αριθμούς του ζαριού. Στις υπόλοιπες σειρές δίνονται δεκαοχτώ διαφορετικές οδηγίες για το ουσιαστικό που πρέπει να ζωγραφίσει το κάθε παιδί και πόσα επίθετα πρέπει να γράψει δίπλα στη ζωγραφιά του. Π.χ. Ζωγράφισε μία μάγισσα και γράψε τρεις λέξεις για να την περιγράψεις ή Ζωγράφισε έναν υπερήρωα και γράψε δύο επίθετα για αυτό.
Στάδια	Κάθε μαθητής ρίχνει το ζάρι με τη σειρά (μπορούν να χρησιμοποιηθούν περισσότερα ζάρια για να μειωθεί ο χρόνος αναμονής). Αν τύχει τον αριθμό 1, βλέπει την πρώτη επιλογή που υπάρχει στο αντίστοιχο πεδίο (πρώτη στήλη). Αν τύχει τον αριθμό 2, την δεύτερη και πάει λέγοντας.
	Το παιχνίδι ολοκληρώνεται όταν κάθε μαθητής έχει ζωγραφίσει τρία διαφορετικά ουσιαστικά (ένα από κάθε στήλη) και έχει γράψει για κάθε ένα από αυτά ταιριαστά επίθετα (όσα ορίζουν οι οδηγίες σε κάθε κουτί).
	Επέκταση: Αντίστοιχο παιχνίδι μπορεί να αξιοποιηθεί και για την εύρεση

	ουσιαστικών (στην ίδια ή και σε μικρότερη τάξη), όπου οι μαθητές καλούνται να γράψουν ή/ και να ζωγραφίσουν λίστες από ουσιαστικά που θα τους ζητηθούν. Π.χ. Γράψε και ζωγράφισε 10 ζώα της ζούγκλας.
--	---



3. Αντίθετες Λέξεις	
3.1 Στο κεφάλι το' χω!	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής θεωρίας.
Στόχος	Οι μαθητές μέσα από το παιχνίδι «Στο κεφάλι το' χω!» θα καταφέρουν να εξασκηθούν στην εύρεση αντίθετων λέξεων και κατ' επέκταση στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου τους.
Διάρκεια	20 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Στεφάνια με ειδική εσοχή για κάρτες από αντίστοιχο επιτραπέζιο του εμπορίου ή φτιαγμένα από χαρτόνι.  Κάρτες με εικόνες ή/ και λέξεις με το λεξιλόγιο που θα πρέπει οι μαθητές να εξασκηθούν. Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν κάρτες του εμπορίου, ωστόσο ο/ η εκπαιδευτικός να δημιουργήσει τις δικές του ανάλογα με τις ανάγκες και το δυναμικό της τάξης.
Προαπαιτούμενη Γνώση	Οι μαθητές και οι μαθήτριες θα πρέπει να

	γνωρίζουν την έννοια των αντίθετων λέξεων.
Βαθμός Δυσκολίας	3/10
Προετοιμασία	Ο/ Η εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να ετοιμάσει τα στεφάνια, σε περίπτωση που επιλέξει να χρησιμοποιήσει χάρτινα ή ακόμα και να φτιάξει τις κάρτες που θα αξιοποιηθούν.
Στάδια	Οι μαθητές και οι μαθήτριες της τάξης χωρίζονται σε δύο ομάδες δημιουργώντας δύο σειρές. Σε κάθε γύρο, ο πρώτος από κάθε σειρά είναι ο παίκτης που προσπαθεί να βρει τις αντίθετες λέξεις με τη βοήθεια των συμπαικτών του. Στο κεφάλι του φοράει το στεφάνι και με τη βοήθεια του/ της εκπαιδευτικού, γίνεται εναλλαγή των καρτών.
	Ένα- ένα τα μέλη της ομάδας με τη σειρά βοηθούν τον πρώτο παίκτη να βρει την αντίθετη λέξη χρησιμοποιώντας τη φράση «Όχι ...» (π.χ. «Όχι βαρύς»). Στο τέλος κάθε λέξης, αλλάζει το μέλος της ομάδας που λέει τη βοηθητική φράση.
	Εάν ο παίκτης βρει σωστά την αντίθετη λέξη, η ομάδα του κερδίζει την κάρτα και ένα πόντο.
	Εάν ο παίκτης δεν καταφέρει να βρει την σωστή λέξη, τότε η κάρτα βγαίνει εκτός και η ομάδα συνεχίζει να προσπαθεί να κερδίσει πόντους.
	Σε περίπτωση που ο πρώτος παίκτης δυσκολευτεί με μία λέξη, έχει το δικαίωμα να πει πάσο και η κάρτα να πάει στο τέλος της στοίβας.
	Ένας γύρος διαρκεί ένα λεπτό. Η αντίστροφη μέτρηση γίνεται είτε με βίντεο στον πίνακα (εάν υπάρχει διαδραστικός πίνακας ή προτζέκτορας) είτε ακόμα και με κλεψύδρα. Ο αριθμός των γύρων καθορίζεται από τον/ την εκπαιδευτικό.
	Επέκταση: Για τη Β' Δημοτικού, το παιχνίδι μπορεί να προσαρμοστεί σε άλλες κατηγορίες λέξεων (π.χ. συνώνυμα). Επίσης, το παιχνίδι μπορεί να περιέχει είτε πιο δύσκολες είτε πιο εύκολες λέξεις για να ταιριάζει στις



	απαιτήσεις και τις ανάγκες άλλων τάξεων.
--	--



4. Διάκριση μερών του λόγου	
4.1 Popcorn	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης και της ομαδοσυνεργατικής θεωρίας.
Στόχος	Το παιχνίδι αυτό δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να διακρίνουν τα βασικά μέρη του λόγου και να τα κατατάξουν σε κατηγορίες (επίθετα, ουσιαστικά, ρήματα και άρθρα).
Διάρκεια	10-20 λεπτά (ανάλογα με το πλήθος των ζητούμενων)
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Κλεψύδρα ή χρονόμετρο, μολύβια
Προαπαιτούμενη Γνώση	Οι μαθητές και οι μαθήτριες πρέπει να γνωρίζουν τόσο τις κατηγορίες των μερών του λόγου όσο και τους σκοπούς που επιτελούν. Για τις ανάγκες του παιχνιδιού οφείλουν να ξέρουν τα χαρακτηριστικά των ρημάτων, των επιθέτων, των ουσιαστικών και των άρθρων (πρόσωπα, χρόνους, αριθμούς, πτώσεις και γένη).
Βαθμός Δυσκολίας	5/10
Προετοιμασία	Ετοιμάζουμε κουβάδες (έντυπους ή πραγματικούς) που αναγράφουν τα μέρη του λόγου που επιθυμούμε να δουλέψουμε με τους μαθητές και παράλληλα χάρτινα popcorn με διάφορες λέξεις γραμμένες πάνω τους, τα οποία τα

	τοποθετούμενα ελαφρώς κρυμμένα σε διάφορα σημεία της αίθουσας (ή του χώρου που θα επιλέξουμε να παίζουμε το παιχνίδι). Για τις ανάγκες του παιχνιδιού, ετοιμάζουμε, επίσης, «χάρτες» που περιέχουν προτάσεις με κενά (π.χ. «Η γιαγιά ετοίμασε για τα γενέθλιά μου μία νόστιμη ...»). Κάθε κενό αντιστοιχεί σε μία λέξη/ ένα πορσόν (π.χ. «τούρτα») και ταυτόχρονα σε ένα διαφορετικό μέρος του λόγου (π.χ. «Ουσιαστικό»). Οι «χάρτες» είναι τόσοι σε αριθμό όσα τα μέρη του λόγου με τα οποία θα ασχοληθούμε (ένας για κάθε μέρος του λόγου).
Στάδια	Για να γίνει πιο ενδιαφέρον το παιχνίδι, οι οδηγίες έχουν προσαρμοστεί στο γνωστό παιχνίδι του «Κρυμμένου θησαυρού». Αφού χωρίσουμε τους μαθητές σε ομάδες (μία για κάθε μέρος του λόγου που δουλεύουμε), τους αναθέτουμε μία κατηγορία λέξεων με την οποία πρέπει να ασχοληθούν. Μία ομάδα αναλαμβάνει τα ρήματα, μία άλλη τα ουσιαστικά, μία τρίτη ομάδα τα επίθετα και η τελευταία τα άρθρα. Ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, στη Β' Δημοτικού μπορούμε να προσθέσουμε τα χρονικά και τροπικά επιρρήματα ή ακόμα και να αφαιρέσουμε μία από τις κατηγορίες που προαναφέρθηκαν.
	Σε κάθε ομάδα δίνεται ο «χάρτης» που της αναλογεί. Κάθε πρόταση είναι και ένα βήμα που πρέπει να ακολουθήσουν. Ένα παιδί από την ομάδα διαβάζει την πρώτη σε σειρά πρόταση και έπειτα όλα τα μέλη συζητάνε για τη λέξη που λείπει.
	Στη συνέχεια, ξεκινάνε να ψάχνουν τη λέξη που θεωρούν ότι ταιριάζει μέσα στην τάξη.
	Εάν καταφέρουν να βρουν τη λέξη που σκέφτηκαν, την τοποθετούν στον κουβά της ομάδας και προχωράνε στην επόμενη πρόταση, μέχρι να ολοκληρώσουν κάθε πρόταση του χάρτη τους. (Οι προτάσεις πρέπει να δουλεύονται με σειρά και όχι ταυτόχρονα, καθώς σημαντικό πλεονέκτημα του παιχνιδιού αυτού είναι

	η καλλιέργεια του ομαδο- συνεργατικού πνεύματος).
	Εάν η λέξη που σκέφτηκαν δεν υπάρχει κρυμμένη στην τάξη, τότε συζητάνε από την αρχή για να εντοπίσουν τι ταιριάζει καλύτερα στο κενό.
	Σκοπός κάθε ομάδας είναι να λύσει όλους τους γρίφους που αναγράφονται στον «χάρτη» και να γεμίσει τον κουβά της με popcorn. Όλη η διαδικασία πρέπει να ολοκληρωθεί μέσα στο χρονικό πλαίσιο που έχει οριστεί από τον/ την εκπαιδευτικό (ανάλογα και με το σύνολο των προτάσεων που περιλαμβάνει ο «χάρτης» και το επίπεδο των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι για τρεις προτάσεις, τα δέκα λεπτά θεωρούνται αρκετά).
	Επέκταση: Όπως προαναφέρθηκε, για τους μαθητές της Β' Δημοτικού οι τέσσερις βασικές κατηγορίες που μπορούν να εξεταστούν είναι τα ρήματα, τα επίθετα, τα ουσιαστικά και τα άρθρα (οριστικό και αόριστο). Εάν το επίπεδο της τάξης είναι καλό μπορούν να αξιοποιηθούν και ορισμένα επιρρήματα (χρονικά: «χθες», «αύριο» και τροπικά «έτσι», «αλλιώς»). Για μεγαλύτερες τάξεις, συστήνεται η χρήση περισσότερων μερών του λόγου, λόγου χάρη στη Γ' Δημοτικού περιλαμβάνονται οι μετοχές ενεργητικής φωνής και τα επιφωνήματα, ενώ στη ΣΤ' Δημοτικού οι μαθητές μαθαίνουν για τις προθέσεις και τις αντωνυμίες.





Γ' Δημοτικού	
1. Μετοχές Ενεργητικής Φωνής	
1.1 Wordwall!	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης.
Στόχος	Οι μαθητές θα εφαρμόσουν τη θεωρία των μετοχών ενεργητικής φωνής, ως προς την καταληκτική τους ορθογραφία, ώστε να εξασκηθούν και να κατακτήσουν τότε γράφονται με –ώ και τότε με –ο.
Διάρκεια	10-15 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Διαδραστικός πίνακας ή τάμπλετ
Βαθμός Δυσκολίας	4/10
Προετοιμασία	<p>Ο/ Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο για να βρει τα παιχνίδια που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς στην πλατφόρμα του «Wordwall» υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία ασκήσεων. Ενδεικτικά παρατίθενται δύο από τα ψηφιακά παιχνίδια που αξιοποιήθηκαν:</p> <p><a href="https://wordwall.net/el/resource/2874049/%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%AD%CF%82">https://wordwall.net/el/resource/2874049/%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%AD%CF%82</a></p> <p>Και</p> <p><a href="https://wordwall.net/el/resource/16422802/%ce%b3%ce%bb%cf%89%cf%83%cf%83%ce%b1/%ce%bc%ce%b5%cf%84%ce%bf%cf%87%ce%b5%cf%83-%cf%83%ce%b5-">https://wordwall.net/el/resource/16422802/%ce%b3%ce%bb%cf%89%cf%83%cf%83%ce%b1/%ce%bc%ce%b5%cf%84%ce%bf%cf%87%ce%b5%cf%83-%cf%83%ce%b5-</a></p>

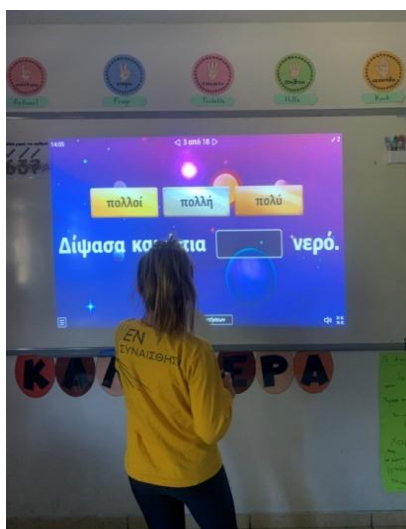
	<a href="#">%cf%8e%ce%bd%cf%84%ce%b1%cf%82-%ce%ae-%ce%bf%ce%bd%cf%84%ce%b1%cf%82-%ce%ba%ce%b9%cf%84%cf%83%ce%b9%ce%bf%cf%85-%cf%83%cf%89%cf%84%ce%b7%cf%81%ce%b9%ce%b1</a>
Στάδια	Οι μαθητές παίζουν ως μία ομάδα με σκοπό να μαζέψουν όσους περισσότερους πόντους μπορούν. Κάθε μαθητής με τη σειρά σηκώνεται στον πίνακα για να επιλέξει τη σωστή ορθογραφία της μετοχής που ζητείται κάθε φορά.
	Επέκταση: Το παιχνίδι μπορεί να επεκταθεί με αντίστοιχα παιχνίδια για τις μετοχές της Παθητικής Φωνής.

1.2 Το ζάρι των «-ώντας» και «-οντας»	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης.
Στόχος	Οι μαθητές να εξοικειωθούν με τη χρήση των μετοχών ενεργητικής φωνής στον προφορικό τους λόγο.
Διάρκεια	45 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Ένα ειδικά διαμορφωμένο ζάρι, κλεψύδρα χρόνου (εάν θέλουμε να κάνουμε το παιχνίδι πιο απαιτητικό)
Προαπαιτούμενη Γνώση	Οι μαθητές θα πρέπει να ξέρουν τον σχηματισμό και τη χρήση των μετοχών ενεργητικής φωνής, οι οποίες λειτουργούν ως επιρρηματικοί προσδιορισμοί του τρόπου, της αιτίας ή του χρόνου ή ορισμένες φορές ως μέσο υπόθεσης ή εναντίωσης.
Βαθμός Δυσκολίας	9/10
Προετοιμασία	Ο/ Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να ετοιμάσει ένα ζάρι, στις πλευρές των οποίων αναγράφονται ή δύο πιθανές καταλήξεις των μετοχών ενεργητικής φωνής (-ώντας ή -οντας).
Στάδια	Οι μαθητές και οι μαθήτριες χωρίζονται σε ομάδες και ρίχνουν το ζάρι εναλλάξ, ώστε να πετύχουν την κατάληξη που πρέπει να έχει η μετοχή που θα σκεφτούν.
	Ο μαθητής που θα ρίξει το ζάρι έχει στη

	διάθεσή του λίγο χρόνο για να σκεφτεί μία πρόταση, στην οποία θα γίνεται χρήση μίας μετοχής ενεργητικής φωνής. Σκοπός του κάθε μαθητή είναι να δημιουργήσει μία πρόταση με τη σωστή χρήση της μετοχής.
	Εάν στο ζάρι τύχει η πλευρά «-ώντας», ο μαθητής πρέπει να χρησιμοποιήσει μία μετοχή με την αντίστοιχη κατάληξη μέσα στην πρότασή του. Π.χ. <i>Το παιχνίδι κλείνει πατώντας το κουμπί.</i>
	Εάν στο ζάρι τύχει η πλευρά «-οντας», ο μαθητής καλείται να χρησιμοποιήσει μία μετοχή με την αντίστοιχη κατάληξη μέσα στην πρότασή του. Π.χ. <i>Μπήκα στο σπίτι τρέχοντας..</i>
	Για κάθε σωστή πρόταση, η ομάδα κερδίζει δύο πόντους. Νικήτρια είναι η ομάδα που θα έχει συγκεντρώσει τους περισσότερους πόντους.
	Επέκταση: Εάν το επίπεδο της τάξης το επιτρέπει ή αν το παιχνίδι χρησιμοποιηθεί σε μεγαλύτερες τάξεις του Δημοτικού, μπορεί να περιλαμβάνει και τις μετοχές της Παθητικής Φωνής (μαζί με τις εξαιρέσεις για τους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού, που περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη τους).

2. Επίθετο «ο πολύς- η πολλή- το πολύ»	
1.1 Wordwall!	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης.
Στόχος	Οι μαθητές θα εξασκηθούν στη χρήση του απαιτητικού επιθέτου «ο πολύς, η πολλή, το πολύ», με το οποίο έρχονται πρώτη φορά σε επαφή.
Διάρκεια	10- 15 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Διαδραστικός πίνακας ή τάμπλετ
Βαθμός Δυσκολίας	6/10
Προετοιμασία	Ο/ Η εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο για να βρει τα παιχνίδια που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών του, καθώς στην πλατφόρμα του «Wordwall» υπάρχει μία μεγάλη ποικιλία ασκήσεων. Ενδεικτικά παρατίθενται δύο από τα ψηφιακά παιχνίδια που

	<p>αξιοποιήθηκαν:</p> <p><a href="https://wordwall.net/el/resource/12748081/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D%CF%82-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BB%CE%AE-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D">https://wordwall.net/el/resource/12748081/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D%CF%82-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%BB%CE%AE-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D</a></p> <p>και</p> <p><a href="https://wordwall.net/el/resource/1883534/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CF%81%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D">https://wordwall.net/el/resource/1883534/%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CE%B8%CE%B5%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D%CF%82-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%BF-%CE%B5%CF%80%CE%AF%CF%81%CF%81%CE%B7%CE%BC%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CF%8D</a></p>
Στάδια	Οι μαθητές παίζουν ως μία ομάδα με σκοπό να μαζέψουν όσους περισσότερους πόντους μπορούν. Κάθε μαθητής με τη σειρά σηκώνεται στον πίνακα για να επιλέξει τη σωστή ορθογραφία του επιθέτου «πολύς, πολλή, πολύ» που ζητείται κάθε φορά.
	Επέκταση: Αν το επίπεδο της τάξης το επιτρέπει, το παιχνίδι μπορεί να επεκταθεί με αντίστοιχα παιχνίδια για το επίρρημα «πολύ» ή συνδυαστικά παιχνίδια για μεγαλύτερο επίπεδο δυσκολίας.



3. Προσωπικές Αντωνυμίες και Οριστικό Άρθρο (Διάκριση)	
3.1 Μπουμ!	
Θεωρία	Το παιχνίδι ακολουθεί τις αρχές της Παιγνιώδους μάθησης.
Στόχος	Μέσα από αυτό το παιχνίδι, οι μαθητές θα έρθουν σε επαφή με τις προσωπικές αντωνυμίες (αδύνατοι τύποι) και το οριστικό άρθρο και θα μπουν στη διαδικασία να τα διακρίνουν.
Διάρκεια	Ενδεικτικά 40 λεπτά
Υλικά και Εποπτικά Μέσα	Βαζάκι ή μικρό καλάθι, γλωσσοπίεστρα
Βαθμός Δυσκολίας	9/10 <sup>5</sup>
Προετοιμασία	Σε ένα βαζάκι τοποθετούμενα γλωσσοπίεστρα στην μία άκρη των οποίων αναγράφονται ένα επίθετο ή ένα ουσιαστικό συνοδευόμενο από το αντίστοιχο οριστικό άρθρο ή μία προσωπική αντωνυμία συνοδευόμενη από ένα ταιριαστό ρηματικό τύπο. Αναφέρονται ενδεικτικά: «της γειτονιάς», «τους ενοχλητικούς ήχους», «της είπα», «μας μίλησαν». (Για τη διευκόλυνση των μαθητών, μπορούμε να υπογραμμίσουμε τις προσωπικές αντωνυμίες και τα οριστικά άρθρα, ώστε να ξέρουν ποια λέξη πρέπει να μελετήσουν κάθε φορά. Σε ορισμένα γλωσσοπίεστρα αναγράφονται οι οδηγίες «Πάρε 2», «Δώσε 2» και «Μπουμ»
Στάδια	Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες (δύο ή περισσότερες). Ο/ Η εκπαιδευτικός του τμήματος χωρίζει τους μαθητές και τις μαθήτριες στις ομάδες, ώστε αυτές να είναι ισοδύναμες.
	Κάθε μαθητής με τη σειρά (εναλλάξ από κάθε ομάδα) τραβάει τυχαία ένα γλωσσοπίεστρο μέσα από το βαζάκι, διαβάζει δυνατά αυτό που αναγράφεται στην άκρη του και στη συνέχεια προσδιορίζει εάν ο υπογραμμισμένος τύπος είναι προσωπική αντωνυμία ή οριστικό άρθρο. Εάν η απάντηση που δώσει είναι η σωστή, κρατάει το γλωσσοπίεστρο. Εάν αυτό που πει είναι λάθος, επιστρέφει το γλωσσοπίεστρο

<sup>5</sup> Οι προσωπικές αντωνυμίες είναι ένα ιδιαίτερα απαιτητικό γραμματικό φαινόμενο που δυσκολεύει τους μαθητές.

	μέσα στο βαζάκι.
	Εάν ένας μαθητής τύχει το γλωσσοπίεστρο που αναγράφει «Πάρε 2», τότε η αντίπαλη ομάδα υποχρεούται να δώσει δύο από τα κερδισμένα γλωσσοπίεστρα στην ομάδα που τράβηξε τη συγκεκριμένη οδηγία. Εάν οι ομάδες είναι περισσότερες από δύο, τότε η ομάδα που τράβηξε την οδηγία «Πάρε 2» έχει το δικαίωμα να επιλέξει από ποιον θα πάρει τα ξυλάκια.
	Εάν ένας μαθητής τύχει το γλωσσοπίεστρο που αναγράφει «Δώσε 2», τότε υποχρεούται να δώσει δύο από τα κερδισμένα γλωσσοπίεστρα στην αντίπαλη ομάδα. Εάν οι ομάδες είναι περισσότερες από δύο, τότε η ομάδα που τράβηξε την οδηγία «Δώσε 2» έχει το δικαίωμα να επιλέξει που θα δώσει τα ξυλάκια.
	Εάν ένα μαθητής τύχει το γλωσσοπίεστρο που αναγράφει «ΜΠΟΥΜ!» τότε όλα τα κερδισμένα ξυλάκια της ομάδας επιστρέφουν στο βαζάκι.
	Το παιχνίδι τελειώνει όταν το βαζάκι περιέχει μόνο τα ξυλάκια με τις οδηγίες «Πάρε 2», «Δώσε 2» και «Μπουμ». (Δεν είναι εύκολο να συμβεί, επομένως δεν μπορεί να προσδιοριστεί η ώρα που απαιτείται για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού. Στην τάξη το παιχνίδι σταμάτησε όταν χτύπησε το κουδούνι).
	Νικήτρια ομάδα είναι αυτή που στο τέλος του παιχνιδιού έχει συγκεντρώσει τα περισσότερα ξυλάκια.
	Επέκταση: Το παιχνίδι μπορεί να δυσκολέψει ένα στο βαζάκι συμπεριλαμβάνονται και οι κτητικές αντωνυμίες (κυρίως ο αδύνατος τύπος).  Για μαθητές μεγαλύτερων τάξεων, το βαζάκι μπορεί να περιλαμβάνει όλα τα είδη των γνωστών αντωνυμιών (αυτών που περιλαμβάνονται στην διδακτέα ύλη) και τα οριστικό άρθρο.





## 6. Συμπεράσματα- Συζητήσεις

Η παρούσα εργασία στόχευε εξ αρχής στην προσέγγιση εναλλακτικών μεθόδων μάθησης, οι οποίες ταιριάζουν στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών. Σε διάφορες χώρες του εξωτερικού έχουν ήδη εφαρμοστεί νέες μέθοδοι, η ελληνική πραγματικότητα, όμως, και το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτρέπουν στον/ στην εκπαιδευτικό να εφαρμόζει συχνά εναλλακτικές μεθόδους μάθησης.

Παρόλα αυτά, η ανάγκη για διαφοροποίηση του σχεδίου διδασκαλίας είναι ακόμα πιο επιτακτική, όταν το γνωστικό αντικείμενο είναι κάποιο γραμματικό φαινόμενο, δεδομένου ότι είναι ιδιαίτερα απαιτητικό για τα παιδιά. Οι μαθητές πρέπει να κατακτήσουν ένα σύνολο πληροφοριών που περιλαμβάνει την καταληκτική ορθογραφία των λέξεων, του χρόνους και τις εγκλίσεις, όπως επίσης τα γένη, τις πτώσεις και άλλα.

### 6.1 Ανασκόπηση

Στο πρώτο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται ορισμένα διδακτικά σενάρια που προτάθηκαν ή εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο της Παιχνιδοκεντρικής Μάθησης. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η θεωρία της παιγνιώδους μάθησης και οι κατηγορίες των παιχνιδιών, στις οποίες στηρίχτηκαν και οι δραστηριότητες που εφαρμόστηκαν στην τάξη.

Στο δεύτερο μέρος γίνεται η παρουσίαση όλων των παιχνιδιών και δραστηριοτήτων που αξιοποιήθηκαν στο πλαίσιο της τάξης για τη διδασκαλία των γραμματικών φαινομένων, οι οποίες βοήθησαν τους μαθητές και τις μαθήτριες να έχουν ενεργό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης και να γεμίσουν με όμορφες αναμνήσεις.

### 6.2 Αναστοχασμός δραστηριοτήτων

#### 6.2.1 Γενικότερη Εμπειρία

Όλες οι δραστηριότητες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος της Γλώσσας, ως μέρος αυτού. Οι περισσότεροι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμό με την ιδέα του

«παιχνιδιού» στη διάρκεια του μαθήματος και συμμετείχαν με αρκετή όρεξη. Υπήρξαν, ωστόσο, και παιδιά που περνούσαν το μήνυμα ότι βαριούνται τη διαδικασία, παρόλο που συμμετείχαν με χαρά, όταν έφτανε η σειρά τους. Σε γενικές γραμμές, όλοι οι μαθητές και των δύο τμημάτων συμμετείχαν ενεργά σε όλα τα παιχνίδια, ακόμη και αν ορισμένα δεν ήταν ιδιαίτερα ικανοποιητικά για όλους.

Σημαντικό είναι το γεγονός ότι ακόμα και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προσπαθούσαν –και πολλές φορές τα κατάφεραν- να απαντήσουν σωστά στο ζητούμενο, ενώ και ο μαθητής με τις κοινωνικές δυσκολίες (Γ' Δημοτικού) εν τέλει ανυπομονούσε να παίξει και χαμογελούσε κάθε φορά. Τέλος, υπήρξαν μαθητές που φαίνεται να είχαν αποθηκεύσει και συνδυάσει στη μακρόχρονη μνήμη τους το γραμματικό φαινόμενο με το παιχνίδι, καταφέροντας με αυτόν τον τρόπο να ανακαλέσουν τον εκάστοτε κανόνα σε δεύτερο χρόνο.

Υπήρξε, λοιπόν, μία γενικότερη βελτίωση της εικόνας των μαθητών –όχι μόνο ως προς το γνωστικό κομμάτι- αλλά και ως προς την αυτοπεποίθηση που είχαν, συγκριτικά με την αρχή της εφαρμογής της παιγνιώδους μάθησης, καθώς έπειτα από λίγο άρχισαν να συμμετέχουν με μεγαλύτερο ζήλο.

### 6.2.2 Δραστηριότητες

Τα περισσότερα παιχνίδια σχεδιάζονταν την προηγούμενη ημέρα, ανάλογα και με το σχέδιο του μαθήματος που είχε ακολουθηθεί, αν και υπήρχε εξαρχής ένας πρόχειρος σχεδιασμός και ορισμένες βασικές ιδέες. Μερικές από τις δραστηριότητες χρειάστηκαν τροποποίηση πριν την έναρξή τους ή κατά τη διάρκειά τους. Σε κάθε περίπτωση απαιτείται πολύ προσεκτικός σχεδιασμός, ως προς τους κανόνες, για αποφυγή παρεξηγήσεων. Όλοι οι κανόνες πρέπει να είναι ίδιοι και δίκαιοι για όλους. Παρατηρήθηκε ότι κατά την διάρκεια των τελευταίων δράσεων ο χωρισμός σε ομάδες και η συγκέντρωση στη διαδικασία είχαν σχεδόν αυτοματοποιηθεί και δεν καθυστέρουσαν καθόλου την ολοκλήρωση της δραστηριότητας.

Το βασικότερο πρόβλημα που υπήρξε ήταν ο ανταγωνισμός μεταξύ των μαθητών, οι οποίοι αρχικά αποδοκίμαζαν τις λάθος απαντήσεις των συμμαθητών τους, φαινόμενο που παρατηρήθηκε και στις δύο τάξεις. Στη διάρκεια, όμως, των δραστηριοτήτων και έχοντας επιλέξει τη συνεχή δημιουργία ιδίων ομάδων, οι μαθητές άρχισαν να εξοικειώνονται με τον τρόπο λειτουργίας της ομάδας τους και –όχι μόνο να συνυπάρχουν αρμονικά- αλλά και να βοηθούν ο ένας τον άλλον. Άλλωστε, κατά την Talak- Kiryk (2010: 6), η παιγνιοποίηση βοηθάει στην εξάλειψη των προκαταλήψεων ως προς τους εμπλεκόμενους. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι σε ένα παιχνίδι υπάρχει πάντοτε συναισθηματική φόρτιση από ορισμένους παίκτες, για τον λόγο αυτό πριν την έναρξη οποιασδήποτε δραστηριότητας θα πρέπει να γίνει συζήτηση για τον τρόπο διαχείρισης ενός αρνητικού συναισθήματος και για τον τρόπο που επιτρέπεται να μιλήσουμε στους εμπλεκόμενους.

Φυσικά, όπως προαναφέρθηκε, δεν ήταν όλα τα παιχνίδια το ίδιο ευχάριστα για όλους τους μαθητές, ακόμα και για την πλειονότητα αυτών. Όσον αφορά τη Β' Δημοτικού, οι μαθητές δεν έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το επιτραπέζιο και προτιμούσαν παιχνίδια με μεγαλύτερη ανατροπή και ένταση, ενώ και στις δύο τάξεις οι μαθητές προτιμούσαν τα ψηφιακά παιχνίδια στον προτζέκτορα (Wordwall). Χρειάστηκε, λοιπόν, να γίνουν ορισμένες αλλαγές στη βασική ιδέα κάποιων παιχνιδιών, όπως για παράδειγμα στο Porcorn, το οποίο έφτασε σε σημείο να θυμίζει το κλασικό παιχνίδι «Κρυμμένος Θησαυρός».

Αξίζει να σημειωθεί ότι, παρά την επιθυμία να αποφευχθεί κάθε είδους παραδοσιακή προσέγγιση, χρειάστηκε να παρουσιαστούν ορισμένοι γραμματικοί κανόνες, οι οποίοι συζητήθηκαν με τους μαθητές και αξιοποιήθηκαν στη διάρκεια του παιχνιδιού. Έτσι, τα παιχνίδια είτε χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο εισαγωγής στη νέα γνώση και ο χαρακτήρας τους ήταν συμβουλευτικός είτε αξιοποιήθηκαν με υποστηρικτικό χαρακτήρα, στο τέλος δηλαδή του μαθήματος με σκοπό την αξιολόγηση του γνωστικού στόχου (Αγγελίδου, 2011).

### 6.2.3 Βίωμα εκπαιδευτικού

Ήταν μία πολύ όμορφη εμπειρία, από την οποία δεν έμαθαν μόνο οι μαθητές μου, αλλά κι εγώ η ίδια. Παρόλο τον χρόνο που χρειάστηκε να αφιερώσω, εντός κι εκτός της αίθουσας για την προετοιμασία όλων των δραστηριοτήτων/ παιχνιδιών, έλαβα μεγάλη ικανοποίηση από το αποτέλεσμα και από την αγάπη που εισέπραξα από τα παιδιά.

Το σημαντικότερο που θα κρατήσω από την έρευνα αυτή είναι ο ενθουσιασμός που είδα, αργά ή γρήγορα, σε όλα τα πρόσωπα, καθώς όλοι οι μαθητές απόλαυσαν να μαθαίνουν παίζοντας.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε και η άποψη της εκπαιδευτικού της Β΄ Δημοτικού, η οποία με φιλοξένησε στην τάξη της με μεγάλη χαρά. Έδειξε ενδιαφέρον για τα παιχνίδια και τις δραστηριότητες, ρωτούσε πληροφορίες και θέλησε το αντίστοιχο υλικό για να το δουλέψει μόνη της σε δεύτερο χρόνο. Όπως ανέφερε και η ίδια, παρατήρησε τους μαθητές της αρκετά κλειστούς τις δύο πρώτες μέρες, αλλά ταυτόχρονα και αρκετά δεκτικούς, ενώ το επόμενο διάστημα άκρως συνεργάσιμους και ανυπόμονους να ξαναβρεθούμε και να παίξουμε όλοι μαζί. Εντόπισε, μάλιστα, πρόοδο στη απομνημόνευση των κανόνων που πραγματεύονταν τα παιχνίδια και έκανε και εύστοχες παρατηρήσεις για την βελτιστοποίηση κάθε δράσης.

## 6.3 Αδυναμίες- Περιορισμοί Δραστηριοτήτων

Μία μεγάλη αδυναμία της έρευνας έχει να κάνει με τις απόψεις των μαθητών και μαθητριών για την παιγνιώδη μάθηση, οι οποίες θα έπρεπε να είχαν ερευνηθεί σε βάθος - είτε με συνεντεύξεις είτε με ερωτηματολόγια-, τόσο πριν όσο και μετά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων και όχι μόνο μέσα από συζήτηση. Επιπλέον, το γεγονός ότι υπήρξα δασκάλα της μίας εκ των τάξεων (Γ΄ Δημοτικού), πιθανότατα να επηρεάζει την ακεραιότητα της έρευνας, ενώ, ταυτόχρονα, η συνεργασία με τους μαθητές της Β΄ Δημοτικού συνάντησε εμπόδια, μέχρι οι μαθητές να νιώσουν οικεία και να θέλουν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες.

Στις αδυναμίες της παρούσας εργασίας θα αναφέρω και το δείγμα των μαθητών με τους οποίους συνεργάστηκα, καθώς –παρόλο που συμμετείχαν μαθητές από δύο διαφορετικές τάξεις του Δημοτικού και κατάφερα να αξιοποιήσω το ίδιο παιχνίδι για διαφορετικά γραμματικά φαινόμενα- ήταν αρκετά περιορισμένο εξαιτίας της βιωματικής προσέγγισης που επιλέχθηκε. Τέλος, το δείγμα ήταν σε μεγάλο βαθμό ομοιογενές, καθώς οι περισσότεροι από τους μαθητές ήταν σε αρκετά καλό επίπεδο και ίσως η εφαρμογή των ίδιων ιδεών να μην φέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα σε τάξεις με διαφορετικό δυναμικό, που συνήθως υπάρχει ανομοιογένεια. Αξίζει, ωστόσο, να αναφερθεί ότι αλλαγή στο γνωστικό κομμάτι δεν παρατηρήθηκε μόνο στους πιο δυνατούς μαθητές, αλλά και σε εκείνους με τις μαθησιακές δυσκολίες.

## 7. Μελλοντικές Προεκτάσεις- Επίλογος

Η έλλειψη χρόνου και ιδεών από μέρους των εκπαιδευτικών χρήζει προσοχής και μελέτης. Αρκετοί νέοι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ακολουθήσουν τόσο τη θεωρία της παιγνιώδους μάθησης όσο και άλλες και να τις εφαρμόσουν στις τάξεις τους, ωστόσο απαιτείται η πραγματοποίηση ορισμένων ερευνών που θα αποτελέσουν οδηγούς για αυτούς, καθώς η κατανόηση της θεωρίας της παιχνιδοποίησης είναι ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, αλλά εάν πραγματοποιηθεί με επιτυχία μπορεί να οδηγήσει σε ένα πλήρες επιτυχημένο πρόγραμμα υψηλού επιπέδου (Γουργιώτου, 2010: 1).

Το γεγονός ότι η παρούσα έρευνα δεν περιλαμβάνει κάποιου είδους ποσοτική ή ποιοτική ανάλυση, δείχνει ότι δεν είναι αρκετή από μόνη της. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντική η καταγραφή και ανάλυση των απόψεων όλων των εμπλεκομένων, μαθητών και εκπαιδευτικών, ώστε να διεξαχθούν σαφή και έγκυρα αποτελέσματα για την αποδοτικότητα της μεθόδου, για το ενδιαφέρον που υπάρχει γύρω από αυτή και για τα εμφανή και μη εμφανή αποτελέσματα της εφαρμογής της.

## 8. Βιβλιογραφία

### 8.1 Ελληνικές Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αγγελίγου, Μ. (2011). Η χρήση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στη διδασκαλία, τη μάθηση και την κατάρτιση: η άποψη των εκπαιδευτικών (Διπλωματική εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αρβανίτης, Π., & Κρυστάλλη, Π. (2023). *Ψηφιακό Παιχνίδι και διδασκαλία/εκμάθηση της ξένης γλώσσας* [Κεφάλαιο]. Στο Αρβανίτης, Π., & Κρυστάλλη, Π. 2023. *Ψηφιακές τεχνολογίες και διδασκαλία της ξένης γλώσσας* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. <https://hdl.handle.net/11419/10026>

Γουργιώτου, Ε. (2010). Παιχνίδι και μάθηση: Αλληλένδετες έννοιες στην προσχολική πρακτική. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 11/06/2024 από: [http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson\\_id=300&ep=37](http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=300&ep=37)

Ζυγουρίτσας, Ν. (2008). *Το παιχνίδι στη μάθηση*.

Κρυστάλλη, Π. (2011). Πρότυπο Αξιολόγησης Ηλεκτρονικών Διαδικτυακών Παιχνιδιών για την Εκμάθηση/Διδασκαλία της Ξένης Γλώσσας. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Παντελιού, Ν. (2018). Το παιχνίδι στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Προσαρμογή επιτραπέιων παιχνιδιών για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας και εφαρμογή μέσω διδακτικών παρεμβάσεων. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαθανασίου, Ν. (2018). Η παιχνιδοποίηση στην ειδική αγωγή. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

### 8.2 Ξενόγλωσσες Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alexiou, T. (2016). Gender research in EFL classrooms – or: Are girls better language learners? In D. Elsner & V. Lohe (Eds.), *Gender and language learning: Research and practice* (pp. 85-95). Narr Francke Attempto Verlag.

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annu. Rev. Psychol.*

Baydikova, N & Davidenko, Y. (2019). Teaching Communicative Grammar to Technical University EFL Learners. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science*. 272. 032170. doi: 10.1088/1755-1315/272/3/032170.

Bryan, A. et al. (2017). *Game-based Learning and Gamification. Guidance from Experts*. Edited by Israel M., White Paper.

Boyle, S. (2011). Teaching toolkit: An introduction to games based learning. UCD Teaching and Learning.

Chung, S. F. (2005). A Communicative Approach To Teaching Grammar: Theory And Practice. *The English Teacher*, XXXIV, 30- 35. Ανακτήθηκε 23/5/2024 από <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.470.7471&rep=rep1&type=pdf>

Cook, M. (2000). Writing and Role Play: A Case for Inclusion. USA: Blackwell Publishers.

Cuq J-P. & Gruca, I. (2005). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: PUG.

El-Shamy, S. (2001). *Training Games: Everything You Need to Know About Using Games to Reinforce Learning*. Virginia: Stylus.

Eerland, A., Guadalupe, T. M., & Zwaan, R. A. (2011). Leaning to the left makes the Eiffel Tower seem smaller: posture-modulated estimation. *Psychological Science*.

Fithriani, R. . (2022). *Communicative Game-Based Learning in EFL Grammar Class: Suggested Activities and Students' Perception*. *JEELS (Journal of English Education and Linguistics Studies)*.

Fjortoft, I. & Sageie, J. (2000). The natural environment as a playground for children: Landscape description and analysis of a natural playscape. *Landscape and Urban Planning*.

Freitas (de), S. (2007). *Learning in Immersive worlds*. JISC report. [http://www.jisc.ac.uk/eli\\_outcomes.htm](http://www.jisc.ac.uk/eli_outcomes.htm)

Fuscard, B. (2001). Gaming. In Lowenstein, A. J., Bradshaw, M. J. & Fuszard, B. (Eds.) *Fuszard's innovative teaching strategies in nursing*. 3rd ed. Gaithersbur, MD, Aspen Publishers.

Garcia-Carbonell, A., Rising, B., Montero, B., and Watts, F. (2001). Simulation/gaming and the acquisition of communicative competence in another language, In *Simulation and gaming*, vol. 32, no. 4.

Goodwin, C. (2000). Action and embodiment within situated human interaction. *Journal of pragmatics*.

Kapp, K. M. (2012). The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education. Pfeiffer.

Karasimos, A. (2020). Creating Board Game Scenarios for Primary EFL Learners. In Zoghbor W. & Alexiou T., *Advancing English Language Education*, Dubai.

Karasimos, A., & Zorbas, V. (2020). Computer games and language teaching and learning: A multi-skills theoretical proposal. *Proceedings of 4th International Conference*



“Education Across Borders”: Education in the 21st Century: Challenges and Perspectives. University of Western Macedonia.

Ketterlinus, E. (2017). *Using Games in Teaching Foreign Languages*. Center for Faculty Excellence, United States Military Academy, West Point, New York.

Krystalli, P. (2015). Using educational online games to develop linguistic competences in foreign language learning. *Proceedings of International Conference of Education, Research, and Innovation (INTED 2015)*. Spain: Seville.

Lam, S. (2013). *Use of Gamefication in Vocabulary Learning: A case study in Macau*. Celc Symposium.

Mahon, B. Z., & Caramazza, A. (2008). A critical look at the embodied cognition hypothesis and a new proposal for grounding conceptual content. *Journal of physiology-Paris*.

Markman, A. B., & Brendl, C. M. (2005). Constraining theories of embodied cognition. *Psychological Science*.

Martinson, B., & Sauman, C. (2008). Impact of Learning Style on Achievement When Using Course Content Delivered Via a Game-based Learning Object. In *Handbook of Research on Effective Electronic Gaming in Education*, edited by R. E. Ferdig. Pennsylvania: IGI Global.

Meckley, A. (2002). Observing children’s play: Mindful methods. Paper presented to the International Toy Research Association, London.

Mei, Y.Y. (2000). Using Games in an EFL Class for Children in Daejin University. ELT Research Paper.

Methe, S. A., & Riley-Tillman, T. C. (2008). An informed approach to selecting and designing early mathematics interventions. In *School Psychology Forum: Research into Practice*, 2.

Meyer, B. (2013). Game-Based Language Learning for Pre-School Children: A Design Perspective. *Electronic Journal of e-Learning*. Ανακτήθηκε στις 20/05/2024 από: <https://www.learntechlib.org/p/131604/>

Molla, E., & Lepetit, V. (2010). Augmented reality for board games. *2010 IEEE international symposium on mixed and augmented reality, Seoul, 2010*(pp. 253-254) doi: 10.1109/ISMAR.2010.5643593

Nicholson, S. (2008). Modern board games: It’s not a Monopoly any more. *Library Technology Reports*.

Nevid, J. (2013). *Psychology: Concepts and applications*. Belmont, CA: Wadworth.

Paiva A. C. R., Flores, N. H., André, G. B. & Ribeiro T. P.B. (2016). iLearnTest – framework for educational games. In *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2nd

International Conference on Higher Education Advances, HEAd'16, 21-23 June 2016, Valencia, Spain.

Prensky, M. (2007). *Digital Game-Based Learning*. Paragon House.

Richter, G., Raban, D., & Rafaeli, S. (2015) "Studying Gamification: The Effect of Rewards and Incentives on Motivation". *Gamefication in Education and Business*.

Rinvolucris, M. (1984) *Grammar Game*. Cambridge University.

Rinvolucris, M. (1994) *Grammar Games*. New York: Cambridge University Press.

Rixon, S. (1981). *How to Use Games in Language Teaching*. London: Macmillan.

Rixon, S. (1986). *Language teaching game*.

Rogerson, M., Gibbs, M., & Smith, W. (2018). Cooperating to compete: The mutuality of cooperation and competition in boardgame play. In *CHI 18: Proceedings of the 2018 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (p. 1-13). <http://dx.doi.org/10.1145/3173574.3173767>

Ryan, R. M., Rigby, C. S., & Przybylski, A. (2006). The motivational pull of video games: A self-determination theory approach. *Motivation and emotion*.

Saha, S. & Singh, S. (2016). Game Based Language Learning in ESL Classroom: A Theoretical Perspective. *ELT Vibes: International E-Journal for Research in ELT*. 2 (3).

Salen, K., & Zimmerman, E. (2004). *Rules of Play*. Massachusetts: The MIT Press. [http://www.reseaucerta.org/meet/Key\\_criteria\\_for\\_Game\\_Design\\_v2.pdf](http://www.reseaucerta.org/meet/Key_criteria_for_Game_Design_v2.pdf)

Saricoban, A. & Metin, E. (2000). Songs, verse and games for teaching grammar. *The Internet TESL Journal* 6. Ανακτήθηκε στις 30/05/2024 από: <http://iteslj.org/Techniques/Saricoban-Songs.html>

Slota, Stephen T (2014). Project TECHNOLOGIA: A Game-Based Approach to Understanding Situated Intentionality. *Digital Commons @ UConn*. Ανακτήθηκε στις 10/06/2024 από: <http://digitalcommons.uconn.edu/dissertations/638/>

Talak-Kiryk, A. (2010). *Using Games in A Foreign Language Classroom*. Vermont: SIT Graduate Institute.

Thiry, M., Zoucas, A., Gonçalves, R. Q. (2010). Promovendo a Aprendizagem de Engenharia de Requisitos de Software através de um Jogo Educativo. In: 21st Simpósio Brasileiro em Informática na Educação, João Pessoa.

Uberman, A. (1998). The Use of Games for Vocabulary Presentation and Revision in English Teaching Forum 36:1.

Ur, P., Wright, A. (1996). *Five- Minute Activities*. New York: Cambridge University Press.

Van Eck, R. (2006). *Digital game-based learning: It's not just the digital natives who are restless*. EDUCAUSE review.

Wilson, M. (2002). Six views of embodied cognition. *Psychonomic bulletin & review*.

Wright, A., Betteridge, D., & Buckby, M. (2006). *Games for language learning* (3rd ed.). New York: Cambridge University Press.

Υπέθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν. 1599/1986 και τα άρθρα 2,4,6 παρ. 3 του Ν. 1256/1982, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής εργασίας και δεν προσβάλλει κάθε μορφής πνευματικά δικαιώματα τρίτων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον.