

## Κείμενα Παιδείας

Αρ. 7 (2024)



### Το παιχνίδι στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας

*Αναστασία Ζωή Δεληγιαννίδου, Μαρίνα Κουγιουρούκη*

#### Βιβλιογραφική αναφορά:

Δεληγιαννίδου Α. Ζ., & Κουγιουρούκη Μ. (2024). Το παιχνίδι στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας : Απόψεις εκπαιδευτικών . *Κείμενα Παιδείας*, (7), 3-16. ανακτήθηκε από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/keimena-paideias/article/view/35943>

## Το παιχνίδι στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας - Απόψεις εκπαιδευτικών

*Αναστασία-Ζωή Δεληγιαννίδου*  
*Εκπαιδευτικός*  
*natasadeligiannidou@windowslive.com*

*Κουγιουρούκη Μαρίνα*  
*Επίκουρη Καθηγήτρια ΠΤΔΕ / ΔΠΘ*  
*mkougiou@eled.duth.gr*

### Περίληψη

Το παιχνίδι αποτελεί ένα ισχυρό εκπαιδευτικό εργαλείο, απαραίτητο για την κάλυψη των σύγχρονων εκπαιδευτικών απαιτήσεων, γεγονός που το καθιστά συχνά αντικείμενο έρευνας. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει τη χρήση του στη διδασκαλία και τη μάθηση της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Με μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, η ποιοτική αυτή έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις δέκα εν ενεργεία εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη χρήση του παιχνιδιού στη διδασκαλία τους, τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή του, τα πιθανά εμπόδια στην ενσωμάτωσή του στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη συμβολή του ως εργαλείο διδασκαλίας. Τέλος, με την έρευνα αυτή επιχειρείται η σκιαγράφηση των ρόλων που καλούνται να παίξουν οι εκπαιδευτικοί κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και της σχετικής κατάρτισης που έχουν λάβει. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν την εκπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και τη συμβολή του στην εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Παράλληλα, γίνεται έκδηλη η ανεπαρκής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας σχετικά με την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τονίζεται η ανάγκη βελτίωσης στον τομέα αυτό.

**Λέξεις κλειδιά:** παιχνίδι, αγγλική γλώσσα, αναλυτικό πρόγραμμα, επιμόρφωση εκπαιδευτικών

### Abstract

Games are a powerful educational tool, essential for meeting modern educational requirements, which makes it frequently subject of research. The purpose of this study is to investigate its use in English language teaching and learning in primary education. Using the semi-structured interview as a methodological tool, this qualitative research attempts to indicate the opinions of ten English language teachers, serving in primary education, regarding the use of games in their teaching, the conditions for its effective implementation, the possible obstacles to its integration in the educational process as well as its contribution as a teaching tool. Finally, through this research, an attempt is made to outline the roles that teachers are asked to play when integrating games into the educational process and the training they have undergone. The results of the research demonstrate the educational value of games and its contribution to the learning of the English language. At the same time, the insufficient training and education of English language teachers regarding the integration of games in the educational process becomes evident and the need for improvement in this area is emphasized.

**Key words:** play, English language, curriculum, in-service teacher education

## Εισαγωγή

Το παιχνίδι αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των παιδιών ήδη από τη βρεφική και τη νηπιακή ηλικία. Είναι μία δραστηριότητα στην οποία η συμμετοχή του ατόμου είναι εθελοντική και συνοδεύεται από αισθήματα χαράς και έντασης (Huizinga, 1989). Στο πλαίσιο του παιχνιδιού τα παιδιά έχουν την ελευθερία να επιλέξουν αν θα συμμετάσχουν ή όχι και με ποιον τρόπο, στρέφοντας το ενδιαφέρον τους περισσότερο στη διαδικασία και λιγότερο στην έκβαση του παιχνιδιού, με αποτέλεσμα από τη μία να απολαμβάνουν με τον τρόπο αυτό προσωπική ευχαρίστηση (Hughes, 2002), ενώ από την άλλη μαθαίνουν μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση (Αυγητίδου, 2001).

Σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, όπως επισημαίνονται από τον Gray (2013), κάθε άτομο που συμμετέχει σε μία παιγνιώδη διαδικασία ρυθμίζει τον τρόπο συμμετοχής του, αναλαμβάνει ενεργό ρόλο και βρίσκεται πάντα σε εγρήγορση, ενώ τα κίνητρά του πρέπει να είναι η ικανοποίηση και όχι οι διαφορών τύπων ανταμοιβές. Συμμετέχοντας σε παιγνιώδεις διαδικασίες το άτομο σκέφτεται ευέλικτα, αναλαμβάνει ρίσκα και αναπτύσσει δημιουργικές σκέψεις (Youell, 2008), έρχεται σε επαφή με νέες δεξιότητες αλλά και εξασκεί εκείνες που ήδη κατέχει. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη φαντασίας αλλά και κανόνων (Gray, 2013).

Αντίστοιχα και το εκπαιδευτικό παιχνίδι ορίζεται από κανόνες (Byrne, 1995) και περιλαμβάνει συναγωνισμό, χαλάρωση αλλά και μάθηση (Duong, 2008). Έτσι, προσφέρει στους μαθητές<sup>1</sup> διασκέδαση ενώ παράλληλα τους βοηθά στην κατανόηση και τη μάθηση, χωρίς να καταβάλουν κάποια συνειδητή προσπάθεια. Συγκεκριμένα, κατά τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, το εκπαιδευτικό παιχνίδι δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να εξασκηθούν στη μεταξύ τους επικοινωνία με τη χρήση της ξένης γλώσσας (Duong, 2008). Ο εκπαιδευτικός<sup>2</sup> για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας μπορεί, μεταξύ άλλων, να αξιοποιήσει το γλωσσικό παιχνίδι (Saleh & Ahmed Althaqafi, 2022), το οποίο ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία και να συνεργάζονται μεταξύ τους.

Γενικότερα, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια φέρνουν τον πραγματικό κόσμο μέσα στην τάξη. Οι μαθητές ενθαρρύνονται στη χρήση της αγγλικής γλώσσας με έναν τρόπο ευέλικτο και, καθώς επικοινωνούν μεταξύ τους, εκφράζουν απόψεις και συναισθήματα (Al Masri & Al Najjar, 2014). Με τον τρόπο αυτό μειώνεται το άγχος τους και τους δίνεται η δυνατότητα να μάθουν και να συγκρατήσουν ευκολότερα το λεξιλόγιο της ξένης γλώσσας καθώς η εκμάθησή του γίνεται σε ένα χαλαρό και ευχάριστο κλίμα. Ακόμα και ο μεταξύ τους ανταγωνισμός έχει έναν φιλικό χαρακτήρα και κρατά αμείωτο το ενδιαφέρον τους (Al Masri & Al Najjar, 2014).

Ενώ, όμως, η συμβολή των παιχνιδιών στη διδασκαλία και την εκμάθηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας είναι αδιαμφισβήτητη, η αποτελεσματικότητά τους δεν είναι πάντα δεδομένη αλλά εξαρτάται από την επιλογή του πιο ταιριαστού παιχνιδιού ανάλογα με την περίπτωση, δηλαδή ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών, το επίπεδό τους, το πολιτισμικό πλαίσιο, τη χρονική στιγμή, τη θεματική και τις συνθήκες της τάξης (Al Masri & Al Najjar, 2014). Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιλέξει το πιο κατάλληλο παιχνίδι, πρέπει πρώτα να λάβει υπόψη του τους

<sup>1</sup> Στην παρούσα εργασία με τη χρήση του ουσιαστικού «μαθητής» γίνεται αναφορά στον κάθε άνθρωπο που παρακολουθεί μαθήματα της πρωτοβάθμιας ή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι μόνο στον μαθητή του ανδρικού φύλου.

<sup>2</sup> Στην παρούσα εργασία με τη χρήση του ουσιαστικού «εκπαιδευτικός» γίνεται αναφορά στον κάθε άνθρωπο που διδάσκει μαθήματα στην πρωτοβάθμια ή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι μόνο στον εκπαιδευτικό του ανδρικού φύλου.

στόχους του μαθήματος του και ακολούθως να αποφασίσει αν θα εφαρμόσει κάποιο ανταγωνιστικό ή κάποιο συνεργατικό παιχνίδι, γλωσσικό<sup>3</sup> ή επικοινωνιακό<sup>4</sup>, παιχνίδι αντιστοίχισης (matching games), οργάνωσης-ταξινόμησης (arranging, sequencing or ordering games), κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι, παζλ ή παιχνίδι με κάρτες (board games, puzzle solving and card games), παιχνίδι ρόλων ή παιχνίδι προσομοίωσης (role play and simulation games), ορθογραφίας-συλλαβισμού (spelling games), παιχνίδι ρόλων και δραματοποίησης (role play and dramatics) κλπ<sup>5</sup>.

Παιχνίδια λέξεων, ρόλων, ομαδικά παιχνίδια ή παιχνίδια με τη χρήση του διαδικτύου μπορούν να ενταχθούν στη διδασκαλία εφόσον το σχολείο παρέχει τον κατάλληλο εξοπλισμό. Ιδιαίτερα η ενσωμάτωση της χρήσης των ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας και, περαιτέρω, οι εξελίξεις στον τομέα της τεχνολογίας έχουν δημιουργήσει νέα δεδομένα αλλά και δυνατότητες εμπλουτισμού της διδασκαλίας αυξάνοντας σημαντικά τα κίνητρα και το ενδιαφέρον των μαθητών (Φωκίδης & Φωκά, 2018).

Ωστόσο, πάντα υπάρχει και η «άλλη» όψη και, όπως επισημαίνει η Youell (2008), το παιχνίδι συχνά ταυτίζεται με το «χάσιμο χρόνου», ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που η ανάθεση δραστηριοτήτων με παιγνιώδη χαρακτήρα έχει τη μορφή επιβράβευσης των μαθητών στο σχολείο, ενώ η στέρησή της συνιστά μορφή τιμωρίας. Αδιαμφισβήτητα, όμως, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια δίνουν στον εκπαιδευτικό τη δυνατότητα να διαμορφώσει ένα ευχάριστο κλίμα στην τάξη στο πλαίσιο του οποίου αναδεικνύεται η χρησιμότητα της ξένης γλώσσας και οι μαθητές ενθαρρύνονται να συμμετέχουν και να εργάζονται (Al Masri & Al Najjar, 2014).

## Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας για τη χρήση και τη συμβολή του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, για τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέγουν το κατάλληλο κάθε φορά εκπαιδευτικό παιχνίδι, τους παράγοντες που επηρεάζουν την οργάνωση και τον σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού και τα εμπόδια που πιθανόν να αντιμετωπίζουν κατά την εφαρμογή του, καθώς και για τους ρόλους τους οποίους καλούνται να παίξουν κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη σχετική κατάρτιση που έχουν λάβει.

## Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε η «συνέντευξη» ως ερευνητικό εργαλείο, καθώς συμβάλλει στη συγκέντρωση πληροφοριών οι οποίες σχετίζονται με το αντικείμενο της έρευνας, στην παραγωγή γνώσης και στη συλλογή δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Συγκεκριμένα επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη (semi-structured interview), η οποία επιτρέπει στον συνεντευκτή να τροποποιήσει τη σειρά και το περιεχόμενο των ερωτήσεων, να προσθέσει ή να αφαιρέσει κάποιο ερώτημα και να θέσει διευκρινιστικά υποερωτήματα όπου εκείνος κρίνει σκόπιμο (Robson, 2007· Verma & Mallick, 2004). Οι ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν στο σύνολό τους ανοικτού τύπου, προκειμένου να εκφράσουν οι συμμετέχοντες τις απόψεις τους ελεύθερα. Μετά την πραγματοποίηση μίας πιλοτικής συνέντευξης με εκπαιδευτικό αγγλικής γλώσσας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προκειμένου να εντοπιστούν τυχόν αδυναμίες στην αρχική μορφή της συνέντευξης και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις (Van Teijlingen &

<sup>3</sup> Με κύριο στόχο τη γλωσσική ακρίβεια.

<sup>4</sup> Με στόχο οι παίκτες-μαθητές να ολοκληρώσουν το έργο τους χρησιμοποιώντας ως βασικό τρόπο επικοινωνίας τη γλώσσα-στόχο.

<sup>5</sup> Για την κατηγοριοποίηση των γλωσσικών παιχνιδιών βλ. Hadfield (1999).

Hundley, 2001), ακολούθησε η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων το χρονικό διάστημα Σεπτεμβρίου – Οκτωβρίου 2022. Το υπό έρευνα υλικό αποτέλεσαν δέκα ημι-δομημένες συνεντεύξεις με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας που την περίοδο της διενέργειας των συνεντεύξεων υπηρετούσαν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, δηλαδή σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία. Η συμμετοχή όλων ήταν εθελοντική και η δειγματοληψία σκόπιμη. Και οι δέκα συμμετέχουσες στην έρευνα είναι γυναίκες με προϋπηρεσία που κυμαίνεται μεταξύ 6 και 32 έτη και ηλικία μεταξύ 29-54 έτη. Είναι απόφοιτες του τμήματος Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ενώ επτά από αυτές κατέχουν και μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών.

Για την ανάλυση των απομαγνητοφωνημένων απαντήσεων των εκπαιδευτικών ακολουθήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, μια συστηματική τεχνική για τη διαμόρφωση κατηγοριών περιεχομένου με σαφείς κανόνες κωδικοποίησης (Krippendorff, 1980· Stemler, 2000), η οποία δίνει στους ερευνητές τη δυνατότητα συμπύκνωσης πλήθους δεδομένων εύκολα και συστηματικά (Weber, 1990). Επισημάνθηκαν οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές, δηλαδή εκείνες με τη μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης και με ενδιαφέρον σε θεωρητικό επίπεδο. Ακολούθησε η αποδελτίωση του ερευνητικού υλικού, η ταξινόμησή του στις κατηγορίες και η περιγραφή της ουσίας των παραθεμάτων με παράφραση.

Στην ενότητα που ακολουθεί παρατίθενται αυτούσια αποσπάσματα των συνεντεύξεων, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των απαντήσεων των συμμετεχουσών.

### **Παρουσίαση ευρημάτων**

Από την ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας προέκυψε ότι θεωρούν ιδιαιτέρως σημαντική τη **χρήση** των παιχνιδιών στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και προσπαθούν να τα ενσωματώσουν στη μαθησιακή διαδικασία. Η εστίαση, βέβαια, εντοπίζεται σε *«παιχνίδια τα οποία είναι απαραίτητα στη χρήση της αγγλικής γλώσσας»* (E8). Δύο από τις εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι τα χρησιμοποιούν ιδιαίτερα συχνά: *«Επιλέγω πολύ συχνά παιχνίδια κατά τη διδασκαλία, τα ενσωματώνω δηλαδή μέσα στο μάθημα»* (E7), ενώ κάποια άλλη *«όσο το επιτρέπει βέβαια και ο χρόνος στη διάρκεια της διδασκαλίας»* (E6).

Όλες σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν ότι η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη μαθησιακή διαδικασία εξυπηρετεί εκπαιδευτικούς σκοπούς και ευελπιστούν μέσα από τη χρήση του παιχνιδιού να επιτύχουν γνωστικό όφελος για τους μαθητές τους. Πιο συγκεκριμένα, κάποιες από τις εκπαιδευτικούς χρησιμοποιούν το παιχνίδι προκειμένου να κάνουν επανάληψη λεξιλογίου ή κάποιου γραμματικού φαινομένου. Αναφέρει σχετικά μία εκπαιδευτικός: *«αν είναι παιχνίδια γραμματικής, για παράδειγμα, για να κάνουν εξάσκηση σε διάφορα γραμματικά φαινόμενα που κάνουμε κι, αν είναι το λεξιλόγιο, πιο πολύ για να κάνουν εξάσκηση στο λεξιλόγιο με ένα παιγνιώδη τρόπο γιατί συνήθως βαριούνται να διαβάζουν την ορθογραφία με αυτό τον κλασσικό τρόπο, μηχανιστικό τρόπο που γίνεται και για να τους γίνει πιο ευχάριστο»* (E6).

Σχεδόν οι μισές από τις συμμετέχουσες στην έρευνα θεωρούν βασικό λόγο ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και την ευχαρίστηση που προκαλεί στα ίδια τα παιδιά. Με τη ψυχαγωγική μορφή που έχει το παιχνίδι επιδιώκουν οι εκπαιδευτικοί να ενδυναμώσουν τη συμμετοχή όλων των μαθητών, ακόμη και των πιο συνεσταλμένων ή αδύναμων γλωσσικά, όπως αναφέρει μία από αυτές: *«ο λόγος που χρησιμοποιώ παιχνίδια είναι ότι σπάνε τη μονοτονία, βοηθάνε ακόμη και τα πιο ντροπαλά, εσωστρεφή παιδιά να συμμετέχουν και φυσικά είναι χαρά για τα παιδιά και αυτό βοηθάει να αγαπήσουν και το μάθημα των αγγλικών»* (E7).

Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι με τη χρήση του παιχνιδιού επιχειρούν να ενδυναμώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Έμμεσα οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού «αναγκάζονται» να χρησιμοποιήσουν την αγγλική γλώσσα. Αναφέρουν χαρακτηριστικά δύο εκπαιδευτικοί: «τα χρησιμοποιώ για να προάγω τις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών κυρίως» (E6) και «[οι μαθητές] χρησιμοποιούν τη γλώσσα την αγγλική αρκετά για την επίτευξη του στόχου που είναι η νίκη κάθε φορά» (E10).

Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας αναφέρουν ένα ευρύ φάσμα παιχνιδιών που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Η επιλογή στην οποία προβαίνουν σχετίζεται πάντα με το στόχο τον οποίο θέλουν να εξυπηρετήσουν. Στην περίπτωση, λοιπόν, που ο εκπαιδευτικός αποβλέπει μέσα από το παιχνίδι στην εξάσκηση των μαθητών στην ορθή χρήση των νέων όρων που έχουν μάθει και στην ορθή γραφή αυτών επιλέγει τα παιχνίδια λεξιλογίου. Αναφέρει σχετικά μία εκπαιδευτικός: «παιχνίδια λεξιλογίου, ώστε να ελέγξω είτε την ορθογραφία των λέξεων είτε το λεξιλόγιο θεματικά που έχουν μάθει» (E3).

Μία εκπαιδευτικός αναφέρει: «πολύ συχνά χρησιμοποιώ παιχνίδια μνήμης» (E7), ιδιαίτερα κατά τη διδασκαλία των χρόνων ενός ρήματος. Περιγράφει, λοιπόν, την όλη διαδικασία ως εξής: «μπορεί να δείξω στον προτζέκτορα μία εικόνα, τα παιδιά να τη δουν για δύο λεπτά και μετά να μου περιγράψουν τι είδαν. π.χ. αν εγώ τώρα διδάσκω Present Continuous, θα δείξω μία εικόνα με ανθρώπους σε μία οδό να κάνουν διάφορα και θα ζητήσω από τα παιδιά να μου πουν τι θυμούνται, τι έκανε ο κύριος, η κυρία... και αντίστοιχα και με άλλους χρόνους. Αυτό τους αρέσει πάρα πολύ» (E7).

Μέσα όμως από τη διδασκαλία του μαθήματος της ξένης γλώσσας οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν, εκτός από την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας, να ενισχύσουν τη συμμετοχή και το ομαδικό πνεύμα μέσα στην τάξη. Στην περίπτωση αυτή επιλέγουν «ομαδικά παιχνίδια ... ώστε και να ενισχύεται το ομαδικό πνεύμα και ίσως και οι πιο αδύναμοι μαθητές να μπορούν και αυτοί να συμμετέχουν» (E3), καθώς θεωρούν πως «ό,τι είναι πιο ομαδικό και όχι ατομικό τους βοηθάει πάρα πολύ» (E9).

Άλλοτε πάλι, ιδιαίτερα για τους μαθητές μικρότερων ηλικιών, επιλέγουν παιχνίδια, τα οποία συχνά περιλαμβάνουν και κίνηση, γεγονός που προσφέρει μία μικρή διακοπή από την πνευματική εργασία. Αναφέρουν σχετικά δύο εκπαιδευτικοί: «ειδικά στις μικρές τάξεις του δημοτικού νομίζω πως τα παιχνίδια που έχουν κίνηση μέσα, να σηκωθούν δηλαδή μέσα στην τάξη κάτι να βρουν, είτε κάποιο σα κρυμμένο θησαυρό, είτε να τρέξουν να βρουν κάποιες καρτέλες νομίζω ότι είναι παιχνίδια που τα αγαπούν πολύ τα παιδιά.» (E3), «όταν είναι πιο μικρά παιδάκια προσπαθώ να ενσωματώσω στο μάθημα παιχνίδια που έχουν και κίνηση μέσα στο χώρο, παράδειγμα treasure hunt, να βρουν κάτι μέσα στην τάξη, να κινηθούν έτσι λίγο να σηκωθούν από τη θέση τους πιστεύω τα βοηθάει πολύ» (E5). Επιπρόσθετα, μία εκπαιδευτικός αναφέρεται σε ένα, κατά δική της δήλωση, «κλασικό» παιχνίδι του τύπου *Simon says*, το οποίο χρησιμοποιεί για τη διδασκαλία της «προστακτικής». Αναφέρει σχετικά: «ειδικά όταν διδάσκω την προστακτική, το *Simon says* είναι ένα παιχνίδι που το χρησιμοποιώ αρκετά, γιατί είναι και κινητικό. Χαίρονται τα παιδιά, σηκώνονται, κάθονται και σπάει λίγο τη μονοτονία του μαθήματος» (E7).

Στον αντίποδα βρίσκονται τα ψηφιακά παιχνίδια, στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές κάθονται μπροστά από την οθόνη ενός ηλεκτρονικού υπολογιστή ή ενός τάμπλετ. Η αναγκαστική εξ αποστάσεως υποχρεωτική εκπαίδευση την περίοδο της πανδημίας του Covid 19 οδήγησε παιδιά και εκπαιδευτικούς να εξοικειωθούν με τις νέες τεχνολογίες και να αναζητήσουν τρόπους ώστε το μάθημα να καταστεί κατανοητό και ενδιαφέρον. Τόσο η τεχνολογία που κατακτήθηκε από εκπαιδευτικούς και μαθητές όσο και το υλικό που δημιουργήθηκε ή συγκεντρώθηκε από τους

εκπαιδευτικούς καθιστούν πλέον τη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών μία εναλλακτική λύση. Αναφέρει μία εκπαιδευτικός: «τα τελευταία χρόνια χρησιμοποιώ ψηφιακά παιχνίδια. Σίγουρα χρησιμοποιήθηκαν ψηφιακά παιχνίδια κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης πολύ και τώρα, επειδή τα έχω έτοιμα σε ενότητες στο eclass, όποτε μένει χρόνος, που σχεδόν ποτέ δε μένει, συνδέομαι στο eclass και κάνουμε κάποια παιχνίδια συνήθως γραμματικής ή λεξιλογίου» (E6), ενώ μία άλλη συμπληρώνει: «βοήθησε πάρα πολύ το webex στο να χρησιμοποιήσουμε εργαλεία του ίντερνετ και να μάθουν τα παιδιά να κάνουν τα πράγματα μέσα από παιχνίδια αλλά έχουν να κάνουν κυρίως με ηλεκτρονική μορφή... Τελευταία αυτό έχει αρχίσει και ανεβαίνει πολύ στις μεγάλες τάξεις και αποκτά και ενδιαφέρον» (E9).

Αναφερόμενες στις **ηλικίες** των μαθητών που κατά την άποψη των εκπαιδευτικών προσφέρονται για χρήση του παιχνιδιού στη διάρκεια της διδασκαλίας όλες οι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας συντάχθηκαν. Συγκεκριμένα, δήλωσαν ότι με μεγαλύτερη συχνότητα εφαρμόζουν το παιχνίδι «στις μικρές τάξεις συνήθως» (E1) και συγκεκριμένα «μόνο στη δευτέρα και στην πρώτη (τάξη). ... E, και μετά στην τρίτη... Άρα σε μικρότερες τάξεις περισσότερο» (E4). Σπανιότερη είναι η χρήση του παιχνιδιού σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες μαθητών, όπως αναφέρει μία εκπαιδευτικός: «στις μεγάλες τάξεις δε βάζω πάρα πολύ εύκολα παιχνίδια» (E1).

Σχετικά με την **υλοποίηση** του παιχνιδιού με τρόπο αποτελεσματικό στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας τέσσερις από τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας ανέφεραν με τρόπο εμφαντικό ότι χρειάζεται «μια καλή προετοιμασία από τη μεριά του εκπαιδευτικού» (E5), και οργάνωση της δραστηριότητας «δηλαδή σε ποιο σημείο ακριβώς στη διάρκεια της διδασκαλίας θα πρέπει να ενσωματωθεί. Αλλιώς στα καλά καθούμενα τώρα να κάνεις ένα παιχνίδι είναι λίγο άσκοπο και δε γίνεται. Θέλει οπωσδήποτε καλή προετοιμασία» (E6). Ακρογωνιαίο λίθο της προετοιμασίας και οργάνωσης μιας δραστηριότητας αποτελεί ο ορισμός των στόχων που αυτή επιδιώκει να πετύχει. Έτσι και για την εφαρμογή ενός παιχνιδιού στο πλαίσιο μιας διδασκαλίας «βασική προϋπόθεση είναι ο καλός σχεδιασμός ... δηλαδή από πριν ο εκπαιδευτικός να έχει ξεκάθαρους στόχους δηλαδή τι θέλει να πετύχει μέσα από αυτό το παιχνίδι και πώς αυτό μπορεί να γίνει» (E10).

Ως σημαντικούς παράγοντες για την οργάνωση και τον σχεδιασμό του παιχνιδιού στη διδασκαλία της γλώσσας αναδεικνύουν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας – εκτός από τη στοχοθεσία του παιχνιδιού- τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τον μαθητή και το σχολείο. Συγκεκριμένα, ο **εκπαιδευτικός** με την πρόθεσή του να αξιοποιήσει τα παιχνίδια και τις γνώσεις του για τα είδη των παιχνιδιών καθώς και για τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τα εντάξει στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, ο **μαθητής** με το ενδιαφέρον του να συμμετάσχει αλλά και την προϋπάρχουσα γνώση του και, τέλος, το **σχολείο** με τον χρόνο και τον χώρο που παρέχει για τέτοιου είδους δραστηριότητες αλλά και με το πλήθος των μαθητών που εντάσσει σε κάθε τάξη μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο οργάνωσης αλλά και υλοποίησης ενός παιχνιδιού.

Αναλυτικότερα, τρεις από τις συμμετέχουσες αναφέρονται στον παράγοντα «**εκπαιδευτικός**» που επηρεάζει πρωτίστως την ένταξη του παιχνιδιού στη διδασκαλία με την πρόθεσή του να αξιοποιήσει τα παιχνίδια και με την κατάρτισή του. Μία από αυτές επισημαίνει ότι αναγκαία προϋπόθεση είναι να το θέλει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και να καταβάλει τις αντίστοιχες προσπάθειες. Αναφέρει σχετικά ότι «πρώτη και κύρια, απαραίτητη προϋπόθεση είναι να το θέλει ο ίδιος ο δάσκαλος, ο καθηγητής της αγγλικής γλώσσας να μπει στη διαδικασία να ψάξει εκπαιδευτικά παιχνίδια ή παιχνίδια που θα βοηθήσουν τα παιδιά να χαλαρώσουν στην τάξη και να γίνουν λίγο πιο *interactive learners*» (E2). Μία άλλη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι θα πρέπει να υπάρχει μία ελάχιστη γνώση από την πλευρά του εκπαιδευτικού σχετικά με τα παιχνίδια και τον τρόπο λειτουργίας τους

προκειμένου να εργαστεί αποτελεσματικά στον τομέα αυτό: *«καταρχήν σίγουρα πιστεύω ότι θα έπρεπε να ξέρουμε κι εμείς λίγο περισσότερα παιχνίδια και πώς δουλεύουν και σε ποιες ηλικίες κι έτσι να έχουμε περισσότερες ιδέες»*(E1). Τέλος, μία ακόμη συμμετέχουσα που εστιάζει στον παράγοντα «εκπαιδευτικός» θίγει την κατάρτιση που πρέπει αυτός να έχει: *«το πρώτο που μου έρχεται στο μυαλό έχει να κάνει με την κατάρτιση του εκπαιδευτικού. ... Πιστεύω ότι η κατάρτιση σίγουρα χρειάζεται. Οπότε αυτή είναι σίγουρα μία σημαντική προϋπόθεση»* (E5).

Σχεδόν οι μισές από τις συμμετέχουσες επισημαίνουν μία ακόμη παράμετρο που σχετίζεται με τον εκπαιδευτικό και αφορά στη δημιουργία θετικού κλίματος στην τάξη. Αναφέρει σχετικά μία εκπαιδευτικός ότι *«πρώτα απ' όλα είναι η δημιουργία κατάλληλου κλίματος συνεργασίας και αποδοχής στην τάξη. Αν δεν επιτευχθεί αυτό, δε μπορούμε να πάμε παρακάτω σε κανένα επίπεδο»* (E8). Σημαντική παράμετρος για τη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος στην τάξη είναι *«να έχουμε χτίσει μία σχέση με τα παιδιά για να έχουμε μία καλή επικοινωνία, να μη χάνεται λίγο η μπάλα στην τάξη, να μη χαλάει όλο το μάθημα αλλά και να έχουμε βρει τι τα ενδιαφέρει, τι τους αρέσει και τι θα δουλέψει λίγο καλύτερα με λιγότερη γκρίνια»* (E1).

Την ανάγκη να γνωρίζει ο εκπαιδευτικός πολύ καλά το δυναμικό της τάξης του προκειμένου να μπορέσει να εντάξει με τρόπο αποτελεσματικό το παιχνίδι στη διδασκαλία του επισημαίνουν τρεις συμμετέχουσες με τη μία από αυτές να αναφέρει ότι *«πολύ βασικό κομμάτι είναι να γνωρίζει πάρα πολύ καλά το δυναμικό της τάξης του καθώς το πιο δύσκολο κομμάτι νομίζω ότι είναι να καταλήξει τι ταιριάζει στο σύνολο των μαθητών που έχεις και θα πρέπει να ταιριάζει, αν όχι στο σύνολο, στην πλειονότητα»* (E9). Μία άλλη συμμετέχουσα επισημαίνει ότι *«για να εντάξεις ένα παιχνίδι στη διδασκαλία σου θα πρέπει να γνωρίζεις πολύ καλά τους μαθητές σου, το επίπεδο τους, να έχεις ήδη διδάξει αρκετές φορές μέσα σε αυτή την τάξη για να μπορέσεις να τους χωρίσεις σε ομάδες, να επιλέξεις το επίπεδο του παιχνιδιού, τι τους ταιριάζει καλύτερα»* (E7).

Σε ό,τι αφορά τον **μαθητή** ως παράγοντα που επηρεάζει την οργάνωση και τον σχεδιασμό ενός παιχνιδιού για τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας δύο από τις συμμετέχουσες αναφέρουν ως σημαντική προϋπόθεση την επιθυμία του να συνεργαστεί και να συμμετέχει ενεργά. Αναφέρουν σχετικά: *«να δούμε κατά πόσο τα παιδιά είναι δεκτικά στο να παίξουν ένα παιχνίδι, ε... γιατί πολλά μπορεί να νιώθουν συστολή στην αρχή»* (E10) και *«πρέπει... να υπάρχει διάθεση από τους μαθητές, να είναι συνεργάσιμοι. Γιατί, αν δεν συνεργάζονται, θα προκύψει μια αταξία. Αν είναι δεκτικά τα παιδιά, νομίζω υπάρχουν οι προϋποθέσεις»* (E6).

Μία άλλη παράμετρος, που αφορά στον μαθητή και σχετίζεται με την επιλογή του κατάλληλου παιχνιδιού και την οργάνωσή του, είναι η προϋπάρχουσα γνώση του, η οποία είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική υλοποίηση του παιχνιδιού και αναφέρεται από τρεις εκπαιδευτικούς. Η προϋπάρχουσα αυτή γνώση μπορεί να αφορά στους κανόνες διεξαγωγής του παιχνιδιού: *«σίγουρα να υπάρχει μία προϋπάρχουσα γνώση αυτού που θα ζητήσεις δηλαδή, αν το παιχνίδι σου έχει ενσωματώσει ένα χρόνο μέσα, σίγουρα να τον έχεις πει πολλές φορές, να τον ξέρουν καλά τα παιδιά, για να μπορέσει να έχει και αποτέλεσμα καλό το παιχνίδι»* (E7), βασικές γνώσεις όπως π.χ.: *«το γλωσσικό επίπεδο που έχουν τα παιδιά στη μητρική τους γλώσσα είναι ένας βασικός, είναι μία βασική προϋπόθεση που θα πρέπει να λάβει υπόψη ο εκπαιδευτικός προκειμένου το παιχνίδι να μπορέσει να... να έχει τα απαιτούμενα αποτελέσματα»* (E10) ή ακόμη και στο γνωστικό αντικείμενο δηλαδή: *«να είναι πάνω σε δομές, σε θέματα κτλ που τα παιδιά έχουν δουλέψει, τα γνωρίζουν καλά. Να είναι δηλαδή πιο πολύ ίσως σαν επανάληψη για να έχει και αποτέλεσμα και να νιώσουν και τα παιδιά ότι τα καταφέρνουν στο συγκεκριμένο κομμάτι»* (E3).



Οι μισές από τις συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στον παράγοντα «**σχολείο**» και επεσήμαναν ως βασικές προϋποθέσεις που θα πρέπει να πληρούνται για την οργάνωση ενός παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας τον χώρο, με τη διαμόρφωση και τον εξοπλισμό του, και τον χρόνο. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ένας βασικός περιορισμός θα έλεγα είναι ο χώρος και ο χρόνος. Δηλαδή ότι και ο χώρος της τάξης συχνά είναι μικρός οπότε δε σου δίνει την ευχέρεια να λειτουργήσουν τα παιδιά εύκολα και ο χρόνος, επίσης, της διδακτικής ώρας συνήθως είναι περιορισμένος για να χωρέσεις κάποιο παιχνίδι και να βγει δηλαδή το μάθημα. Επίσης, ο ελλιπής εξοπλισμός που μπορεί να έχεις στην τάξη, δηλαδή μπορεί να χρειαστείς κάποιον υπολογιστή, κάποια ηχεία και τα υλικά σου τα οποία να χρειαστεί να τα φέρεις εσύ γιατί να μην είναι στην τάξη διαθέσιμα» (E3).

Στον παράγοντα «σχολείο» θα πρέπει να εντάξουμε και το πλήθος των μαθητών μιας τάξης, το οποίο μπορεί να επηρεάσει καίρια την προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει το παιχνίδι στη διδασκαλία του. Έτσι, είναι απαραίτητο τα τμήματα να μην είναι πολυπληθή για να μην δημιουργούνται προσκόμματα στη διαδικασία. Δύο από τις συμμετέχουσες αναφέρουν ότι, αν δεν ικανοποιείται αυτή η προϋπόθεση, η συμμετοχή όλων των μαθητών μοιάζει αδύνατη και η δραστηριότητα καταλήγει σε πρόκληση αταξίας και αρνητικά συναισθήματα: «να μην είναι πολυπληθή τα τμήματα. Γιατί, αν έχεις 23 και 25 παιδιά, δεν μπορείς μέσα σε 40 λεπτά να κάνεις κάτι ολοκληρωμένο. Δηλαδή περισσότερο γίνεται μπάχαλο και δεν μπορούμε να το αποφύγουμε γιατί είναι πολυπληθή τα τμήματα» (E4).

Τέλος, ένας ακόμη σημαντικός πυλώνας του σχολείου αναφέρεται από μία από τις συμμετέχουσες, η οποία, ορμώμενη από προσωπική εμπειρία, υποστηρίζει ότι βασική προϋπόθεση ενσωμάτωσης του παιχνιδιού είναι η ύπαρξη υποστηρικτικού περιβάλλοντος από τη διεύθυνση του σχολείου: «πρέπει να υπάρχει καλή συνεργασία και με τη διεύθυνση του σχολείου... πιστεύω ότι πρέπει να υπάρχει και λίγο υποστηρικτικό περιβάλλον αλλιώς προκύπτουν διάφορα εμπόδια» (E5).

Δεν είναι όμως πάντα εύκολη η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας. Βασική μέριμνα, όπως επισημαίνει μία εκπαιδευτικός, η οποία χρησιμοποιεί τα παιχνίδια, είναι η διατήρηση του ενδιαφέροντος και της συμμετοχής των μαθητών στο μάθημα. Για τον λόγο αυτό δηλώνει: «Εμένα με δυσκολεύει να εντάξω τα παιχνίδια, επειδή νιώθω ότι χάνω λίγο την τάξη μερικές φορές ή δεν ξέρω πόσο ενδιαφέρει τα παιδιά. Δηλαδή δεν ξέρω να βρω το παιχνίδι που ίσως να τους ενδιαφέρει όλους, να ενθουσιαστούν όλοι» (E1). Μία ακόμη εκπαιδευτικός θεωρεί ότι είναι δύσκολη η ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη διδασκαλία της. Στη στάση της αυτή την οδηγεί, κατά τη γνώμη της, η ηλικία της, η άποψη που έχει για τη διδασκαλία γενικότερα και ο τρόπος που έχει μάθει να δουλεύει μέσα στην τάξη. Αναφέρει σχετικά: «Εγώ περισσότερο δηλαδή προσπαθώ έτσι λίγο και να κολλάω στο βιβλίο και να κάνουμε γραμματική γιατί έχω παρατηρήσει ότι τα παιδιά τελικά θέλουν ένα πρόγραμμα. Δηλαδή δεν τους αρέσει αυτό το “εκεί που κάνω μάθημα κάνω και παιχνίδι”, ειδικά στις μεγάλες τάξεις τώρα μιλάμε τετάρτη, πέμπτη, έκτη. Δηλαδή είμαι στοχοπροσηλωμένη περισσότερο στο να μάθουν και μαθαίνουν. Εγώ καταλαβαίνω ότι κάνω δουλειά. Σα φροντιστήριο το έχω. Είναι η ηλικία μου τέτοια. Έτσι έχω μάθει εγώ» (E4).

Αναφορικά με τη **συμβολή** του εκπαιδευτικού παιχνιδιού στη διδασκαλία και τη εκμάθηση της ξένης γλώσσας όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνά μας δηλώνουν ότι το παιχνίδι είναι ένα σημαντικό εργαλείο. Θεωρούν την ενσωμάτωσή του ιδιαίτερα σημαντική καθώς η συμβολή του είναι πολυεπίπεδη. Έτσι, μία από αυτές επισημαίνει ότι το παιχνίδι «βοηθά στη συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία» (E10), τρεις αναφέρουν ότι «είναι ένας τρόπος το παιχνίδι να προάγουμε την επικοινωνία» (E2) στην τάξη και τέσσερις θεωρούν ότι «βοηθά στην ομαδικότητα

και ... προάγει τον υγιή ανταγωνισμό» (E7). Οι μαθητές μέσω του παιχνιδιού «μαθαίνουν να συνεργάζονται, πράγμα που βοηθάει πάρα πολύ να μαθαίνουν ο ένας από τον άλλον γιατί πολλές φορές τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερα μεταξύ τους παρά από εμάς» (E5).

Έξι από τις δέκα εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνά μας θεωρούν ότι «τα παιδιά έχουν μία πιο θετική διάθεση, όταν ακούν παιχνίδι, καθώς εξ' ορισμού το παιχνίδι είναι κάτι ευχάριστο, διασκεδαστικό» (E6). Έτσι «δημιουργείται μία χαλαρή ατμόσφαιρα στην τάξη» (E10), οι μαθητές «...χαίρονται πάρα πολύ με τα παιχνίδια» (E7) και «ξεχνάνε ότι πρόκειται για μάθημα, οπότε ακόμα και οι πιο συνεσταλμένοι χαλαρώνουν» (E10). Το καλό αυτό κλίμα που δημιουργείται και η θετική διάθεση των μαθητών διαμορφώνουν ένα πρόσφορο έδαφος για τη διδασκαλία του εκπαιδευτικού «οπότε αυτό είναι σημαντικό εργαλείο... είναι μία ευχάριστη μέθοδος το παιχνίδι και τα παιδιά μαθαίνουν έμμεσα χωρίς στην ουσία να το καταλάβουν» (E7).

Συγκεκριμένα, τέσσερις εκπαιδευτικοί διευκρινίζουν ότι οι μαθητές «απομνημονεύουν λεξιλόγιο πιο αυθόρμητα, αβίαστα, πιο εύκολα και ... τους μένει η γνώση ασυναίσθητα και αβίαστα μέσα από το παιχνίδι» (E8), γιατί με το παιχνίδι «συνδυάζει το παιδί τη γλώσσα όχι με κάτι που πρέπει να μάθει, όπως όλα τα άλλα τα μαθήματα, αλλά με κάτι πιο δημιουργικό και με χαρά. Συνδυάζει τη γλώσσα με διασκέδαση» (E4). Η συμμετοχή των μαθητών σε παιχνίδια κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας τους ασκεί επίσης, σύμφωνα με τρεις συμμετέχουσες, στην προφορική και γραπτή χρήση της. Αναφέρουν σχετικά ότι: «όταν τα παιδιά αναγκάζονται μέσα στο παιχνίδι να χρησιμοποιήσουν το λόγο είτε προφορικά είτε γραπτά» (E3), μπαίνουν «στη διαδικασία να μιλήσουν τη γλώσσα, να σκεφτούν στα αγγλικά» (E2) και με τον τρόπο αυτό «εξασκούν το λεξιλόγιο το οποίο είναι και το επιθυμητό αποτέλεσμα» (E10).

Εκτός όμως από τις αναφορές των εκπαιδευτικών για την πολυεπίπεδη συμβολή του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αρκετές είναι και οι επισημάνσεις τους στα προβλήματα που μπορεί να δημιουργήσει. Σχεδόν οι μισές συμμετέχουσες αναφέρουν ως σύνηθες πρόβλημα ότι «μπορεί να υπάρξει φασαρία μέσα στην τάξη, έτσι μία αναστάτωση» (E1) και ότι ίσως σ' αυτό να οδηγεί η λανθασμένη εντύπωση των μαθητών ότι η διαδικασία αυτή δεν αποτελεί μέρος του σχεδιασμού της διδασκαλίας, «οι μαθητές δηλαδή ίσως να μη το βλέπουν τόσο σα μάθημα» (E5). Για να αποσοβηθεί ο κίνδυνος αυτός μέριμνα του εκπαιδευτικού είναι ο καλός σχεδιασμός και η οργάνωση του παιχνιδιού όπως, επίσης, μέριμνά του είναι και η ομαλή διεξαγωγή του. Είναι όμως ιδιαίτερα «δύσκολο να συντονίσεις ειδικά μεγάλα τμήματα που ανυπομονούν τα παιδιά να έρθει η σειρά τους... γιατί, όταν είναι περιορισμένος ο χρόνος και στο μάθημα έχεις και πολλά άλλα πράγματα να κάνεις, προκειμένου να τελειώσει το παιχνίδι και να συμμετέχουν τα πιο πολλά παιδιά, θέλει λίγο καλή οργάνωση από πριν» (E3).

Ένα ακόμη πρόβλημα στην προσπάθεια του εκπαιδευτικού να εντάξει το παιχνίδι στη διδασκαλία του, όπως επισημάνθηκε από τέσσερις εκπαιδευτικούς, είναι ο ανταγωνισμός μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν, ο οποίος δημιουργεί παράπονα και απογοήτευση κλπ. Αναφέρει σχετικά μία από αυτές: «καμιά φορά μπορεί να ξεσηκώσει λίγο τους μαθητές και να δημιουργήσει όχι τόσο υγιή ανταγωνισμό, να δημιουργηθούν έριδες με κάποια παιδιά τα οποία δεν ξέρουν να χάνουν κι αυτό θα πρέπει να το ρυθμίσουμε... όλοι θέλουμε να κερδίζουμε κι, αν αυτό δε γίνει, δημιουργεί μία απογοήτευση. Ίσως κάποιους τους απογοητεύσει και δε φέρει το αποτέλεσμα που θέλουμε» (E7).

Έτσι, λοιπόν, ο εκπαιδευτικός κατά την ενσωμάτωση του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας αναλαμβάνει όχι μόνο να το σχεδιάσει και να το οργανώσει, αλλά και να φροντίσει για την ομαλή υλοποίησή του. Είναι, δηλαδή, το άτομο που θα συντονίσει και θα

διευκολύνει τη διαδικασία όπως αναφέρουν περισσότερες από τις μισές συμμετέχουσες, «ο εκπαιδευτικός είναι πιο πολύ συντονιστής και διευκολυντής στην όλη διαδικασία» (E1), «είναι αυτός που θα προσπαθήσει για το καλύτερο αποτέλεσμα σε αυτό που έχει ήδη προετοιμάσει στην ουσία» (E2).

Ανάμεσα στις υποχρεώσεις με τις οποίες έχει επιφορτιστεί ο ρόλος αυτός βρίσκεται, όπως αναφέρουν τρεις συμμετέχουσες, και η παρουσίαση των κανόνων και του τρόπου διεξαγωγής του παιχνιδιού καθώς και η επεξήγηση της όλης διαδικασίας. Έτσι, μία από αυτές αναφέρει ότι ο εκπαιδευτικός «είναι αυτός που εξηγεί και επεξηγεί τη διαδικασία του παιχνιδιού, είναι αυτός που έχει τους κανόνες και τους παρουσιάζει στα παιδιά άρα είναι βοηθητικός, εξυπηρετικός, αναλύει, δίνει τις κατευθυντήριες οδηγίες που χρειάζονται» (E2).

Μία άλλη πτυχή του ρόλου του εκπαιδευτικού αναφέρεται από τέσσερις συμμετέχουσες και σχετίζεται με την κατανομή των μαθητών στις ομάδες που πρόκειται να παίξουν το παιχνίδι: «ο ρόλος είναι πρώτα συντονιστής, να αφουγκραστεί ποιες ομάδες θα δουλέψουν καλύτερα για να χωρίσει ομαδούλες καλύτερα, να καταλάβει πότε βαριούνται και να κάνει κάτι άλλο που να τα “ζυπνήσει”» (E4).

Το σημαντικότερο όλων, όπως αναφέρουν τέσσερις συμμετέχουσες, είναι ο εκπαιδευτικός να διατηρεί, όσο γίνεται, το ρόλο του «παρατηρητή»: «να επιτηρεί αν στην πορεία τηρούνται όλα αυτά τα οποία έθεσε στην αρχή» (E3), παρεμβαίνοντας μόνο όταν κρίνεται απαραίτητο: «όταν χρειάζεται να δίνει μία καθοδήγηση, μία διευκρίνιση» (E7), όμως «θα έπρεπε να είναι στο ελάχιστο» (E3). Πρέπει, λοιπόν, «να αφήνει και στα παιδιά το χώρο και το χρόνο να εκφραστούν μόνο τους και να δώσουν κι αυτά λίγο το ρυθμό ... τα παιδιά πρέπει να την κυλήσουν μόνο τους τη διαδικασία για να πάρουν και τις πρωτοβουλίες και να το δουν και ως κάτι δικό τους και όχι σαν κάτι, κάποια αγγαρεία που τους βάζει πάλι ο εκπαιδευτικός να κάνουν» (E5). Με τον τρόπο αυτό ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να αυτενεργήσουν μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο.

Αυτό είναι ευκολότερο να εφαρμοστεί στους μεγαλύτερους μαθητές, οι οποίοι είναι περισσότερο εξοικειωμένοι με τους κανόνες και τη διαδικασία του παιχνιδιού, ενώ οι μικρότεροι μαθητές «από τη στιγμή που θα δοθούν οι κανόνες δε σε θέλουν παρατηρητή, σε θέλουν μέτοχο. Πρέπει να είσαι μέρος της ομάδας. Πρέπει να συμμετέχεις μαζί τους, να νιώθουν ότι κάνεις ό,τι κάνουν. Δεν τους ενδιαφέρει τόσο το να είσαι εσύ στο κέντρο και να παρακολουθούν ή να είσαι έξω από τον κύκλο. Πρέπει να είσαι δίπλα τους, μέσα στη σειρά τους, εκεί στον κύκλο τους» (E9).

Και για τους μικρότερους αλλά και για τους μεγαλύτερους μαθητές ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τρεις συμμετέχουσες, «σε όλη τη διαδικασία και σε όλες τις ηλικίες θα πρέπει να είναι διευκολυντικός και ενθαρρυντικός» (E8), να παροτρύνει ακόμη και τους πιο διστακτικούς μαθητές να λάβουν μέρος στη διαδικασία, παραμερίζοντας τον ενδεχόμενο δισταγμό ή φόβο συμμετοχής «προκειμένου να μην εγκαταλείψουν την προσπάθεια και άρα έτσι να ελαχιστοποιήσουν και το φόβο που έχουν κάποια παιδιά μήπως κάνουν λάθος, μήπως χάσουν» (E10).

Νιώθουν όμως επαρκώς καταρτισμένες οι εκπαιδευτικοί της αγγλικής γλώσσας για να ενσωματώσουν το παιχνίδι στη διδασκαλία τους; Περισσότερες από τις μισές συμμετέχουσες στην έρευνά μας θεωρούν ότι «δεν υπάρχει η κατάλληλη κατάρτιση» (E5), ενώ οι υπόλοιπες υποστηρίζουν ότι «η κατάρτιση υπάρχει, απλά θα έπρεπε να υπάρχει και μία βοήθεια περισσότερο» (E7). Έτσι, κάποιες δεν θυμούνται «στη σχολή» να είχαν «κάποια ανάλογα μαθήματα» (E5), ενώ κάποιες άλλες δηλώνουν ότι αν και στη σχολή τους παρακολούθησαν «κάποια συγκεκριμένα μαθήματα όπου υπήρχαν αναφορές στη παιγνιώδη μορφή μάθησης» (E8), δεν θεωρούν «ότι οι καθηγητές αγγλικής γλώσσας είναι καταρτισμένοι ως προς τα παιχνίδια στη μάθηση» (E8). Η

διαπίστωση αυτή ερμηνεύεται ίσως από το γεγονός ότι η κατάρτισή τους περιορίζεται σε θεωρητικό επίπεδο και λείπουν οι πρακτικές ιδέες και οι επιμορφώσεις βιωματικού χαρακτήρα.

Αναγνωρίζουν, όμως, ότι *«υπάρχουν κάποια σεμινάρια τα οποία έχουν αναφορές στην παιγνιώδη μάθηση και προσπαθούν να βοηθήσουν»* (E8) και συγκεκριμένα αναφέρουν την προσπάθεια που γίνεται για την επιμόρφωση στο πλαίσιο της «εισαγωγής της αγγλικής γλώσσας στο νηπιαγωγείο» (EAN), η οποία αποτελεί την πιο πρόσφατη μορφή επιμόρφωσης στην οποία συμμετείχε ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών αγγλικής γλώσσας. Τονίζουν ότι *«πριν από το EAN ... ίσως δίνονταν κάποιες ιδέες σε teacher's book για το πώς να παίζουν ή σε κάποιο βίντεο που θα μπορούσαν να βρουν στο ίντερνετ, στο youtube ή σε κάποια site για καθηγητές»* (E2) όμως *«με την "εισαγωγή των αγγλικών στα νηπιαγωγεία", με το EAN, κατάφεραν οι καθηγητές να βρουν κάποια παιχνίδια καινούρια ή να μπουν στη διαδικασία να κατανοήσουν πώς παίζονται κάποια παιχνίδια και έτσι να μπορέσουν να τα ενσωματώσουν στην τάξη γιατί υπήρχαν απτά παραδείγματα μέσα στο σεμινάριο του EAN, υπήρχαν πολλά παραδείγματα παιχνιδιών και τι θα μπορούσε να κάνει ένας εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας με τα παιδιά, πώς να παίζει ακριβώς όμως το παιχνίδι»* (E2). Φαίνεται όμως ότι το σεμινάριο του EAN δεν ικανοποίησε όλες τις συμμετέχουσες καθώς μία από αυτές στέκεται επικριτικά απέναντί του και δηλώνει ότι *«αυτό το σεμινάριο (του EAN) που έμπαινες μέσα και διάβαζες ατελείωτες ώρες ή άκουγες ατελείωτες ώρες όλη τη θεωρία που ήξερες ούτως ή άλλως από τη σχολή δεν είχε κανένα νόημα»* (E9).

Καταλήγουν, λοιπόν, στη διαπίστωση ότι *«...χρειάζονται περισσότερα σεμινάρια και επιμορφώσεις στους εκπαιδευτικούς σχετικά με αυτό το θέμα διότι πολλές από αυτές είναι άνευρες και δεν παρέχουν ουσιαστικά κίνητρα»* (E8) και προτείνουν αντί των θεωρητικών online σεμιναρίων *«να γίνει ένα ωραιότατο υποχρεωτικό workshop από ανθρώπους που ξέρουν το αντικείμενο και έχουν ασχοληθεί κι ας μην είναι απαραίτητα πανεπιστημιακοί»* (E9).

Με κατάρτιση ή χωρίς αυτήν, με επιμόρφωση αποτελεσματική ή όχι οι εκπαιδευτικοί καταφέρνουν να αντεπεξέλθουν στις διαδικασίες ενσωμάτωσης του παιχνιδιού στη διδασκαλία τους. Τον τρόπο μας τον παρουσιάζουν οι περισσότερες από τις συμμετέχουσες που χρησιμοποιούν το παιχνίδι οι οποίες αναφέρουν την προσωπική θέληση του εκπαιδευτικού και την ενεργοποίηση της φαντασίας του με αρωγό το διαδίκτυο. Δηλώνουν σχετικά: *«νομίζω ότι είναι καθαρά προσωπική θέληση του καθενός το κατά πόσο θα το εντάξει»* (E9), *«ο καθένας φτιάχνει το δικό του υλικό ή βρίσκει διάφορα υλικά μέσα από το διαδίκτυο»*(E3), *«προσπαθώντας να βρούμε ευφάνταστα παιχνίδια και λύσεις ώστε να κάνουμε το μάθημα μας πιο παραγωγικό και πιο ευχάριστο»* (E8).

### Διαπιστώσεις - συζήτηση

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τη χρήση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών από τους εκπαιδευτικούς της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και τις απόψεις τους για την αποτελεσματικότητά τους στη μάθηση. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνά μας προκύπτει ότι αναγνωρίζουν την αξία του παιχνιδιού ως εκπαιδευτικό εργαλείο, όπως άλλωστε επισημαίνεται και από τις έρευνες των Yolageldili & Arıkan (2011), Σουλιώτη (2015), Hang (2017) και Issam, Taamneh, Abeer, & Al-Ghazo (2020). Το χρησιμοποιούν, λοιπόν, όσο τους επιτρέπει ο διαθέσιμος χρόνος, προκειμένου να κάνουν επανάληψη λεξιλογίου ή κάποιου γραμματικού φαινομένου, να εξασκήσουν τους μαθητές στην ορθή χρήση των νέων όρων και να ενδυναμώσουν τις επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών. Η χρήση αυτή φαίνεται να είναι συχνότερη σε μαθητές μικρότερης ηλικίας, δηλαδή του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, και σπανιότερη στις μεγαλύτερες τάξεις.

Γενικότερα, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι εκπαιδευτικοί των μικρότερων τάξεων οργανώνουν πιο συχνά γλωσσικά παιχνίδια σε σχέση με τους συναδέλφους τους των μεγαλύτερων τάξεων (Taratori & Kougiourouki, 2011).

Σημαντικούς παράγοντες για την οργάνωση και τον σχεδιασμό του παιχνιδιού στη διδασκαλία της γλώσσας θεωρούν τα υποκείμενα της έρευνάς μας αφενός τον εκπαιδευτικό, με την πρόθεσή του να αξιοποιήσει τα παιχνίδια, τις γνώσεις του για τα είδη των παιχνιδιών, τον τρόπο με τον οποίο μπορεί να τα εντάξει στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας, καθώς και με το θετικό κλίμα που διαμορφώνει στην τάξη, και αφετέρου τους μαθητές, με το ενδιαφέρον τους να συμμετάσχουν αλλά και την προϋπάρχουσα γνώση τους, όπως άλλωστε επισημαίνουν και οι Al Masri & Al Najjar (2014). Εξίσου σημαντικό παράγοντα που μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο οργάνωσης αλλά και υλοποίησης ενός παιχνιδιού θεωρούν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνά μας και το σχολείο, με τον χρόνο και τον χώρο που παρέχει για τέτοιου είδους δραστηριότητες αλλά και με το πλήθος των μαθητών σε κάθε τάξη.

Αδιαμφισβήτητη είναι η αναγνώριση από τις εκπαιδευτικούς από τις οποίες πήραμε συνέντευξη ότι η συμβολή του παιχνιδιού είναι πολυεπίπεδη. Θεωρούν ότι το παιχνίδι προκαλεί ευχαρίστηση στους μαθητές, όπως διεφάνη και σε έρευνα των Ashraf, Motlagh, & Salami (2014), Kouforoulou & Karagianni (2021) και Saleh & Ahmed Althaqafi (2022) καθώς και ότι η ψυχαγωγική μορφή του παιχνιδιού προάγει τη συμμετοχή όλων των μαθητών, εύρημα με το οποίο συμφωνούν και οι Yolageldili & Arıkan (2011) και Saleh & Ahmed Althaqafi (2022). Επίσης, θεωρούν ότι διευκολύνει την μεταξύ τους επικοινωνία και ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και τη συνεργασία όπως διεφάνη και σε έρευνα της Κοσμά (2015), της Σουλιώτη (2015) και των Stojković & Jereotijević (2023).

Οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι το παιχνίδι στο πλαίσιο της διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας χαλαρής ατμόσφαιρας και στη δημιουργία θετικής διάθεσης από την πλευρά των μαθητών. Ο ευχάριστος χαρακτήρας του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας εμπνέει ενθουσιασμό στους μαθητές (Κοσμά, 2015) και τους παρέχει ένα περιβάλλον στο οποίο μαθαίνουν υποσυνείδητα με δημιουργικό τρόπο (Yolageldili & Arıkan, 2011). Ιδιαίτερα στην έρευνα των Φωκίδη & Φωκά (2018) διεφάνη η θετική στάση μαθητών της Ε΄ δημοτικού στη χρήση των ψηφιακών παιχνιδιών στη διδασκαλία της αγγλικής αλλά και στη συνεργασία με τους συμμαθητές τους και στην προσήλωσή τους στη δραστηριότητα, όταν αυτή παρουσιάζεται με παιγνιώδη τρόπο. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Ashraf, Motlagh, & Salami (2014) σχετικά με τα διαδικτυακά παιχνίδια που μπορούν να ενσωματωθούν στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας.

Η συμμετοχή των μαθητών σε παιχνίδια κατά τη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας ασκεί τους μαθητές στην προφορική και γραπτή χρήση της αλλά και στην αυθόρμητη απομνημόνευση του λεξιλογίου, όπως επισημαίνουν οι εκπαιδευτικοί. Τη θετική επίδραση των παιχνιδιών στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων και λεξιλογίου στην αγγλική γλώσσα σε μαθητές νηπιαγωγείου κατέδειξαν έρευνες των Σουλιώτη (2015) και Saleh & Ahmed Althaqafi (2022), σε μεγαλύτερους μαθητές έρευνες των Sylven & Sundqvist (2012) και Stojković & Jereotijević (2023), και σε έφηβους μαθητές έρευνα της Hiri (2015).

Μία ανησυχία που διακατέχει ορισμένες εκπαιδευτικούς και τις κάνει να διστάζουν να εντάξουν το παιχνίδι στο διδακτικό τους ρεπερτόριο είναι η αίσθηση ότι ίσως χάσουν τον έλεγχο της τάξης και προκληθεί θόρυβος. Η πρόκληση θορύβου είναι ένας ισχυρός αποτρεπτικός παράγοντας, όπως προέκυψε και στην έρευνα των Kouforoulou & Karagianni (2021) και Stojković & Jereotijević

(2023) και, όπως διεφάνη στην έρευνα της Κοσμά (2015), η διαδικασία ένταξης του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας είναι πράγματι χρονοβόρα και θορυβώδης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρόβλημα μπορεί να προκληθεί κατά την εφαρμογή του παιχνιδιού, όταν η τάξη είναι πολυπληθής και ο συντονισμός των μαθητών που συμμετέχουν στο παιχνίδι είναι δύσκολος αλλά και όταν οι μαθητές είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικοί, απογοητεύονται εύκολα ή παραπονιούνται έντονα.

Για τους παραπάνω λόγους και προκειμένου να είναι ομαλή η υλοποίηση του παιχνιδιού στην τάξη, ο εκπαιδευτικός επιφορτίζεται όχι μόνο με την επιλογή, το σχεδιασμό και την οργάνωση του παιχνιδιού αλλά και με τον συντονισμό και τη διευκόλυνση της διαδικασίας, όπως επισημαίνεται από τους Yolaeldili & Arıkan (2011). Παρουσιάζει, λοιπόν, τους κανόνες διεξαγωγής του παιχνιδιού, επεξηγεί την όλη διαδικασία και χωρίζει τους μαθητές σε ομάδες, αφήνοντας στη συνέχεια στους μαθητές χώρο να αυτενεργήσουν μέσα σε ένα οργανωμένο πλαίσιο. Όλα τα παραπάνω προϋποθέτουν, σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς, κατάρτιση όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο. Όπως διεφάνη και στην έρευνα των Κουφορουλou & Karagianni (2021) είναι προφανής η ανάγκη για βελτίωση σε αυτόν το τομέα και μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ανάλογες θεματικές και όχι μόνο. Χρειάζεται παράλληλα και αναβάθμιση του εξοπλισμού των σχολείων αλλά και αναμόρφωση της διδακτέας ύλης.

Συνοψίζοντας, οι συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών καταδεικνύουν την αναγνώριση της αξίας του παιχνιδιού στη διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αναδεικνύουν όμως και τους προβληματισμούς τους για την αποτελεσματική εφαρμογή τους.

## Βιβλιογραφία

- Al Masri, A. & Al Najar, M. (2014). The effect of using word games on primary stage students' achievement in English language vocabulary in Jordan. *American International Journal of Contemporary Research*, 4(9), 144-152.
- Ashraf, H., Motlagh, F.G., & Salami, M. (2014). The Impact of Online Games on Learning English Vocabulary by Iranian (Low-intermediate) EFL Learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 98, 286-291.
- Αυγητίδου, Σ. (2001). *Το παιχνίδι – Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας - Νέα συμπληρωμένη και αναθεωρημένη έκδοση* (Γ. Κουλαουζίδης, Στ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Π. Μιθαρα, & Μ. Φιλοπούλου μτφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Duong, N. C. (2008). *Do games help students learn vocabulary effectively?* Lac Hpng University. Ανακτήθηκε από το: <https://lhu.edu.vn/139/664/Do-games-help-students-learn-vocabulary-effectively-DUONG-NGOC-CHAU-03AV3.html>
- Φωκίδης, Ε. & Φωκά, Α. (2018). Ψηφιακά παιχνίδια και αγγλικά ως ξένη γλώσσα. Αποτελέσματα από πιλοτικό πρόγραμμα. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 117-136.
- Gray, P. (2013). Definitions of Play. *Scholarpedia*, 8(7), 30578.
- Hadfield, J. (1999). *Elementary Vocabulary Games. A Collection of Vocabulary Games and Activities for Elementary Students of English*. Harlow Essex: Longman.
- Hang, S. (2017). *Using Games to teach Young Children English Language. Teachers' primary purpose of and their perceptions on using games when teaching English language to young children*. Master thesis. VUB - Vrije Universiteit Brussel.

[https://www.researchgate.net/publication/320345809\\_Using\\_Games\\_to\\_teach\\_Young\\_Children\\_English\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/320345809_Using_Games_to_teach_Young_Children_English_Language)

- Hiri, A. (2015). Games and Songs as Aids to Teach and Learn English as a Foreign Language. Adrar Middle Schools as a Case Study. The African University Ahmed Draia of Adrar.
- Hughes, B. (2002). *A playworker's taxonomy of play types*. 2<sup>nd</sup> ed. London: Playlink.
- Huizinc, J. (1989). Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (Homo Ludens) (μτφρ. Στ. Ροζανης & Γερ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Εκδόσεις «Γνώση».
- Issam, Taamneh, Abeer, & Al-Ghazo (2020). Jordanian EFL Teachers' Perspective towards the Effect of Using Games in Teaching Grammar.
- Κοσμά, Γ. (2015). Το παιχνίδι ρόλων στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας. Στο: Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), 2<sup>ο</sup> Forum Νέων Επιστημόνων. *Θέατρο και Θεατρικές τεχνικές στην Αγωγή και την εκπαίδευση* (200-206). Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Koufopoulou, P. & Karagianni, E. (2021). Greek teachers' beliefs on the use of games in the EFL classroom. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, 11(1), 220-237.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*. Newbury Park, CA: Sage.
- Robson, C. (2007). *Έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Κ. Μιχαλοπούλου επιμ., Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Saleh, A.M. & Ahmed Althaqafi, A.S.A. (2022). The effect of Using Educational Games as a Tool in Teaching English Vocabulary to Arab Young Children: a Quasi-Experimental Study in a Kindergarten School in Saudi Arabia. *SAGE Open* 12(1), 1-10. Doi: <https://doi.org/10.1177/21582440221079806>
- Σουλιώτη, Α. (2015). *Ξένη γλώσσα και παιχνίδι: Μια πιλοτική εφαρμογή στο νηπιαγωγείο*. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Stemler, S. (2000). An overview of content analysis. *Practical assessment, research, and evaluation*, 7(1), 1-7.
- Stojković, M.K. & Jereotijević, D.M. (2023). Reasons for using or avoiding games in an EFL classroom. In: *1<sup>st</sup> International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics* (940-947), May 5-7, 2011, Serajevo.
- Sylven, L. K. & Sundqvist, P. (2012). Gaming as extramural English L2 learning and L2 proficiency among young learners. *Cambridge University Press*, 24(3), 302-321.
- Taratori, E. & Kougiourouki, M. (2011). Using games in the classroom. In: *International Technology, Education and Development Conference (INTED) -2011 Conference Proceedings CD* (5649-5658), 7-9 March 2011, Valencia.
- Yolageldili, G. & Arikan, A. (2011). Effectiveness of Using Games in Teaching Grammar to Young Learners. *Ilköğretim Online*, 10(1), 219-229.
- Youell, B. (2008). The importance of play and playfulness. *European Journal of Psychotherapy and Counselling*, 10(2), 121-129.
- Van Teijlingen, E.R. & Hundley, V. (2001). The importance of pilot studies. *Social Research Update*, 35.
- Verma, K.G. & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές* (Ε. Γρίβα μτφρ., Α. Παπασταματάκης, επιμ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.