



**ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

**Πτυχιακή εργασία
«Το παιχνίδι στην προσχολική ηλικία»**



Γεωργούλη Ειρήνη	A.M.: 14927
Γκουγκουγιάννη Ελευθερία	A.M.: 14839
Διώτη Άννα	A.M.: 14557
Ζανιά Σταματία	A.M.: 14979

Επόπτης Καθηγητής: ΚΑΝΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ Ε.

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2016

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία θα αναλύσουμε το παιχνίδι και θα δούμε πόσο σημαντικό είναι για το παιδί και την ολόπλευρη ανάπτυξη του. Η ευχαρίστηση αποτελεί το πρωταρχικό και κυριότερο στοιχείο του παιχνιδιού, χωρίς αυτήν δε νοείται παιχνίδι. Το παιδί θέλει να χαρεί την καθημερινότητα του με το παιχνίδι αλλά και διαμέσου αυτού να γνωρίσει τη ζωή (Αντωνιάδης, 1994).

Θα εξετάσουμε πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι στην νηπιακή ηλικία του παιδιού. Θα δούμε τι έχουν πει οι σημαντικότεροι παιδαγωγοί, φιλόσοφοι και ψυχολόγοι για το παιχνίδι και από πια στάδια περνάνε τα παιδιά ώστε να παίζουνε όλα μαζί. Έτσι αναπτύσσεται η κοινωνικότητα τους και η ομαλή ένταξη τους στο περιβάλλον. Φυσικά σε αυτό συμμετέχουν οι γονείς όπως επίσης και οι παιδαγωγοί .

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	1
-----------------------	---

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.0 Ορισμός του παιχνιδιού	2
1.1 Ιστορική αναδρομή	4
1.1.1 Το παιχνίδι στην Αρχαία Ελλάδα	5
1.1.2 Το παιχνίδι στο Βυζάντιο και στην Τουρκοκρατία	8
1.1.3 Το παιχνίδι στον Μεσαίωνα και στην Αναγέννηση	9
1.1.4 Το παιχνίδι στην Νεότερη Εποχή	9
1.1.5 Το παιχνίδι στην Σημερινή Εποχή	10

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.0 Θεωρίες του παιχνιδιού	12
2.1.1 Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας	12
2.1.2 Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «Εγώ»	12
2.1.3 Θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας	13
2.1.4 Θεωρία της Προπαρασκευαστικής Άσκησης	13
2.1.5 Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της Κάθαρσης	14
2.1.6 Η θεωρία της Ανακούφισης ή Αναψυχής	14
2.1.7 Η Βιωματική θεώρηση.....	14
2.1.8 Θεωρία της Γενετικολειτουργικής Αντίληψης	15
2.2 Νεότερες θεωρίες για το παιχνίδι	15
2.2.1 Θεωρία του Jean Piaget	15
2.2.2 Η θεωρία του Fröbel	17
2.2.3 Η θεωρία της Maria Montessori	17
2.2.4 Η θεωρία του Olivier Decroly	18
2.2.5 Η θεωρία του Lev Vygotsky	19
2.2.6 Κοινωνικός κονστρουκτιβισμός	20

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.0 Η σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και η εξέλιξή του	21
3.1 Παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού	23
3.1.1 Το παιχνίδι και η σωματική ανάπτυξη του παιδιού	24
3.1.2 Το παιχνίδι και η νοητική- γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού	26
3.1.3 Το παιχνίδι και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού	30

3.1.4 Το παιχνίδι και η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού	30
3.1.5 Το παιχνίδι και η ηθική ανάπτυξη του παιδιού	33
3.2 Το παιχνίδι ως διαγνωστικός παράγοντας και ως μέσω θεραπείας	36
3.2.1 Το παιχνίδι ως διαγνωστικός παράγοντας	36
3.2.2 Το παιχνίδι ως παράγοντας θεραπείας	39

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο

4.0 Στάδια παιχνιδιού	43
4.1 Είδη παιχνιδιού	45
4.1.1 Συμβολικό- φανταστικό παιχνίδι	45
4.1.2 Μιμητικό παιχνίδι	45
4.1.3 Μουσικοκινητικό παιχνίδι	45
4.1.4 Κατασκευαστικό παιχνίδι	46
4.1.5 Παιχνίδι κανόνων.....	47
4.1.6 Αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι	47
4.1.7 Video games (πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα)	47

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

5.0 Θεατρικό παιχνίδι	52
5.1 Τεχνικές ανάπτυξης και επεξεργασίας.....	57
5.2 Διαδικασία ανάπτυξης	65
5.3 Το θεατρικό παιχνίδι στους παιδικούς σταθμούς	77
5.3.1 Τί προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι	77
5.3.2 Θεατρικό παιχνίδι και σχολείο	78
5.3.3 Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία..	81

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6ο

6.0 Ο ρόλος του παιδαγωγού απέναντι στο παιχνίδι	83
6.1 Γονείς, παιδί και παιχνίδι	86
6.2 Γονείς και παιδαγωγός	90

ΕΠΙΛΟΓΟΣ	97
----------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	98
--------------------	----

Διαδικτυακές Πηγές	102
--------------------------	-----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το παιχνίδι θεωρείται το κέντρο της παιδικής ηλικίας. Δε νοείται παιδί χωρίς παιχνίδι. Το παιχνίδι θεωρείται ότι αποτελεί κύρια δραστηριότητα των παιδιών. Η εργασία αυτή εξετάζει το παιχνίδι το οποίο αποτελεί ουσιώδη παράγοντα για την ομαλή εξέλιξη του παιδιού και τη φυσιολογική του προσαρμογή στη ζωή. Το παιχνίδι ικανοποιεί βαθύτερες βιολογικές και ψυχικές ανάγκες του ανθρώπου, είναι απόλυτα συνυφασμένο με τη ζωή καθώς το παιδί εκφράζεται μέσα από αυτό. Η ουσία του παιχνιδιού είναι η λειτουργική ευχαρίστηση, η χαρά της δραστηριότητας της αντίληψης, της νόησης, του μυϊκού συστήματος, μέσα από τη παράλληλη συμμετοχή όλων αυτών των ικανοτήτων του ανθρώπου, βιολογικών αλλά και ψυχικών λειτουργιών, κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας (Παπαδόπουλος, 1991). Η παρούσα εργασία εξετάζει το σημαντικό ρόλο που 'παίζει' το παιχνίδι στη ζωή και στην ανάπτυξη των παιδιών. Παρακάτω, αναφέρονται οι τίτλοι των κεφαλαίων αναλυτικότερα.

Στο πρώτο κεφάλαιο της πτυχιακής εργασίας μας θα συναντήσουμε τον ορισμό του παιχνιδιού, δηλαδή το τι σημαίνει παιχνίδι. Πόσο καλό κάνει στην ανάπτυξη του παιδιού αλλά και πόσο καλό κάνει και στο ίδιο το παιδί. Θα κάνουμε μια ιστορική αναδρομή από την Αρχαία Ελλάδα έως την σημερινή εποχή καθώς επίσης θα δούμε και την εξέλιξη του παιχνιδιού από τότε μέχρι σήμερα.

Με το παιχνίδι έχουν ασχοληθεί αρκετοί σημαντικοί φιλόσοφοι, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι αναλύοντας και εξετάζοντας το πόσο σημαντικό είναι για την ζωή του παιδιού. Έτσι στο δεύτερο κεφάλαιο θα εξετάσουμε τις θεωρίες για το παιχνίδι από τις πιο παραδοσιακές θεωρίες μέχρι και τις πιο σύγχρονες θεωρίες.

Στο τρίτο κεφάλαιο της εργασίας μας θα δούμε πως βοηθάει το παιχνίδι στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού καθώς θα αναλύσουμε και τους τομείς που αναπτύσσονται μέσω αυτού. Θα δούμε το παιχνίδι πώς μπορεί να λειτουργήσει ως διαγνωστικός παράγοντας αλλά και ως μέσω θεραπείας.

Στο τέταρτο κεφάλαιο της εργασίας μας, θα δούμε όλα τα στάδια του παιχνιδιού που περνάει το παιδί, από το ατομικό, στο παράλληλο και τέλος στο ομαδικό παιχνίδι. Στην συνέχεια θα δούμε και τα είδη παιχνιδιών που υπάρχουν καθώς επίσης μέσα στα είδη συγκαταλέγουμε και τα Video Games.

Στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας μας, θα αναλύσουμε το θεατρικό παιχνίδι. Θα δούμε τι είναι το θεατρικό παιχνίδι, πως λειτουργεί, τους κανόνες του και όλες τις φάσεις για την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού.

Στο τελευταίο κεφάλαιο της εργασίας μας, θα δούμε τον σημαντικό ρόλο του παιδαγωγού και του γονέα και το πώς βοηθούν και αυτοί στο να αντιμετωπίζουμε το παιδί ως υποκείμενο και όχι ως αντικείμενο. Βοηθώντας το παιδί από τα πρώτα στάδια της ζωής του στην εξέλιξη της ενήλικης ζωής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

1.0 Ορισμός του παιχνιδιού

Αξιοποιώντας την πλούσια βιβλιογραφία γύρω από ένα τόσο ευρύ ζήτημα όσο είναι το παιχνίδι, στο παρόν κεφάλαιο επιχειρείται μία όσο το δυνατόν πιο διαφωτιστική θεωρητική προσέγγιση για το σύνθετο αυτό φαινόμενο που αποτελεί το βασικό πυρήνα της παρούσας έρευνας.

Το παιχνίδι αποτελεί σημαντική λειτουργία για την ανάπτυξη του ανθρώπου. Μέσα από το παιγνιακό βίωμα, δίνεται η δυνατότητα να απλοποιηθεί αλλά και παρουσιαστεί σφαιρικά ένα θέμα, ενώ ταυτόχρονα το παιδί μπορεί να αποκτήσει δεξιότητες κοινωνικές, νοητικές, συναισθηματικές, κινητικές (Αντωνιάδης, 1994).

Το να παίζεις ένα παιχνίδι σημαίνει να εμπλέκεσαι σε μία δραστηριότητα που κατευθύνεται προς την επίτευξη μίας συγκεκριμένης κατάστασης, χρησιμοποιώντας μόνο τα μέσα που επιτρέπονται από αυτούς τους κανόνες (Κάππας, 2005).

Το παιχνίδι είναι ένα σύνθετο και πολύμορφο φαινόμενο που περιλαμβάνει διαφορετικές πράξεις, προσανατολισμούς και εκδηλώσεις (Scales, et al., 1991). Διάφοροι επιστήμονες, προσπαθώντας να ερμηνεύσουν τη φύση, τη σημασία και τη θέση του παιχνιδιού στη ζωή του παιδιού ανέπτυξαν διάφορες ερμηνείες:

«Το παιχνίδι είναι η δραστηριότητα μέσα από την οποία τα παιδιά καλύπτουν όλες τις αναπτυξιακές τους ανάγκες» (Maxim, 1989).

«Το παιχνίδι είναι αυτή η συναρπαστική δραστηριότητα στην οποία συμμετέχουν υγιή παιδιά με ενθουσιασμό και ανεμελιά» (Scales et al., 1991).

«Το παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα, κατευθυνόμενη από το παιδί το «νόημα» της οποίας έχει σημασία για το ίδιο και όχι η κατάληξή της» (Kostelnik, Soderman & Whiren, 1993).

«Το παιχνίδι είναι η πραγματοποίηση της μάθησης μέσα από την πράξη» (Feeney, Christensen, & Moravcil, 1996).

Ο Meckley (2002), συνοψίζοντας τις παραπάνω σκέψεις επαναπροσδιόρισε τον ορισμό του παιχνιδιού ως μιας δραστηριότητας η οποία θα πρέπει να εμπεριέχει τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: (α) να είναι ελεύθερη επιλογή των παιδιών, (β) να κατευθύνεται από εσωτερικά κίνητρα, (γ) να παρέχει ευχαρίστηση και ικανοποίηση,

(δ) να εμπλέκει ενεργά τους παίκτες, (ε) να είναι αυτο-κατευθυνόμενο, (στ) να έχει νόημα για το παιδί (Meckley, 2002).

Το παιχνίδι είναι ουσιώδες στοιχείο της πολιτιστικής ζωής μιας εποχής, ενός λαού. Είναι πρωταρχικός παράγοντας και εικόνα της κουλτούρας του. Το παιδί στα παιχνίδια του ανακεφαλαιώνει τον πολιτισμό του ανθρώπου. Πολιτισμός και παιχνίδι είχαν ανέκαθεν κοινή πορεία. Το παιχνίδι είναι ζωτικός πλούτος. Η μελέτη των παιχνιδιών μπορεί να οδηγήσει από ασφαλή δρόμο στη διάγνωση του πολιτιστικού επιπέδου ενός τόπου. Για αυτό και απασχόλησε πολλές επιστήμες: την ιστορία του πολιτισμού, τη λαογραφία, τη φιλοσοφία, την παιδαγωγική, την κοινωνιολογία, την εθνολογία και την ψυχανάλυση (Προκόβας, 2010).

Εικόνα 1: Το παιχνίδι ως απαρχή πολιτισμού.



Το παιχνίδι δεν είναι μόνο ένας τρόπος για να περάσουν τα παιδιά ευχάριστα την ώρα τους, αλλά βοηθάει σε σημαντικό βαθμό στην ανάπτυξη του παιδιού. Δηλαδή, να αναπτύξει τις αισθήσεις του, την κοινωνικότητα του, την φαντασία του, την παραγωγή και χρήση της γλώσσας, καθώς και της γραφής. Το παιχνίδι έχει την ιδιότητα να σχετίζεται και σε ένα ακόμα σημαντικό κομμάτι της ανάπτυξης του παιδιού, στο να σχηματίζει το ίδιο το παιδί την αντίληψη για την πραγματικότητα, την αυτογνωσία, καθώς και να το προετοιμάσει για την ικανότητά του να δημιουργήσει πολιτισμό (Garvey, 1990).

Είναι αλήθεια ότι το παιχνίδι είναι η πλέον σημαντική δραστηριότητα του παιδιού. Με αυτό μιλάει, εκφράζεται, κινείται, σκέπτεται, δημιουργεί, μεγαλώνει, ζει. Το παιχνίδι είναι η πιο σημαντική δουλειά που έχει να κάνει το παιδί. Μόνο τα παιδιά μπορούν να παίζουν ατελείωτα με πέτρες, ξύλα και οτιδήποτε δεν έχει για τους

μεγάλους σημασία και μάλιστα χωρίς να πλήττουν. Με το παιχνίδι ποτέ τους δεν χορταίνουν και δεν κουράζονται (Scales, etal., 1991).

Δεν είναι τυχαίο, πως το παιχνίδι σημαίνει για τα παιδιά γέλιο, ευθυμία, χαρά, ξεκούραση, απόλαυση, ξεφωνητά, δημιουργία, πάθος, ελευθερία. Ούτε είναι και χωρίς σημασία το γεγονός, πως ο άνθρωπος προχωρά στην ζωή, αρχίζοντας από το παιχνίδι. Μεγαλώνει μάλιστα, παίζοντας πριν γίνει ενεργό μέλος της κοινωνίας (Κάππας, 2005).

1.1 Ιστορική αναδρομή

Το παιχνίδι είχε «ανακαλυφθεί» αιώνες πριν, από την πρωτόγονη κοινωνία και έπειτα άρχισε να εξελίσσεται από την Αρχαία εποχή, στο βυζάντιο, την τουρκοκρατία μέχρι και σήμερα την νεότερη και σύγχρονη εποχή. Υπάρχουν πολλά παιχνίδια που «φυλάσσονται» στις ψυχές των παιδιών και τα ψυχαγωγεί όπως ψυχαγωγούσε τότε τα παιδιά των προηγούμενων αιώνων. Στις ανασκαφές έχουν αποκαλυφθεί πολλά παιχνίδια. Πολύ δημοφιλή ήταν οι κουδουνίστρες και οι μπάλες. Παραστάσεις αγγείων εικονίζουν παιδιά να παίζουν με αμαξάκια. Έχουν βρεθεί επίσης πολλές κούκλες. Συνήθως, φτιάχνονταν από πηλό και είχαν κινητά μέλη. Αναμφίβολα, είναι πιο πιθανό να διασωθούν οι πήλινες κούκλες από ότι κούκλες από ξύλο ή ύφασμα, που ήταν χωρίς αμφιβολία συνηθισμένες. Καθώς θα μεγάλωναν, τα παιδιά θα μάθαιναν να παίζουν αστραγάλους και ζάρια. Σε ένα πρότυπο ανάγλυφο στο Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας εικονίζονται αγόρια να παίζουν ένα παιχνίδι που μοιάζει πολύ με το χόκεϊ (Κοντήρα, 2002).

Το παιχνίδι είχε μεγάλη παιδαγωγική αξία και σε άλλους αρχαίους αλλά και νεότερους πολιτισμούς, όπως στην Αρχαία Αίγυπτο. Επιτραπέζια παιχνίδια ήταν πολύ κοινά στην αρχαία Αίγυπτο τα οποία διαδραμάτισαν όλα τα επίπεδα της κοινωνίας των πολιτών. Έχουν βρεθεί πολλοί πίνακες που είχαν ολοκληρωμένη την εικόνα των παιχνιδιών που χρησιμοποιούσαν τότε. Η κάθε εποχή είχε και τα κοινά χαρακτηριστικά της στον θεσμό του παιχνιδιού. Από την Ομηρική στην ολυμπιακή, στην Ρωμαϊκή και βυζαντινή περίοδο, από τον Μεσαίωνα στην Αναγέννηση και εντέλει στην νεότερη και σύγχρονη εποχή (Κοντήρα, 2002).

Τα χνάρια του παιχνιδιού, είναι τα ίδια παντού όπου και αν έζησαν άνθρωποι. Μπορεί να διαφέρουν οι τρόποι έκφρασης, αλλά ένα μένει πάντα το ίδιο από εποχή σε εποχή, η αγάπη του παιδιού για το παιχνίδι (Γέρος, 1984).

1.1.1 Το παιχνίδι στην Αρχαία Ελλάδα

Οι αρχαίοι Έλληνες έδιναν μεγάλη σημασία στο ρόλο του παιχνιδιού. Το είχαν σαν μέσο αυτό-αγωγής. Πολλά από τα παιχνίδια που αρέσουν και σήμερα στα παιδιά, όπως οι κούκλες, οι σβούρες, τα γιο-γιο, η μπάλα κ.α. είναι ήδη γνωστά από τα αρχαία χρόνια (Αργυριάδη, 1997).

Εικόνα 2: Σβούρες – παιχνίδι με ρίζες από την αρχαία Ελλάδα.



Αυτοί πρώτοι κατάλαβαν την αξία των ομαδικών παιχνιδιών και πίστευαν ότι με αυτά πραγματοποιείται η τελειοποίηση του ανθρώπου. Γι' αυτό τα εντάξανε στο πρόγραμμα αγωγής των παιδιών. Θεωρούσαν όμως ότι ήταν σημαντικά και για τους μεγάλους. Έτσι και οι μεγάλοι αφιέρωναν μεγάλο μέρος από τον ελεύθερο χρόνο τους σε ομαδικά παιχνίδια και σε αγώνες. Στην αρχαία Ελλάδα έπαιζαν πολλά ομαδικά παιχνίδια. Τα έπαιζαν στο δρόμο και στις αυλές, και πάντα υπήρχαν κανόνες, που όλοι έπρεπε να τηρούν πιστά. Γι' αυτό, επίσης, έλεγαν πως το παιχνίδι είναι ένα μεγάλο αγαθό. Αναπτύσσει την συντροφικότητα, ασκεί το σώμα, καλλιεργεί το πνεύμα, μαθαίνει τα παιδιά να σέβονται τους κανόνες - νόμους του παιχνιδιού και έτσι, όταν μεγαλώσουν, να σέβονται και να τηρούν τους νόμους της πατρίδας τους (Pearson, 1992).

Ο Πλάτωνας τόνιζε την ανάγκη να αφήνουν τα παιδιά να παίζουν ως τα έξι τους χρόνια, με όποια παιχνίδια ήθελαν και όπως ήθελαν. Τόνιζε όμως πως θα έπρεπε

να έχουν κάποια κατεύθυνση, έτσι ώστε μέσα από αυτά να προσανατολίζονται προς την εκμάθηση κάποιου επαγγέλματος (Αντωνιάδης, 1994).

Ο Αριστοτέλης συμβούλευε τους γονείς να δίνουν όσο γίνεται πιο πρωτότυπα παιχνίδια, για να αφοσιώνονται σε αυτά και να ενοχλούν λιγότερο και ταυτόχρονα να αναπτύσσουν δημιουργική φαντασία (Pearson, 1992).

Ο Πολυδεύκης στο «Όνομαστικό» του περιγράφει πενήντα ομαδικά παιχνίδια και αναφέρεται σε παιχνίδια που έπαιζαν τα αγόρια και αυτά που έπαιζαν κορίτσια. Στα υπαίθρια ομαδικά παιχνίδια, όπως κυνηγητό, κρυφτό, τόπι, στεφάνι, κότσια, σβούρα, έπαιζαν αγόρια. Τα κορίτσια παίζανε μέσα στο σπίτι με πήλινες ή κέρινες «πλαγγόνες» (κούκλες), που τις έντυναν με ρούχα. Ακόμα έπαιζαν με τόπια, στεφάνια, μικροσκοπικά είδη νοικοκυριού (Pearson, 1992).

Εικόνα 3: Το παιχνίδι στην αρχαία Ελλάδα.



Ο Ιπποκράτης συμβούλευε τους μεγάλους να τρέχουν με τον κρίκο, (το σημερινό στεφάνι, το τσέρκι), για να διατηρήσουν τη φόρμα τους και τους μικρούς για να παίζουν (Pearson, 1992).

Για τα παιδικά παιχνίδια στην αρχαία Ελλάδα υπάρχουν πληροφορίες στο έργο «Όνομαστικόν» του λεξικογράφου Πολυδεύκη (2^{ος} αιώνας π.Χ.), σε αγγειογραφικές παραστάσεις καθώς και στους κλασικούς συγγραφείς. Στην αρχαία Ελλάδα υπήρχαν παιχνίδια για παιδιά αλλά και για ενήλικες. Για τα μωρά, παιχνίδι στην αρχαιότητα ήταν η «σειστρα» (μεταλλικές κουδουνίστρες), τα τόπια, στεφάνια, βέργες και σβούρες. Εκτός από τα παραπάνω παιχνίδια, στην αρχαιότητα ήταν γνωστά και τα ενόργανα παιχνίδια (αθύρματα) που πραγματοποιούνταν με τη χρήση οργάνων. Τέτοια παιχνίδια χρησιμοποιούνταν από πολύ παλιά στην Άπω Ανατολή,

στην Κίνα, στην Ιαπωνία και σε άλλες χώρες. Τα περισσότερα παιχνίδια κατασκευάζονταν από πηλό, μέταλλο, κεριά και άλλα υλικά (Pearson, 1992).

Πολλά παιδικά παιχνίδια είχαν αγωνιστικό χαρακτήρα και άλλα ήταν ατομικά ή ομαδικά. Τα ομαδικά παιχνίδια κατείχαν στην αρχαία Ελλάδα σημαντική θέση και τα αντιμετώπιζαν ως μέσο ψυχαγωγίας και ξεκούρασης. Τα καλλιέργησαν και ανέπτυσαν σε μεγάλο βαθμό τις διανοητικές τους ικανότητες (Pearson, 1992).

Πάνω από 50 λαξευμένα παιχνίδια στα δάπεδα και στα σκαλιά των ναών της Ακρόπολης εντόπισαν οι αρχαιολόγοι κατά τις εργασίες αναστύλωσης. Τα «αρχαία» παιδιά κάθε ηλικίας έπαιζαν σημερινά επιτραπέζια παιχνίδια στα σκαλιά και στα δάπεδα των ναών του Ιερού Βράχου (Pearson, 1992).

Οι αρχαίοι Αθηναίοι φαίνεται πως περνούσαν πολλές ώρες παίζοντας τρίλιζα, γουβίτσες και σκάκι στα σκαλιά του Παρθενώνα, όπως και στο δάπεδό του. Η Αθηνά και ο οίκος της ήταν κάτι πολύ δικό τους. Έτσι, χάραζαν στο δάπεδο και στα σκαλιά του παιχνίδια στρατηγικής και δεξιότητας. Το κακό είναι πως δεν μπορούμε να τα χρονολογήσουμε, αφού τα συγκεκριμένα παιχνίδια είναι διαχρονικά. Ξεκινούν από τα μυκηναϊκά χρόνια και φθάνουν μέχρι σήμερα (Κροντήρα, 2002).

Στην Αρχαία Ελλάδα συναντάμε βαθμιαία αναγνώριση της προσωπικότητας στην αγωγή. Στην ομηρική κοινωνία όπως αναφέρει η Ιλιάδα και η Οδύσσεια μας δίνουν πολλά παραδείγματα αθλοπαιδιών και αγωνίσματα εκείνης της εποχής. Στην Ιλιάδα ο Όμηρος περιγράφει τους αγώνες που έγιναν για να τιμήσουν τον θάνατο του Πάτροκλου. Στις περιγραφές του ο Όμηρος δεν επεκτείνεται σε λεπτομερή ανάλυση των παιχνιδιών αλλά περιγράφει μονομαχίες και άλλα πολεμικά επεισόδια (Αντωνιάδης, 1994).

Στην Σπάρτη η παιδεία είχε σαν σκοπό να δημιουργήσει πειθαρχικούς και γενναίους άντρες, για να αντέχουν στις κακουχίες και στους κινδύνους της μάχης. Έπαιρναν τα αγόρια από τα σπίτια και τα μεγάλωναν στους στρατώνες, τα οποία γυμνάζονταν στο κυνήγι και στα άλλα αγωνίσματα. Στην Αθήνα ο παιδοτρίβης ήταν ο δάσκαλος της γυμναστικής. Η παλαίστρα τους εξασφάλιζε τη γυμναστική και το διδασκαλείο, την μουσική και τον χορό. Στην παλαίστρα διδάσκονταν η πάλη, η πυγμαχία και όλες οι άλλες ασκήσεις. Οι Αθηναίοι διέθεταν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου στους αγώνες και στα γυμναστήρια (Pearson, 1992).

Οι ολυμπιακοί αγώνες ήταν το επιστέγασμα της αγάπης τους στον αθλητισμό και στην γυμναστική. Τα μικρά παιδιά έπαιζαν πολλά παιχνίδια, που έφτασαν στα

χρόνια μας με τους ίδιους κανόνες και τις ίδιες ζαβολιές, για παράδειγμα: το κρόταλον, ο αετός, το ξυλόβαθρον, οι κύβοι, το τρίγωνο, το κρυφτό και η τυφλόμυγα. Με τον πυλό έκαναν παλιάτσους με χωριστά μέλη που τα τραβούσαν με σπόγγους για να διασκεδάσουν. Ακόμα και τα παιδιά των Ρωμαίων έπαιζαν τα παιχνίδια που έως και σήμερα συνεχίζονται: στεφάνια, ροδάνια, κούκλες, άλογα, ξυλοπόδαρο, κύβους, ζάρια, σφαίρες, ρουλέτες. Έπαιζαν επίσης τόπια με τα χέρια, το τρίγωνο το οποίο παιζόταν με δύο τόπια και τρία άτομα (Γέρος, 1984).

1.1.2 Το παιχνίδι στο Βυζάντιο και στην Τουρκοκρατία

Στην εποχή της τουρκοκρατίας οι πληροφορίες που έχουμε για τα παιχνίδια την εποχή αυτή είναι ότι κάποια είχαν αρχαιολογικές ρίζες, άλλα βυζαντινές και άλλα από διαφορετικές εθνικότητες. Ήταν παιχνίδια που άλλα είχαν αρχαιοελληνικές ρίζες, άλλα βυζαντινές και άλλα από άλλες εθνικότητες. Ο χώρος που τα έπαιζαν ήταν το αλώνι. Μερικά από τα παιχνίδια που έπαιζαν ήταν το κλέφτικο (το κρυφτό), ο πετροπόλεμος, η ξιφομαχία, το κυνηγητό. Υπήρχαν υπαίθρια παιχνίδια και για τα κορίτσια όπως η μέλισσα, το κουτσό το μήλο, η πινακωτή, η τυφλόμυγα, το τσιλίκι. Όπως επίσης έφτιαχναν κούκλες με παραδοσιακές στολές, από ξύλο, κερύ, χάντρες, ύφασμα, πανί, χρωματιστά χαρτιά, βαμβάκι και χοντρό μαλλί. Η πιο χαρακτηριστική κούκλα της εποχής εκείνης ήταν η Κουτσούνα. Ακόμα έφτιαχναν ξύλινα κουνιστά αλογάκια (Αργυριάδη, 1997).

Στις γειτονιές τα παιδιά έπαιζαν τα αγαπημένα τους παιχνίδια. Πολύ διαδεδομένο τότε ήταν το λεγόμενο αστραγάλους ή κότσια, οι σημερινές μπίλιες. Τις έφτιαχναν από κόκαλο ζώου. Όπου γίνεται ένας κύκλος και στο κέντρο του βάζει κάθε παιδί το κόκαλο του, με σκοπό να πάρουν όσα περισσότερα κόκαλα μπορούν. Ένα ακόμα αγαπητό παιχνίδι στα παιδιά ήταν το πέντε με μια. Σε μια πλευρά ενός τραπέζιού υψωνόταν μικρή κούφια κολόνα. Στην βάση της είχε μια τρύπα που επικοινωνούσε με το τραπέζι. Έριχναν από πάνω έναν βόλο και για να κερδίσουν έπρεπε ο βόλος βγαίνοντας από το τραπέζι, να σταματήσει πάνω σε μια κάρτα με τον αριθμό πέντε (Αργυριάδη, 1997).

1.1.3 Το παιχνίδι στον Μεσαίωνα και την Αναγέννηση

Τα παιχνίδια της εποχής πριν από το 1600 και έπειτα είναι εμπνευσμένα από την Δυτική Ευρώπη, από την Ελλάδα, τη Ρώμη, και ακόμη και την Αίγυπτο, παιχνίδια επιτραπέζια, ζάρια, κούκλες, ξύλινες κατασκευές. Τότε στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα να αγοράζουν παιχνίδια, ήταν πολύ δύσκολη και δεν είχαν τέτοιες πολυτέλειες για αγορά παιχνιδιού, περισσότερο βασιζόντουσαν στις κατασκευές. Οπότε τα παιδιά έπαιρναν διάφορα υλικά και έφτιαχναν δικά τους παιχνίδια. Κάποια από αυτά ήταν από ξύλο, πυλό, σπάγκοι, από παλιά έπιπλα, από ψωμί, κορδόνια, τρίχες ζώων, πανιά καθώς και κουρέλια ρούχων. Δυστυχώς, λίγα πραγματικά παιχνίδια έχουν διασωθεί από τη μεσαιωνική περίοδο (Αντωνιάδης, 1994).

1.1.4 Το παιχνίδι στην Νεότερη Εποχή

Τα χρόνια της Κατοχής 1940 – 1944, ήταν πολύ δύσκολα για όλους. Οι ελλείψεις σε ρούχα και τρόφιμα, η εξαθλίωση και η φτώχεια κυριαρχούσαν σε όλη τη χώρα. Τα παιδιά ήταν αδύνατα, καχεκτικά, ρακένδυτα, και ψειριασμένα και ζούσαν με το φόβο του θανάτου. Κατάφεραν να επιβιώσουν χάρη στη λιγοστή τροφή, που τους εξασφάλιζαν όπως μπορούσαν οι γονείς τους, και με το παιχνίδι. Το παιχνίδι τα έκανε να ζουν και να νιώθουν, για όσο διαρκούσε αυτό, ελεύθερα και ανέμελα από τα προβλήματα, τα γέμιζε με θάρρος, αυτοπεποίθηση, και χαρά. Από την άλλη, μέσα από την κίνηση διασφάλιζαν, όσο αυτό ήταν δυνατό, την καλή τους υγεία και την ομαλή ανάπτυξη του σώματος τους (Προκόβας, 2010).

Αργότερα, μεταπολεμικά, οι συνθήκες διαβίωσης ήταν πολύ δύσκολες και τα παιδιά από πολύ μικρά αναγκάζονταν να εργαστούν, για να συνεισφέρουν στην οικογένεια. Όμως πέρα από τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν κατάφερναν συχνά με την πρώτη ευκαιρία, να ξεκόψουν από τη δουλειά και να παίξουν με τους συνομήλικους τους, στο δρόμο. Έτσι, έστω και για λίγο, ζούσαν και εκφράζονταν σαν παιδιά. Με το παιχνίδι ξεχνούσαν για λίγο τα προβλήματα και τις δυσκολίες, χαλάρωναν, διασκέδαζαν και έτσι κατάφερναν να μην χάσουν το κουράγιο τους και την αισιοδοξία τους για την ζωή και ένα καλύτερο αύριο (Προκόβας, 2010).

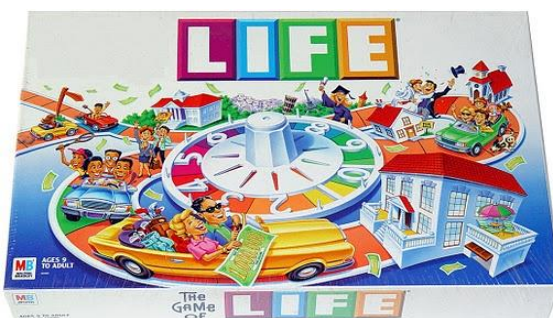
Τα παιδιά εκείνη την εποχή μαζί με την μητέρα ή τον πατέρα ή και μόνα τους, έφτιαχναν τα δικά τους παιχνίδια με καθημερινά υλικά. Μάζευαν κουτιά από

κονσέρβες και διάφορα τσίγκινα υλικά αλλά και κουτιά που περιείχαν γάλα. Άλλα υλικά όπως, από κλαδιά δέντρων και οτιδήποτε ξύλινο υλικό έβρισκαν, από πανιά, χαρτί, από πακέτα τσιγάρων και οποιοδήποτε πολεμικό υλικό έβρισκαν, όπως οβίδες που υπήρχαν διασκορπισμένες στους δρόμους. Βιομηχανικά παιχνίδια δεν υπήρχαν, τα περισσότερα παιχνίδια ήταν ομαδικά παιχνίδια όπου τα έπαιζαν στους δρόμους και στις αλάνες (Προκόβας, 2010).

1.1.5 Το παιχνίδι στην Σημερινή Εποχή

Σήμερα αν και οι αλάνες, κυρίως στις πόλεις, έχουν μειωθεί ως εξαφανιστεί, τα παιδιά χαίρονται όταν βρίσκουν χώρο για να παίξουν, να τρέξουν, να κινηθούν. Δυστυχώς η εύρεση χώρου δεν είναι εφικτή στις σύγχρονες πόλεις. Τα κτίσματα και οι δρόμοι δεν βοηθάνε το παιδί και το παιχνίδι. Τα πάρκα και τα αθλητικά κέντρα, όπου υπάρχουν, είναι οι μόνοι χώροι όπου μπορούν να παίξουν. Τα παιδιά είναι στερημένα από το φυσικό περιβάλλον και είναι εγκλωβισμένα στα διαμερίσματα των πολυκατοικιών. Έτσι έχουν χάσει την επαφή τους με την φύση, την εξοχή, το δάσος, τους δρόμους, ακόμη και από την γειτονιά. Ο λόγος είναι ότι στον δρόμο έχουν αυξηθεί τα αυτοκίνητα, τα πάρκα έχουν λιγοστέψει και οι γειτονιές έχουν γίνει επικίνδυνες ή ενοχλούνται οι περίοικοι. Στην πολυκατοικία οι ώρες είναι περιορισμένες όπου θα βγουν στο μικρό μπαλκόνι να παίξουν, το οποίο είναι κλεισμένο με κάγκελα και συρματόπλεγμα. Γυμναστήρια, κέντρα νεότητας ή άλλοι χώροι δεν υπάρχουν ή είναι απρόσιτοι στα παιδιά. Το πρόβλημα της μη ύπαρξης χώρων για παιχνίδι, έχει σαν αποτέλεσμα τα παιδιά να ασχολούνται με ηλεκτρονικά παιχνίδια και να καθλώνονται στο σπίτι, να μην κινούνται όσο θα ήθελαν και θα έπρεπε, να γίνονται σκνηρά, μοναχικά, με προβλήματα βάρους, κατά μεγάλο ποσοστό, και κοινωνικότητας (Αυγητίδου, 2001).

Εικόνα 4: Βιομηχανικό επιτραπέζιο παιχνίδι.



Το παιχνίδι είναι στοιχείο και προϊόν του κάθε πολιτισμού. Σήμερα έχει διαφοροποιηθεί η έννοια του παιχνιδιού. Η σύγχρονη εποχή είναι η εποχή της βιομηχανοποίησης, της παγκοσμιοποίησης, της διαφήμισης, της αφθονίας, του καταναλωτισμού και του υλικού. Είμαστε στην εποχή του ηλεκτρονικού παιχνιδιού, όπως το Nintendo, το gameboy, και το playstation. Από τον 20^ο αιώνα, άρχισαν οι εισαγωγές παιχνιδιών (Κάππας, 2005).

Χαρακτηριστικό βιομηχανοποιημένο είδος παιχνιδιού ήταν οι κούκλες που ξεχώριζαν με κάποια αληθοφανή έκφραση, όπως το κλάμα, το γέλιο και γενικά τις γκριμάτσες ενός παιδιού (Κάππας, 2005).

Ευτυχώς το παιχνίδι στους παιδικούς σταθμούς κρατάει ακόμα την αθωότητα και την παιδικότητα στις ψυχές των παιδιών. Το παιχνίδι πλέον είναι μέσο μάθησης και τα παιδιά επικοινωνούν, εκφράζονται, βγάζουν τις επιθυμίες και τα συναισθήματά τους. Μπορεί να μην παίζουν τα παιχνίδια των προγόνων τους, αλλά κάποια παιχνίδια ακόμα διασκεδάζουν τα μικρά παιδιά χωρίς βία και χωρίς τον φόβο, να τραυματίσουν των αθώο και πολύτιμο κόσμο τους (Scales, et al., 1991).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

2.0 Θεωρίες του παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι ένα από τα σημαντικότερα μέσα που βοηθούν στην ανάπτυξη του παιδιού. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί μπορεί να ενεργοποιεί την φαντασία και τη δημιουργικότητα του. Για την καλύτερη αξιολόγηση του παιχνιδιού, υπάρχουν διάφορες θεωρίες, που κυριαρχούν και δείχνουν τη σπουδαιότητα του. Το κύριο στοιχείο τους είναι ότι παίζουμε για να καταναλώσουμε την ενέργεια μας και να ψυχαγωγηθούμε, γεγονός που πολλές φορές το έχουμε περισσότερο ανάγκη από την ίδια την ανάπαυση. Αρχικά οι θεωρίες, που αναπτύχθηκαν, επιχείρησαν να καθορίσουν την βιολογική λειτουργία του παιχνιδιού, δηλαδή προσπάθησαν να ερμηνεύσουν την ανάγκη του ανθρώπου να παίζει, δίνοντας μια καθαρά βιολογική ερμηνεία. Το κύριο χαρακτηριστικό τους είναι η διατήρηση ή η κατανάλωση υπερχειλίζουσας ζωτικής ενέργειας κατά το παιχνίδι. (Αντωνιάδης, 1994)

Τη σπουδαιότητα του παιχνιδιού εξέφραζαν ανέκαθεν αξιόλογοι φιλόσοφοι, παιδαγωγοί και ψυχολόγοι, οι οποίοι ασχολήθηκαν με τη μελέτη και την ανάλυση του. Έτσι διατυπώθηκαν διάφορες θεωρίες παιχνιδιού, οι σπουδαιότερες των οποίων είναι οι παρακάτω (Μετοχιανάκη, 2000) :

2.1.1 Θεωρία της Πλεονάζουσας Ενεργητικότητας

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το παιχνίδι είναι αποτέλεσμα της πλεονάζουσας ενέργειας που υπάρχει στο παιδί και η οποία διοχετεύεται σε άσχετη αναζήτηση ικανοποίησης. Επομένως, το παιχνίδι προσφέρεται ως μέσον εκτόνωσης της περίσσιας παιδικής ενεργητικότητας. Γι' αυτό κατά τους οπαδούς αυτής της θεωρίας, όταν στο παιδί μειώνονται οι απαιτήσεις της δουλειάς και αυξάνει ο ελεύθερος χρόνος, τότε έχοντας περισσότερη ενέργεια ασχολείται πιο πολύ με το παιχνίδι. Η θεωρία αυτή βρήκε πολλούς υποστηρικτές, καθώς συνδέει τους βιολογικούς με τους ψυχολογικούς παράγοντες. Συνάντησε όμως και πολλές αντιδράσεις καθώς δεν μπόρεσε να εξηγήσει το γεγονός ότι όλα τα παιδιά ακόμα και όταν είναι εξαντλημένα σωματικά εξακολουθούν να παίζουν. (Διαμαντόπουλος, 2009)

2.1.2 Η θεωρία της επιτυχίας και της εξάρσεως του «Εγώ».

Κατά τον P. Janet το παιχνίδι χρησιμεύει για να δώσει στο παιδί, με ελάχιστη προσπάθεια, το συναίσθημα της χαράς, το οποίο συνοδεύει τις επιτυχίες. Οι θριάμβοι της ζωής, υποστηρίζει ο Janet, συμπεριλαμβανομένων και των θριάμβων του σχολικού βίου, είναι σπάνιοι και εξασφαλίζονται με μεγάλη προσπάθεια. Δε συμβαίνει όμως το ίδιο με τις φανταστικές ή με ελάχιστο κόστος νίκες που κατακτά

το παιδί παίζοντας, οι οποίες το τονώνουν και αναζωογονούν τις ψυχικές του λειτουργίες. (Αντωνιάδη,1994)

Κινούμενος στο ίδιο πλαίσιο ο Γάλλος ψυχολόγος J.Chateau, θεωρεί πως το παιδί επιζητεί μέσα από το παιχνίδι να επιβεβαιώσει το «εγώ» του, να δοκιμάσει τις δυνατότητες του και να φτάσει όσο το δυνατόν νωρίτερα στο επίπεδο των μεγαλύτερων. (Διαμαντόπουλος,2009)

2.1.3 Θεωρία της Προγονικής Κληρονομικότητας

Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, εισηγητής της οποίας υπήρξε ο G.S Hall, το παιχνίδι δεν αποτελεί μια ωφέλιμη λειτουργία για το άτομο, αλλά για το είδος γενικότερα. Η θεωρία στηρίζεται στον περίφημο βιογενετικό νόμο του E. Haeckel, σύμφωνα με τον οποίο η ανάπτυξη του παιδιού, καθώς συντελείται μέσα από διάφορα στάδια, αποτελεί μια σύντομη ανακεφαλαίωση της εξέλιξης της ανθρωπότητας. Κι αυτή η ανακεφαλαίωση πραγματοποιείται, κατά τον Hall, μέσα από το παιδικό παιχνίδι. Το παιχνίδι λοιπόν χρησιμεύει για να εξαλείψει με την άσκηση όλες τις στοιχειώδεις ανθρώπινες λειτουργίες οι οποίες κατέληξαν με την πάροδο των αιώνων να είναι όχι μόνο περιττές, αλλά και ενοχλητικές. Η θεωρία αυτή μπορεί να είναι ενδιαφέρουσα στο βαθμό που εξηγεί την ανάγκη να διέλθει το παιδί, μέσα από το παιχνίδι, όλα τα στάδια της εξέλιξης, δεν μπορεί όμως να ερμηνεύσει επιστημονικά το πώς μια άσκηση με παιχνίδι θα μπορούσε να «εξασθενήσει» κάποιες περιττές αρχέγονες λειτουργίες. (Διαμαντόπουλος,2009)

2.1.4 Θεωρία της Προπαρασκευαστικής άσκησης

Η θεωρία αυτή αναπτύχθηκε από τον Karl Groos, ο οποίος αρχικά ασχολήθηκε με τη μελέτη του παιχνιδιού των ζώων και στην συνέχεια με το παιχνίδι των παιδιών. Κατά τον Groos το παιχνίδι θεωρείται παράγωγο των ατομικών ενστίκτων. Είναι δηλαδή το μέσον που φέρνει τα ανθρώπινα ένστικτα στην επιφάνεια, τα σταθεροποιεί και τα γυμνάζει για να προετοιμαστεί το παιδί για την ηλικία της ωριμότητας. Ο Groos αναφέρει ότι τα ζωικά ένστικτα, τόσο στους ανθρώπους, όσο και στα ζώα προέρχονται από τη φύση ακατέργαστα. Στα κατώτερα ζώα όμως δε συναντούμε ίχνος παιχνιδιού το οποίο θα μπορούσε να γυμνάσει, κατά κάποιο τρόπο αυτά τα ένστικτά. Αντίθετα στο παιδί, όπως και στα ανώτερα θηλαστικά, η άσκηση μέσω του παιχνιδιού συμβάλει στην καλλιέργεια αυτών των ενστίκτων και παράλληλα αποτελεί εξαιρετικό τονωτικό σωματικής ανάπτυξης. Η θεωρία αυτή μπορεί να ερμηνεύσει ικανοποιητικά τα λειτουργικά παιχνίδια, αφού το παιχνίδι αποτελεί μια άσκηση ζωτικών λειτουργιών του παιδιού, όπως συμβαίνει και στο παιχνίδι των ζώων. Η επέκταση της όμως και στα άλλα είδη παιχνιδιών, όπως για παράδειγμα τα πνευματικά και τα μιμητικά, προσκρούει σε σοβαρές αντιρρήσεις. Μια άλλη αδυναμία της θεωρίας αυτής είναι ότι δεν εξηγεί γιατί παίζουν και οι μεγάλοι, αφού το παιχνίδι θεωρείται σαν μέσον προετοιμασίας για την ενήλικη ζωή και επομένως έπρεπε να παίζουν μόνο τα παιδιά. (Διαμαντόπουλος,2009)

2.1.5 Ψυχαναλυτική θεωρία ή θεωρία της Κάθαρσης

Η αρχαιοελληνική θεωρία της κάθαρσης του Αριστοτέλη, ενέπνευσε ορισμένους ψυχολόγους του 20 ου αιώνα να διατυπώσουν μια αντίστοιχη θεωρία και για το παιχνίδι. Σύμφωνα μ' αυτούς (κύριοι εκπρόσωποι ο S.Freud,1924 και ο E.Erikson,1963) το παιχνίδι ικανοποιεί, χωρίς κίνδυνο, ορισμένες επιθυμίες ή και βίαια πάθη του ανθρώπου, τα οποία απωθεί η συνείδηση και καταδικάζει ο πολιτισμός. Παρέχει επίσης διέξοδο στα παιδιά για την αντιμετώπιση τραυματικών εμπειριών. Έτσι για παράδειγμα, ο χορός δεν είναι παρά ένα είδος αθώου παιχνιδιού που επιτρέπει στο γενετήσιο ένστικτο να εκδηλωθεί ακίνδυνα. Επίσης, η επανάληψη μέσω του παιχνιδιού, περιστατικών που τραυμάτισαν ψυχικά το παιδί, του δίνει τη δυνατότητα να έχει τον έλεγχο μιας κατάστασης στην οποία υπήρξε παθητικός δέκτης. Παρά τις αντιρρήσεις αρκετών ερευνητών για τη συγκεκριμένη θεωρία, αυτή δεν στερείται αξίας, αν και δεν μπορεί να γενικευτεί διότι υπάρχουν πολλά είδη παιχνιδιών τα οποία δεν μπορεί να τα ερμηνεύσει. (Διαμαντόπουλος,2009)

2.1.6 Η θεωρία της ανακούφισης ή αναψυχής

Ο πρώτος που ασχολήθηκε, από την αρχαιότητα, με τη θεωρία αυτή είναι ο Πλούταρχος, ο οποίος θεώρησε όλα τα παιχνίδια ως «ηδύσματα του πόνου». Τη θεωρία αυτή συστηματοποίησε στην συνέχεια ο Lazarus(1883). Σύμφωνα με την συγκεκριμένη θεωρία, όπως φανερώνει και ο τίτλος της, ο άνθρωπος παίζει για να αποκτήσει δυνάμεις από την κούραση και την ένταση της καθημερινής δουλειάς. Γι' αυτό και η θεωρία αυτή, είναι γνωστή ως “relaxation and recreation theory”. Η συγκεκριμένη θεωρία όμως δεν απαντά στο εύλογο ερώτημα γιατί παίζουν και τα ξεκούραστα άτομα. Έτσι η θεωρία αυτή εκτιμάται πως παρουσιάζει πολλές ελλείψεις διότι, μεταξύ άλλων δεν μας εξηγεί γιατί υπάρχει ανταγωνισμός στις παιγνιώδεις δραστηριότητες που σημαίνει περαιτέρω κούραση και ένταση. Δεν μας εξηγεί επίσης γιατί έπαιζαν οι πρωτόγονοι, αφού ο τρόπος ζωής τους απαιτούσε πολύ μεγαλύτερη σωματική κούραση. (Διαμαντόπουλος,2009)

2.1.7 Η βιωματική θεώρηση

Η βασική ιδέα «βιωματικής θεώρησης » αναφέρεται στη βιωματική κατάσταση, στις ικανότητες και στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Οι βιωματικές καταστάσεις αφορούν προβλήματα, φόβους, χαρές και ελπίδες, μέσα στις οποίες ζουν τα παιδιά ή πρόκειται να ζήσουν. Από τις καταστάσεις αυτές προσδιορίζονται και οι προς ανάπτυξη ικανότητες. Η «βιωματική θεώρηση» εδώ έχει διπλή λειτουργία. Από τη μία εξυπηρετεί, ως αποφασιστικό μέτρο, στον προσδιορισμό συγκεκριμένων στόχων οι οποίοι προκύπτουν από τις καταστάσεις και από την άλλη συνδέει την αγωγή με αφορμές από την κατάσταση, ώστε η μάθηση και η απόκτηση εμπειριών να επιτυγχάνονται μέσα από τη ίδια την κατάσταση. Για τη δεύτερη σημασία της η «βιωματική κατάσταση» χαρακτηρίζεται ως «διδασκτική αρχή». (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2003)

2.1.8 Θεωρία της γενετικολειτουργικής αντίληψης

Η θεωρία αυτή, εισηγητής της οποίας είναι ο Ελβετός ψυχολόγος E. Claparede, αναφέρει ότι το παιχνίδι ενυπάρχει στον άνθρωπο ως έμφυτη βιολογική τάση. Κι αυτό διότι μέσω του παιχνιδιού υποβοηθείται η διαμόρφωση των οργάνων του ανθρώπου και επιτυγχάνεται έτσι η ζωική λειτουργία. Υποστηρίζει επίσης πως το παιχνίδι δίνει στον οργανισμό του παιδιού, και ιδιαίτερα στο νευρικό του σύστημα, την αναγκαία διέγερση για ανάπτυξη. Η θεωρία αυτή που πλησιάζει την θεωρία της προπαρασκευαστικής άσκησης, δεν δίνει κατάλληλη απάντηση στο ερώτημα γιατί παίζει το παιδί, αφού με την προσέγγιση αυτή δεν εξηγείται για πιο λόγο παίζει και ο ενήλικος του οποίου η σωματική ανάπτυξη έχει ολοκληρωθεί. (Διαμαντόπουλος, 2009)

2.2 Νεότερες θεωρίες για το παιχνίδι

Με την έναρξη του 20ου αιώνα εξελίχθηκαν σημαντικά οι επιστήμες και ιδιαίτερα η ψυχολογία, με αποτέλεσμα να εμφανιστούν νέες απόψεις και νέες σχολές.

2.2.1 Θεωρία του Jean Piaget

Ένας από τους σπουδαιότερους σύγχρονους ερευνητές του παιχνιδιού, τα πορίσματα και οι θεωρίες του οποίου αποτελούν στις μέρες μας σημεία αναφοράς στην επιστήμη της Ψυχολογίας, είναι ο μεγάλος Ελβετός ψυχολόγος Jean Piaget (1896-1980). Αυτός, σε αντίθεση με άλλους ερευνητές, δεν αρκέστηκε στην απλή μελέτη του παιχνιδιού ως φαινομένου, ούτε αντιμετώπισε τη σπουδαία αυτή δραστηριότητα ως μια μεμονωμένη και ανεξάρτητη δράση, αλλά ερεύνησε το παιχνίδι και τις μορφές του σε βάθος και το εξέτασε σε σχέση με τη νοητική ανάπτυξη και την ψυχολογική συγκρότηση του παιδιού, στα διάφορα στάδια της εξέλιξης του (Διαμαντόπουλος, 2009). Σύμφωνα με τον Piaget όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως εθνικές ή πολιτισμικές διαφορές, πρέπει να παίζουν. Είναι η «δουλειά» τους να παίζουν χωρίς να υπάρχουν φυλετικές ή ηλικιακές διακρίσεις, είναι παγκόσμιο και είναι για όλα τα παιδιά. Με το παιχνίδι τα παιδιά ενισχύουν τη συμμετοχή τους, τη μάθησή τους, την ανεξάρτητη απόδοσή τους, και την κοινωνική τους ένταξη. Με το παιχνίδι επιτυγχάνεται η συμμετοχή στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα που εκθέτουν τα παιδιά σε σημαντικές έννοιες των μαθηματικών, της γλώσσας και της επιστήμης. Η ανάπτυξη της σκέψης και της γλώσσας γίνεται μέσω του παιχνιδιού. Ο Piaget αναφέρθηκε κυρίως στη συμβολή του παιχνιδιού και στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού. Υποστήριξε ότι το παιχνίδι είναι για το παιδί ένα καινούριο εκφραστικό μέσο που το συνδέει με την πραγματικότητα. Το παιδί πολλές φορές θέλει να εκφράσει ανάγκες και επιθυμίες του, χωρίς να μπορεί, σε αυτό έρχεται και αναλαμβάνει το παιχνίδι, που μέσα από αυτό το παιδί εκφράζεται ελεύθερα. Ο

Piaget υπήρξε ο πρώτος κλινικός ψυχολόγος ο οποίος πειραματικά απέδειξε ότι η νοητική συγκρότηση του ατόμου διέρχεται από συγκεκριμένα στάδια ανάπτυξης, όπου σε κάθε στάδιο το παιδί έχει έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης, λειτουργίας και αντίδρασης. Η ύπαρξη αυτών των σταδίων σχετίζεται, κατά τον Piaget, με την πορεία ωρίμανσης του παιδιού και η μετάβαση στο επόμενο στάδιο προϋποθέτει πάντα τη δημιουργική βίωση του προηγούμενου. (Διαμαντόπουλος,2009) Το παιχνίδι για τον Piaget διακρίνεται σε τρία στάδια, τα οποία αποτελούν και τρεις διαφορετικές μορφές παιχνιδιού αυτές είναι:

- Το παιχνίδι της άσκησης. Η μορφή αυτή του παιχνιδιού εμφανίζεται από τους πρώτους μήνες της ζωής του ανθρώπου και ανήκει στα λειτουργικά παιχνίδια, λόγω της σημασίας του για την ψυχοσωματική εξέλιξη του παιδιού. Το παιχνίδι της άσκησης εκδηλώνεται αρχικά με απλές φωνητικές και κινητικές εκδηλώσεις, ενώ σ' αυτό συνδυάζει προοδευτικά το παιδί τις απλές κινήσεις με τη χρήση διαφόρων αντικειμένων του εξωτερικού κόσμου. (Διαμαντόπουλος,2009)
- Το συμβολικό παιχνίδι. Το παιχνίδι αυτό εμφανίζεται προς το τέλος της βρεφικής ηλικίας και κατά τη διεξαγωγή του έχουμε πλασματικές παραστάσεις και εργασίες πάνω σε ένα αντικείμενο. Το παιδί μιμείται πράγματα, γεγονότα και καταστάσεις που δεν βρίσκονται πλησίον του, αλλά μόνο στην σκέψη και στην φαντασία του. Με αντικείμενα απλά που έχει στην διάθεση του αναπαριστά απόντα αντικείμενα απλά που έχει στη διάθεση του αναπαριστά απόντα αντικείμενα που για διαφόρους λόγους το ενδιαφέρουν και θέλει να ασχοληθεί με αυτά. Το αγόρι π.χ. με ένα διάτρητο χάρτινο κύλινδρο συμβολίζει ένα τούνελ, απ' όπου αφήνει να διέλθουν αυτοκίνητα. Το κοριτσάκι, παίζοντας την κούκλα, αναπαριστά όμοια σχέση με εκείνη της μητέρας και του μωρού. Το συμβολικό παιχνίδι είναι ατομικό και φανταστικό, το οποίο συντελεί στην εξέλιξη του παιδιού και στην ανακάλυψη του Εγώ. (Διαμαντόπουλος,2009)
- Το παιχνίδι των κανόνων. Η μορφή αυτή, που αποτελεί την τελειότερη έκφραση του παιχνιδιού, εμφανίζεται κατά την νηπιακή και την παιδική ηλικία και διέπεται από καθορισμένους κανόνες. Με την εξέλιξη της ηλικίας το παιχνίδι αποκτά άρτια οργάνωση, όπου οι συμπαίκτες έχουν μεγαλύτερη αυτοπειθαρχία και συνηθίζουν αυτοβούλως να υποτάσσονται στους κανόνες του παιχνιδιού. (Διαμαντόπουλος,2009)

Σύμφωνα με τον Piaget το παιχνίδι είναι μια πράξη αφομοίωσης , «assimilation» (Μετοχιανάκη, 2000). Σύμφωνα με τη θεωρία του, η αφομοίωση είναι μια διαδικασία κατά την οποία το παιδί δρα πάνω στην πραγματικότητα, αποκτά εμπειρίες τις οποίες επαναλαμβάνει, τις επεξεργάζεται και στη συνέχεια τις αφομοιώνει, δηλαδή τις κάνει μέρος του εαυτού του. Όλες αυτές οι ενέργειες του

παιδιού πραγματοποιούνται κυρίως με μεσολαβητή το παιχνίδι. Άρα κατέληξε στο συμπέρασμα ότι ανάμεσα στην ανάπτυξη της παιδικής νοημοσύνης και την ανάπτυξη της παιγνιώδους συμπεριφοράς υπάρχει αλληλεπίδραση (Πανταζής, 2004).

2.2.2 Η θεωρία του Fröbel

Ο Fröbel (1782-1852) είναι παγκοσμίως γνωστός ως ο δημιουργός του νηπιακού κήπου (Kinder garden). Είναι ο πρώτος ο οποίος έγραψε μια θεωρία η οποία σύμφωνα με αυτόν στην νηπιακή ηλικία το παιδί αναπτύσσεται περισσότερο από κάθε άλλη ηλικία στον σωματικό και πνευματικό τομέα. (Κυριαζοπούλου– Βαληνάκη , 1977)

Για τον Fröbel το παιχνίδι, εκδηλώνετε ελεύθερα και αβίαστα από το παιδί, αναπτύσσει την νοητική του ικανότητα συνδέοντας τον εσωτερικό του κόσμο με τον κόσμο των αισθήσεων, ξυπνώντας την περιέργεια και την δίψα του για γνώση, με το παιχνίδι το παιδί ανακαλύπτει το τι μπορεί να κάνει. Ο Fröbel πίστευε στην αποτελεσματικότητα της δράσης του παιδιού όταν αυτή εντάσσεται στο παιχνίδι. Το παιδί για να αναπτύξει σωστά όλες τις ικανότητες του θα πρέπει να ξεκινήσει με μια εύκολη αλλά ελκυστική δραστηριότητα ώστε να κρατηθεί ζωντανό το ενδιαφέρον του. (Χ. Χατζηστεφανίδου)

Το φραιμπελιανό σύστημα μπορεί να θεωρηθεί επαναστατικό για την εποχή του. Ο Fröbel ήταν ο πρώτος ο οποίος προσπάθησε να εφοδιάσει και να οργανώσει τις δραστηριότητες των παιδιών με παιχνίδια για να βοηθήσει την ανάπτυξη και την αγωγή τους. Εισήγαγε στο Νηπιαγωγείο την έννοια της κατασκευής, το «learning by doing». Ο Fröbel πίστευε στην αποτελεσματικότητα της δράσης του παιδιού, κυρίως όταν αυτή είναι αυτόβουλη και ενταγμένη στο παιχνίδι. Το σύστημα του για την αγωγή του νηπίου στηρίζεται στην ενιαία ψυχοφυσική ενότητα του ανθρώπινου νου, που ακολουθεί τους εξελικτικούς φυσικούς νόμους. Οι φυσικοί αυτοί νόμοι δεν είναι δεοντολογικοί, αλλά είναι απόρροια των ψυχολογικών τάσεων των μικρών παιδιών για κίνηση και ενέργεια, για χειροτεχνική δραστηριότητα, για παραγωγή και δημιουργία, για ρυθμική κίνηση, για γνώση, για κοινωνικότητα. (Χ. Γ. Χαρίτος)

2.2.3 Η θεωρία της Maria Montessori

Η M.Montessori (1870-1952) επινόησε το μοντεσσοριανό παιδαγωγικό σύστημα, γνωστό ως «μοντεσσοριανή μέθοδος». Ίδρυσε το «Σπίτι του παιδιού», όπου σύμφωνα με τις αρχές της τα παιδιά μαθαίνουν και προοδεύουν όταν υπάρχει ελευθερία, χωρίς να πιέζονται, καθώς επίσης να εκφράζονται όπως αυτά θέλουν. Η Montessori έχει περιορίσει την παρέμβαση του δασκάλου στην δραστηριότητα του παιδιού και έχει αντικαταστήσει την διδασκαλία, από υλικά που του επιτρέπουν να αποκτήσει μόνο του τις απαραίτητες γνώσεις που χρειάζονται, έχοντας κάθε παιδί τη δυνατότητα ελεύθερης επιλογής της δραστηριότητας του, αναπτύσσεται σύμφωνα με

τις πιο βαθιές και τις πιο προσωπικές δημιουργικές ανάγκες του. Η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται μόνο χάρη στη δική του προσωπική δύναμη, ενώ αναλαμβάνει τη δική του δραστηριότητα. Το παιδί ανακαλύπτει, μέσα από το δικό του ρυθμό ατομικής εργασίας, τη λειτουργία του υλικού και περνά προοδευτικά από τα στάδια της πορείας θα έχει επιλέξει, από την συγκεκριμένη πράξη στην αφηρημένη αναπαράσταση. Καθώς αυξάνεται η ικανότητα αφαίρεσης, διαπιστώνουμε μια αύξηση της αυτονομίας και της ικανότητας να οργανώσει το περιβάλλον σύμφωνα με τις ανάγκες του. Στο ίδρυμα Montessori δεν υπάρχει δάσκαλος που διδάσκει, αλλά μόνο ενήλικες που βοηθούν το παιδί να δουλέψει χρησιμοποιώντας το κατάλληλο υλικό και περιβάλλον, για να μπορεί να συγκεντρώνεται και να μαθαίνει. Το υλικό που χρησιμοποιεί η Montessori είναι ελκυστικό, με λαμπερά ωραία χρώματα και αρμονικά σχήματα μέσα σε ένα καλαίσθητο και πρακτικό περιβάλλον για τα παιδιά. Σύμφωνα με την Montessori η εργασία του παιδιού χρησιμεύει στο να τελειοποιήσει το είναι του και το περιβάλλον δεν είναι τίποτε άλλο παρά το πεδίο ελιγμών, έτσι θα του ετοιμάσει ένα περιβάλλον που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της ζωής και της ανάπτυξης του.

2.2.4 Η θεωρία του Olivier Decroly

Η παιδαγωγική του Decroly (1871-1932), όντας μια παιδαγωγική δράσης-ενέργειας, αναπτύσσει από την αρχή του αιώνα κιόλας, κάποιες αξίες που είναι ακόμα πολύ επίκαιρες. Ας αναφέρουμε, κυρίως την ελευθερία, η οποία γίνεται αντιληπτή ως πρωτοβουλία και υπευθυνότητα, προσωπικές και συλλογικές ταυτόχρονα, το σεβασμό του ατόμου ως ιδιαίτερης οντότητας, την αλληλεγγύη, την αναβάθμιση των κοινωνικών σχέσεων την ανοχή και τον σεβασμό της διαφορές, την προτεραιότητα που δίνεται στην προσωπική ανάπτυξη, τη δημιουργικότητα, την ευχαρίστηση. Ο Decroly παρέμεινε πριν από όλα ένας άνθρωπος δράσης, στην ουσία θεωρία και εκπαιδευτική πρακτική συνδέονται συχνά στο έργο του. Ο Decroly επιμένει ότι το παιδί έχει μέσα του αναλλοίωτες δυνατότητες. Για να κινητοποιήσει την εξυπνάδα ενός παιδιού, λέει πως θα πρέπει κανείς να απευθύνεται στην συναισθηματικότητα του και να ερεθίζει την περιέργεια του. Στόχευε στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρώπου και στην απελευθέρωση του. Η ανάπτυξη του είναι λοιπόν, ταυτόχρονα αποτέλεσμα της βιολογικής του ανάπτυξης και του ενεργού πειραματισμού μέσα στο περιβάλλον. Ισχυρίζεται πως το σχολείο εάν είναι καλά οργανωμένο, μπορεί να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί στη ζωή. Στο έργο του Decroly λοιπόν, το άτομο και το περιβάλλον βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση: τα άτομα τελειοποιούνται μόνο σε συνάρτηση με το περιβάλλον, ενώ οι προσπάθειες τους από την άλλη πρέπει πάντα να τείνουν προς την βελτίωση του περιβάλλοντος. Η αντίληψη αυτή του

Decroly έχει χαρακτηριστεί συνολική- συγκεντρωτική καθώς τοποθετεί το παιδί και το περιβάλλον σε εξελικτική συνέχεια. Η αγωγή για εκείνον είναι ένας προνομιακός για την προετοιμασία του μέλλοντος της κοινωνίας χώρος δράσης, εάν υιοθετεί σωστές αρχές οι οποίες βασίζονται σε μια αντικειμενική γνώση του παιδιού. «Σκοπός

είναι να κάνουμε το παιδί να ζήσει, να γίνει άνθρωπος με την κανονική έννοια της λέξης και για το λόγο αυτό να καλλιεργήσουμε ορθολογικά ότι καλύτερο και ότι πιο ευγενικό υπάρχει μέσα του: την εξυπνάδα, τη θέληση, το αίσθημα». Με τον Decroly η τάξη γίνεται εργαστήριο μέσα στο οποίο το παιδί ζει και δρα. Μέσα σε αυτό τα παιδιά επιδίδονται στην ελεύθερη εργασία, η οποία δίνει τη δυνατότητα του αληθινού πειραματισμού και επίσης το δικαίωμα να κάνει κανείς λάθη. Το παιχνίδι που ωθεί στη χαρά κατέχει μια προνομιακή θέση. «Οφείλουμε να δεχτούμε την χαρά στην αγωγή!» σημειώνει ο Decroly. Ο Decroly δεν ήθελε να καθιερώσει τις ιδέες του ως ένα οργανωμένο σύστημα, που θα προϋπόθετε μια ακαμψία και μια παθητικότητα, που τελικά σκοτώνουν την πρωτοβουλία του παιδιού. Προτεραιότητα του ήταν η αληθινή δραστηριότητα, αυτή που βασίζεται στην παρατήρηση και τον πειραματισμό. Το άνοιγμα προς τη φύση αποτελεί ένα βασικό στοιχείο της παιδαγωγικής του. Για εκείνον το σχολείο δεν νοείται πουθενά αλλού παρά στην ύπαιθρο. Ισχυρίζεται πως εκεί βρίσκεται το αληθινό, διαισθητικό υλικό, ικανό να ενεργοποιήσει και να αναπτύξει τις δυνατότητες των παιδιών. Στη φύση μόνο μπορούν τα παιδιά να ανακαλύψουν μια ανεξάντλητη πηγή θεμάτων ικανών να τα κάνουν να σκεφτούν, να μιλήσουν, να μετρήσουν, να γράψουν και αυτό με τον πιο σωστό και ορθολογικό τρόπο. Ο Decroly παρουσιάζει τη φύση ως ένα βασικό στοιχείο της σφαιρικής προσέγγισης. Η φύση, την οποία θεωρεί κέντρο ενδιαφέροντος, ενσωματώνεται πάντα αυτόματα σε μια σφαιρική σύλληψη η οποία θέτει το παιδί στην κατάσταση της ανακάλυψης. (Jean Houssaye, 2000)

2.2.5 Η θεωρία του Lev Vygotsky

Ο Vygotsky παρατηρεί πως το παιχνίδι ερμηνεύεται ως «δημιουργία μιας φανταστικής κατάστασης και δίνει διέξοδο στην ένταση που δημιουργείται από την επιθυμία του παιδιού για εκπλήρωση γενικών και μακροπρόθεσμων συναισθηματικών αναγκών, που δεν μπορούν να εκπληρωθούν στην κοινωνία» Εδώ το παιχνίδι αποτελεί ένα σπουδαίο μέσο ικανοποίησης και αποκατάστασης του παιδιού. (Μετοχιανάκης, 2000)

Κατά τον Vygotsky, το παιχνίδι είναι αποφασιστικής σημασίας για την ανάπτυξη του παιδιού: είναι η κύρια δραστηριότητα της προσχολικής ηλικίας. Το παιχνίδι δίνει ώθηση στη φαντασία και οδηγεί στην ανάπτυξη της θέλησης, της αφηρημένης σκέψης και της ηθικής συνείδησης. Κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί κατακτά δεξιότητες και επιτεύγματα, τα οποία δεν θα μπορούσε να γνωρίσει εκτός πλαισίου του παιχνιδιού. Στο παιχνίδι, το παιδί πρέπει, για παράδειγμα, να συσχετίσει τις επιθυμίες και τις ανάγκες του με τους ρόλους και τους κανόνες του παιχνιδιού. Σύμφωνα με τον Vygotsky, το γνήσιο παιχνίδι αρχίζει με την μορφή του συμβολικού παιχνιδιού των ρόλων. (Αυγητίδου, 2001)

Στο παιχνίδι τα παιδιά έχουν την δυνατότητα να κατακτούν ιδέες και να φέρουν σε πέρας πράξεις περισσότερο εξελιγμένες από όσο θα τους ήταν εφικτό σε καταστάσεις εκτός παιχνιδιού. Με άλλα λόγια, στο παιχνίδι το παιδί αυξάνει τις απαιτήσεις από τον εαυτό του και, με αυτό τον τρόπο, μεταφέρεται στη ζώνη της εγγύτερης

ανάπτυξης, την οποία ο Vygotsky προσδιόρισε ως: « η απόσταση μεταξύ του πραγματικού αναπτυξιακού επιπέδου, όπως αυτό καθορίζεται από την αυτόνομη επίλυση προβλημάτων, και του επιπέδου της δυνητικής ανάπτυξης, όπως αυτό καθορίζεται από την επίλυση προβλημάτων με καθοδήγηση από ενηλίκους ή σε συνεργασία με περισσότερο ικανούς συνομηλίκους» (Vygotsky 1978, σ.86)

Ο Vygotsky (1994) δίνει έμφαση στο νόημα που αποδίδουν τα παιδιά σε αντικείμενα, σύμφωνα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες τους, το οποίο κυριαρχεί στην άμεση αντίληψη του αντικειμένου. Το παιχνίδι απελευθερώνει με αυτό τον τρόπο το παιδί από περιβαλλοντικούς περιορισμούς. Η φαντασιακή κατάσταση διαμορφώνει την πραγματικότητα ανάλογα με τις επιθυμίες και τις ανάγκες των παιδιών και με αυτό τον τρόπο δίνει ευκαιρίες στα παιδιά να αναπτύξουν την αφαιρετική σκέψη, εφόσον εμφανίζονται βαθμιαία νέες σχέσεις ανάμεσα στα αντικείμενα και στα νοήματα τους (Schwartzman 1978:275). (Αυγητίδου,2001)

2.2.6 Κοινωνικός Κονστрукτιβισμός

Ο κοινωνικός κονστрукτιβισμός έχει εξελιχθεί από το έργο του Vygotsky, η θεωρία του δίνει ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές, πολιτισμικές και ιστορικές επιρροές στην μάθηση και ανάπτυξη των παιδιών. Δίνει έμφαση κυρίως στην γνώση που κατακτιέται μαζί με άλλους ανθρώπους. Η Rogoff (1990) υποστηρίζει την έννοια του Vygotsky περί μαθητείας στην μάθηση, στη σκέψη και στην ανάπτυξη, μέσω της οποίας τα παιδιά συμμετέχουν σε δραστηριότητες πέρα από το πραγματικό επίπεδο της δεξιοτήτας τους. Ο κοινωνικός κονστрукτιβιστικός προσανατολισμός υποστηρίζει ότι η γνωστική λειτουργία προσδιορίζεται πάντα από το πλαίσιο και ότι τα εργαλεία που διαμεσολαβούνται μέσω του πολιτισμού (culturally mediated tools) είναι σημαντικά για την ανάπτυξη της γνώσης και των δεξιοτήτων της κατανόησης. (Αυγητίδου,2001)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

3.0 Η σημασία του παιχνιδιού στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και η εξέλιξη του

Η ανάπτυξη ορίζεται ως «οι μεταβολές που συντελούνται στις φυσικές και νευρολογικές δομές, τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά ενός ανθρώπου. Πρόκειται για αλλαγές διάρκειας που γίνονται προοδευτικά, με τρόπο συστηματικό και καθορισμένο, και τείνουν προς έναν ορισμένο σκοπό» (Χατζηνεοφύτου, 2009: 25).

Η πορεία εξέλιξης του ανθρώπου, χωρίζεται σε διάφορες περιόδους ανάπτυξης, όπου παρουσιάζονται ορισμένα χαρακτηριστικά αναπτυξιακά γνωρίσματα (αναπτυξιακοί στόχοι, μορφές συμπεριφοράς, ικανότητες και δεξιότητες). Η πορεία της ανάπτυξης χωρίζεται στις εξής περιόδους: (α) προγεννητική περίοδος (από τη σύλληψη ως τη γέννηση), (β) νεογνική περίοδος (από τη γέννηση ως την 3^η εβδομάδα), (γ) Βρεφική ηλικία (από τον 1^ο ως τον 18^ο μήνα), (δ) Νηπιακή ηλικία (από τον 18^ο μήνα ως 3 ετών), (ε) Πρώτη παιδική ή προσχολική ηλικία (από 3 1/2 ετών ως 6 ετών) (Χατζηνεοφύτου, 2009).

Η σύγχρονη ψυχολογία του παιδιού βλέπει την ανάπτυξη να προσδιορίζεται από τη δυναμική αλληλεπίδραση των κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων από τη στιγμή της σύλληψης. Η σχέση των δυο αυτών παραγόντων είναι πολλαπλασιαστική, δηλαδή οι γενετικές δομές προϋπάρχουν και δραστηριοποιούνται μόνο κάτω από την επίδραση των κατάλληλων περιβαλλοντικών συνθηκών. Τονίζεται, επίσης ο σημαντικός ρόλος των πολιτισμικών επιδράσεων που θέτουν το πλαίσιο για την ανάπτυξη όπως επίσης και το γεγονός ότι το παιδί είναι περισσότερο ενεργό παρά παθητικό στοιχείο στην αναπτυξιακή του πορεία (Carvey, 1990).

Όσο αφορά την ανάπτυξη του παιδιού, πολλοί θεωρητικοί κάνουν το σφάλμα να μη λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες του παιδιού, που περιλαμβάνουν οτιδήποτε αποτελεί κίνητρο για δράση. Τα παιδιά, παίζοντας ικανοποιούν τις ανάγκες τους. Η ανάπτυξη του παιδιού περιγράφεται με την ανάπτυξη των διανοητικών του λειτουργιών: κάθε παιδί αντιμετωπίζεται σα θεωρητικός που μεταβαίνει από το ένα επίπεδο στο άλλο και χαρακτηρίζεται από ένα υψηλό ή χαμηλό επίπεδο πνευματικής ανάπτυξης. Εάν κατά τα σχολικά χρόνια δεν αναπτύσσονται οι μη άμεσα

πραγματοποιήσιμες ανάγκες, δε θα υφίστατο παιχνίδι, αφού το παιδί ανακαλύπτει το παιχνίδι όταν αρχίζει να βιώνει απραγματοποίητες τάσεις (Κάππας, 2005).

Στον ψυχισμό του παιδιού προσχολικής ηλικίας, συμβαίνουν σημαντικές αλλαγές μέσω του παιχνιδιού. Αυτές οι αλλαγές προετοιμάζουν το έδαφος για τη μετάβαση του παιδιού σε ένα νέο επίπεδο ανάπτυξης. Με το παιχνίδι, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατακτούν ιδέες και να φέρουν σε πέρας πράξεις περισσότερο εξελιγμένες από όσο θα τους ήταν εφικτό σε καταστάσεις εκτός παιχνιδιού, δηλαδή, το παιδί αυξάνει τις απαιτήσεις από τον εαυτό του και με αυτό τον τρόπο μεταφέρεται στη ζώνη εγγύτερης ανάπτυξης (Carvey, 1990).

Η συμπεριφορά του παιδιού στο παιχνίδι, είναι αντίθετη σε σχέση με τις καθημερινές καταστάσεις. Στο παιχνίδι, η δράση υποτάσσεται στο νόημα, ενώ στην πραγματικότητα η πράξη κυριαρχεί στο νόημα. Ο Koffka θεωρεί το παιχνίδι σαν τον άλλο κόσμο του παιδιού. Ένα συγκεκριμένο αντικείμενο έχει άλλο νόημα στο παιχνίδι και άλλο έξω από αυτό. Στον κόσμο του παιδιού κυριαρχεί η πραγματικότητα του παιχνιδιού, ενώ στον κόσμο των ενήλικων είναι η σοβαρή πραγματικότητα. Η φαντασιακή φύση του παιχνιδιού μεταφέρεται και στη ζωή (Carvey, 1990).

Υπάρχουν διάφορες απόψεις σχετικά με αυτό το θέμα, καθώς το παιχνίδι δεν είναι η κυρίαρχη μορφή της παιδικής δραστηριότητας. Το παιχνίδι δεν αποτελεί το μοναδικό είδος δραστηριότητας στην προσχολική ηλικία. Αντιθέτως, άλλη άποψη που δόθηκε, είναι πως το παιχνίδι δημιουργεί μια ζώνη επικείμενης ανάπτυξης. Η υποταγή στους κανόνες είναι αδύνατη στη ζωή, ενώ στο παιχνίδι γίνεται δυνατή. Τα παιδιά οργανώνουν ελεύθερα το παιχνίδι τους επιλέγοντας το θέμα, την ώρα, τον τρόπο και τον τόπο. Ωστόσο, το παιχνίδι εξελίσσεται σύμφωνα με βήματα, κριτήρια και κανόνες που είναι απαραίτητοι. Μέσω του παιχνιδιού, το παιδί ξεπερνάει το μέσο όρο της ηλικίας του. Το παιχνίδι αποτελεί μια μέγιστη πηγή ανάπτυξης (Carvey, 1990).

Κατά την διάρκεια της προσχολικής ηλικίας, θεωρείται πως η δράση στη σφαίρα φαντασίας, η δημιουργία των εκούσιων προθέσεων και των σχεδίων της πραγματικής ζωής, των εκούσιων κινήτρων, μέσω του παιχνιδιού αποτελούν ένα υψηλό επίπεδο ανάπτυξης. Μέσα από διάφορες δραστηριότητες που απασχολείται το παιδί, εξελίσσεται ουσιαστικά. Το παιχνίδι είναι μια κυρίαρχη δραστηριότητα που καθορίζει την ανάπτυξη του παιδιού και παίζει σημαντικό ρόλο στη γνωστική,

σωματική, κοινωνική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού καθώς και στην ανάπτυξη του λόγου (Αντωνιάδης, 1994).

Η ανάπτυξη αποτελεί την πρώτη φάση της εξέλιξης. Η ανθρώπινη ανάπτυξη μπορεί να πάρει διάφορες μορφές. Υπάρχουν, λοιπόν, τέσσερις τομείς ανάπτυξης: (α) το βιοσωματικός - ψυχοκινητικός (β) ο γνωστικός (γ) ο ψυχοκοινωνικός (δ) ο συναισθηματικός (ε) και τέλος ο γλωσσικός τομέας. Καθώς μεταξύ τους υπάρχει μια συνεχής αλληλεπίδραση (Μαλαφάντης, 1990).

Πρωταρχικό κίνητρο του παιχνιδιού είναι η εσωτερική ανάγκη που νιώθει το παιδί για να χαρεί, να ψυχαγωγηθεί και να διασκεδάσει. Θέλει να χαρεί την ζωή με το παιχνίδι, αλλά με το παιχνίδι θέλει να γνωρίσει την ζωή (Κάππας, 2005).

3.1 Παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού

Την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού έχουν αναγνωρίσει διάφοροι διεθνείς οργανισμοί που ασχολούνται με την εκπαίδευση των μικρών παιδιών, υιοθετώντας αναλυτικά προγράμματα βασισμένα στο παιχνίδι. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι οι Οδηγίες της Διεθνούς Ένωσης για την Εκπαίδευση των Μικρών Παιδιών (NAEYC & NAECs/SDE), (1991) υποστηρίζουν ότι προκειμένου τα προγράμματα να διακρίνονται για την υψηλή τους ποιότητα, απαιτείται ένα ασφαλές και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον το οποίο θα ενισχύει τη φυσική και κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των μικρών παιδιών με το παιχνίδι να αποτελεί μια ουσιώδη συνιστώσα των αναπτυξιακά κατάλληλων πρακτικών (Αυγητίδου, 2001).

Κατά τον Jean Piaget στις παιδαγωγικές προεκτάσεις που έχει ασχοληθεί, τονίζει για το κοινωνικό - συναισθηματικό τομέα και το πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι σε αυτόν. Ο Jean Piaget είχε ασχοληθεί με τις βασικές αρχές της διδασκαλίας, η μία εκ των τριών αρχών υποστηρίζουν και συνθέτουν το γνωστικό κομμάτι που εμπεριέχει το παιχνίδι καθώς ότι ο Jean Piaget τονίζει ρητά «να διδάσκεις με το παιχνίδι» (Kamii, & Devries, 1979).

Οι εκπαιδευτικοί, συχνά, καλούνται να δικαιολογήσουν στους γονείς τις ώρες του παιχνιδιού στα προγράμματα του νηπιαγωγείου αφού οι δεύτεροι δεν αντιλαμβάνονται ή δεν εκτιμούν όσο θα έπρεπε την αξία του παιχνιδιού. Οι παιδαγωγοί όμως που παρατηρούν συστηματικά τα παιδιά όταν παίζουν, μπορούν να περιγράψουν πολλά θετικά σημεία του παιχνιδιού. Μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά

ενισχύουν την κοινωνική αλληλεπίδραση, έκφραση και επικοινωνία, δομώντας έτσι την εικόνα για τον εαυτό τους, τους άλλους και τον κόσμο. Ο ρόλος του είναι ουσιώδης στη νοητική ανάπτυξη και μάθηση των παιδιών γιατί προσφέρει ερεθίσματα για παρατήρηση, πειραματισμό, διερεύνηση, πρόβλεψη, σχεδιασμό, ερμηνεία, διατύπωση υποθέσεων, παραγωγή ερωτήσεων, κατανόηση, εκπλήρωση στόχων και λύση προβλημάτων. Επιπλέον, παίζοντας, αντιλαμβάνονται το σώμα τους, τα όρια και τις δυνατότητές τους, αναπτύσσουν δεξιότητες προσανατολισμού και προσαρμογής τους σώματός τους στις ανάγκες της κίνησης αλλά και στα αντικείμενα και στα πρόσωπα που το περιβάλλουν (Αυγητίδου, 2001).

Όλες αυτές οι επιδράσεις του παιχνιδιού λειτουργούν ενοποιητικά σαν ένας ολιστικός μηχανισμός μάθησης και ανάπτυξης αφού ως δραστηριότητα (Αυγητίδου, 2001):

- ✓ ενσωματώνει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά ερεθίσματα.
- ✓ παρέχει το νόημα για την πρόσληψη νέων συνδέσεων και σχέσεων μεταξύ ιδεών, εμπειριών, ικανοτήτων και γνώσεων.
- ✓ διευκολύνει τη μάθηση εκθέτοντας τα παιδιά σε νέες εμπειρίες, δραστηριότητες και ιδέες.
- ✓ επιτρέπει στα παιδιά να δομούν νοήματα από τις εμπειρίες τους.

Το παιχνίδι είναι αστείρευτη πηγή χαράς και εκπαίδευσης. Είναι αναζήτηση και δοκιμή των δυνάμεων και δυνατοτήτων που κρύβει μέσα του ο άνθρωπος και που προσφέρει η φύση και το κοινωνικό περιβάλλον. Το παιχνίδι αναδεικνύεται άριστο μέσο αγωγής, για να χαρίσει το παιδί την ομαλή, μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία (Κάππας, 2005).

3.1.1 Το παιχνίδι και η σωματική ανάπτυξη του παιδιού

Η λεπτή κινητικότητα σχετίζεται με το πόσο ικανό είναι το παιδί να χρησιμοποιεί τα δάχτυλά του για να χειρίζεται με επιδεξιότητα διάφορα αντικείμενα. Είναι μια δεξιότητα της οποίας η εκπαίδευση βοηθάει σημαντικά το παιδί στα πρώτα του μαθησιακά βήματα στο σχολείο όπως για παράδειγμα το γράψιμο (Meckley, 2002).

Ως λεπτή κινητικότητα αναφέρουμε όλες εκείνες τις ικανότητες που αφορούν επιδέξιες κινήσεις που κάνουμε με τα χέρια μας. Η ανάπτυξη της λεπτής

κινητικότητας ξεκινά σε πολύ πρώιμη ηλικία, καθώς μπορούμε να παρατηρήσουμε ένα βρέφος να φέρνει τα χέρια στο στόμα, να επεξεργάζεται την πιπίλα ή την κουδουνίστρα του και την μεταφέρει από το ένα χεράκι στο άλλο. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, αυξάνεται και το εύρος των δραστηριοτήτων που αφορούν την λεπτή κινητικότητα, καθώς και οι τομείς εφαρμογής της (Meckley, 2002).

Αδρή κίνηση είναι ικανότητα του παιδιού να εκτελεί δραστηριότητες που απαιτούν την ενεργοποίηση μεγάλων μυών ή μυϊκών ομάδων, όπως στη βάδιση, στο τρέξιμο, κ.ά. Η αδρή κινητικότητα αφορά τις κινήσεις που κάνει το παιδί, από μηνών ακόμη, προκειμένου να στηριχτεί, να μετακινηθεί, να κουβαλήσει. Είναι η στήριξη στα τέσσερα, το μπουσούλημα, τα πλάγια βήματα, το περπάτημα, το τρέξιμο, η μεταφορά πραγμάτων, το πέταγμα αντικειμένων, η κλωτσιά, το ανεβοκατέβασμα σκάλας κλπ. (Meckley, 2002).

Η φυσιολογική αδρή κινητικότητα αποτελεί τη βάση για την οργάνωση και την εκτέλεση των πιο εκλεπτυσμένων κινήσεων (λεπτή κινητικότητα) που είναι απαραίτητες για τις δραστηριότητες της καθημερινής ζωής του ανθρώπου, όπως το ντύσιμο, η σίτιση, το γράψιμο κλπ. Τα παιδιά με διαταραχές της αδρής κινητικής λειτουργίας επηρεάζουν την καθημερινή τους ζωή στο σπίτι και στο σχολείο (Meckley, 2002).

Τα παιχνίδια που εξασκούν την αδρή κινητικότητα είναι το τραμπολίνο, τα στεφάνια, οι μπάλες, το τούνελ καθώς και οι μικρές μπάρες ισορροπίας. Με αυτά τα παιχνίδια ένα παιδί θα βοηθηθεί στην ευλυγισία, ακρίβεια των κινήσεών του, την δύναμή του, την σωματική του διάπλαση, αλλά και στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας του χώρου (Feeney, Christensen, & Moravcik, 1996).

Οι δεξιότητες αδρής κίνησης αναπτύσσονται σταδιακά από την ηλικία των δύο μηνών κιόλας όπου ένα βρέφος μπορεί να ρολλάρει αυτόνομα, να στηρίζει το κεφαλάκι του καθώς και να αρχίζει να στηρίζει το βάρος του στα χεράκια ανασηκώνοντας το κεφαλάκι του (Feeney, Christensen, & Moravcik, 1996).

Μέσα από το παιχνίδι το παιδί αναπτύσσει σιγά - σιγά τον αδρό συντονισμό και στην ηλικία των 6 ετών πλέον η αδρή κίνηση έχει ωριμάσει με αποτέλεσμα να μπορεί να εκτελεί σύνθετες στοχοκατευθυνόμενες κινήσεις που απαιτούν ακρίβεια και διαδοχή, όπως για παράδειγμα να κάνει κούνια, να σκαρφαλώνει, να πηδάει ψηλά, να πετά και να πιάνει μια μπαλίτσα, να στοχεύει κατάλληλα βάζοντας καλάθια,

να κλωτσά κινούμενη μπάλα με επαρκή δύναμη και κατάλληλο στόχο κ.α. (Χατζηνεοφύτου, 2009).

3.1.2 Το παιχνίδι και η νοητική-γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού

Η γλώσσα είναι ένα πολύπλοκο συμβολικό σύστημα που αντιπροσωπεύει αντικείμενα, ιδέες, συναισθήματα και γεγονότα. Για να μάθει το παιδί την μητρική του γλώσσα θα πρέπει να καταλάβει ότι υπάρχουν γύρω μας ορισμένα σταθερά πρόσωπα και αντικείμενα, στα οποία οι λέξεις αναφέρονται και να έχει συνειδητοποιήσει μερικές από τις σχέσεις αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης ανάμεσα σε αυτά τα αντικείμενα και στους ανθρώπους (Καρακατσάνη, 2004).

Όταν το παιδί προσποιείται ότι ταΐζει, ντύνει ή πλένει την κούκλα του, αναπαριστά τις ανθρώπινες δραστηριότητες που παρατηρεί στον κόσμο γύρω του. Αρχικά η αναπαραστατική σκέψη είναι πολύ απλή, το παιδί μπορεί να αναπαραστήσει μόνο μια δραστηριότητα. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, η αναπαραστατική ικανότητα του αναπτύσσεται. Μπορεί να συμβολίζει μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες σιγά – σιγά συνδέονται με πολύπλοκα συμβολικά παιχνίδια. Τα συμβολικά παιχνίδια αναφέρονται στις δραστηριότητες οικείων προσώπων, όπως για παράδειγμα την μαμά, τον μπαμπά, τον γιατρό και αντικατοπτρίζουν το επίπεδο κατανόησης της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα στην οποία μεγαλώνει. Η εμφάνιση της αναπαραστατικής σκέψης κάνει δυνατή την εκμάθηση της γλώσσας (Καρακατσάνη, 2004).

Η χρησιμοποίηση νέο-αποχτημένων μέσων στη παιχνιδιάρικη έκφραση είναι περισσότερο εντυπωσιακή στο παιχνίδι των παιδιών με την γλώσσα. Σχεδόν όλα τα επίπεδα οργάνωσης της γλώσσας (φωνολογία, γραμματική, έννοια) και τα περισσότερα φαινόμενα του λόγου και της ομιλίας, όπως οι εκφραστικοί ήχοι, η ποικιλία στο χρόνο και την ένταση, η κατανομή ομιλίας ανάμεσα στους συμμετέχοντες στη συζήτηση, οι στόχοι της ομιλίας, δηλαδή τι προσπαθούμε να πετύχουμε μιλώντας, είναι δυναμικά μέσα για παιχνίδι (Τραυλός, 1998).

Το πρωτόγονο επίπεδο στο οποίο διεξάγεται το λεκτικό παιχνίδι είναι αυτό της άρθρωσης και του φωνήματος, δηλαδή η πραγματική διαδικασία παραγωγής ήχων. Στο στάδιο της φλυαρίας, συνήθως στο σημείο κορύφωσης του, ανάμεσα στους έξι με δέκα (6-10) μήνες της ζωής του, το παιδί παράγει μια ποικιλία ήχων και σε

αυτή την ηλικία είναι δυνατό να αναγνωρίσουμε περιπτώσεις λεκτικού (προφορικού) παιχνιδιού (Τραυλός, 1998).

Τα σχήματα των συλλαβών και αυτά της προσωδίας, όπως ο τονισμός και το μέτρο, παρέχουν την πρώτη ύλη για το πρώιμο παιχνίδι με την γλώσσα. Η παραγωγή θορύβων προκαλεί απόλαυση στο παιδί καθώς χρησιμοποιείται για την δημιουργία ενός παιχνιδιού όπως τα ειδικά ηχητικά εφέ (για παράδειγμα ο θόρυβος μιας μηχανής). Με αυστηρό έλεγχο του ρυθμού, οι φωνητικοί ήχοι μπορούν να αποτελέσουν το ρυθμικό συμπλήρωμα του παιχνιδιού με κίνηση, δηλαδή το βούισμα ή το πλατάγισμα της γλώσσας που μπορούν να συνοδέψουν το χοροπηδητό ή το στρίψιμο ή το βρόντηγμα κάποιου αντικειμένου (Μαλαφάντης, 1990).

Το μοναχικό τραγούδι είναι ένα είδος παιχνιδιού για το παιδί. Σε αυτή την περίπτωση το παιδί χρησιμοποιεί τον ήχο για παιχνίδι, οι ήχοι αυτοί περιέχουν περισσότερο σαφή γλωσσολογικά στοιχεία και οι μορφές τονισμού μοιάζουν και αποτελούν τμήμα του φωνολογικού συστήματος του λόγου που χρησιμοποιείται στην επικοινωνία. Ως αποτέλεσμα το μοναχικό παιχνίδι, είναι μεταβατικό ανάμεσα στα παιχνίδια με τους θορύβους και τους ήχους και στο παιχνίδι με στοιχεία του γλωσσολογικού συστήματος (Baucum, & Craig, 2007).

Τα παιδιά όταν είναι μόνα τους παρουσιάζουν παίζοντας ένα είδος εξερεύνησης και εξάσκησης της γλώσσας με το γλωσσικό του παιχνίδι. Στις περιπτώσεις των μοναχικών μονολόγων του και στις ιδιωτικές εξερευνήσεις του το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα δομικά χαρακτηριστικά της γλώσσας του και βαθμιαία γίνεται όλο και πιο ικανό στη ευχερή παραγωγή του φυσιολογικού λόγου (Baucum, & Craig, 2007).

Καθώς μεγαλώνει το παιδί και συγκεκριμένα στην ηλικία των δύο με έξι ετών, αρχίζει η ανεξαρτητοποίηση του και η επέκταση των εμπειριών του. Οι γλωσσικές του ικανότητες επεκτείνονται και το παιχνίδι είναι η πιο σημαντική του έκφραση και προετοιμασία για την ζωή και την εργασία, καθώς και το μέσο ανάπτυξης της γλώσσας και της επικοινωνίας του (Barnett, 1991).

Έχει τονιστεί και θεμελιωθεί από τα ευρήματα της επιστήμης, ότι η αρμονική ψυχοσωματική ανάπτυξη και η αισθητηριακή και μυοκινητική αρτιότητα αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την ομαλή νοητική εξέλιξη. Το «νους υγιής εν σώματι υγιεί» βρίσκει σήμερα τη μεγαλύτερη δικαίωσή του. Η άσκηση και η κίνηση, το παιχνίδι και ο αθλητισμός δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται σαν απασχολήσεις που

απλά προσφέρουν ευχάριστες στιγμές και σωματική υγεία, αλλά κυρίως σαν δραστηριότητες που βάζουν τα θεμέλια της σωστής νοητικής ανάπτυξης (Κάππας, 2005).

Ένα μεγάλο μέρος των δραστηριοτήτων, που εμείς χαρακτηρίζουμε απλά σαν ένα παιχνίδι, δεν είναι παρά η εφαρμογή πάνω στα αντικείμενα των γνωστικών σχημάτων, των τρόπων και μεθόδων έρευνας, που διαθέτει το παιδί. Το παιδί ενεργεί πάνω στα αντικείμενα και αντλεί γνώσεις από τον τρόπο με τον οποίο αυτά ανταποκρίνονται στις ενέργειές του. Ταυτόχρονα με το φυσικό όμως, έχουμε την εκδήλωση και μιας άλλης δραστηριότητας που χωρίς να είναι συνειδητή, αποτελεί απαραίτητο υπόβαθρο για τη συγκρότηση και οργάνωση του γνωστικού τομέα που καλύπτει τις λογικομαθηματικές έννοιες. Η δραστηριότητα αυτή που ο Piaget ονομάζει «λογικομαθηματικό πείραμα», συνίσταται στην άντληση των γνώσεων από χαρακτηριστικά και συνδυασμούς χαρακτηριστικών που η δράση του παιδιού επιβάλλει στα αντικείμενα και δεν έχουν σχέση με τις φυσικές τους ιδιότητες. Πρόκειται για τις ομαδοποιήσεις, ταξινομήσεις, διαχωρισμούς, κατατάξεις κλπ., που τόσο συχνά εμφανίζονται στο παιδικό παιχνίδι και τόση σημασία έχουν για τη συγκρότηση των μαθηματικών γνώσεων. «τα μαθηματικά βρίσκονται μέσα στη φύση» και το παιδί ενεργώντας και τροποποιώντας την πραγματικότητα, γνωρίζοντας τον γύρω κόσμο, παίζοντας, φτάνει μέσα από τον αυθόρμητο και δημιουργικό δρόμο της ανακάλυψης σε μία ποιοτική δόμηση των βασικών μαθηματικών εννοιών χωρίς ιδιαίτερη διδασκαλία. Οι βασικές μαθηματικές έννοιες (διατήρηση του αμετάβλητου της ποσότητας, περισσότερο από, λιγότερο από, ίσο με κλπ.) συγκροτούνται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, όταν το παιδί βάζει τα φορτηγά του μαζί με τις κούρσες του και τα ονομάζει όλα μαζί αυτοκίνητα, όταν ξεχωρίζει τα καλά από τα χαλασμένα στρατιωτάκια του, όταν βάζει στην τσέπη του τόσα και άλλα τόσα καρύδια, όταν μοιράζει τις καραμέλες με το φίλο του (μία εσύ, μία εγώ κλπ.). «Η μελέτη της ανάπτυξης των ενεργημάτων στο παιδί μάς επιτρέπει να κάνουμε μία πολύ διδακτική διαπίστωση: οι ενέργειες που επιτρέπουν την ένωση ή τον διαχωρισμό των τάξεων και των σχέσεων είναι κυριολεκτικά πράξεις πριν γίνουν ενεργήματα της σκέψης», γράφει ο Piaget (Barnett, 1991).

Προϋπόθεση φυσικά για να έχουμε την ενεργητική συμμετοχή του παιδιού και την πραγματική δημιουργία, είναι η γνησιότητα του παιχνιδιού που θα πηγάζει από τα πραγματικά ενδιαφέροντά του. Επομένως, το παιδί παίζοντας φτάνει σε μία

ανακάλυψη των γενικών αρχών των βασικών μαθηματικών εννοιών και ότι «καθώς έχει χειριστεί αριθμούς ή επιφάνειες πριν τις γνωρίσει με τη σκέψη, η έννοια που αποκτά ύστερα συνίσταται αληθινά σε μια συνειδητοποίηση ενεργητικών σχημάτων που του είναι ήδη οικεία» (Barnett, 1991).

Στερώντας λοιπόν από το παιδί την ευκαιρία για αυθόρμητο, δημιουργικό παιχνίδι, του στερούμε την ευκαιρία να ανακαλύψει μόνο του τις γενικές αρχές των βασικών μαθηματικών εννοιών, με αποτέλεσμα στο σχολείο να είναι αναγκασμένο να τις δεχτεί ως έτοιμα προϊόντα της ενήλικης σκέψης και φυσικά να δυσκολευτεί πολύ να τις καταλάβει. Σημαντικό ρόλο στο σημείο αυτό παίζει το συμβολικό παιχνίδι, η ικανότητα δηλαδή αναπαράστασης ενός πράγματος ή γεγονότος με ένα άλλο. Το συμβολικό παιχνίδι, που εμφανίζεται περίπου στα 2 έτη και βρίσκεται σε πλήρη άνθηση στα 4 - 6 έτη, βοηθά το παιδί να ανταποκριθεί στις ειδικές λειτουργικές ανάγκες της νόησής του, που είναι ίδιες με τις δικές μας και αναφέρονται στη συνοχή, ταξινόμηση, αιτιολόγηση, συσχετισμό των εμπειριών (Κάππας, 2005).

Σημαντικό επίσης ρόλο για τη διανοητική εξέλιξη του παιδιού παίζουν τα ομαδικά παιχνίδια. Οδηγούν στην κοινωνικοποίηση, συμβάλλουν στην ηθική του ανάπτυξη και προσφέρουν ακόμη και στοιχεία για την αυτογνωσία του. Τέλος υπάρχει και ένας άλλος λόγος για τον οποίο το παιδί πρέπει να παίζει και υποστηρίζει έμμεσα την πνευματική ανάπτυξη και εξέλιξή του. Μας είναι γνωστό ότι το παιχνίδι ξεκουράζει και ψυχαγωγεί το παιδί περισσότερο και από την απόλυτη ανάπαυση. Του δίνει τη δυνατότητα να ξεφύγει από όλα όσα το καταπιέζουν, το φοβίζουν και το κουράζουν, και από αυτή την άποψη είναι σημαντική η συμβολή του στην επίτευξη μιας θετικής πνευματικής και ψυχικής κατάστασης, που ευνοεί το ξεδίπλωμα των νοητικών ικανοτήτων και της δεκτικότητας του παιδιού στις περιπτώσεις της υποχρεωτικής μάθησης (Κάππας, 2005).

Τέλος, δεν πρέπει να ξεχνάμε και το ρόλο του παιχνιδιού ως στήριγμα του ψυχισμού των παιδιών που τυχαίνει να έχουν αδυναμίες σε ορισμένες πτυχές της προσωπικότητάς τους ή αποτυχίες σε κάποιες προσπάθειές τους. Η επιτυχία και η προβολή μέσω του παιχνιδιού ισοσταθμίζουν πολλές φορές στην κοινωνική εικόνα, αλλά κυρίως στο αυτόσυναίσθημα του παιδιού, τυχόν αποτυχίες σε άλλους τομείς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της εικόνας για τον εαυτό, την άνοδο της αυτοπεποίθησης και τέλος την καταβολή προσπαθειών για λύση των προβλημάτων

και κατάκτηση των στόχων που οδηγούν σε μια πληρέστερη εικόνα για τον κόσμο και καλύτερη προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον του (Baucum, & Craig, 2007).

3.1.3 Το παιχνίδι και η συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού

«Τα συναισθήματα είναι υποκειμενικές καταστάσεις που συνοδεύονται από πολύπλοκες σωματικές αλλαγές, όπως αλλαγές στους χτύπους της καρδιάς και αλλαγές στις εκφράσεις του προσώπου» (Τραυλός, 1998).

Το παιδί προσχολικής ηλικίας, κατανοεί καλύτερα τα κίνητρα και τα συναισθήματα των άλλων και προσαρμόζει σε αρκετά μεγάλο βαθμό τα συναισθήματα του. Σιγά – σιγά το παιδί αρχίζει να κατανοεί καλύτερα τον εαυτό του και αρχίζει να έχει συναίσθηση των ικανοτήτων του και αδυναμιών του (Barnett, 1991).

Για να μπορέσει το παιδί να ζήσει μια χαρούμενη ζωή, για να γίνει ικανό να προσαρμόζεται στην κοινότητα όπου ζει, να δημιουργήσει σχέσεις με άλλους, να σέβεται τα δικαιώματα του και τις προτιμήσεις, να παραδέχεται τις απόψεις του, τους περιορισμούς της ομάδας, πρέπει να μάθει στην κατάλληλη στιγμή της ωρίμανσης του να συνάπτει κοινωνικές σχέσεις (Barnett, 1991).

Το παιχνίδι συμβάλλει στην ελάττωση του εγωκεντρισμού, στην κατανόηση του ρόλου και της αναγκαιότητας των κοινωνικών κανονισμών και την ανάπτυξη εμπάθειας. Παρέχει στο παιδί την ευκαιρία να υποδυθεί διάφορους κοινωνικούς ρόλους, δραστηριότητα που απαιτεί γνώση του συγκεκριμένου ρόλου και των σχέσεων του με τους ρόλους που παίζουν τα άλλα παιδιά. Δοκιμάζει μορφές συμπεριφοράς, χωρίς να εκτίθεται στους κινδύνους, που τυχόν ενέχουν οι ενέργειες αυτές στην πραγματικότητα (Ιέρ, 2009).

3.1.4 Το παιχνίδι και η κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού

«Κοινωνικοποίηση, είναι η διαδικασία μέσα από την οποία οι άνθρωποι γίνονται αποδεκτά μέλη του κοινωνικού συνόλου στο οποίο ανήκουν μαθαίνοντας τις αξίες, τα πιστεύω, τα ήθη και κανόνες συμπεριφοράς της εν λόγω κοινωνίας» (Χατζηνεοφύτου, 2009: 846).

Ο ψυχοκοινωνικός τομέας επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στις αλλαγές στα συναισθήματα και τους τρόπους με τους οποίους το παιδί αποκτά σχέσεις με άλλους ανθρώπους, την κοινωνική του ανάπτυξη (Χατζηγεοφύτου, 2009). Πρωταρχική σημασία για την ανάπτυξη του παιδιού έχει το είδος της αλληλεπίδρασής του με τα πρόσωπα του περιβάλλοντος. Σημαντικό ρόλο λοιπόν στην ανάπτυξη του παίζει όχι μόνο η παρουσία του γονέα αλλά και η στάση του απέναντι στις πρώτες προσπάθειές του για εξερεύνηση του περιβάλλοντος, οι ευκαιρίες που του παρέχονται για επιτεύγματα όσο και η ικανοποίηση που του δείχνουν στις ικανότητές του (Κάππας,2005).

Στη διαδικασία της κοινωνικοποίησης εμπλέκονται πολλά άτομα, όπως οι γονείς, τα αδέρφια, οι φίλοι. Αλλά και θεσμοί, όπως η εκκλησία, το σχολείο καθοδηγούν το άτομο σε όλη τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής του μέσα από την εκπαίδευση, την αποδοχή ή την απόρριψη και πιο πλατιές ιστορικές επιδράσεις κοινωνικών και πολιτισμικών κανόνων, προτύπων και αξιών (Χατζηγεοφύτου, 2009).

Κοινωνιολόγοι υποστηρίζουν, ότι τα παιχνίδια είναι στοιχεία, που διαμορφώνουν τόσο την ηθική του παιδιού, όσο και τα ήθη της κοινωνίας. Για να βοηθούν την ορθή ανάπτυξη της φαντασίας και του ήθους των παιδιών, τα παιχνίδια θα πρέπει να (Αυγητίδου, 2001):

- Να διδάσκουν και να ψυχαγωγούν.
- Να προωθούν τη δημιουργική έκφραση συναισθημάτων σκέψεων και ιδεών.
- Να μην περιέχουν αντί- μηνύματα.
- Να ενισχύουν τις καλές σχέσεις με τους ανθρώπους.
- Να ενισχύουν και όχι να αντιμάχονται στις θετικές αξίες.

Το παιδί, κατά το δεύτερο έτος της ζωής του, θα αναπτύξει μια συγκεκριμένη εικόνα του κοινωνικού του κύκλου, των φίλων και των γνωστών του. Θεωρεί πως βρίσκεται στο κέντρο αυτού του κύκλου και πως όλοι σκέφτονται όπως εκείνο. Αυτή η περίοδος χαρακτηρίζεται ως εγωκεντρική. Η άποψη του για τον κόσμο το δυσκολεύει να συνυπάρξει με άλλα παιδιά. Αν και παίζει μαζί με τα άλλα παιδιά και υπάρχει ανταγωνισμός για τα παιχνίδια, το παιδί δεν συμμετέχει σε ομαδικά παιχνίδια με ευκολία. Επιπλέον, το παιδί αδυνατεί να μοιραστεί παιχνίδια με άλλα παιδιά. Δυστυχώς, ο ανταγωνισμός για τα παιχνίδια και την προσέλκυση της προσοχής καταλήγει σε χτυπήματα μεταξύ των παιδιών και κλάματα. Το παιδί, πιθανώς θα

αρχίσει να γίνεται κτητικό με τα παιχνίδια που ξέρει ότι του ανήκουν (Αυγητίδου, 2001).

Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία, βλέπουν τον κόσμο αποκλειστικά μέσα από τις δικές τους ανάγκες και επιθυμίες. Σκέφτονται πως όλοι νοιώθουν όπως νοιώθει και το ίδιο. Παρότι το παιδί ενδιαφέρεται μόνο για τον εαυτό του, στο μεγαλύτερο μέρος του παιχνιδιού του, μιμείται τους τρόπους και τις πράξεις των άλλων ανθρώπων. Για παράδειγμα, την ώρα που βάζει το παιδί το αρκουδάκι του για ύπνο, επαναλαμβάνει τα λόγια και των τόνο της φωνής των γονιών του ό πως αυτοί των βάζουν για ύπνο. Αυτή η παιγνιώδη δραστηριότητα, βοηθούν το παιδί να μάθει την ενσυναίσθηση και χρησιμεύει ως πολύτιμη πρόβα για την μελλοντική κοινωνικοποίηση του. Το παιχνίδι είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες της κοινωνικής εξέλιξης του παιδιού. Ότι βλέπει το παιδί στο περιβάλλον, αμέσως το μιμείται. Με τον τρόπο αυτό ιδιοποιείται τις γνώσεις και τις ικανότητες του περιβάλλοντος του (Κάππας, 2005).

Το παιδί μπαίνει μέσα στο περίπλοκο περιβάλλον και παίζοντας δοκιμάζει στάσεις, ενέργειες και κοινωνικούς ρόλους, τους οποίους αργότερα θα διαλέξει πια «στα σοβαρά» σαν καθήκον στη ζωή του. Ο Bandura μίλησε για την «εσωτερίκευση των συμπεριφορών» και πιο πρόσφατες μελέτες υπογράμμισαν τη σημασία της αντιγραφής και της μίμησης συμπεριφορών για την ενίσχυση θετικών κοινωνικών σχέσεων (Κάππας, 2005).

Σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της κοινωνικότητας του παιδιού, διαδραματίζει και η εμπειρία. Από το τέλος της βρεφικής ηλικίας το παιδί που έρχεται σε επαφή με άλλα παιδιά, μέσα από οργανωμένες ομάδες παιχνιδιού, δείχνει αυξημένο ενδιαφέρον για ανάμειξη σε ομάδες συνομήλικων. Πιο συγκεκριμένα, το παιδί αφού συμπληρώσει το πρώτο έτος της ζωής του, όσο περισσότερο χρόνο περνά με άλλα παιδιά, τόσο πιο κοινωνικό γίνεται, ίσως λόγω ότι η εμπειρία έχει ως αποτέλεσμα τη μάθηση. Με άλλα λόγια, το παιδί μαθαίνει να παίζει, να μοιράζεται τα πράγματά του και να προβλέπει ως ένα βαθμό τις αντιδράσεις των άλλων παιδιών (Αυγητίδου, 2001).

Η περίοδος του εγωκεντρισμού υποχωρεί σιγά – σιγά στην ηλικία των τριών ετών. Το παιδί αρχίζει να παίζει κανονικά με τα άλλα τα παιδιά και συνεργάζεται αντί να παίζει απλώς δίπλα τους. Το ενδιαφέρον για τους συνομηλικούς, παρουσιάζει κατά τη διάρκεια αυτού του έτους, συνεχώς μια αυξητική τάση και το παιδί εξοπλισμένο με καινούργιες κοινωνικές, γλωσσικές, και νοητικές δεξιότητες είναι έτοιμο να

συγκεντρωθεί στο παιχνίδι με άλλα παιδιά όλο και μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα (Χατζηνεοφύτου, 2009). Επιπρόσθετα, καταλαβαίνει πως δεν σκέφτονται όλοι όπως αυτό και ότι κάθε σύντροφός του στο παιχνίδι έχει μοναδικά χαρακτηριστικά. Ένα σημαντικό γεγονός σε αυτή τη χρονική περίοδο είναι πως το παιδί αποκτά φίλιες και θα ανακαλύψει πως και το ίδιο έχει κάποια χαρακτηριστικά που το κάνουν αρεστό στους άλλους. Έτσι, του δίνεται ζωτικής σημασίας ώθηση στην αυτοεκτίμηση του (Αυγητίδου, 2001).

Στην ηλικία των τεσσάρων ετών, το παιδί αποκτά μια ενεργό ζωή γεμάτη φίλους. Οι φίλοι του παιδιού δεν είναι απλώς σύντροφοι στο παιχνίδι, αλλά επηρεάζουν ενεργά τη σκέψη και τη συμπεριφορά του. Ο άνθρωπος χρησιμοποιεί το παιχνίδι για να τα «βγάλει πέρα» στις σχέσεις του με τους άλλους, όλες οι καταστάσεις οι σχετικές με μια ομάδα ανθρώπων αποτελούν πεδίο εξάσκησης, όπου το παιδί μαθαίνει να φροντίζει για το δικό του συμφέρον χωρίς να βλάπτει εκείνο των άλλων. Για να το καταφέρει αυτό, πρέπει να αποκτήσει κάποιες ικανότητες που αφορούν τις σχέσεις (Κάππας, 2005).

Το παιδί βλέπει τώρα ότι υπάρχουν και άλλες αξίες πέρα από αυτές των γονιών του και ίσως δοκιμάσει αυτή τη νέα του ανακάλυψη ζητώντας πράγματα τα οποία δεν του επιτρέπονται όπως κάποια παιχνίδια, φαγητά, ρούχα. Η συμπεριφορά του παιδιού αλλάζει προς τους γονείς του. Μπορεί να φερθεί με αγένεια για πρώτη φορά στη ζωή του. Αυτό το θράσος όμως είναι θετικό, καθώς σημαίνει πως αρχίζει να αμφισβητεί τις αυθεντίες και να δοκιμάζει τα όρια της ανεξαρτησίας του (Κάππας, 2005).

3.1.5 Το παιχνίδι και η ηθική ανάπτυξη του παιδιού

Η ηθική ανάπτυξη αφορά τις αξίες, τις συνήθειες και τις συμβάσεις που ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με την κοινωνία και καλλιεργούνται στα παιδιά από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται έχοντας ως στόχο τη διαμόρφωση της ηθικής κρίσης σε αυτά. Αναφέρεται στις αλλαγές της αίσθησης της δικαιοσύνης και του τι είναι σωστό και τι λάθος καθώς και στις αλλαγές στη συμπεριφορά σε θέματα ηθικής (Καρακατσάνη, 2004).

Καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν μαθαίνουν από το περιβάλλον τους να ξεχωρίζουν το τι είναι καλό και τι κακό και να διακρίνουν την καλοσύνη από τη

σκληρότητα και την ιδιοτέλεια από τη γενναιοδωρία. Με το πέρασμα των χρόνων η ώριμη ηθική κρίση σχετίζεται με τη λήψη αποφάσεων αναφορικά με το αν μια πράξη είναι σωστή ή λανθασμένη. Οι γνωστικοί – αναπτυξιακοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η ηθική ανάπτυξη εξελίσσεται σε προοδευτικά στάδια, όπως ακριβώς συμβαίνει και στη γνωστική, τα οποία όμως αφορούν διαφορετικές ηλικίες. Στα αρχικά στάδια της νηπιακής και της παιδικής ηλικίας, εκτός από τα στάδια της γνωστικής ανάπτυξης που είναι σταθερά, παρατηρούμε και τα στάδια της ηθικής ανάπτυξης να ακολουθούν σχετικά σταθερούς κανόνες, πράγμα που σημαίνει πως «αντιπροσωπεύονται από κάποιου είδους γενετικές εγγραφές και ξεδιπλώνονται παράλληλα με τις γνωστικές δυνατότητες» των παιδιών. Ωστόσο, η νοητική ανάπτυξη δε σημαίνει και ηθική ανάπτυξη. Παράλληλα όμως, οι αξίες που αφορούν τη σχέση των ατόμων μεταξύ τους και με το περιβάλλον τους, θεωρούνται ως γνώση καθώς αποτελούν μια προσαρμογή μέσα στην κοινωνία στην οποία ζουν. Τόσο η γνώσεις όσο και οι αξίες συνδέονται μεταξύ τους, καθώς κρίνονται στο πεδίο της πράξης. Οι αξίες όπως και το καλό, είναι θέμα γνώσης (Wood, & Attfield, 2005).

Ο Piaget υποστήριζε ότι η αίσθηση ηθικής στα παιδιά, προκύπτει από την αλληλεπίδραση των αναπτυσσόμενων γνωστικών δομών τους και της κοινωνικής τους εμπειρίας που συνεχώς διευρύνεται. Ως προς τη γνωστική ανάπτυξη μέσα από έρευνες και μελέτες, έχει αναπτύξει τέσσερα στάδια γνωστικής ανάπτυξης που μπορούν να συγκριθούν με την ιστορική εξέλιξη του ανθρώπινου είδους (Πετρίδης, 2011).

Το πρώτο στάδιο είναι το αισθησιοκινητικό (από τη γέννηση ως το δεύτερο έτος). Σε αυτό το στάδιο η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών περιορίζεται σε κινητικά αντανakλαστικά που αντιστοιχούν σε συμπεριφορές των ανώτερων θηλαστικών των οποίων τα νευρωνικά κυκλώματα εμφανίζονται και μέσα στην ανθρώπινη εξελικτική ιστορία. Για παράδειγμα, η ανθρώπινη συμπεριφορά τους πρώτους δέκα μήνες της ζωής του μοιάζει πολύ με αυτήν του χιμπατζή. Μετά το διάστημα αυτό όπου τα ανθρώπινα νευρωνικά συστήματα εξελίσσονται, το ανθρώπινο νεογνό αναπτύσσεται με πολύ πιο γρήγορους ρυθμούς από αυτούς του χιμπατζή (Πετρίδης, 2011).

Το δεύτερο στάδιο είναι το στάδιο της προενεργητικής σκέψης, (δεύτερο με έβδομο έτος) οπότε τα νήπια αρχίζουν να χρησιμοποιούν σύμβολα όπως αυτό της γλώσσας και αρχίζουν να κατατάσσουν αντικείμενα σε κατηγορίες. Η γνωστική ανάπτυξη αυτής της περιόδου βρίσκεται ανάμεσα σε αυτή του αυτιστικού

ασυνείδητου της βρεφικής ηλικίας και αυτής του κοινωνικοποιημένου ενηλίκου. Τα νήπια δεν μπορούν να κατανοήσουν την άποψη των άλλων λόγω της εγωκεντρικής τους σκέψης και σε περίπτωση που χτυπήσουν κάποιον θεωρούν πως το αντικείμενο που τα χτύπησε έφταιγε διότι το έκανε επίτηδες λόγω της ανιμιστικής τους σκέψης (Πετρίδης, 2011).

Σύμφωνα με έρευνες που έγινε σε παιδιά διαπιστώθηκε ότι, όπως η γνωστική ανάπτυξη, έτσι και η ηθική, αποτελείται από στάδια. Η μετάβαση από το ένα στάδιο στο άλλο καθορίζεται από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων σε μία ομάδα και από την παράλληλη γνωστική τους ανάπτυξη. Η ύπαρξη αυτών των σταδίων αποκαλύπτει ότι υπάρχουν κάποιου είδους γενετικές εγγραφές που τα εκφράζουν. Ο Freud συνέδεε τα στάδια αυτά με την ύπαρξη της λήμπιντο και τις πιθανές καθηλώσεις της. Η ηθική ανάπτυξη ωστόσο έχει περισσότερες μεταβλητές και μεγαλύτερη ευλυγισία καθώς αφορά τη σχέση μεταξύ των ατόμων και της κοινωνίας και ο ρόλος της μάθησης και των περιβαλλοντικών επιδράσεων είναι πολύ μεγαλύτερος από αυτόν της γνωστικής ανάπτυξης, με την οποία συνδέονται αλλά δεν ταυτίζονται. Η σταδιακή ανάπτυξη φανερώνει πως για όλα υπάρχει ένα συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Όσο αργότερα εξελικτικά προκύπτουν κάποια πρότυπα δράσης, τόσο πιο ευέλικτα και με περισσότερες επιλογές είναι στην πράξη (Πετρίδης, 2011).

Ο Kohlberg θεωρούσε την ηθική ανάπτυξη ως μια γνωστική λειτουργία που βασικό της χαρακτηριστικό είναι ο ηθικός διαλογισμός. Μετά από μελέτες και έρευνες που έκανε σε παιδιά και εφήβους. Κατέληξε στο συμπέρασμα ότι υπάρχουν τρία επίπεδα ηθικής ανάπτυξης το καθένα από τα οποία χωρίζεται σε δύο στάδια. Το πρώτο επίπεδο προσδιορίζεται ως στάδιο της «προσυμβατικής ηθικής». Σε αυτό τα παιδιά εστιάζουν την προσοχή τους στην τιμωρία και την υπακοή και ως στόχο έχουν την επιβράβευση για αυτό και αποφεύγουν να κάνουν κακό στους άλλους. Το δεύτερο επίπεδο είναι το στάδιο της «συμβατικής ηθικής», όπου τα παιδιά ενεργούν ως καλά μέλη της κοινωνίας, έτσι ώστε να είναι αρεστά και να ικανοποιούν τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού συνόλου ή της ομάδας στην οποία ανήκουν. Το τρίτο επίπεδο αναφέρεται στην «μετασυμβατική ηθική» (Πετρίδης, 2011).

3.2 Το παιχνίδι ως διαγνωστικός παράγοντας και ως μέσω θεραπείας

3.2.1 Το παιχνίδι ως διαγνωστικός παράγοντας

Εξαιτίας της σημασίας που έχει το παιχνίδι για την ανάπτυξη του παιδιού σημαντική είναι και η αξιολόγηση ενός παιδιού μέσω του παιχνιδιού. Μία έγκυρη και αξιόπιστη αξιολόγηση μέσω του παιχνιδιού απαιτεί μια ξεκάθαρη κατανόηση του τι μετρείται και αξιολογείται ως παιχνίδι. Οι δυσκολίες ορισμού του παιχνιδιού εμποδίζουν την ανάπτυξη μιας αξιολόγησης για το παιχνίδι. Ο Kalverboer (1977) ισχυρίστηκε ότι η αξιολόγηση του παιχνιδιού έχει παραμεληθεί λόγω της πολυπλοκότητας του παιχνιδιού και της δυσκολίας ορισμού του με αποτέλεσμα η συμπεριφορά στο παιχνίδι να είναι δύσκολο να σταθμιστεί και να μετρηθεί. Έτσι συνήθως οι ειδικοί, οι θεραπευτές δε χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις του παιχνιδιού ως προτεραιότητα. Αντίθετα το παιχνίδι λαμβάνει δευτερεύοντα ρόλο στην αξιολόγηση των παιδιών και συνήθως χρησιμοποιείται από τους ειδικούς ως ένας τρόπος, ως μέσο για την παρατήρηση και βελτίωση άλλων δεξιοτήτων, όπως της προσοχής των κινητικών δεξιοτήτων, κ.τ.λ. (Ιέρ, 2009).

Η αξιολόγηση, όμως, στο πλαίσιο του παιχνιδιού μπορεί να οδηγήσει σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις και σε ένα μηχανισμό ελέγχου της προόδου του μαθητή. Βοηθάει στον καθορισμό κατάλληλων σκοπών παρέμβασης και στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας των παρεμβάσεων. Η χρήση του ελεύθερου παιχνιδιού σε ένα φυσικό περιβάλλον είναι ένας κατάλληλος τρόπος αξιολόγησης της γνωστικής λειτουργικότητας. Οι αξιολογήσεις της πρώιμης παιδικής ηλικίας πρέπει να οδηγούν άμεσα σε παρεμβάσεις και να διεξάγονται σε φυσικά περιβάλλοντα, όπως είναι αυτά του παιχνιδιού. Επιπλέον, οι αξιολογήσεις μέσω παιχνιδιού βοηθάνε στην εξέταση του αναπτυξιακού επιπέδου των παιδιών μέσα από το παιχνίδι. Για παράδειγμα αν ένα παιδί έχει δεξιότητες παιχνιδιού, χαμηλότερες της χρονολογικής τους ηλικίας, τότε είναι πιθανή μια γνωστική διαταραχή. Το παιχνίδι είναι ο χώρος που αναπτύσσεται μια σειρά από δεξιότητες, που είτε αποκτά, είτε εξασκεί το παιδί κατά τη διάρκεια που παίζει. Η Russ (2004) αναφέρει πως παρατηρώντας το παιδί κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού μπορούμε να δούμε την έκφραση ενός μεγάλου αριθμού γνωστικών, συναισθηματικών και διαπροσωπικών διαδικασιών. Έτσι το παιχνίδι μπορεί να αναχθεί και σε μέσο αξιολόγησης, σε περιπτώσεις που υπάρχει ο κίνδυνος να μην αναπτυχθούν αυτές οι ικανότητες (Ιέρ, 2009).

Η αξιολόγηση του παιχνιδιού προτάθηκε το 1970, αλλά η χρήση της διαδόθηκε τη δεκαετία του 1990. Είναι μια οικολογικά έγκυρη μέθοδος που δραστηριοποιεί το παιδί και προσελκύει το ενδιαφέρον του, σε αντίθεση με τις παραδοσιακές σταθμισμένες μετρήσεις - αξιολογήσεις που χρησιμοποιούν σταθμισμένες διαδικασίες, άγνωστες στα παιδιά, και άγνωστα περιβάλλοντα. Επίσης στις σταθμισμένες διαδικασίες αξιολόγησης είναι άγνωστος και μη οικείος και ο εξεταστής. Τα σταθμισμένα τεστ απαιτούν συγκεκριμένες απαντήσεις από τα παιδιά που δεν ανταποκρίνονται στις ικανότητες των παιδιών. Τέλος, οι σταθμισμένες διαδικασίες δεν προσδιορίζουν τις ανάγκες της παρέμβασης και δεν χρησιμοποιούνται για να ελέγξουν την πρόοδο των παιδιών (Ιέρ, 2009).

Μερικές από τις αξιολογήσεις του παιχνιδιού που χρησιμοποιούνται αναπτύσσονται παρακάτω (Αυγητίδου, 2001):

Play Observation Scale. Η κλίμακα αυτή είναι χρήσιμη για τον προσδιορισμό των διαφορών στο παιχνίδι των παιδιών ανάλογα με την ηλικία και το φύλο του παιδιού, αλλά και για τον προσδιορισμό των ατομικών διαφορών στο παιχνίδι. Χρησιμοποιείται για την αναγνώριση επιθετικών παιδιών που ενδεχομένως θα εμφανίσουν ψυχολογικά προβλήματα, αλλά και για μελέτη συμπεριφορικών συσχετίσεων με την ιδιοσυγκρασία, τις σχέσεις προσκόλλησης και τις σχέσεις με γονείς και συνομηλίκους. Τέλος, έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για παιδιά με αναπηρίες και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι περιοχές παιχνιδιού που αξιολογεί είναι: το κοινωνικό παιχνίδι (το παιδί αναπτύσσει μοναχικό, παράλληλο, ή ομαδικό παιχνίδι;), το γνωστικό παιχνίδι, όπου αξιολογούνται η ικανότητα του παιδιού για λειτουργικό, δημιουργικό, δραματικό παιχνίδι, για παιχνίδι με κανόνες και για εξερευνητικό παιχνίδι. Ακόμη αξιολογούνται και οι μη παιγνιώδεις συμπεριφορές, όπως είναι οι συμπεριφορές απλού παρατηρητή, οι αγχώδεις συμπεριφορές, η άσκοπη περιπλάνηση του παιδιού στο χώρο του παιχνιδιού, αλλά και η μετάβαση από τη μια δραστηριότητα παιχνιδιού σε μία άλλη.

Preschool Play Scale (PPS). Η κλίμακα αυτή αναθεωρήθηκε από τον Κνοκ. Αξιολογεί το παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας (0-6 ετών) μέσω άμεσων παρατηρήσεων του παιχνιδιού στο οικείο περιβάλλον του παιδιού. Με την κλίμακα αυτή συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με τις γλωσσικές ικανότητες του παιδιού, την αδρή κινητικότητα, τις ικανότητες του παιδιού για μίμηση και την ανάπτυξη της φαντασίας και τις ικανότητες του για εξερεύνηση.

Test of Playfulness (T.O.P.). Το τεστ αυτό αξιολογεί τη διάθεση του παιδιού για παιχνίδι. Αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας 3 μηνών ως 15 χρονών. Αποτελείται από 24 μέρη που βαθμολογούνται με μια τετράβαθμη κλίμακα. Αξιολογεί την εσωτερική παράθεση του παιδιού για παιχνίδι και την ικανότητα του να διατηρεί ένα σενάριο παιχνιδιού. Το τεστ αυτό χρησιμοποιείται και για την αξιολόγηση ομοιοτήτων μεταξύ των τυπικών παιδιών και των παιδιών με αναπηρίες.

Play history. Εδώ, το παιδί αξιολογείται μέσω μιας ημι-δομημένης συνέντευξης με το γονιό ή το φροντιστή του παιδιού. Αξιολογούνται παρελθοντικές και παρούσες εμπειρίες παιχνιδιού του παιδιού. Η αξιολόγηση αυτή παρέχει ποιοτικές πληροφορίες και δεν μπορεί να μετρήσει την αλλαγή μετά την παρέμβαση ή να συγκρίνει το ένα παιδί με το άλλο.

Trandisciplinary – Play Based Assessment (T.P.B.A.). Αξιολογεί δεξιότητες και ικανότητες των παιδιών σε πολλές αναπτυξιακές περιοχές, όπως γνωστικές δεξιότητες, αδρή – λεπτή κινητικότητα, επικοινωνία, κοινωνικές δεξιότητες. Σχεδιάστηκε για αξιολόγηση παιδιών ηλικίας 0-6 ετών και συμπεριλαμβάνει και τους γονείς στην αξιολόγηση των παιδιών τους. Χρησιμοποιείται και για την αξιολόγηση παιδιών με ειδικές ανάγκες.

Test of pretend play. Το τεστ αυτό αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού για ανάπτυξη του προσποιητού- φανταστικού παιχνιδιού. Έχει σχεδιαστεί για αξιολόγηση και παρατήρηση παιδιών στο οικείο τους περιβάλλον, ωστόσο έχει χρησιμοποιηθεί κυρίως σε κλινικά πλαίσια.

Play Assessment Scale (PAS). Είναι μια πειραματική μέθοδος παρατήρησης της ανάπτυξης του παιχνιδιού που αποτελείται από 45 σημεία σε αναπτυξιακή σειρά, βασισμένα στην τυπική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2-36 μηνών. Περιλαμβάνει οχτώ σενάρια παιχνιδιών που εναλλάσσονται κατά την αξιολόγηση, ώστε να υπάρχουν πολλές ευκαιρίες να επιδείξει το παιδί μια ευρεία κλίμακα ικανοτήτων παιχνιδιού. Χρησιμοποιείται και για την αξιολόγηση παιδιών με πολλαπλές αναπηρίες.

Η χρήση του παιχνιδιού ως μέθοδος αξιολόγησης έχει πολλά πλεονεκτήματα σε σχέση με άλλες παραδοσιακές μεθόδους (Αυγητίδου, 2001):

- Η ευελιξία στην επιλογή των παιχνιδιών επιτρέπει στον ερευνητή να λάβει υπόψη του τις αναπηρίες του παιδιού και να επιλέξει παιχνίδια που ταιριάζουν στις δυνατότητες του παιδιού.

- Η ευελιξία επιτρέπει ακόμη την επιλογή παιχνιδιών κατάλληλων για την ηλικία του παιδιού.
- Οι παρατηρήσεις εστιάζουν στο τι μπορεί να κάνει το παιδί με το παιχνίδι, ενώ δεν υπάρχει σωστή και λάθος χρήση του και το παιδί δεν αξιολογείται βάση του αν ακολούθησε ακριβείς οδηγίες ή όχι.
- Με τη χρήση του παιχνιδιού ως μέσου αξιολόγησης συλλέγονται σημαντικές πληροφορίες για τις προτιμήσεις παιχνιδιών και τις ανακαλύψεις των παιδιών και αξιολογούνται οι ικανότητες των παιδιών για παιχνίδι.

3.2.2 Το παιχνίδι ως παράγοντας θεραπείας

Η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού (play therapy) αναπτύχθηκε στη στροφή του 20ου αιώνα. Το παιχνίδι αποτέλεσε μέρος θεραπείας από το 1930, όταν η Melanie Klein και η Anna Freud πρωτάρχισαν να χρησιμοποιούν τεχνικές παιχνιδιού στην παιδική ψυχοθεραπεία. Από το 1992 το παιχνίδι χρησιμοποιούταν στην παιδική θεραπεία από την πλειοψηφία των κλινικών (Cattanach, 2003).

Σήμερα η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού αναφέρεται σε μια ποικιλία θεραπευτικών μεθόδων που όλες εφαρμόζονται πάνω στα θεραπευτικά οφέλη του παιχνιδιού. Διαφέρει από το συνηθισμένο παιχνίδι στο ότι ο ειδικός βοηθάει το παιδί να κατευθύνει και να λύνει τα προβλήματά του. Βασίζεται στο φυσικό τρόπο με τον οποίο τα παιδιά μαθαίνουν για τους εαυτούς τους και για τις σχέσεις τους στον κόσμο που τα περιβάλλει. Μέσω της παιγνιοθεραπείας τα παιδιά μαθαίνουν να επικοινωνούν με τους άλλους, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους, να τροποποιούν τις συμπεριφορές τους, να αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων. Επίσης μαθαίνουν ποικίλους τρόπους δημιουργίας σχέσεων με άλλους. Το παιχνίδι παρέχει μια ασφαλή ψυχολογική απόσταση από τα προβλήματά τους και επιτρέπει την έκφραση των σκέψεων και των συναισθημάτων που είναι κατάλληλα για την ανάπτυξη τους. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού βασίζεται στο ότι το παιχνίδι είναι το φυσικό μέσο έκφρασης του παιδιού, καθώς είναι μέσο έκφρασης συναισθημάτων, σκέψεων και επιθυμιών (Carroll, 2002).

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού είναι μια δομημένη, θεωρητικά βασισμένη προσέγγιση θεραπείας που στηρίζεται στις τυπικές επικοινωνιακές και μαθησιακές διαδικασίες των παιδιών. Οι θεραπευτικές δυνάμεις που είναι εγγενείς στο παιχνίδι

χρησιμοποιούνται με πολλούς τρόπους. Στη θεραπεία παιχνιδιού τα παιχνίδια είναι σαν τις λέξεις του παιδιού και το παιχνίδι είναι η γλώσσα του παιδιού. Μέσω του παιχνιδιού οι ειδικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν πιο προσαρμοστικές συμπεριφορές όταν υπάρχουν ελλείψεις συναισθηματικές ή κοινωνικές δεξιότητες (που χαρακτηρίζουν και τον αυτισμό). Η θετική συναισθηματική σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ του ειδικού – θεραπευτή και του παιδιού κατά τη διάρκεια της θεραπείας παιχνιδιού παρέχει μια σωστή συναισθηματική εμπειρία απαραίτητη για τη θεραπεία. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού μπορεί επίσης να χρησιμοποιηθεί για την προώθηση της γνωστικής ανάπτυξης και για την παροχή γνώσεων για την επίλυση εσωτερικών συγκρούσεων (Cattanach, 2003).

Η θεραπεία μέσω του παιχνιδιού ορίζεται ως η συστηματική χρήση ενός θεωρητικού μοντέλου για τη δημιουργία μιας διαπροσωπικής διαδικασίας όπου οι ειδικοί θεραπευτές, καταρτισμένοι στο παιχνίδι και στη χρήση του, χρησιμοποιούν τις θεραπευτικές δυνάμεις του παιχνιδιού, ώστε να βοηθήσουν τους πελάτες να αποτρέψουν ή να επιλύσουν τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες που εμποδίζουν την ανάπτυξή τους (Carroll, 2002).

Όσον αφορά στον τρόπο λειτουργίας της, η θεραπεία μέσω παιχνιδιού επιτρέπει στους ειδικούς να αξιολογούν και να κατανοούν το παιχνίδι του παιδιού. Βοηθάει τα παιδιά να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης τους και να διαχειρίζονται τις ανησυχίες τους. Ακόμη και τα πιο δύσκολα προβλήματα μπορούν να αντιμετωπιστούν μέσω της παιγνιοθεραπείας με μακροχρόνιες λύσεις που προσαρμόζονται σε μακροχρόνιες στρατηγικές επίλυσης (Carroll, 2002).

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού είναι κυρίως κατάλληλη και ωφέλιμη για παιδιά ηλικίας 3 έως 12 χρονών. Οι έφηβοι και οι ενήλικες επίσης επωφελούνται από τις τεχνικές παιχνιδιού. Πρόσφατα χρησιμοποιείται και σε βρέφη. Χρησιμεύει ως πρωταρχική παρέμβαση ή ως μια βοηθητική θεραπεία για πολλαπλές συνθήκες διανοητικής υγείας και ανησυχίες, όπως είναι ο χειρισμός του θυμού, του πόνου, της απώλειας, του διαζυγίου, της διάλυσης οικογενειών. Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού μπορεί να παράσχει ανακούφιση, στήριξη και βοήθεια σε παιδιά που έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις, διαφορετικών εθνικοτήτων και γένους, (Carroll, 2002) για παράδειγμα:

- ✓ διαζύγιο των γονιών
- ✓ απώλεια αγαπημένου προσώπου

- ✓ χρόνια ασθένεια του παιδιού ή αγαπημένου προσώπου
- ✓ ψυχική ασθένεια προσώπου στο στενό οικογενειακό περιβάλλον
- ✓ κινητικά προβλήματα, αναπηρίες
- ✓ τραυματικά βιώματα όπως σοβαρά ατυχήματα, κακοποίηση.

Η έρευνα υποστηρίζει την αποτελεσματικότητά της θεραπείας μέσω παιχνιδιού στα παιδιά που βιώνουν μια ευρεία ποικιλία κοινωνικών-συναισθηματικών, συμπεριφορικών και μαθησιακών προβλημάτων, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών των οποίων τα προβλήματα σχετίζονται με συνθήκες ιδρυματοποίησης, χρόνιων ασθενειών, βίας, φυσικών καταστροφών και σεξουαλικής ή σωματικής κακοποίησης.

Η θεραπεία μέσω παιχνιδιού βοηθάει τα παιδιά (Cattanach, 2003):

- να γίνονται πιο υπεύθυνα και να αναπτύσσουν πιο επιτυχείς στρατηγικές,
- να αναπτύσσουν νέες και δημιουργικές λύσεις στα προβλήματά τους,
- να αναπτύσσουν σεβασμό και αποδοχή του εαυτού τους και των άλλων,
- να μάθουν να βιώνουν και να εκφράζουν τα συναισθήματά τους,
- να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και το σεβασμό για τις σκέψεις και τα αισθήματα των άλλων,
- να μάθουν νέες κοινωνικές δεξιότητες και σχετικές δεξιότητες με την οικογένεια,
- να αναπτύξουν αποτελεσματικότητα και άρα μια καλύτερη γνώση και βεβαιότητα για τις ικανότητές τους και
- να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους και να μειώσουν το άγχος τους.

Τα πλαίσια εργασίας μέσα στα οποία οι θεραπευτές μπορούν να βοηθήσουν πιο αποτελεσματικά τα παιδιά είναι προς το παρόν οι κοινωνικές υπηρεσίες, η εκπαίδευση – το σχολείο, τα νοσοκομεία και τα ειδικά κέντρα. Ιδιαίτερα για την παιγνιοθεραπεία στο σχολείο, το σχολείο μπορεί να είναι ένα κατάλληλο πλαίσιο για παιγνιοθεραπεία, αν ο θεραπευτής δεν έχει κανένα άλλο ρόλο σε σχέση με το παιδί μέσα στο σχολείο. Θα πρέπει να έχει κατανοηθεί σαφώς από το σχολείο ο ρόλος που θα έχει ο θεραπευτής μέσα στο σύστημα (Cattanach, 2003).

Σχετικά με το ρόλο του θεραπευτή που θα εφαρμόσει τη θεραπεία του παιχνιδιού, υπάρχουν κάποια πρακτικά ζητήματα που θα πρέπει αυτός να λάβει υπόψη του. Ο θεραπευτής πρέπει αρχικά να προχωρήσει σε μια ψυχολογική αξιολόγηση για να προσδιορίσει τους σκοπούς και το σχέδιο παρέμβασης. Πρέπει να

σκεφτεί το αν θα χρησιμεύσει τελικά το παιχνίδι ως μέσο θεραπείας στη συγκεκριμένη περίπτωση. Πρέπει να αποφασίσει για τη φύση και το είδος του παιχνιδιού που θα χρησιμοποιήσει. Το πιο σημαντικό είναι να έχει κατανοήσει ο θεραπευτής τις θεραπευτικές δυνατότητες του παιχνιδιού, να έχει επιλέξει την κατάλληλη χρονική στιγμή για παρόμοιες παρεμβάσεις και να έχει κρίνει ορθά κατά πόσο η σχετική παρέμβαση είναι τελικά και η ενδεικνυόμενη (Cattanach, 2003).

Ο θεραπευτής χρειάζεται να γνωρίζει το ιστορικό των παιδιών που παραπέμπεται για παιγνιοθεραπεία, καθώς και να γνωρίζει ξεκάθαρα ποιες είναι οι παρούσες συνθήκες ζωής των παιδιών. Συχνά τα παιδιά παραπέμπονται για θεραπεία, αλλά οι λόγοι που δικαιολογούν την παρέμβαση είναι ασαφείς. Αν αυτή η παραπομπή γίνει δεκτή χωρίς προσεκτική αξιολόγηση των δυνατοτήτων που υπάρχουν, τότε συχνά τα παιδιά θεωρούν ότι ο θεραπευτής είναι εκείνος που θα τα σώσει. Το αποτέλεσμα φυσικά μπορεί να είναι καταστροφικό για τα παιδιά (Cattanach, 2003).

Εκτός από την ιστορία των παιδιών, ο θεραπευτής πρέπει να ξέρει ποιοι φροντίζουν τη συγκεκριμένη στιγμή τα παιδιά και τι είδους υποστήριξη θα προσφέρουν στα παιδιά. Τα άτομα που φροντίζουν τα παιδιά πρέπει να γνωρίζουν τι γίνεται στην παιγνιοθεραπεία, ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά. Είναι απαραίτητο ο θεραπευτής να συναντάει συχνά και τους άλλους ειδικούς που ασχολούνται με την εκπαίδευση και θεραπεία των συγκεκριμένων παιδιών για όσο διάστημα θα κρατήσει η παιγνιοθεραπεία. Ο θεραπευτής πρέπει να συλλέγει πληροφορίες από όλους όσους ασχολούνται με το παιδί στο σχολείο, αλλά και από τους γονείς του παιδιού. Επίσης, ο λόγος για τον οποίο γίνεται η παρέμβαση πρέπει να είναι σαφής, για παράδειγμα για ποιο λόγο το παιδί χρειάζεται τη θεραπεία τη συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Cattanach, 2003).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

4.0 Στάδια παιχνιδιού

Το παιχνίδι είναι άκρως σημαντικό για την ψυχοκινητική ανάπτυξη του παιδιού. Ουσιαστικά, το παιδί αναπτύσσεται παίζοντας, από το μοναχικό παιχνίδι στο ομαδικό. Παρακάτω αναλύονται τα γενικότερα στάδια του παιχνιδιού σύμφωνα με την ανάπτυξη του παιδιού.

Ατομικό: Ατομικά είναι συνήθως τα παιχνίδια του νηπίου μέχρι και το τρίτο έτος. Συνήθως τα μικρά παιδιά παίζουν μόνα τους τον περισσότερο καιρό, αδιαφορώντας αν υπάρχουν γύρω τους άλλα άτομα. Μέσα από το ατομικό παιχνίδι το παιδί μπορεί και αναγνωρίζει την ύπαρξη και την προσωπική του αξία. Αποκτά επίσης υπομονή, εφευρετικότητα και δημιουργικότητα. Όταν το παιδί παίζει μόνο του, μπορεί να εξασκήσει τις καινούργιες δεξιότητες που έχει κατακτήσει, να δοκιμάσει ενστικτωδώς τις υπάρχουσες φυσικές και πνευματικές του ιδιότητες, αλλά και να νιώσει ελεύθερο, αφού μπορεί να αναπαράγει τις καθημερινές του εμπειρίες όπως εκείνο θέλει, χωρίς να το παρατηρεί και να το επιβλέπει κανείς, νιώθει δηλαδή ανεξάρτητο (Κάππας, 2005).

Παράλληλο: Περίπου στην ηλικία των δύο χρονών, τα παιδιά αρχίζουν να απολαμβάνουν το παιχνίδι κοντά στα άλλα τα παιδιά, έστω και αν δεν παίζουν μαζί και το καθένα ασχολείται με κάτι διαφορετικό. Για τα παιδιά αυτό αποτελεί μια πηγή διασκέδασης και ευχαρίστησης (Κάππας, 2005).

Ομαδικό: Το ομαδικό παιχνίδι αρχίζει συνήθως από τριών χρονών και τα παιδιά παίζουν σε μικρές παρέες ή δύο- δύο. Η ανάγκη του παιδιού για αυτή την μορφή κάνει την παιδική συντροφιά αρκετά σημαντική και απαραίτητη και έτσι η ομάδα των συνομηλίκων παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στο ομαδικό παιχνίδι, το παιδί δοκιμάζει τις δυνάμεις του και αυτό γιατί συγκρίνοντας τις αποκτά αυτοπεποίθηση. Μέσα από το ομαδικό παιχνίδι το παιδί αναπτύσσει τις σωματικές και πνευματικές του ικανότητες, ασκείται στην πειθαρχία, στην αλληλοβοήθεια, στην φιλία καθώς επίσης στη συνεργασία και την δικαιοσύνη. Το παιδί με το ομαδικό παιχνίδι, ζει μέσα σε ένα κλίμα ελευθερίας, μαθαίνει να συγκρατιέται, να περιμένει την κατάλληλη στιγμή, να θυσιάζει τις ατομικές χαρές ή προτιμήσεις, για τα συμφέροντα της ομάδας. Το παιδί παίζοντας έχει την ικανότητα

να εκτονώνεται και να εξισορροπεί διοχετεύοντας στο παιχνίδι πολλά επιβλαβή ένστικτά του. Μέσω του ομαδικού παιχνιδιού, το παιδί παίρνει πρακτικά μαθήματα αυτογνωσίας και αυτό γιατί διαπιστώνει ότι μέσα από τη δράση οι προσωπικές του δυνάμεις, έχουν όριο αντοχής και απόδοσης (Αντωνιάδης, 1994).

Αυθόρμητο: Το αυθόρμητο παιχνίδι ως δραστηριότητα αποτελεί το νόημα ή τη διαδικασία μέσα από την οποία τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον κόσμο και μιλούν γι' αυτόν. Η φανταστική κατάσταση που δημιουργεί ένα παιδί κατά τη διάρκεια του αυθόρμητου παιχνιδιού είναι μια απαραίτητη μετάβαση ή ζώνη επικείμενης ανάπτυξης η οποία βοηθά το παιδί στην κατανόηση του συνδέσμου μεταξύ συμβόλων, αντικειμένων και πράξεων που αναπαριστούν. Όταν το παιχνίδι αναγνωρίζεται ως «εργασία» και «φυσική προδιάθεση» των παιδιών, τους παρέχει ευκαιρίες για εξάσκηση, αναπαράσταση και εσωτερίκευση της γλώσσας και άλλων αναπαραστατικών λειτουργιών που αποτελούν μέρος της βιολογικής τους και πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Όταν όμως δεν αναγνωρίζεται ή δεν υποστηρίζεται από το φυσικό και κοινωνικό πλαίσιο η επιρροή του στη μάθηση και ανάπτυξη μπορεί να εξασθενήσει (Αντωνιάδης, 1994).

Τα αυθόρμητα ή αλλιώς ελεύθερα παιχνίδια έχουν την ιδιότητα να ανακαλύπτουν τη φύση, το χαρακτήρα καθώς και την προσωπικότητα του παιδιού. Κατά τη διάρκεια ενός ελεύθερου παιχνιδιού, τα παιδιά μπορούν να ικανοποιήσουν τις ατομικές τους ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, μπορούν να εξερευνήσουν το περιβάλλον και τα πράγματα κατά το δικό τους τρόπο και μπορούν να παίξουν μόνα τους ή παρέα με τους συνομηλίκους τους. Σημαντικό είναι το ότι στο ελεύθερο παιχνίδι μπορούν να μιλήσουν είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες (Κάππας, 2005).

Κατευθυνόμενο: Το κατευθυνόμενο παιχνίδι ή αλλιώς το παιχνίδι των κανόνων, που αποτελεί και την τελειότερη έκφραση του παιχνιδιού, εμφανίζεται στη προσχολική ηλικία αλλά και στη παιδική και διέπεται από καθορισμένους κανόνες, τους οποίους το παιδί πρέπει να εφαρμόζει και να τους τηρεί (Κάππας, 2005).

Παρ' όλο που τα παιδιά προτιμούν το ελεύθερο παιχνίδι είναι προτιμότερο να υπάρχει συνύπαρξη και των δύο παιχνιδιών και αυτό γιατί όταν τα παιδιά αρχίζουν και μαλώνουν ή δείχνουν να βαριούνται, και αρκετές φορές θέλουμε να τα κρατήσουμε απασχολημένα τους προτείνουμε εμείς κάποια κατευθυνόμενα παιχνίδια, με την προϋπόθεση πάντα ότι αυτά τα παιχνίδια τους προσφέρουν ερεθίσματα. Το κατευθυνόμενο παιχνίδι βοηθάει να εποπτεύουμε τα παιδιά και αρκετές φορές να

συμμετέχουμε και εμείς οι ίδιοι, είναι δηλαδή το παιχνίδι που οργανώνουμε εμείς. Με την εξέλιξη της ηλικίας το παιχνίδι γίνεται και πιο οργανωμένο, όπου οι συμπαίχτες προσπαθούν καλύτερα και μπορούν από μόνοι τους να εντάσσονται στους κανόνες του παιχνιδιού (Γέρου, 1984).

4.1 Είδη παιχνιδιού

Το παιχνίδι παρουσιάζεται με διάφορες μορφές στη ζωή ενός παιδιού. Υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τρόποι με τους οποίους ένα παιδί μπορεί να παίξει. Στη συνέχεια, παρατίθεται μια κατηγοριοποίηση των τρόπων αυτών, σε ομάδες με κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα (Κάππας, 2005).

4.1.1 Συμβολικό-φανταστικό παιχνίδι

Συμβολικό παιχνίδι: στο συμβολικό παιχνίδι, το παιδί χρησιμοποιεί σύμβολα με στόχο να αναπαραστήσει κάποιες πράξεις. Το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι προσποίησης αναπτύσσεται κατά το δεύτερο χρόνο της ζωής ενός παιδιού και είναι κυρίαρχο γύρω στα πέντε του χρόνια. Κατά την παιδική ηλικία, το συμβολικό παιχνίδι και το παιχνίδι φαντασίας μπορεί να εκφράζεται με μυστικές λέσχες παιδιών, παιχνίδι με αινίγματα, μυστικούς κώδικες, κουκλόσπιτο με οικογένεια από κούκλες, παιδική κουζίνα κ.α. (Αντωνιάδης, 1994).

4.1.2 Μιμητικό παιχνίδι

Το μιμητικό παιχνίδι: στα μιμητικά παιχνίδια τα παιδιά μιμούνται οτιδήποτε τα περιβάλλει, αλλά κυρίως τη συμπεριφορά της ζωής των ενηλίκων. Έχει μεγάλη σημασία το μιμητικό παιχνίδι στη ζωή του παιδιού, γιατί δεν μπορεί να ξεχωρίσει το φανταστικό από το πραγματικό και έχει την ικανότητα να ταυτίζεται απόλυτα με το πρόσωπο το οποίο υποδύεται (Κάππας, 2005).

4.1.3 Μουσικοκινητικό παιχνίδι

Το μουσικό παιχνίδι: τα μουσικά παιχνίδια μπορούμε να πούμε ότι είναι δραστηριότητες που οργανώνονται για ψυχαγωγικούς και ψυχοκινητικούς σκοπούς

τα οποία περιέχουν κίνηση και μουσική. Αυτά τα παιχνίδια εξυπηρετούν βέβαια πάντα και κοινωνικούς σκοπούς, συμβάλλουν δηλαδή στην κοινωνικοποίηση των παιδιών εφόσον ο ρόλος του άλλου είναι σημαντικός, και χωρίς να συνεργαστεί δεν μπορεί να παίξει. Ένα μουσικό παιχνίδι έχει δομή πάντα, δηλαδή αρχή, μέση και τέλος. Σημαντικό είναι να γνωρίζουμε ωστόσο, ότι για ένα μουσικό παιχνίδι δεν είναι απαραίτητο να έχουμε μουσική. Μπορεί να έχουμε μόνο ήχους κάτι που είναι αρκετά διασκεδαστικό για τα παιδιά. Επίσης πρέπει να γνωρίζουμε ότι δεν ξεκινάμε απότομα δίνοντας οδηγίες στα παιδιά. Ξεκινάμε με μια αφόρμηση, δηλαδή εισαγωγή προετοιμασία των παιδιών. Πριν παίξουμε προετοιμάζουμε τα παιδιά για αυτό που θα ακολουθήσει διαβάζοντας καμιά φορά ένα παραμύθι, συζητώντας για το θέμα του παιχνιδιού στον κύκλο, γενικά με οποιοδήποτε τρόπο μπορούμε να προκαλέσουμε το ενδιαφέρον τους ώστε να εισαχθούν ομαλά στο παιχνίδι και να συμμετέχουν (Smilansky,1968).

4.1.4 Κατασκευαστικό παιχνίδι

Κατασκευαστικό παιχνίδι: το κατασκευαστικό παιχνίδι περιλαμβάνει δραστηριότητες παιχνιδιού, όπου το παιδί χειρίζεται αντικείμενα για να κατασκευάσει ή να δημιουργήσει ένα προϊόν (Κάππας, 2005).

Εικόνα 5: Κατασκευαστικό παιχνίδι.



Το κατασκευαστικό παιχνίδι είναι κυρίαρχο στην νηπιακή ηλικία και παραμένει, με μικρότερη ένταση, μέχρι και την εφηβεία. Σε αυτό το είδος παιχνιδιού συμπεριλαμβάνονται οι κατασκευές με τουβλάκια, η συναρμολόγηση Lego, αεροπλάνων, πλοίων και η κατασκευή χάρτινων λουλουδιών (Κάππας, 2005).

4.1.5 Παιχνίδι κανόνων

Παιχνίδι κανόνων: Τα παιδιά ξεκινούν επίσημα να παίζουν παιχνίδια σε κοινωνικές ομάδες. Αυτά τα παιχνίδια έχουν σταθερούς, προκαθορισμένους κανόνες, όπως για παράδειγμα τράπουλα, επιτραπέζια, ποδόσφαιρο. Αναλαμβάνουν ρόλους, μοιράζονται συναισθήματα και σκέψεις (Κάππας, 2005).

Το παιχνίδι κανόνων ξεκινά στην ηλικία των τεσσάρων ετών και προϋποθέτει σημαντική ανάπτυξη των ικανοτήτων του παιδιού ταυτόχρονα με την κατάκτηση όλων των προηγούμενων ειδών παιχνιδιού. Επίσης, απαιτεί την ικανότητα του παιδιού να δεχθεί κανόνες όσον αφορά στο μοίρασμα, στην αναβολή της ικανοποίησης των επιθυμιών του, στο να μάθει να χάνει. Πρόκειται κυρίως για τα ομαδικά παιχνίδια και συμπίπτουν με την ένταξη του παιδιού στο σχολικό περιβάλλον (Κάππας, 2005).

4.1.6 Αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι

Αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι: στο αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι, τα βρέφη εμπλέκονται σε δραστηριότητες με αντικείμενα και ανθρώπους του περιβάλλοντός τους, οι οποίες τους προσφέρουν αισθητικοκινητικές εμπειρίες. Το συγκεκριμένο είδος παιχνιδιού κυριαρχεί κατά τη βρεφική ηλικία μέχρι και το δεύτερο έτος της ζωής. Μέσα από το αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι τα βρέφη εξερευνούν, χειρίζονται αντικείμενα και αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους. Στο τέλος του πρώτου έτους αρχίζουν να κατανοούν τις έννοιες της αιτίας και του αποτελέσματος, ενώ παράλληλα ανακαλύπτουν τις επιδράσεις που έχουν οι πράξεις τους σε αντικείμενα και ανθρώπους. Το αισθητικοκινητικό και εξερευνητικό παιχνίδι μπορεί να περιλαμβάνει σκαρφαλώματα, τρέξιμο, κουδουνίστρες, μπάλες, παιχνίδια με άμμο, αυτοκινητάκια πάνω στα οποία κάθεται το παιδί κ.α. (Κάππας, 2005).

4.1.7 Videogames (πλεονεκτήματα, μειονεκτήματα)

Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια εξασκούν την προσοχή, τη συγκέντρωση και τη μνήμη, ενεργοποιούν τη δημιουργική σκέψη (Espinosa, etal., 2006). Για να επιλύσει

δηλαδή το παιδί γρίφους και να ξεπεράσει εμπόδια, εξετάζει τα προβλήματα από διαφορετικές πλευρές, χρησιμοποιεί σύμβολα, καλλιεργεί τη φαντασία του.

Οι επιδόσεις του παιδιού το κάνουν να αισθάνεται περήφανο και ικανό. Ορισμένοι ψυχοθεραπευτές στο εξωτερικό χρησιμοποιούν τα ηλεκτρονικά παιχνίδια στη διαδικασία της θεραπείας με δειλά παιδιά, για να τα βοηθήσουν να τονώσουν την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και στον εαυτό τους, να εκφράσουν την ενεργητικότητα, ή ακόμα και την καταπιεσμένη επιθετικότητά τους, και να μάθουν ότι, για να πετύχουν τους στόχους τους, πρέπει να αγωνιστούν (Li, & Atkins, 2004).

Εικόνα 6: Ηλεκτρονικά παιχνίδια στην προσχολική ηλικία.



Έχει αποδειχθεί ότι τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μειώνουν το χρόνο αντίδρασης και βελτιώνουν πολύ το συντονισμό ματιού και χεριού. Οι δεξιότητες αυτές είναι πολύτιμες στο σύγχρονο περιβάλλον, όπου τα ερεθίσματα είναι πολυάριθμα και απαιτείται η χρήση πολύπλοκων ηλεκτρονικών μηχανημάτων (Espinosa, etal., 2006).

Συνοψίζοντας, τα πλεονεκτήματα χρήσης βιντεοπαιχνιδιών (Χρήστου, 2007):

- ✓ Είναι διασκεδαστικά και αναπτύσσουν τη δημιουργικότητα του παιδιού.
- ✓ Κάνουν το παιδί να νιώθει άνετα με την τεχνολογία.
- ✓ Αυξάνουν την αυτοπεποίθηση του παιδιού, αφού του δίνουν την δυνατότητα του ελέγχου.
- ✓ Αναπτύσσουν την ικανότητα του παιδιού να διαβάζει και να λύνει προβλήματα.
- ✓ Αναπτύσσουν την ικανότητα της λογικής σκέψης.
- ✓ Αναπτύσσουν το συντονισμό χεριού-ματιού του παιδιού και τον προσανατολισμό του στο χώρο.
- ✓ Διευκολύνουν την ανάπτυξη της γλώσσας στα αυτιστικά παιδιά και προσφέρουν θεραπεία στα παιδιά με μη-φυσιολογική ανάπτυξη.

- ✓ Έχουν θεραπευτικές εφαρμογές σε παιδιά που πάσχουν από συγκεκριμένες ασθένειες.
- ✓ Εισάγουν το παιδί στις νέες τεχνολογίες.
- ✓ Δίνουν την ευκαιρία στους γονείς να παίζουν μαζί με τα παιδιά τους.
- ✓ Μνούν τα παιδιά στην τεχνολογία της πληροφορικής.
- ✓ Αναπτύσσουν την ικανότητα απομνημόνευσης του παιδιού.
- ✓ Ορισμένα παιχνίδια που ενσωματώνουν διαφορετικές γλώσσες και μεταφράσεις, καταδεικνύουν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, αποτελούν δηλαδή χρήσιμα μαθήματα ανθρωπολογίας.
- ✓ Ορισμένα παιχνίδια παρουσιάζουν καλλιτεχνικό ενδιαφέρον για τα παιδιά.

Αρνητική επίδραση βιντεοπαιχνιδιών στα παιδιά:

Η έκθεση σε βίαια βιντεοπαιχνίδια καταστρέφει την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Επιπλέον, τα βιντεοπαιχνίδια συνδέονται με την εικόνα που σχηματίζει το παιδί στο μυαλό του για το αντίθετο φύλλο. Οι θηλυκοί χαρακτήρες των βιντεοπαιχνιδιών είναι συχνά υπερσεξουαλικοί και μη-ρεαλιστικοί και δημιουργούν στο μυαλό του παιδιού-χρήστη, μια λανθασμένη εντύπωση για τα πρότυπα ιδανικής ομορφιάς (Νικολοπούλου, & Παπαδοπούλου, 2008).

Πολλοί πιστεύουν πως τα βιντεοπαιχνίδια μπορούν να προκαλέσουν εθισμό στα παιδιά. Ο εθισμός αυτός μπορεί να οδηγήσει σε σωματικά προβλήματα υγείας, προβλήματα καταναλωτικής συμπεριφοράς και καθυστέρηση στο σχολείο.

Η αύξηση της παιδικής παχυσαρκίας, συνδέεται επίσης με τη χρήση βιντεοπαιχνιδιών. Μαζί με την τηλεόραση, αποτελούν τον δεύτερο παράγοντα πρόκλησης παχυσαρκίας, μετά την κατανάλωση πρόχειρου φαγητού. Κι αυτό γιατί ο χρόνος που θα διέθετε ένα παιδί σε εξωτερικές δραστηριότητες ή αθλήματα, αφιερώνεται σε χαμένο χρόνο, κατά τον οποίο μένει αδρανές μπροστά απ' την τηλεόραση ή τον υπολογιστή.

Εικόνα 7: Video Games.



Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που προκαλούν τα βιντεοπαιχνίδια, και για το οποίο γίνεται λόγος πολύ συχνά τα τελευταία χρόνια, είναι η μύηση των παιδιών στη βία. Τα βίαια βιντεοπαιχνίδια μαθαίνουν στα παιδιά να καταφεύγουν σε επιθετικές μεθόδους για να επιλύσουν τις διαφορές τους. Ακόμη, ένα τέτοιο παιχνίδι που προβάλλει βίαιες σκηνές, μπορεί να έχει καταστρεπτικές συνέπειες για ένα παιδί που έχει ήδη επιθετική προδιάθεση. Αποδείχθηκε πως όσο περισσότερες βίαιες πράξεις βλέπει ένα παιδί, τόσο πιο πιθανό είναι να διαπράξει και το ίδιο βιαιότητες (Νικολοπούλου, & Παπαδοπούλου, 2008).

Αρκετές έρευνες επιβεβαιώνουν ότι αυτά τα παιχνίδια μπορεί να αυξήσουν την επιθετικότητα στη συμπεριφορά, τις σκέψεις και τα συναισθήματα και να περιορίσουν τις θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Η επίδραση αυτή παρουσιάζεται και στα δύο φύλα. Φαίνεται πως τα βίαια παιχνίδια καλλιεργούν την επιθετικότητα ακόμα και στα παιδιά που δεν εμφανίζουν παρόμοιες τάσεις. Πιο πολύ όμως κινδυνεύουν εκείνα που μεγαλώνουν σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει ψυχική και σωματική βία (Χρήστου, 2007).

Συμπερασματικά λοιπόν, οι αρνητικές συνέπειες των βιντεοπαιχνιδιών για τα παιδιά είναι οι εξής (Νικολοπούλου, & Παπαδοπούλου, 2008):

- Προκαλούν επιθετική συμπεριφορά.
- Προκαλούν επιθετικές σκέψεις.
- Προκαλούν εχθρικές προθέσεις.
- Συσχετίζονται με την επιθετική και εγκληματική συμπεριφορά.
- Μειώνουν τη «συμπάθεια» προς τα θύματα και αυξάνουν την πιθανότητα να γίνει το παιδί ένας βίαιος ενήλικας.
- Δημιουργούν απευαισθητοποίηση απέναντι στη βίαιη συμπεριφορά.
- Μειώνουν την εμπιστοσύνη και αυξάνουν το φόβο.
- Μειώνουν τις σχολικές επιδόσεις.
- Προκαλούν την εκδήλωση εθιστικής συμπεριφοράς που συχνά καταλήγει σε σκασιαρχείο από το σχολείο για να παίξει το παιδί το αγαπημένο του παιχνίδι.
- Καταλήγουν σε καθιστικό τρόπο ζωής, κακές διατροφικές συνήθειες και παχυσαρκία.
- Οδηγούν στη μείωση της καλής φυσικής κατάστασης, γεγονός που συχνά οδηγεί σε καρδιακά νοσήματα.

- Επηρεάζουν τη στάση των νέων απέναντι στα στερεότυπα των δυο φύλων.
- Τονίζουν την αυτόνομη δράση και δεν ενθαρρύνουν την ομαδική δουλειά ή τη συνεργασία.
- Παίζονται εις βάρος άλλων δημιουργικών εξωτερικών δραστηριοτήτων που θα μπορούσαν να γεμίσουν τον ελεύθερο χρόνο του παιδιού.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5^ο

5.0 Θεατρικό παιχνίδι

- **Ορισμός**

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί μία μοναδική μορφή παιχνιδιού στη διάρκεια της οποίας τα παιδιά δραματοποιούν γεγονότα από τον κόσμο της φαντασίας ή αναπλάθουν την πραγματικότητα και επαναπροσδιορίζουν τις εμπειρίες τους μέσα από διεργασίες απελευθερωμένες από χωροχρονικά όρια και περιορισμούς. Συγχρόνως, συνιστά μία εναλλακτική εκπαιδευτική προσέγγιση στην εκπαίδευση και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών με ειδικές ανάγκες. Μέσα από το θεατρικό παιχνίδι τα παιδιά μπορούν να βιώσουν μοναδικές εμπειρίες και να εκφραστούν ελεύθερα σε ένα περιβάλλον όπου είναι ελεύθερα να δράσουν, να εκφραστούν, να προσπαθήσουν ξανά χωρίς να φοβούνται ότι αξιολογούνται, ελέγχονται ή κινδυνεύουν να απορριφθούν.

Το θεατρικό παιχνίδι διαθέτει από τη φύση του *διπλή υπόσταση* (Γραμματάς, 1996):

- Από τη μία είναι *παιχνίδι*, πράγμα που σημαίνει ότι έχει όλα τα χαρακτηριστικά του παιχνιδιού, αποτελεί, δηλαδή, μία ελεύθερη έκφραση του παιδιού, που χαρακτηρίζεται από την ύπαρξη κανόνων ή κωδικών επικοινωνίας. Επιπλέον, απαιτεί την οριοθέτηση του χώρου και του χρόνου και βασικά προϋποθέτει τη διάθεση επικοινωνίας, ομαδικού πνεύματος και συλλογικότητας δράσεων και λειτουργιών από τους συμμετέχοντες, στους οποίους πάνω από όλα προσφέρει τη χαρά της συμμετοχής (Faure & Lascar, 1990).
- Από την άλλη, αποτελεί *μία μορφή θεατρικής έκφρασης* και φέρει όλα τα γνωρίσματα του θεάτρου (Σέργη, 1983).

Ο όρος θεατρικό παιχνίδι περιλαμβάνει όλα τα είδη του παιχνιδιού προσποίησης. Δηλαδή, το παιχνίδι ρόλων (play role), το φανταστικό παιχνίδι (fantasy play), το παιχνίδι προσωποποίησης, το διερευνητικό, το κοινωνιοδραματικό (sociodramatic play) και το συμβολικό παιχνίδι (Mellou, 1995). Το θεατρικό παιχνίδι συνιστά μία δραστηριότητα που είναι προσανατολισμένη στο παιδί ως ψυχοσωματική ολότητα και περιλαμβάνει εκτός από το παιχνίδι προσποίησης και το παιχνίδι ρόλων, το μιμητικό παιχνίδι, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη διαπροσωπική αλληλεπίδραση και τη λεκτική επικοινωνία (Belski & Most, 1981).

- **Έννοια**

Από τη στιγμή που ένας άνθρωπος, ασχέτως της ηλικίας, εκφράζει τον εαυτό του με την κίνηση του σώματος ή των μελών του και με το λόγο θέλοντας να επικοινωνήσει με κάποιον άλλον και μάλιστα με ευχαρίστηση, τότε λέμε ότι δρα, ότι «πράττει» θέατρο. Συνεπώς, το θεατρικό δρώμενο ή παιχνίδι είναι ένδειξη της ανάγκης για έκφραση, οπότε αμέσως μπαίνουν σε εφαρμογή και ορισμένοι κώδικες και συμβάσεις για επικοινωνία. Τα στοιχεία της χαράς και της συγκίνησης οριοθετούν την έννοια

του συμπαίκτη το ρόλο του χώρου και του θέματος, του χρόνου και του δρωμένου, τη συμμετοχή και εναρμόνιση του σύμπαντος και του σώματος με το λόγο (Γιάνναρης, 1995).

Ενώ στο απλό παιχνίδι ο μοναδικός παραλήπτης του παιδιού είναι ο συμπαίκτης του, ωστόσο, στο θεατρικό παιχνίδι, το κοινό του απαρτίζεται από τους συμπαίκτες του, τον δάσκαλο και τους λοιπούς μαθητές και ο σαφής διαχωρισμός ανάμεσα στο θεατρικό παιχνίδι και στο ψυχόδραμα δομείται όταν η επικοινωνία επισκιάζεται από τη λειτουργία της έκφρασης (Καραμήτρου, 2010).

Έχει παρατηρηθεί πως σχεδόν κάθε είδος μάθησης στηρίζεται στη μίμηση, ενώ το παιχνίδι συνυπάρχει και «συζεί» με το θέατρο. Αλλά, παίζοντας και μιμούμενο το παιδί κάνει τέχνη ενώ ανακαλύπτει και τη γνώση. Γράφει ο Γεωργουσόπουλος: «Με το θεατρικό παιχνίδι το παιδί αναπαράγει τον κόσμο, τον ερμηνεύει, τον σχολιάζει, τον οικειώνεται. Τον ονομάζει και τον καθιστά περιεχόμενο της συνείδησης του. Όσο πιο παιγνιώδης είναι αυτή η προσπάθεια, όσο πιο παιδαγωγούσα, τόσο καλύτερα και ουσιαστικότερα το παιδί εισέρχεται στον «κόσμο» χωρίς να ταπεινώνεται, να αφομοιώνεται, να εξουθενώνεται ως «πρόσωπο». Συνεπώς το θεατρικό/ δραματικό παιχνίδι, εκτός από την ψυχαγωγία και την χαρά αποτελεί και κομίζει συστατικά της παιδαγωγικής πρακτικής.

Από το απλό παιχνίδι και χειροτεχνικές εργασίες μέχρι τις συλλογικές εκδηλώσεις και το δραματικό παιχνίδι, το παιδί αισθάνεται χαρά, εκφράζει την ανθρώπινη ύπαρξη του, προβάλλει τον εαυτό του, ενισχύει την αυτοεπιβεβαίωση του, υπερνικά τις δυσκολίες του, εκτονώνεται ψυχικά, εξωτερικεύει τις ενδόμυχες τάσεις του και γενικά αναπτύσσει δημιουργική δραστηριότητα για την αυτοέκφραση και ανάπτυξη του (Γιάνναρης, 1995).

Το θεατρικό παιχνίδι δανείζεται από το θέατρο πολλά στοιχεία και τεχνικές όπως το παιχνίδι ρόλων, τους αυτοσχεδιασμούς, την μεταμόρφωση, την παντομίμα, την δραματοποίηση όμως διαφέρει απ' αυτό κυρίως στο ότι ο στόχος του δεν είναι σε καμία περίπτωση να οδηγήσει στην παράσταση. Σημασία δεν έχει το τελικό αποτέλεσμα αλλά η δημιουργική διαδικασία. Το θεατρικό παιχνίδι είναι λοιπόν ένα δημιουργικό συμβάν που δίνει σε αυτούς που συμμετέχουν άμεση ικανοποίηση. (Σκοπός του θεατρικού παιχνιδιού είναι να αναπτύξει τον άνθρωπο όχι την παράσταση) (Μαρία Τερζάκη – Υπεύθυνη δημιουργικού τμήματος στο ΚΟΙΠΕΕ).

• Θεματολογία

Το θέμα στο θεατρικό παιχνίδι δεν είναι προκαθορισμένο. Δημιουργείται (αναπαράγεται) από τα ίδια τα παιδιά στη διάρκεια της πρώτης και, κυρίως, της δεύτερης φάσης. Ενδέχεται, όμως να υπάρχουν και κάποια θεατρικά παιχνίδια που ακολουθούν ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης που έχει προετοιμάσει ο εμπνευστής - δάσκαλος.

Δεν είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ενός θεατρικού παιχνιδιού η ύπαρξη ενός προκατασκευασμένου κειμένου, όπου οι συγκρούσεις και, προπάντων, οι λύσεις θα δίνονται έτοιμες και θα είναι προετοιμασμένες.

Τα θέματα αναπαραγωγής σχετίζονται συνήθως με :

- Τα προσωπικά βιώματα του παιδιού.
- Οικογενειακές καταστάσεις.
- Προβλήματα και καταστάσεις που δημιουργούν οι σχέσεις τους με τους μεγάλους.
- Τη φοίτηση τους στο σχολείο και, κυρίως, τη σχέση τους με το δάσκαλο.
- Προβλήματα και δυσκολίες που συναντούν στο άμεσο κοινωνικό περιβάλλον, στη συνοικία όπου ζουν ή στην πόλη (μόλυνση, πολλά εργοστάσια , το ποτάμι που βρωμάει, οι χώροι των παιδιών που δεν υπάρχουν).
- Σκετς και σίριαλ που είδαν στην τηλεόραση, στο βίντεο ή στο θέατρο (τις σπάνιες φορές που πάνε).
- Θέματα που έχουν σχέση με φανταστικά πρόσωπα, ζώα ή ήρωες των κόμικς.
- Επίκαιρα γεγονότα.
- Φανταστικά γεγονότα (κάποιο όνειρο που είδαν).
- Σχέσεις παραγωγής και εργασίας κ.λ.π.

Ορισμένα θεατρικά παιχνίδια, που στηρίζονται σε κάποιο «σχέδιο δράσης», θα πρέπει να αφήνουν περιθώρια ελεύθερης δημιουργίας και αναζήτησης ως προς τον καθορισμό του θεματολογικού υλικού.

- Ναι στην έμπνευση και στο τυχαίο.
- Ελευθερία στη δημιουργική έκφραση.
- Όχι στη σκοπιμότητα.

Σε οποιοδήποτε θέμα αναπαράγουν τα παιδιά, η στάση μας είναι ουδέτερη έως διακριτικά ενθαρρυντική. Αποφεύγουμε να καθοδηγούμε το θέμα σε κάποιες «κοίτες» ή συμπεράσματα που να είναι σύμφωνα με κάποιες προσωπικές μας «νόρμες». Αποφεύγουμε τη «διδασκαλία» σε μια φάση καθαρά δημιουργική. Επομένως, οι λύσεις και οι συγκρούσεις θα πρέπει να προέρχονται από τη δυναμική της ομάδας. Στις επιλογές αυτές των παιδιών η δική μας «παρέμβαση» θα είναι η συντήρηση της αίσθησης των ρόλων και η δημιουργία συνθηκών για την ελεύθερη ανάπτυξη και εκτέλεση του θέματος που επέλεξαν.

Πολλές φορές το «θέμα» στο θεατρικό παιχνίδι είναι ένας λεπτός ιστός ενός ή περισσότερων «μύθων» που προέρχονται από τις πηγές που προαναφέρονται- αλλά και από άλλα στοιχεία και ανάγκες. Η δυνατότητα κάποιας υποτυπώδους σημειολογικής ανάλυσης των μύθων που αναπαράγονται από τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι θα απάλλασσε όσους κατέχονται από το άγχος μιας «μαθησιακής σκοπιμότητας», της αντίληψης της «τμηματοποίησης» της γνώσης και της εκπαίδευσης.

Ο εμπνευστής παρακολουθεί από πολύ κοντά αυτές τις ανεπαίσθητες διακυμάνσεις του ιστού των μύθων που ανακάλυψαν τα παιδιά, έτσι όπως εξελίσσονται στη διάρκεια ενός θεατρικού παιχνιδιού, και αφήνεται σ' αυτές. Ενθαρρύνει την έμπνευση, το τυχαίο συμβάν και το απρόοπτο. Είναι σε θέση όχι μόνο να το ενθαρρύνει, αλλά και να το δεχτεί.

Ερεθίσματα, θέματα και αφορμές για τη δημιουργία ενός θεατρικού παιχνιδιού, μπορούν ν' αντληθούν και από πολλές ενότητες της διδακτέας σχολικής ύλης (ανάλογα με την τάξη), αν θέλουμε, βέβαια, να μετατρέψουμε τον παραδοσιακό και πολλές φορές στατικό και όχι αναπαραγωγικό (δημιουργικό) τρόπο διδασκαλίας. Η ύλη που μπορεί να κοιταχτεί με αυτήν την οπτική μπορεί να προέρχεται, π.χ. από «ενότητες» όπως :

- Νεοελληνική γλώσσα
 - Μαθηματικές έννοιες
 - Μελέτη περιβάλλοντος
 - Ανθολόγιο
 - Ιστορία
 - Γεωγραφία
 - Φυσική
 - Κοινωνική και Πολιτική αγωγή
 - Σχολική ζωή
 - Κείμενα παιδικής λογοτεχνίας κ.ά.
-
- ✓ Δεν κάνουμε θεατρικό παιχνίδι για να προκύψει κάποιο «θέμα».
 - ✓ «Κείμενο» στο θέατρο είναι μια αφορμή για παράσταση.
 - ✓ «Θέμα» στο θεατρικό παιχνίδι μπορεί να είναι το καθετί που απασχολεί τα παιδιά, τη δυναμική της ομάδας, έτσι όπως αυτά εκφράζονται μέσα σε ρόλους που μόνα τους ανακάλυψαν.
 - ✓ Το «θέμα» πρέπει να βοηθάει την ανάπτυξη του θεατρικού παιχνιδιού.
 - ✓ Το θεατρικό παιχνίδι δε γίνεται για να βοηθήσει την «παράσταση» ενός θέματος.
 - ✓ Το ουσιώδες στο θεατρικό παιχνίδι είναι το παιδί να βιώσει μια κατάσταση, να μπει στην αίσθηση κάποιου ρόλου' ύστερα έρχεται ο μύθος, η κατασκευή, τα επιμύθια (Λάκης Κουρετζής, 1991).

• Χώρος

Το θεατρικό παιχνίδι είναι μία δραστηριότητα που δε χρειάζονται «δαπάνες» για να πραγματοποιηθεί, ειδικοί χώροι, αφθονία «μέσων». Το μόνο που χρειάζεται είναι κάποιος χώρος ανάπτυξης. Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει μόνο με το σώμα των παιδιών και τη φαντασία. Βέβαια, δε θ' αρνηθεί και κατάλληλα θα αξιοποιήσει και την ειδική αίθουσα, και τα «μέσα» που, ενδεχομένως, θα του δοθούν – αλλά αυτά δεν είναι απαραίτητα. Δε σημαίνει πως χωρίς αυτά τα παιδιά δεν μπορούν να παίξουν και ν' απολαύσουν ένα θεατρικό παιχνίδι.

Χώρος δράσης του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να είναι κάθε σημείο του χώρου όπου κινούνται τα παιδιά. Μέσα σε μια αίθουσα, ένα δωμάτιο, έναν παιχνιδότοπο, ένα πάρκο, το δρόμο. Θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει σε μια τάξη σχολείου (εάν, βέβαια, ο δάσκαλος – εμπνευστής έχει απαλλαγεί από την ψυχολογία και την

ιδεολογία της «τάξης»), μέχρι ένα γυμναστήριο ή γήπεδο, ανάλογα με τον αριθμό των παιδιών και τις δυνατότητες των εμπυχωτών.

Αν υπάρχει θεατρική αίθουσα, το θεατρικό παιχνίδι παίρνει άλλη μορφή, ακολουθεί μια διαφορετική διαδικασία. Στην περίπτωση αυτή καλό είναι τα καθίσματα στην πλατεία του θεάτρου να μην είναι βιδωμένα. Να μπορούν να μαζεύονται, ώστε η πλατεία ν' «ανοίγει» και να επιτρέπει την ελεύθερη και άνετη κίνηση των παιδιών.

Το χώρο όπου θα διεξαχθεί το θεατρικό παιχνίδι τον επιλέγει βέβαια, ο δάσκαλος – εμπυχωτής. Βασική του φροντίδα θα πρέπει να είναι ο χώρος να είναι ασφαλής για τα παιδιά, να μη δημιουργεί κινδύνους τραυματισμών, να επαρκεί για τον αριθμό των παιδιών που πάρουν μέρος. Να έχει κάποια υποτυπώδη αισθητική και να είναι καθαρός. Κάποιες φορές (όταν υπάρχει η δυνατότητα) δεν θα έπρεπε να εμποδίζουμε τα παιδιά ν' αναπτύσσουν το παιχνίδι τους και σε χώρους που εκείνα επιλέγουν.

Το χώρο δράσης, λοιπόν, τον καθορίζει βασικά ο δάσκαλος- εμπυχωτής' το σκηνικό, όμως, χώρο – το σημείο, δηλαδή, όπου τα παιδιά θα παρουσιάσουν τους σκηνικούς αυτοσχεδιασμούς και τα διάφορα σκηνικά δρώμενα- θα πρέπει να τον επιλέγουν μόνο τους τα παιδιά (Λάκης Κουρετζής, 1991).

- **Χρονική διάρκεια**

Η διάρκεια του κάθε θεατρικού παιχνιδιού κυμαίνεται ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνουν τα παιδιά, την αντοχή και ικανότητα των εμπυχωτών και άλλους ακαθόριστους παράγοντες.

Υπάρχουν θεατρικά παιχνίδια που μπορεί να κρατήσουν δέκα λεπτά. Κι άλλα, αυτά κυρίως που γίνονται στο ύπαιθρο και σε χώρους μόνιμης διαβίωσης παιδιών , π.χ. κατασκηνώσεις, που μπορούν ν κρατήσουν εβδομάδες. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και στο σχολείο. Οι φάσεις, δηλαδή , του θεατρικού παιχνιδιού επιμηκύνονται ανάλογα.

Όταν ένα παιδί «παίζει», ο χρόνος αποκτάει άλλες διαστάσεις . Γι' αυτό μη ζητάς πόσο διαρκεί ένα θεατρικό παιχνίδι. Με τη «γλώσσα» της καθημερινότητας μπορούμε να πούμε ότι κρατάει περίπου 1.30'-2 ώρες. Αυτό, όμως, είναι αβέβαιο και σχετικό, όπως για κάθε πράξη που μας δίνει χαρά (Λάκης Κουρετζής, 1991).

- **Κανόνες θεατρικού παιχνιδιού**

Το Θεατρικό Παιχνίδι δεν είναι εισαγόμενο είδος, δεν αντιγράφει ούτε απομιμείται ξένα πρότυπα και μεθόδους. Αυτό αποδεικνύεται ότι ως όρος, αυτόνομης θεατρικής και παιδευτικής δράσης, τουλάχιστον, ήταν άγνωστο και στην χώρα μας πριν από το 1976. Αυτό λοιπόν το Θ.Π στηρίζεται σε 4 πυλώνες: 1) Σωματική Έκφραση Η γλώσσα του σώματος, η Αισθησιοκινητική της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Πρόκειται για την Λογική μιας τεχνικής, παρά για την απόκτηση δεξιοτεχνιών και επίδειξης των κινήσεων των μελών του σώματος. Έκφραση συναισθημάτων. Αίσθηση της κίνησης που μεταβάλλεται σε γνώση. Ξεπέρασμα έμφυτων συστολών, αναστολών, επιφυλάξεων. 2) Διαδικασία της αναπαράστασης Τι ακριβώς αναπαριστάνει κάποιος όταν παριστάνει κάτι; Ανάσυρση και έκφραση μνημονικών και συναισθηματικών ιχνών. Ανάπτυξη της συμβολικής σκέψης, του κριτικού στοχασμού. Τότε που ο

χρόνος οδηγεί σε εσωτερικούς χώρους. Μας χρειάζεται ένας χρόνος που να μας αφήνει να διερευνούμε τους εσωτερικούς μας χώρους. Δεν περιγράφει την αίσθηση, την βιώνεις. Την καθιστά παρούσα. 3) Η Ομάδα Βασική προϋπόθεση για να υπάρξει Θ.Π είναι η ομάδα. Η Σχεσιοδυναμική της Ομάδας. Η δυναμική των συλλογικών ενεργειών και η ποιότητα των ανθρωπίνων σχέσεων. 4) Ο Εμπυχωτής. Ο δάσκαλος εμπυχωτής καθιστά κάτι ευαίσθητο. Μετατρέπει το αρνητικό σε θετικό. Διαχειρίζεται κρίσεις. Βελτιώνει τις σχέσεις των μελών της ομάδας. Αξιοποιεί και ενθαρρύνει ατομικές ή ομαδικές δημιουργικές απόπειρες. Αισθητοποιεί το μάθημα δια του θεάτρου και καθιστά τερπνή και γοητευτική την εκπαιδευτική – διδακτική διαδικασία. Υπάρχουν 3 τύποι εμπυχωτών, δασκάλων που διαμορφώνουν ανάλογα και το Θ.Π

- I. Ο δάσκαλος – εμπυχωτής κάνει Θ.Π. στα παιδιά.
- II. Ο δάσκαλος – εμπυχωτής μαζί με τα παιδιά.
- III. Τα παιδιά κάνουν Θ.Π.

<http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/D6Kouretzis-Parzakoni%20ndn%20Gr.pdf>.

5.1 Τεχνικές ανάπτυξης και επεξεργασίας

Για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούμε άπειρες τεχνικές που προέρχονται από το σύνολο των δράσεων και των τεχνικών που μας προσφέρει η θεατρική χροάνη, οι παραστατικές τέχνες, το παιχνίδι στην ευρύτερη του έννοια αλλά και ζωή.

Με την ανάπτυξη και επεξεργασία αυτών των τεχνικών, τη διαρκή αναζήτηση και το βάθεμα τους το θεατρικό παιχνίδι παίρνει ανάλογες διαστάσεις, αποκτάει την εμπέλεια του και προσαρμόζει τη λειτουργικότητα του ανάλογα με την ομάδα και τους σκοπούς που απορρέουν από την εφαρμογή του.

Οι βασικές τεχνικές είναι οι παρακάτω:

- ✓ Σωματική έκφραση
- ✓ Αυτοσχεδιασμοί
- ✓ Εκμετάλλευση του τυχαίου
- ✓ Τα τρία κωμικά στοιχεία
- ✓ Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης
- ✓ Μάσκα-κούκλα (προσωποποίηση- αποπροσωποποίηση)
- ✓ Οπτικοακουστικά ερεθίσματα
- ✓ Παντομίμα
- ✓ Αποστασιοποίηση
- ✓ «Γκροτέσκο»

Οι κύριοι άξονες επάνω στους οποίους αναπτύσσονται αυτές οι τεχνικές είναι:

- ✓ Απελευθέρωση της φαντασίας
- ✓ Αύξηση ρυθμού ενεργοποίησης και πρωτοβουλίας
- ✓ Ευαισθητοποίηση

✓ Παρατήρηση (αυτοσυγκέντρωση- χαλάρωση)

Δεν μπορεί ν' αναπτυχθεί ένα θεατρικό παιχνίδι, αν δεν υπάρξει πρώτα:

- Δυνατότητα επικοινωνίας και σχέσης εμπυχωτή-παιδιών.
- Αίσθημα ασφάλειας κι εμπιστοσύνης του παιδιού προς την ομάδα.

Το θεατρικό παιχνίδι είναι ένα μέσο απελευθέρωσης της φαντασίας. Η κίνηση και η σκέψη, η αυτοέκφραση και το παιχνίδι είναι μηχανισμοί που αφήνουν τη φαντασία του παιδιού ελεύθερη να διαμορφώσει σ' ένα συγκεκριμένο σχήμα ένα μακρύ ή σύντομο σήμα, μέσα από το οποίο το παιδί θα θελήσει να επικοινωνήσει με την «ομάδα» και να εκφραστεί δημιουργικά.

Η δημιουργικότητα του παιδιού είναι σχετική με την ικανότητα του να επιλέγει και να αφαιρεί. Απ' ότι συμβαίνει γύρω του ή μέσα του διαλέγει τα στοιχεία εκείνα που του χρειάζονται, για να κάνει δικές του συνθέσεις.

Δεν μπορεί να υπάρξει απελευθέρωση της φαντασίας και αύξηση της δημιουργικότητας ενός παιδιού χωρίς ευαισθητοποίηση. Και δεν αν μπορεί να υπάρξει κανένας βαθμός ευαισθητοποίησης χωρίς παράλληλη απελευθέρωση της φαντασίας.

Η φαντασία του παιδιού κινητοποιεί όλες τις «εμπειρίες» του, όλες τις εποπτείες από την αντικειμενική ζωή και τη γύρω του πραγματικότητα. Έτσι φτάνει σ' ένα σημείο, όπου η «φανταστική» παράσταση που δημιουργεί να κυριαρχεί σε όλη την ύπαρξη του. Αισθάνεται να υπάρχει πραγματικά μόνο ό, τι του δίνει δυνατό ερέθισμα και συγκίνηση, μόνο ό, τι καταγράφεται σ' αυτό σαν αίσθηση. Ζει έντονα στο παρόν, γι' αυτό την κυρίαρχη φανταστική του πράξη τη νομίζει πως υπάρχει κιόλας αντικειμενικά, αδιαφορώντας από ποια πηγή έρχεται το «περιεχόμενο» αυτής της αίσθησης.

Όλες οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στο θεατρικό παιχνίδι στηρίζονται στην αυθόρμητη και ελεύθερη έκφραση του παιδιού και στην ανάγκη του να ανασυνθέσει και να συμβολίσει τη γύρω του πραγματικότητα. Να οδηγηθεί σε μια σύνθεση. Με αφετηρία το φανταστικό να φτάσει στη σκηνική πραγμάτωση (το πραγματικό) ή ξεκινώντας από το πραγματικό και την απλή επικοινωνία μέσα από το παιχνίδι, να οδηγηθεί στην ανάπλαση και στη μετάβαση του σ' ένα νέο επίπεδο: το φανταστικό.

Η παρατήρηση της γύρω πραγματικότητας, η γνώση και η αίσθηση του σχήματος και του βάρους των σωμάτων και των αντικειμένων, της ροής και της κίνησης των σχημάτων και των χρωμάτων στη φύση, στον οργανωμένο χώρο και στο περιβάλλον όπου δρα το παιδί, η απόκτηση της δυνατότητας αυτοσυγκέντρωσης σε μια ιδέα, σ' ένα αντικείμενο, σ' ένα δρώμενο, σ' ένα κυρίαρχο σημείο και η χαλάρωση, που με τη μορφή διαφόρων δράσεων παρέχει το θεατρικό παιχνίδι, ενεργούν έμμεσα αλλά δυναμικά στην ευαισθητοποίηση, στην ανάπτυξη του βαθμού ενέργειας και απελευθέρωσης της φαντασίας.

Σωματική έκφραση

Για να μπορέσει το παιδί να περάσει σε μια διαδικασία έκφρασης και ενεργοποίησης, πρέπει να έχουμε πετύχει ένα βαθμό ευαισθητοποίησης. Κύρια πηγή

ευαισθητοποίησης έχουμε το ΣΩΜΑ του παιδιού. Αυτό που ονομάζουμε «σωματική έκφραση» μέσα στο θεατρικό παιχνίδι περνάει μέσα από ελεύθερες δραστηριότητες και διάφορες φόρμες κίνησης. Όλα αυτά έχουν περισσότερο το χαρακτήρα μιας διαδικασίας αυτοέκφρασης παρά ασκήσεων με κατευθυνόμενο σχήμα και κανόνες.

Στη διάρκεια αυτής της σωματικής αυτοέκφρασης το παιδί έχει τη δυνατότητα να εκφράσει μύχια συναισθήματα και καταστάσεις που δεν μπορεί πάντα με το λόγο να εκφράσει. Με τη σωματική έκφραση το παιδί σχηματοποιεί τα «σύμβολα» και δηλώνει σκέψεις και συναισθήματα.

Για να μπορεί ένα νήπιο ή ένα παιδί της Δημοτικής εκπαίδευσης να εκφραστεί με το σώμα του, πρέπει να μπορεί να κινηθεί ελεύθερα μέσα στο χώρο. Δηλαδή:

- Να έχει αίσθηση του χώρου.
- Να αισθάνεται άνετα όλα του τα μέλη.
- Να μπορεί να ζει και να εκφράζει καταστάσεις και αισθήματα με τα μέλη του.
- Να αισθάνεται το βάρος και το σχήμα των αντικειμένων και του ίδιου του κορμιού.
- Να επικοινωνεί με τα' άλλα παιδιά μέσα από έναν κινητικό κώδικα που μόνο του θα έχει επινοήσει και επιλέξει.

Το σώμα είναι ένα μέσο, ένας αγωγός παραγωγής άπειρων σημείων, πηγή διαλόγου και επικοινωνίας. Όργανο κατανόησης των άλλων και του εαυτού μας. Είπα παραπάνω ότι, για να μπορέσει το παιδί να εκφράσει κάτι με το σώμα του, θα πρέπει να έχει αίσθηση όλων των των μελών. Αισθάνομαι το σώμα μου σημαίνει να μπορώ να ζω τα μέλη μου.

Τα παιχνίδια είναι μια μορφή ελεύθερης σωματικής έκφρασης. Π.χ. το «πάλεμα» των παιδιών είναι όχι μόνο ένα χαρακτηριστικό παιχνίδι σωματικής έκφρασης αλλά κι ένας τρόπος για ν' αποκτήσει ένα παιδί σωματική επαφή μ' ένα άλλο.

Η σωματική έκφραση είναι πάντα σχετική με την εσωτερική ένταση. Όταν η κίνηση είναι η ενοποίηση της νοητικής ύλης, έκφραση του εσωτερικού «βάρους», τότε παίρνει το χαρακτήρα ενός σημαινόμενου.

Η κίνηση, που είναι αποτέλεσμα της ψυχολογικής κατάστασης, μετατρέπεται σε δήλωση. Μια τέτοια «δήλωση» είναι ικανή να μετατραπεί σε κώδικα επικοινωνίας. Αντίθετα, αν η κίνηση δεν είναι αποτέλεσμα αίσθησης, παράγωγο μιας εσωτερικής έντασης, μπορεί να είναι τέλεια στην εξωτερική διαγραφή της (στο περίγραμμα της), αλλά δεν είναι ικανή να γίνει μέσο επικοινωνίας. Γι' αυτό σε πολλές μορφές τέχνης είναι δυνατό να έχουμε μια τέλεια «έκφραση», χωρίς, όμως, να παράγεται επικοινωνία, κινήσεις αέναες μέσα στο χώρο, χωρίς απήχηση. Ενώ άλλοτε, ακόμα και με την ακινησία ή με μια χειρονομία, μπορούμε να προσκαλέσουμε άπειρα σήματα και να δημιουργήσουμε έτσι μια «σχέση», μια επικοινωνία με αυτούς στους οποίους απευθύνουμε την κίνηση.

Η έκφραση είναι ένα μήνυμα που μετασχηματίζεται σε εικόνα. Βασίζεται στη δυνατότητα προβολής ενός, έστω, στοιχείου από κάποιο σημαινόμενο. Υπάρχει πολλές φορές πριν από τις λέξεις. Όταν ενσωματώνεται με τις λέξεις, αποκτάει τη

διάσταση μιας σημασίας. Μπορούμε να έχουμε έκφραση χωρίς λόγο. Και λόγο χωρίς έκφραση.

Η σωματική έκφραση από πού πηγάζει;

Μερικοί προσπάθησαν να της καθορίσουν την προέλευση. Υπάρχουν πολλές απόψεις επάνω σ' αυτό. Στην πράξη, όμως συναντάμε συνήθως τέσσερις πηγές προέλευσης της σωματικής έκφρασης:

- Μια προ-νοητική πηγή.
- Τον κοινωνικό περίγυρο.
- Τις εμπειρίες που είναι, ίσως, συνάρτηση των δυο πιο πάνω παραγόντων.
- Την παρατήρηση.

Στο θέατρο παράγονται άφθονα στοιχεία σωματικής έκφρασης, που τα περισσότερα είναι μετασχηματισμοί και μεταλλάξεις πανάρχαιων και άπειρων στοιχείων συμπεριφοράς του ανθρώπινου σώματος. Οι διαδικασίες αυτές, όταν τις συναντούν τα παιδιά στο θέατρο (αλλά και οι ενήλικες), είναι κάτι που τους δημιουργεί μια περίεργη αίσθηση και γνώση των δυνατοτήτων του ανθρώπινου σώματος.

Τέσσερις περιπτώσεις που έχουν σχέση με το θέατρο και περιέχουν άφθονα στοιχεία εκλέπτυνσης της κίνησης, σαν αποτέλεσμα μιας χαρακτηριστικής έκφρασης των δυνατοτήτων του σώματος είναι :

α. Τεχνική επιδεξιότητα του σώματος (ακροβατικά)

Δεν υπάρχει παιδί που, από τότε που γεννιέται, να μην αναζητάει τρόπους να δείχνει ή να ευχαριστιέται, όταν ανακαλύπτει τη δυνατότητα που έχει να κάνει με το σώμα του διάφορες κινήσεις (τούμπες, παιχνίδια ισορροπίας, άλματα, παιχνίδια με αντικείμενα διαφορετικού μεγέθους και ύψους – αλλά και η αθώα κούνια, η τραμπάλα κ.ά. έχουν την αφετηρία τους σ' αυτές τις ανάγκες του παιδιού).

β. Τεχνική των δακτύλων – Επιδεξιότητα χειρισμού αντικειμένων (ταχυδακτυλουργία)

Η κίνηση των δακτύλων συμβάλλει στην αύξηση της επιδεξιότητας των παιδιών και της ικανότητας χρήσης των αντικειμένων. Σε μερικές περιπτώσεις οι ασκήσεις των δακτύλων και των χεριών είναι ένας τρόπος να βελτιώσει το παιδί την κινητική του επιδεξιότητα και να ξεπεράσει ακόμα και προβλήματα γραφής και αποτύπωσης των συμβόλων (αριθμητικά σύμβολα, γράμματα, χρήση εργαλείων, υλικών κ.λ.π.).

γ. Τεχνικές μετασχηματισμού της ύλης

Τις τεχνικές αυτές τα παιδιά τις χρησιμοποιούν με τις «μαγικές» επαφές που μπορεί να έχει μια βεργούλα, ένα ύφασμα ή κάποιο μέλος του σώματος σ' ένα άλλο, ή σε κάποιο αντικείμενο που αυτόματα μετατρέπεται και παίρνει τις διαστάσεις που θέλει το παιδί, μετασχηματίζεται ή μορφοποιείται ανάλογα.

δ. Αυτοματισμός στην έκφραση και στην κίνηση

Ο αυτοματισμός της κίνησης, αποτέλεσμα μιας μίμησης που έχει μεταβληθεί σε κώδικα τυποποιημένης συμπεριφοράς. Οι διάφορες «μούτρες» (εκφράσεις) που παίρνουν πολλές φορές τα παιδιά, καθορίζοντας με αυτές τη «στάση τους»

στο χώρο ή στο περιβάλλον όπου εκφράζονται, περιέχουν άφθονα στοιχεία αυτού που, σαν όρος στο θέατρο, ονομάζεται «μπουφονερία».

Η κίνηση ευαισθητοποιεί τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού. Όσο ευαισθητοποιείται ο εσωτερικός κόσμος, η κίνηση παίρνει άλλες διαστάσεις. Γίνεται δημιουργική, μέσο έκφρασης και μετάδοσης μηνυμάτων.

Αυτοί οι ομόκεντροι κύκλοι, ακολουθώντας μια τροχιά απ' έξω (κίνηση, σωματική έκφραση) προς τα «μέσα» (φαντασία, σκέψη), οδηγούν το παιδί σε μια μορφή αυτοέκφρασης. Είναι μηχανισμοί που αφήνουν περιθώρια στο παιδί να διαμορφώσει σε συγκεκριμένο ΣΧΗΜΑ ένα μακρύ ΣΗΜΑ, μέσα από το οποίο επικοινωνεί με την ομάδα και εκφράζεται δημιουργικά.

Αυτοσχεδιασμοί

Τα παιχνίδια αυτοσχεδιασμού σκοπεύουν να δώσουν την ευκαιρία στα παιδιά να φτάσουν ν' ανακαλύψουν κάποιες εμπειρίες και να παίξουν με αυτές με τους άλλους. Αυτοσχεδιάζοντας έτσι, ασκείται και πλαταίνει η φαντασία, η σχέση με το σώμα, διαμορφώνεται ένας καινούργιος κώδικας συμπεριφοράς και επικοινωνίας με την «ομάδα». Ταυτόχρονα, ερεθίζεται η ικανότητα της προσοχής, της παρατήρησης και της αυτοσυγκέντρωσης.

Στη διάρκεια μιας κοινής «δράσης» το παιδί ενθαρρύνεται ν' αντιμετωπίσει και να δημιουργήσει μια «σχέση» με τους άλλους, μέσα από μια σειρά συναισθημάτων. Με τον αυτοσχεδιασμό έχει τη δυνατότητα παίζοντας ν' αντιδράσει και να επιδράσει, ανακαλύπτοντας έτσι τη «σχέση» που δημιουργείται με τους άλλους, μέσα από εκείνο που το ίδιο ανακάλυψε και μετέδωσε, με όποιο τρόπο ήθελε, στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας. Υπάρχουν:

- Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί
- Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί
- Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί
- Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί

α. Κατευθυνόμενοι αυτοσχεδιασμοί

Αποτελούνται από ένα συγκεκριμένο θέμα που παράγεται από τον εμπνευστή. Δίνεται σαν μια ορισμένη δραστηριότητα (πολλές φορές και σαν ερέθισμα) που τα παιδιά εκτελούν ατομικά ή συλλογικά.

β. Ελεύθεροι αυτοσχεδιασμοί

Τα παιδιά μόνα τους ή σε ομάδες ανακαλύπτουν τα θέματα που θέλουν να αυτοσχεδιάσουν. Ένας ελεύθερος αυτοσχεδιασμός μπορεί να προέλθει και από την υπέρβαση ενός κατευθυνόμενου – που τα παιδιά αισθάνονται την ανάγκη να υπερβούν ή να τον κατευθύνουν σε άλλα σημεία. Αναστέλλουν το θέμα, τροποποιούν τη «δράση», διευρύνουν ή συνοψίζουν το θεματολογικό πυρήνα.

γ. Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί

Προβάλλονται από τα παιδιά με τη μορφή , πολλές φορές , μιας «στάσης». Στη διάρκεια ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού. Αυθόρμητοι αυτοσχεδιασμοί κάτω

από διάφορες συνθήκες και ύστερα από τυχαία ερεθίσματα ή ακαθόριστους ψυχικούς παράγοντες μπορούν να παραχθούν και στη διάρκεια των άλλων αυτοσχεδιασμών που προαναφέραμε.

δ. Σκηνικοί αυτοσχεδιασμοί

Είναι το αποτέλεσμα της δημιουργίας κάποιων «σταθερών» επιλογών. Η σκηνική πραγμάτωση, το αποτέλεσμα ενός από τους προηγούμενους αυτοσχεδιασμούς.

Είναι δύσκολο να καθορίσεις τη σειρά με την οποία εμφανίζονται ή πρέπει να δίνονται αυτοί οι αυτοσχεδιασμοί. Πολλές φορές τα παιδιά ξεκινώντας από κάτι συγκεκριμένο αναπαράγουν κάτι άλλο. Ένας κατευθυνόμενος αυτοσχεδιασμός, δηλαδή, μπορεί να συμπεριλάβει στη διάρκεια του και στοιχεία από τα άλλα είδη αυτοσχεδιασμών.

Η διεύρυνση της σχέσης του παιδιού με τα αντικείμενα, οι «μάσκες» και η επίδραση της «μάσκας» στη συμπεριφορά του παιδιού, καθώς και διάφορα οπτικοακουστικά ερεθίσματα μπορούν ν' αποτελέσουν πηγές παραγωγής διαφόρων αυτοσχεδιασμών με ποικίλο και σύνθετο χαρακτήρα.

Εκμετάλλευση του τυχαίου

Είναι η δυνατότητα (από ένα τυχαίο γεγονός, ένα απρόοπτο, ένα απλό περιστατικό, μια κίνηση, μια φράση) να παραχθεί μια κατάσταση. Να δοθεί, δηλαδή ένα ερέθισμα που θα πάρει διάφορες μορφές και έκταση. Η δυνατότητα του εμπνευστή να συλλαμβάνει, να αξιοποιεί και να εκμεταλλεύεται τις διάφορες ορατές έως ανεπαίσθητες ψυχικές διακυμάνσεις και τάσεις της ομάδας.

Τα κύρια κωμικά στοιχεία

Για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού χρησιμοποιούμε συχνά τα δύο κύρια κωμικά στοιχεία: υπερβολή – αντίθεση(το παιχνίδι των παρεξηγήσεων, κωμωδία των παρεξηγήσεων).

Χαρακτηριστικά δείγματα των στοιχείων αυτών που παράγουν κωμικές καταστάσεις ή βάζουν σε λειτουργία κάποιους μηχανισμούς γέλιου είναι ο Χοντρός-Λιγνός, ένας γίγας στο πλάι ενός νάνου, κάποιος γελάει και δίπλα του κάποιος άλλος κλαίει κ.λ.π.

Που οφείλονται τα γέλια των παιδιών βλέποντας έναν «κλόουν»; Στα υπερβολικά στοιχεία της συμπεριφοράς του. Σε σύγκριση μ' εμάς ο «κλόουν» κινείται, εκφράζεται, κάνει «κόλπα», καταναλώνει μια υπερβολική σωματική ενέργεια – που στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες φαίνεται «υπερβολική και ανώφελη».

Τα κύρια κωμικά στοιχεία παράγουν γόνιμα ερεθίσματα, γιατί συνδέουν το θεατρικό παιχνίδι μ' εκείνες τις περιοχές του ασυνείδητου, όπου έχουν την έδρα τους οι αρχετυπικές εικόνες.

Δημιουργία περιβάλλοντος δράσης

Με τη βοήθεια διαφόρων υλικών διαμορφώνουμε ένα «περιβάλλον» μέσα στην τάξη, σε κάποια αίθουσα του σχολείου ή, ακόμα, και στο ύπαιθρο. Το περιβάλλον αυτό μπορεί να είναι φανταστικό ή ν' αναπαριστάνει ένα συγκεκριμένο «υπαρκτό» χώρο. Φυσικά, θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει κ σ' ένα ήδη διαμορφωμένο περιβάλλον, φυσικό ή τεχνητό :

- Στο δάσος

- Σ' ένα παλιό εργοστάσιο, μια σιταποθήκη, ένα αλώνι
- Σ' ένα μουσείο
- Σε έκθεση ζωγραφικής ή γλυπτικής
- Σε αρχαιολογικούς χώρους
- Επάνω σ' ένα καΐκι
- Σ' ένα παλιό βαγόνι του τρένου κ.α.

Το περιβάλλον (αν δεν είναι εκ των προτέρων δομημένο) μπορούμε να το διαμορφώσουμε εμείς (αυτό, αν θέλουμε να δημιουργήσουμε ένα απρόοπτο συμβάν ή μια έκπληξη στα παιδιά, για να τους δώσουμε μια αφορμή για την αναπαραγωγή ενός θεατρικού παιχνιδιού). Μπορούμε, όμως, να διαμορφώσουμε ένα περιβάλλον μαζί με τα παιδιά μόνα τους να διαμορφώσουν το περιβάλλον που θέλουν.

Όταν καταφέρουμε και δημιουργήσουμε με κάποιο τρόπο ένα «περιβάλλον», η λειτουργικότητα του αρχίζει να παράγει στα παιδιά πλήθος ερεθισμάτων που καθορίζουν την κίνηση και τη συμπεριφορά τους στο χώρο.

Μάσκα – Κούκλα

Η μάσκα είναι ένα μέσο αποτύπωσης των ονείρων και των φαντασιώσεων της παιδικής ηλικίας. Έχει σχέση με την έκφραση ορισμένων συναισθημάτων και καταστάσεων, γι' αυτό η επίδραση της μάσκας – κούκλας είναι καθοριστική της εκφραστικής συμπεριφοράς του παιδιού, αλλά και η συμπεριφορά του παιδιού επηρεάζει και καθορίζει τη μορφή της μάσκας- κούκλας, επάνω στην οποία το παιδί αποτυπώνει στοιχεία αρχέτυπων και υποσυνείδητων καταστάσεων.

Η μάσκα είναι ένα παράθυρο που ανοίγει, για να φανεί ένα πρόσωπο. Γι' αυτό βλέπουμε τα παιδιά να κατασκευάζουν μάσκες αινιγματικές, μάσκες που έχουν αποτυπώσει μία στιγμή ποιητικής έκφρασης, μάσκες αχαλίνωτης φαντασίας, μελαγχολικού ύφους ή αποτύπωσης ορισμένων καταστάσεων και συναισθημάτων.

Η σημασιολογική λειτουργία της μάσκας είναι βαθύτατη, επεκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα και είναι συνδεδεμένη με βασικές λειτουργίες και υπαρξιακές ανησυχίες του παιδιού.

Σαν τεχνική αναπαραγωγής ενός θεατρικού παιχνιδιού, εκτός από την εικαστική δημιουργία που τους προσφέρει, τους δίνει άπειρες ευκαιρίες και ερεθίσματα, για να εκφράσουν μέσα από αυτά τις εμπειρίες και τα προβλήματα τους. Μετά από τη διαδικασία κατασκευής τα παιδιά είναι σε θέση να παίζουν ένα θεατρικό παιχνίδι. Φορώντας τις μάσκες που κατασκεύασαν, ανακαλύπτουν την λειτουργικότητα της μάσκας- και αυτό, σίγουρα, δεν θα αφήσει ανεπηρέαστη τη «σκηνική» τους συμπεριφορά.

Οπτικοακουστικά ερεθίσματα

Τα ερεθίσματα αυτά είναι ευκαιρίες να οδηγήσουν το παιδί σε ένα ψηλάφισμα, να το φέρουν μπροστά στο απρόοπτο και το τυχαίο. Να του προκαλέσουν τη χαρά της αυτοανακάλυψης- και όχι να το κατευθύνουν σε μία καθορισμένη δράση. Αυτό το ψηλάφισμα μπορεί να έχει έναν καθαρά αισθησιοκινητικό χαρακτήρα, να πάρει τη μορφή μιας έκφρασης ή να συσσωρευτεί στη σκέψη του παιδιού, να μεταβληθεί ή να του προκαλέσει κάποια «αίσθηση». Ιδιαίτερα τα παιχνίδια με το φως και τη σκιά

είναι ένα μέσο για την ανακάλυψη της σωματικής του εικόνας, τον έλεγχο των κινήσεων και την εν γένει ψυχοκινητική του ανάπτυξη. Ύστερα από ορισμένες διαδικασίες, η λειτουργία αυτή βοηθάει το παιδί να κάνει επιλογές, να βρίσκει λύσεις και να αναπαράγει.

Παντομίμα

Η παντομίμα είναι μια τεχνική παρούσα σε κάθε φάση του θεατρικού παιχνιδιού, αφού το θεατρικό παιχνίδι δεν ξεκινάει από ένα κείμενο, για να δημιουργήσει σκηνική δράση. Η βασική σύσταση της παντομίμας, που αποτελεί κώδικα επικοινωνίας διαμέσου σημάτων που παράγει όλο το σώμα, αποτελεί για το παιδί, ιδίως το πιο μικρό, έναν κώδικα καθημερινής συμπεριφοράς.

Ο παντομίμος διοχετεύει την έκφραση, μεταβάλλει τα πεδία, δεν τα εντοπίζει, τα συγκροτεί και τα εκπέμπει με όλο του το σώμα. Η μίμηση απλώνεται παντού-παντομίμα.

Παντομίμα δεν είναι μόνο ένα θέατρο σιωπής, όπως νομίζουν πολλοί. Παντομίμα μπορεί να υπάρχει και σε ένα θέατρο πρόζας. Παντομίμα μπορεί να κάνει κι ένας ηθοποιός που μιλάει.

Στην παντομίμα υπάρχει «λόγος» μονό που ο λόγος δεν είναι εκφωνούμενος. Μέσα από το την παντομίμα το παιδί εκφράζει συναισθήματα με κινήσεις- όχι για ν' αναπληρώσει το λόγο, αλλά για να τον πλουτίσει. Ν' ανακαλύψει την αίσθηση και τους χυμούς που περιέχουν όχι μόνο οι λέξεις και τα νοήματα, αλλά και τα' άλλα στοιχεία που περιβάλλουν τη ζωή μας: τη φύση, τα σώματα της οργανωμένης ύλης, τα αντικείμενα, τα ζώα και τους ανθρώπους. Η παντομίμα δεν είναι μια φλυαρία χειρονομιών ούτε «γκριμάτσα». Δίνει τη δυνατότητα σε όλο το σώμα να κάνει άμεσα και σαφή τα αισθήματα και τις παρορμήσεις. Να εκφράσει το παιδί αυτό που αποτελεί ένα βαθύ βίωμα, συγκίνηση, κάποιο καίριο και ουσιαστικό κομμάτι της ύπαρξής του.

Για να χρησιμοποιήσουμε την παντομίμα στο θεατρικό παιχνίδι, δε χρειάζεται να κάνουμε κάποια ιδιαίτερη προετοιμασία. Τα παιδιά την επιβάλλουν σε πολλά επίπεδα και με πολλούς τρόπους. Παίζοντας, όμως, τα παιχνίδια παντομίμας, τα παιδιά ασκούνται σε κάποιες περιοχές της τέχνης της παντομίμας.

Η παντομίμα βασίζεται στο σώμα, στην αίσθηση και στη φαντασία. Παιχνίδια με φανταστικά αντικείμενα, με φανταστικά πρόσωπα, σε ένα φανταστικό κόσμο είναι αυτά που προετοιμάζουν και εισάγουν το παιδί στην έννοια της παντομίμας.

Αποστασιοποίηση

Η έννοια της αποστασιοποίησης στο θεατρικό παιχνίδι δεν έχει ακριβώς το ίδιο περιεχόμενο που συναντάμε στην «μπρεχτική» ερμηνεία του όρου.

Η «αποστασιοποίηση» στο θεατρικό παιχνίδι εκφράζεται με τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιμετωπίζει κάποιο «ρόλο». Έχει τη δυνατότητα, σε οποιαδήποτε φάση του θεατρικού παιχνιδιού, να «βγει» έξω από το ρόλο, να σταθεί κριτικά απέναντι του- καθώς και στους ρόλους που παίζουν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας- να τον τροποποιήσει, να μεταβεί από ένα επίπεδο σ' ένα άλλο, να προσθέσει ή ν' αφαιρέσει

στοιχεία, ακόμα και να τον εγκαταλείψει και να συνεχίσει το θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτοντας κάποιον άλλο.

Ο βιωματικός χρόνος καταργεί τον «ιστορικό» χρόνο και το παιδί έχει τη δυνατότητα από-μυθοποίησης – που, πολλές φορές, μεταβάλλεται σε μια νέα μυθοποίηση ή μυθοπλασία, για να την αποδιαρθρώσει πάλι, αν οι ανάγκες του το επιβάλλουν. Το ίδιο συμβαίνει με την ηρωοποίηση ή αποηρωοποίηση ενός «ήρωα» που το παιδί μόνο του επέλεξε να «παραστήσει».

«Γκροτέσκο»

Στο θεατρικό παιχνίδι η έννοια του γκροτέσκου θα πρέπει να γίνεται δεκτή με τη χρησιμοποίηση κάποιων τεχνικών που περιέχουν στοιχεία από το ανεξήγητο, το υπερτονισμένο ύφος, το παιχνιδιάρικο, την τρομαχτική διάσταση μιας ανησυχίας ή την υπερβολική ευδαιμονία ενός τυχαίου, ευχάριστου περιστατικού. Το παράδοξο που μπορεί να είναι γελοίο – αλλά και ανησυχητικό συνάμα.

Το «γκροτέσκο» είναι ένα παιχνίδι με τη λογική αλλά και με το παράλογο. Είναι η έκφραση του κόσμου όπως είναι (της φαινομενολογίας) και, παράλληλα, η έκφραση ενός κόσμου όπως θα 'θελε το παιδί να είναι (υπερβατικό στοιχείο). Το παιδί παίζει προκαλώντας άλλοτε το γέλιο και άλλοτε το φόβο, για να ειρωνευτεί μια κατάσταση ή κάποιο πρόσωπο. Αποκτώντας το παιδί μια σύνδεση με την ειρωνεία, πλησιάζει μια άλλη όψη του κωμικού.

Το «γκροτέσκο» είναι κάτι που μας αιφνιδιάζει κάτι που μας δημιουργεί κατάπληξη κάτι που, για να το καταλάβουμε, πρέπει να λειτουργήσουμε πάλι με τη λογική.

Το «γκροτέσκο» με τα λυτρωτικά στοιχεία που περιέχει, αποτελεί κι έναν παράγοντα μείωσης της έντασης και, επομένως, εκτόνωσης. Όταν οι εντάσεις του παιδιού προέρχονται από μια απειλή εξευτελισμού, γελοιοποίησης, απόρριψης, που τους προκαλείται από κάποιες ασφυκτικά δομημένες διαδικασίες (αξιολόγησης, έντονου ανταγωνισμού, αγώνα επικράτησης και αποδοχής, φόβου αποτυχίας, «σωστού» και «λάθους» κ.λ.π.), αυτή η απειλή με το «γκροτέσκο» γελοιοποιείται, το άγχος του παιδιού μετατρέπεται σε ένα επιθετικό υπονοούμενο, αμβλύνονται έτσι οι αναστολές: όπως γίνεται πάντα, όταν οι ενδόμυχες συγκρούσεις βρίσκουν ένα πεδίο απόθεσης (Λάκης Κουρετζής, 1991).

5.2. Διαδικασία ανάπτυξης

Η ανάπτυξη και η επεξεργασία του θεατρικού παιχνιδιού είναι μια διαδικασία που περνάει μέσα από τέσσερις φάσεις- στάδια:

Α' φάση: Φάση της «απελευθέρωσης». Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης ομάδας.

Β' φάση: Φάση της αναπαραγωγής. Στάδιο όπου δεσπόζει το παιχνίδι των ρόλων.

Γ' φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός (θεατρικό δρώμενο). Στάδιο εκτέλεσης.

Δ' φάση: Φάση ανάλυσης. Στάδιο επεξεργασίας πολλαπλών επιπέδων (συζήτηση, κριτική ανάλυση, εικαστική επεξεργασία, συγγραφή κειμένων κ.λ.π.).

Α' φάση: Της «απελευθέρωσης»

Στάδιο ευαισθητοποίησης και συγκρότησης ομάδας

1. Όλες οι δραστηριότητες που έχουν σχέση με κάποια μορφή παιχνιδιού απελευθερώνουν. Κι αυτό συμβαίνει όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες.

Κάτω από την επίδραση ενός ομαδικού ή ατομικού παιχνιδιού το παιδί αποθέτει ένα μεγάλο μέρος του άγχους, του ψυχαναγκασμού και των φαντασιώσεων που το κατέχουν. Ένα τέτοιο παιχνίδι είναι συνήθως προτροπή για ένα άλλο, περισσότερο σύνθετο και δημιουργικό.

Το κάθε παιχνίδι στην παιδική ηλικία είναι ένα είδος «θεατρικής» παράστασης. Παράστασης με σύμβολα, με αντικείμενα, με πλήθος ερεθισμάτων που προέρχονται από το περιβάλλον όπου αναπτύσσεται το παιχνίδι, από τη δυναμική της ομάδας των παιδιών που συμμετέχουν αλλά και από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο.

Το παιδί λειτουργεί σαν «σκηνοθέτης» και «ηθοποιός» παράλληλα. «Τοποθετεί», φωτίζει και φορτίζει με το παίξιμο του τόσο τα αντικείμενα με τα οποία έρχεται σ' επαφή, όσο και το «ρόλο» που διάλεξε να παίξει.

Το παιχνίδι, για να λειτουργήσει σαν μέσο «απελευθέρωσης» και δημιουργικής έκφρασης, θέλει να υπάρχει το ανάλογο παιδαγωγικό κλίμα και πνεύμα για ν' αναπτυχθεί. Θέλει, ακόμα, και το ανάλογο περιβάλλον. Ο φόβος της αποτυχίας πρέπει να πάψει να καταδιώκει το παιδί και όταν παίζει. Ο φόβος της αποτυχίας πρέπει να πάψει να καταδιώκει το παιδί ακόμα και όταν παίζει. Ο φόβος δεν ενθαρρύνει. Καταδιώκει τυφλά. Ο κίνδυνος παραβάσεων «κανόνων» ανακόπτει την ενεργοποίηση του παιδιού και εμποδίζει την ελεύθερη έκφραση. Ο αυστηρά ελεγχόμενος κώδικας «συμπεριφοράς» των παιδιών, η αγωνία μας να έχουμε πάντα «φρόνιμα» και «πράα» παιδιά, τους στερεί κάθε ίχνος πρωτοβουλίας, προκαλεί ένα πλήθος αναστολών και αντιστάσεων.

Γι' αυτό σ' ένα υπερβολικά κατευθυνόμενο εκπαιδευτικό σύστημα, σε μια αυστηρή σε απαιτήσεις μαθησιακές ΜΟΝΟ καθημερινή παιδευτική πρακτική, το παιχνίδι των παιδιών γίνεται βίαιο, επιθετικό, γεμάτο ανταγωνισμούς και πεδίο επικράτησης των ισχυρότερων ή των «χαρισματικών». Σε μια τέτοια περίπτωση το παιχνίδι των παιδιών δεν μπορεί ποτέ να είναι δημιουργικό, ούτε δυνατότητες επικοινωνίας και καλλιέργειας των ανθρώπινων σχέσεων να προσφέρει.

Η έννοια του παιχνιδιού παίρνει το χαρακτήρα μιας δραστηριότητας αυθόρμητης. Χωρίς σκοπό έξω από τον εαυτό της και χωρίς πρακτική λειτουργία. Είναι, δηλαδή, μια δραστηριότητα που προκαλεί ευχάριστα συναισθήματα, που συνοδεύεται από συγκινήσεις μικρές ή μεγάλες, ανακαλύψεις ή αποκαλύψεις.

Τα παιχνίδια αυτά, αν δεν έχουν μια άμεση σκοπιμότητα, έχουν μια βαθύτερη:

- Προωθούν αβίαστα και ομαλά την επικοινωνία και τη συγκρότηση της ομάδας, βοηθώντας έτσι το παιδί για ένα είδος όχι μόνο κοινωνικής αλλά και «αισθητικής» προσαρμογής.
- Συμβάλλουν στη σωματική και ψυχοκινητική έκφραση.
- Ασκούν τις πνευματικές λειτουργίες και πλουτίζουν τις εμπειρίες.

2. Τι συμβαίνει όταν το παιδί συμμετέχει σε τέτοιες δραστηριότητες στην πρώτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού;

- Αποβάλλει την επιθετικότητα του.
- Αρχίζει να δημιουργείται επαφή και επικοινωνία με τα μέλη της ομάδας.
- Αποκτάει ηρεμία, ψυχική γαλήνη. Χαλαρώνει.
- Εξωτερικεύει τις βαθύτερες τάσεις του σε συγκεκριμένες πράξεις χωρίς κανείς να αξιολογεί το αποτέλεσμα.
- Ιδιαίτερα για τα παιδιά του νηπιαγωγείου και των πρώτων τάξεων του Δημοτικού, τους δίνεται η ευκαιρία μέσα από διάφορες ασκήσεις να εκφράσουν, όχι πάντα με το λόγο, αλλά με το σώμα και τη στάση τα μύχια προβλήματα που τα απασχολούν και που δεν μπορούν πάντα να τα εκφράσουν με λόγο.
- Απελευθερώνει τη φαντασία, με αποτέλεσμα την αύξηση της ευαισθητοποίησης του παιδιού.
- Ιδιαίτερα σε μια ηλικία (νηπιαγωγείο, πρώτες τάξεις Δημοτικού), όπου το κοινωνικό συναίσθημα είναι βυθισμένο στην υποκειμενική εμπειρία, το θεατρικό παιχνίδι στη φάση αυτή προσφέρει δραστηριότητες που αποτελούν το μέσο, για ν' αποκτήσει το παιδί επαφή με τους άλλους.

3. Η φάση αυτή δίνει, ακόμα, τη δυνατότητα – μέσα από αισθησιοκινητικές δραστηριότητες, μιμικές και φωνητικές ασκήσεις- να επιτρέψει στα παιδιά όχι μόνο να εκφράσουν ορισμένες εσωτερικές ανάγκες τους, αλλά και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους ουσιαστικά. Αλλιώς δεν μπορεί να συγκροτηθεί μια ομάδα που αργότερα θα προχωρήσει σε σύνθετες μορφές έκφρασης.

Στη φάση αυτή οι εμπυχωτές μπορούν να συλλέξουν χρήσιμα στοιχεία για τους «παίκτες».

Μια άλλη δυναμική μπαίνει τώρα στην ομάδα: Η αλληλεπίδραση. Το δημιουργικό παιχνίδι ασκεί σ' εκείνους που συμμετέχουν μια μεγάλη σ' ένταση αλληλεπίδραση. Ο ένας επηρεάζει την ομάδα. Η ομάδα επηρεάζει τον έναν. Ο βαθμός της αλληλεπίδρασης είναι συνυφασμένος με τη σχέση ανάμεσα στη «δράση» στην οποία προτρέπει το παιχνίδι και στην αντί- δράση. Απ' αυτή τη διαλεκτική σχέση το παιδί φτάνει σ' ένα νέο σχήμα φαντασιώσεων, στοχασμού

και ηδονιστικών τάσεων, του οποίου την τελική «εικόνα» θα έχει στο στάδιο της πραγματικότητας, δηλαδή της πραγματοποίησης του τελικού «δρώμενου».

4. Στην περίπτωση που το θεατρικό παιχνίδι ακολουθεί ένα συγκεκριμένο σχέδιο δράσης ή ακολουθεί κάποιο θεματολογικό διάγραμμα, το υλικό απασχόλησης και το θεματολογικό περιεχόμενο των παιχνιδιών πρέπει να είναι προσαρμοσμένο στο προκαθορισμένο θέμα για δύο λόγους :

A)για να εισάγει το παιδί στην ατμόσφαιρα και στο κλίμα της δράσης που θέλουμε να διαμορφώσουμε με το ίδιο θέμα

B)για να δώσουμε στα παιδιά μέσα από το παιχνίδι και τις άλλες δραστηριότητες της φάσης αυτής, βασικές πληροφορίες και στοιχεία για τα πρόσωπα και τις καταστάσεις τα οποία θα πάρουν σαν αφορμές και αντικείμενα επεξεργασίας, αυτοσχεδιασμών κ.λ.π

5. Στη φάση αυτή το παιδί έχει τη δυνατότητα να διαφοροποιήσει τη συμπεριφορά του, να βγει από τους κατεστημένους κανόνες συμπεριφοράς που του καθλώνουν και του δεσμεύουν τη φαντασία. Βλέπει να προχωράει στην «μεταμόρφωση» ορισμένων καταστάσεων και στη δημιουργία- χωρίς έντονους ανταγωνισμούς, συλλογικά και μέσα σ' ένα χώρο όπου η συμπεριφορά του δε γίνεται αντικείμενο κριτικής και παρατηρήσεων.

Δημιουργείται η απαραίτητη σχέση ομάδας- εμψυχωτή.

Η δυναμική της ομάδας, η σωματική έκφραση (κυρίαρχη σε αυτή τη φάση), ο βαθμός ασφάλειας και εμπιστοσύνης που μπορεί να εμπνεύσει η ομάδα στο άτομο και το άτομο στην ομάδα και στον εμψυχωτή είναι μερικά από τα καίρια στοιχεία ανάπτυξης του θεατρικού παιχνιδιού, που, αν στη φάση αυτή λειτουργήσουν όπως πρέπει, το θεατρικό παιχνίδι θα απογειωθεί. Αν δεν λειτουργήσουν, το θεατρικό παιχνίδι θα «καθίσει», σαν αεροπλάνο που του λείπουν τα καύσιμα.

Από τη φάση αυτή εξαρτάται πολλές φορές η επιτυχία, η δυναμική και το εύρος ενός θεατρικού παιχνιδιού.

B' φάση: της αναπαραγωγής

(ΡΟΛΟΙ ΚΑΙ ΘΕΜΑΤΑ)

1. Το «παιχνίδι των ρόλων» μας συνδέει άμεσα με τις πρωτόγονες, τις αρχέγονες μορφές θεατρικής έκφρασης. Μας οδηγεί στην «προγεννητική» εποχή του θεατρικού φαινομένου.

Δεν ανακάλυψαν οι άνθρωποι το θέατρο επειδή κάποιος ή κάποιοι έπιασαν μια μέρα να γράψουν, να συνθέσουν, να κατασκευάσουν ένα θεατρικό έργο. Το θέατρο θα πρέπει να ξεκίνησε από της ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνήσει με το «επέκεινα», με το πέρα απ' αυτών. Από την ανάγκη του να κάνει ορατό το αόρατο, κοντινό το απόμακρο. Ό,τι και να 'ταν αυτό: πρόσωπο, θεότητα ή πνεύμα. Από την ανάγκη, ίσως, μέσα από κάποιο ρόλο να προβάλλει τις άλλες «μορφές» που συνυπήρχαν μέσα

του. Με τελετουργικό ή άλλο τρόπο «ξορκίζει», να «ικετεύσει», να φτάσει σε μια κλίμακα υπέρβασης μέσα από την οποία θα συναντήσει την έκταση αλλά και την έκταση της ύπαρξής του. Να προβεί σε μια πράξη μορφοπλασίας των άμορφων στοιχείων. Να φωτίσει τα σκοτεινά πεδία, να συμφιλιωθεί με το άξενο και το ανοίκειο, να κάνει γνωστό (γνωστικό) το άγνωστο.

Έπειτα ήρθε η περίοδος που κάποιος ή κάποιοι πήραν αυτούς τους ρόλους και συνέθεσαν ένα έργο, μέσα στο οποίο οι ρόλοι με κάποια αφορμή (θέμα) θα λειτουργούν μεταξύ τους.

2. Μέσα σε ένα ρόλο, λοιπόν, που υιοθετεί ΜΟΝΟ του το παιδί (στο θεατρικό παιχνίδι δεν μοιράζουμε ρόλους), προβάλλει με συγκεκριμένο ή αφηρημένο τρόπο τις εμπειρίες του φορτίζοντας αυτό το ρόλο με τα προσωπικά του βιώματα τη φαντασία και τις ανάγκες του. Μέσα σε μια θεατρική πράξη, όπου όλοι οι ρόλοι είναι έτσι φορτισμένοι- τόσο αυτοί που τους «ερμηνεύουν», όσο και οι άλλοι που τους «δέχονται» - φτάνουν σε ένα σημείο αποκρυπτογράφησης, σ' ένα βαθμό συνειδητοποίησης μιας κατάστασης αλλά και των αναγκών μιας ομάδας ή ενός ατόμου σε μια συγκεκριμένη χρονική περίοδο και σ' ένα συγκεκριμένο χώρο.
3. Παίζοντας τα παιδιά κάποιο «ρόλο» κάνοντας κάποιο «πρόσωπο», συμβάλλοντας κάθε παιδί με το «παίξιμο» του στην δημιουργία μιας δράσης και συμμετέχοντας στη διαμόρφωση μιας «υπόθεσης», προχωρεί στην αναγνώριση αυτού του προσώπου, στην κατανόηση και την παραπέρα στάση του απέναντι του προσώπου και του συνόλου που ανήκει. Στην προσπάθεια του αυτό το «πρόσωπο» να το «εξουσιάσει», να το ενστερνιστεί, στη φάση της αλληλεπίδρασης όπου θα πείσει και θα συνδιαλλαγεί με άλλους, θα δεχτεί τις επιδράσεις που θα το αναγκάσουν να θέσει σε λειτουργία τον κριτικό του στοχασμό και την ευαισθησία. Τότε το παιδί – «ηθοποιός», το παιδί- «υποκριτής» δρα θεατρικά. Δέχεται και εκπέμπει όλες τις ιδιότητες της θεατρικής πράξης. Τότε ανακαλύπτει κατά πόσο ο τρόπος που παίζει, ο τρόπος που «βλέπει» το «πρόσωπο» που «υποδύεται» είναι ικανά να πείσουν- να δημιουργήσουν, δηλαδή, δυνατότητες επικοινωνίας.
4. Σε αυτή τη φάση προσπαθούμε να δώσουμε στα παιδιά ευκαιρίες να γνωρίσουν όχι μόνο το « ΕΓΩ» που κρύβουν μέσα τους αλλά και τις συνθήκες μέσα στις οποίες ζούνε και συμπεριφέρονται οι άλλοι. Δεν μπορεί να υπάρξει αληθινή σχέση εκεί όπου δεν υπάρχει γνώση των αναγκών και των ιδιαίτερων προβλημάτων που έχουν αυτοί οι «άλλοι». Το παιδί γίνεται συμμετοχο.
5. Αν η προηγούμενη φάση της «απελευθέρωσης», έχει λειτουργήσει κανονικά, στη φάση της αναπαραγωγής τα παιδιά εισάγουν όλο και πιο φανταστικούς ρόλους, όλο και πιο φανταστικά θέματα. Αν, όμως, η πρώτη φάση δεν έχει ολοκληρωθεί και δεν έχει οδηγήσει τα παιδιά σ' ένα ικανοποιητικό βαθμό ευαισθητοποίησης και «απελευθέρωσης», στη

δεύτερη φάση θα έχουμε θέματα ρεαλιστικά, από-μίμηση και όχι μίμηση ρόλων. Ρόλους και θέματα παρμένα από την άμεση εποπτεία του παιδιού, τη γύρω του πραγματικότητα, αντλημένα από την επιφάνεια των πραγμάτων και των φαινομένων, από τις επιδράσεις που έχουν δεχτεί από άλλα δυναμικά ερεθίσματα (όπως η τηλεόραση, τα κόμικς, το video κ.λπ.)

6. Στην περίπτωση αυτή έχουμε αντίστροφες διαδρομές:

α. Φανταστικό: Διαδικασία ενσωμάτωσης στην πραγματικότητα- Σύνθεση.

Πραγματικό: Παιδιά που αρχίζουν τη δεύτερη φάση ελάχιστα ή καθόλου ελεύθερα, με χαμηλό ποσοστό ευαισθητοποίησης: Διαδικασία Απογείωσης – Φανταστικό- Σύνθεση

7. Το θεατρικό παιχνίδι στη φάση αυτή βοηθάει το παιδί να θέσει σε λειτουργία μηχανισμούς αίσθησης, έκφρασης, σκέψης και συμπεριφοράς που ν' αποδεσμεύουν τη φαντασία του, να τη φέρνουν αντιμέτωπη με την πραγματικότητα, ώστε στην επόμενη φάση να φτάσει σε μια σύνθεση.

Δίνουμε ιδιαίτερη σημασία στα φανταστικά θέματα που εκθέτουν τα παιδιά στη φάση, γιατί μέσα από την ανάπτυξη αυτών των ρόλων και των θεμάτων όχι μόνο πετυχαίνουμε ένα βαθμό σύνθεσης του φανταστικού με το πραγματικό, αλλά γιατί διευρύνονται έτσι, αλλάζουν και πλουτίζονται τα όρια του εφικτού και της γνώσης. Μπαίνουμε, έτσι, σε μια διαδικασία αυτό-ανακάλυψης. Είναι μια μορφή αυτογνωσίας.

8. Στην εποχή μας αναγνωρίζεται η ανάγκη να μπει στην εκπαίδευση, και γενικά σε αυτό που ονομάζουμε αγωγή, η φαντασία και το συναίσθημα. Σπάνια συναντάμε, ακόμα και στην ψυχαγωγία του παιδιού, την ύπαρξη αυτών των στοιχείων μ' έναν τρόπο αισθητικά αποδεκτό.

Η τυποποίηση, ο αυτοματισμός, οι τεχνολογικές επιτεύξεις της εποχής μας, τα οικολογικά και περιβαλλοντικά προβλήματα αδρανοποιούν πρόωρα και «πρακτικοποιούν» τα παιδιά. Η έμφυτη αισθητική τους τάση καταπνίγεται. Η ελεύθερη έκφραση τους υποβαθμίζεται ή καταπνίγεται. Το παιχνίδι τους εκτοπίζεται από τους φυσικούς χώρους και περιορίζεται σε οργανωμένους αύλακες διοχέτευσης ανταγωνιστικού πνεύματος (γήπεδα, κλειστά γυμναστήρια, πισίνες), μέσα από αθλήματα, ομαδικά ή ατομικά, που καλλιεργούν τον επαγγελματικό πρωταθλητισμό κι έχουν για πρότυπα τις αντίστοιχες βεντέτες του ποδοσφαίρου, του μπάσκετ, του καράτε κ.ά. Τα διάφορα ψυχαναγκαστικά «παιχνίδια» που σπάταλα και αυτάρεσκα τους προσφέρουμε – αλλά και τα διάφορα «παιδικά» θεάματα όπου τα πάμε ή τα οποία τους «παρέχουμε» μέσα από τα μαζικά μέσα ενημέρωσης, ακόμα και μέσα στο σχολείο – εκτός από ελάχιστες περιπτώσεις, δεν κάνουν τίποτε άλλο παρά να κλείνουν ασφυκτικά τον κλοιό και να συμβάλλουν, με τον τρόπο του το καθένα από αυτά, στη συναισθηματική και πνευματική αποξήρανση και αδιαφορία, στην αλλοτρίωση της πνευματικής τους αυτονομίας και στην αποδυνάμωση της φαντασίας.

9. Το στοιχείο του παράλογου είναι συνυφασμένο με το φανταστικό, γι' αυτό οι ρόλοι και θέματα που περικλείουν τα στοιχεία αυτά είναι ιδιαίτερα ευχάριστα στα παιδιά. Τα αποδεσμεύουν από τον ασφυκτικό κλοιό της τεχνοκρατούμενης εποχής μας, τα απελευθερώνουν από τις αυταρχικές και νοησιαρχικές δομές εκπαίδευσης και συμπεριφοράς από τις αποπνευματικοποιημένες και ανευαίσθητες συνθήκες διαβίωσης πολλών παιδιών.

Το παιδί αντιπαθεί κάθε είδους ρουτίνα. Όσο πιο παράλογο και φανταστικό χαρακτήρα παίρνει το θεατρικό παιχνίδι και η μορφή του χώρου διεξαγωγής του, τόσο πιο άμεση είναι η επίδραση του και εντονότερη η χαρά. Γι' αυτό στα θεατρικά παιχνίδια μ' ελεύθερο θέμα προσπαθούμε, από τις ιδέες που αναπαράγουν τα παιδιά, να κινηθούμε και να δράσουμε επάνω στην πιο φανταστική.

Πολλές φορές, κατεχόμαστε από το άγχος της υπερβολικής μετάδοσης ή της άμεσης απόκτησης από το παιδί μιας λογικής συστοιχίας που ν' ακολουθεί τις νόρμες της δική μας λογικής: μιας λογικής αντιμετώπισης των πάντων. Ας μην ξεχνάμε, όμως, πως υπάρχουν και περιοχές πέραν της λογικής. Ότι ο άνθρωπος, πριν ακόμα διαμορφώσει τους μηχανισμούς της νόησης, υπάκουε σε μια αισθησιοκινητική λογική. Έτσι και αλλιώς, δηλαδή, τα παιδιά δεν κινδυνεύουν να γίνουν «παράλογα», χωρίς λογικές συναρτήσεις. Απλά, η λογική απλώνεται και σε χώρους πέραν του «υπαρκτού», του άμεσου, του χρήσιμου, του πρακτικά ωφέλιμου.

10. Στη δεύτερη φάση δημιουργείται ένα περιβάλλον δράσης από διάφορα αντικείμενα. Αφήνουμε το παιδί να συνδεθεί μαζί τους. Είναι ένα σημείο πολλαπλών παρατηρήσεων για τον εμπνευστή. Παρατηρούμε τον τρόπο με τον οποίο το παιδί έρχεται σε σχέση με τα διάφορα αντικείμενα που το περιβάλλουν. Τις διευθετήσεις που κάνει στο χώρο. Τα «κοστούμια» που φοράει, την «όψη» που παίρνει. Τους αυτοσχεδιασμούς και τα παιχνίδια που παίζει, τα μουσικά και ηχητικά όργανα που χρησιμοποιεί, τη σύνθεση και την προέκταση που δίνει σε όλα αυτά τα ερεθίσματα.

Το παιδί παίζει διάφορους ρόλους που τους παραλλάζει συνεχώς. Άλλοτε τους εναποθέτει στα αντικείμενα, άλλοτε σε κάποιο άλλο παιδί – και αυτό, με τη σειρά του, μπαίνει μέσα σ' ένα άλλο ρόλο. Πολλές φορές κάνει διάλογο με μια καρέκλα, ένα τραπέζι, ένα αναποδογυρισμένο σκαμνί, ένα σκιάχτρο, έναν πάγκο... Μεταβάλλει, επίσης, με ευκολία και την χρήση αντικειμένου: ένας χαρτονένιος κύλινδρος μετατρέπεται σε κιάλι, ένα κράνος (πολεμικό εξάρτημα και σύμβολο) μετατρέπεται σε ουροδοχείο... Με άδεια τενεκεδάκια φτιάχνουν «κολιέδες», σ' ένα κοντάρι δίνουν πολλαπλές ιδιότητες (άλογο, ξίφος, κουπί, μουσικό όργανο, δέντρο, τηλεγραφοξύλο). Το κάτω μέρος του θρανίου, όταν σκεπαστεί μ' ένα πανί ή λινάτσα, εύκολα μετατρέπεται σε «σπηλιά», δωμάτιο. Καμαρίνι ή «φυλακή». Το ανάποδο θρανίο βαρκούλα, κάστρο, αυτοκίνητο και καμιά φορά... πελώριο καπέλο.

Σε πολλές περιπτώσεις η δεύτερη φάση μπορεί ν' αρχίσει μ' ένα αυτοσχεδιασμό του εμπυχωτή. Ή αυτός να πάρει το ρόλο ενός αντικειμένου. Γίνονται δέντρα που περιμένουν να 'ρθει κάποιος να τα «περιποιηθεί», καναπέδες που περιμένουν να 'ρθουν να κάτσουν κάποιος επάνω τους, «τρελές βρύσες» κ.λ.π.

11. Η παράθεση των αντικειμένων που χρησιμοποιούμε στο θεατρικό παιχνίδι στη φάση αυτή – και αποτελούν, κατά κάποιο τρόπο, τη θεατρική «σκευή» - αποτελούν μόνο μια ομάδα ερεθισμάτων. Ερεθίσματα, όμως, μπορούν να παραχθούν στο «χώρο δράσης» και από άλλες αιτίες, αρκεί το κάθε ερέθισμα να είναι μέσα στην αντιληπτικότητα του παιδιού. Όσο η αντιληπτικότητα του παιδιού διευρύνεται, τόσο το ερέθισμα εξελίσσεται και ανανεώνεται. Κάθε τέτοιο ερέθισμα αποτελεί μια προτροπή του παιδιού για δράση.

12. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το παιδί φτάνει να αναπαράγει, ν' ανακαλύπτει κάποιο ρόλο. Μικροί διάλογοι, σύντομες φράσεις, χειρονομίες και μορφασμοί, πολλές φορές κάποιες αυθόρμητες «ατάκες» αποτελούν τις πρώτες προσεγγίσεις του παιδιού με το ρόλο – και, διαμέσου του ρόλου, με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας.

Στη διάρκεια αυτού του παιχνιδιού των ρόλων ενδέχεται να δημιουργηθεί η ανάγκη της αναπαραγωγής ενός θέματος, μέσα στο οποίο θα λειτουργήσουν κάποιοι ρόλοι. Αν υπάρξουν πολλά θέματα, τ' αφήνουμε να λειτουργούν παράλληλα. Στην εξελικτική τους πορεία μπορεί να καταλήξουν σε κάποιο κοινό άξονα, αλλιώς τ' αφήνουμε να κινούνται ανεξάρτητα το ένα από το άλλο.

Αν θέλουν πολλά παιδιά να παίξουν τον ίδιο ρόλο, τότε σχηματίζονται οι «ομάδες ρόλων».

13. Φτάνουμε στο τέλος της δεύτερης φάσης, όταν τα παιδιά που θέλουν να παίξουν να σχηματίσουν «ομάδες ρόλων» ή έχουν διαλέξει το ρόλο που θέλουν να ερμηνεύσουν – να του δώσουν, δηλαδή, μια σκηνική διάσταση. Καταλήγουν σ' ένα γενικό διάγραμμα του θέματος και της «υπόθεσης» και οι εμπυχωτές ή ο εμπυχωτής αποσύρονται (εκτός αν τα παιδιά τους αναθέσουν ρόλους ή θελήσουν και οι ίδιοι να συμμετάσχουν με κάποιο ρόλο)

Η μεταμπίεση δέχεται τις τελευταίες βελτιώσεις και ο χώρος διαμορφώνεται ανάλογα. Η «παράσταση», αφού πέρασε από τη διαδικασία απελευθέρωσης, ευαισθητοποίησης και αναπαραγωγής, φτάνει τώρα στη σύνθεση και στην εκτέλεση.

14. Παιδιά που μέσα στο θεατρικό παιχνίδι προβάλλουν έντονα μια «εκλογίκευση» των πάντων δε σημαίνει ότι στερούνται φαντασίας. Πρόκειται για παιδιά που η γύρω τους πραγματικότητα έχει εξασκήσει σ' αυτά έντονη καταπίεση και ψυχαναγκασμό.

Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται στην αρχή να λειτουργήσουν. Έχουν μάθει να στέκονται άπραγα, να 'ναι σιωπηλοί «καταναλωτές» σε κάτι που

παράγουν άλλοι. Περιμένουν μια «κατεύθυνση», κάποια εντολή, για να πράξουν. Όταν, όμως, εξοικειωθούν , και καθώς το θεατρικό παιχνίδι εξελίσσεται, δρουν δυναμικά και προβάλλουν έντονα τις καταπιεσμένες επιθυμίες και ανάγκες τους.

Γ' Φάση: Σκηνικός αυτοσχεδιασμός (θεατρικό δρώμενο)

Στάδιο εκτέλεσης

1. Τα παιδιά αρχίζουν να παρουσιάζουν τα θέματα που τα απασχόλησαν με όποιο τρόπο θέλουν. Η φαντασία τους ασκείται τώρα σε κάτι το συγκεκριμένο και εποικοδομητικό. Όσες επιθυμίες εξέφρασαν στις προηγούμενες φάσεις σχηματοποιούνται σε «θεατρικό δρώμενο» που έχει τη μορφή ενός σκηνικού αυτοσχεδιασμού. Η διαμόρφωση ενός σκηνικού δρώμενου είναι συνάρτηση των δυνατοτήτων και των τρόπων που χρησιμοποιούν τα παιδιά, προκειμένου τα πραγματοποιήσουν τις αρχικές τους ιδέες.
2. Οι διάλογοι, η «πλοκή», οι συγκρούσεις, ο τρόπος «ερμηνείας» στη διάρκεια αυτής της φάσης δεν είναι αυστηρά προσχεδιασμένα. Δημιουργούνται πλάθονται και απορρέουν από τους αστάθμητους ψυχολογικούς παράγοντες της στιγμής ή τις αντιθέσεις τους κυρίως όταν οι ρόλοι ή ο ρόλος που ερμηνεύουν έρχεται αντιμέτωπος με θέματα, καταστάσεις και πρόσωπα της κυρίαρχης ιδεολογίας. Όταν αντιμετωπίζουν κάποιο «πρόσωπο» που εκφράζει την έννοια της εξουσίας , τότε το παιδί καθορίζει τη θέση του χωρίς συμβιβασμούς και «πρέπει», θέση που εκφράζει όλο το πλέγμα και το είδος των προβλημάτων που το απασχολούν.
3. Στη διάρκεια της «σκηνικής δράσης» το παιδί ανακαλύπτει τις προεκτάσεις του ρόλου του και συνειδητοποιεί τη σχέση του με τα άλλα πρόσωπα.
Παίζοντας κάποιο «πρόσωπο», το παιδί αισθάνεται την ανάγκη να το γνωρίσει περισσότερο και ψάχνει να βρει (στη φάση αυτή) βαθύτερα χαρακτηριστικά στοιχεία. Με τη σκηνική του συμπεριφορά επιδιώκει να ερμηνεύσει όχι μόνο το «πρόσωπο», αλλά και τις συνθήκες που απορρέουν από την ιδεολογική στάση αυτού του «προσώπου». Στη διάρκεια, δηλαδή, ενός «θεατρικού δρώμενου» ανακαλύπτει ένα άλλο επίπεδο «γνώσης» και τη γνώση αυτή την «επιστρέφει» αμέσως, δίνοντας της συγκεκριμένη μορφή στο «θεατρικό παρόν».
4. Το παιδί, όταν παίζει κάτω απ' αυτές τις συνθήκες , δεν παίζει «θέατρο» μόνο για να παίζει. Παίζει για να πει κάτι. Γιατί έχει κάτι να πει : να δείξει με το προσωπικό του τρόπο κάποιο «πρόσωπο».
Στην περίπτωση της «παράστασης» με το παραδοσιακό τρόπο το παιδί μαθαίνει να παίζει ένα ρόλο μ' ένα συγκεκριμένο τρόπο, έναν προκατασκευασμένο ρόλο.

Όταν το θεατρικό παιχνίδι φτάσει στην Τρίτη φάση, το παιδί παίζει γιατί το θέλει. Παίζει από μια βαθιά παρόρμηση. Θέλει να χαρεί, να βιώσει, να βιώσει. Παίζοντας, λοιπόν, έτσι, μπορεί να μη δίνει μια παραδοσιακής μορφής παράσταση. Έτσι όμως προσεγγίζει σωστά το θεατρικό γίνεσθαι: την ουσία της θεατρικής λειτουργίας. Έτσι η θεατρική πράξη αποκτάει την παιδευτική της διάσταση.

5. Η Γ' φάση ενδέχεται να αρχίσει με άπειρους αυτοσχεδιασμούς, αντλημένους από τις βασικές κατηγορίες αυτοσχεδιασμών που χρησιμοποιούμε στο θεατρικό παιχνίδι. Βασικά, όμως, είναι ο χώρος και ο χρόνος, όπου τα σκόρπια θέματα των παιδιών, τα διάφορα «γκας», οι διάλογοι, οι «δράσεις» και οι «αντιδράσεις» θα πάρουν μια συγκεκριμένη μορφή και θ' αποκτήσουν ένα χαρακτήρα σύνθεσης.
6. Στη φάση αυτή συντελούνται μερικές βασικές λειτουργίες του θεατρικού παιχνιδιού:
 - Διαφοροποιείται και τροποποιείται η συμπεριφορά του παιδιού, ανάλογα με το ρόλο και τις συνθήκες.
 - Η καθημερινή ζωή, τα βιώματα του παιδιού, οι σχέσεις που διέπουν τον κοινωνικοπολιτικό περίγυρο και το συναισθηματικό του κόσμο μεταμορφώνονται σε πράξη που λειτουργεί μέσα στη θεατρική σύμβαση.
 - Μέσα από ένα σκηνικό δρώμενο συνειδητοποιεί έννοιες και καταστάσεις.
 - Η συμμετοχή του σε μια καθαρά δημιουργική προσπάθεια – χωρίς διδακτισμούς, ανταγωνισμούς, προκατασκευασμένες καταστάσεις και ρόλους – του δίνει ένα μέτρο σύγκρισης και εκτίμησης του αποτελέσματος που έχει η ελεύθερη συλλογική προσπάθεια και συνεργασία.
 - Μέσα από μια διαδικασία «παραγωγής» βλέπει το ρόλο που μπορεί να παίζει και η δική του συμμετοχή στη διαμόρφωση κάποιου αποτελέσματος, χωρίς αξιολογικά κριτήρια, μιας δημιουργικής πράξης που μπόρεσε να δώσει στον ίδιο και στους άλλους ικανοποίηση και χαρά.
 - Έτσι φτάνουμε σε μια μορφή συναισθηματικής πλήρωσης κι ενός «αισθητικού» αποτελέσματος, έστω κι αν το παιδί δεν παρήγαγε «αριστουργήματα». Και σαν αισθητικό αποτέλεσμα εννοούμε το σημείο μέχρι του οποίου το παιδί μόνο του και αβίαστα έφτασε στη δημιουργία ενός θεατρικού δρώμενου. Το σημαντικό δεν αναζητείται τόσο στο αποτέλεσμα που υπήρξε, όσο στη διαδικασία που ακολουθήθηκε, για να φτάσει το παιδί στο όποιο αποτέλεσμα μπόρεσε να φτάσει.

- Αισθητική ικανοποίηση μπορεί να είναι και το ξεπέραςμα μιας νεύρωση, μιας αγχώδους κατάστασης και, κυρίως, η χαρά του παιχνιδιού:
Οι πιο πάνω συντελεστές αποτελούν σοβαρούς παράγοντες ψυχικής και πολιτικής χειραφέτησης του παιδιού, ιδιότητες που διέκριναν πάντα το θέατρο σ' εποχές που λειτουργούσε σύμφωνα με την παιδευτική και κοινωνική του αποστολή.

Δ' φάση: Ανάλυση

ΣΤΑΔΙΟ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑΣ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΕΠΙΠΕΔΩΝ

1. Μετά την ολοκλήρωση της τρίτης φάσης κι αφού πια το παιχνίδι έχει τελειώσει, τα παιδιά αποβάλλουν τη θεατρική τους «σκευή», βγάζουν τα ρούχα της παράστασης, ξεβάφονται, μαζεύουν το «σκηνικό» και κλείνουν τα μπαούλα.

Τότε ο εμψυχωτής μαζί με τα παιδιά μπορεί να αρχίσει τη συζήτηση- που ακολουθεί, περίπου, την εξής διαδρομή:

- Τι παίζαμε;
- Λίγα λόγια για την «υπόθεση».
- Πως παίζαμε;
- Τι παρατήρησαν στη διάρκεια της «παράστασης»;
- Πόσο πειστικά «παίζαμε»;
- Τι κατάλαβαν από αυτό που έπαιζαν;
- Οι σχέσεις ρόλων ήταν κανονικές μεταξύ τους;
- Τι στοιχεία συνέλεξαν για τη συμπεριφορά των προσώπων;
- Παρατηρήσεις για τη συμπεριφορά και τη στάση τους.
- Συμπεράσματα.

Κάποιος θα μπορούσε να καταγράφει τις παρατηρήσεις των παιδιών (μπορούμε και να τις ηχογραφήσουμε). Αυτό αποτελεί χρήσιμο υλικό για τον εμψυχωτή. Υλικό ανάλυσης, επεξεργασίας, εξαγωγής συμπερασμάτων για την παιδευτική απήχηση του θεατρικού παιχνιδιού και την τεχνική του συγκρότηση.

Οι παρατηρήσεις των παιδιών και τα διάφορα στοιχεία που προκύπτουν, οι προτάσεις και οι «θέσεις» που θα βγουν από τη φάση αυτή μπορούν ν' αποτελέσουν αφορμές και να προσφέρουν υλικό για την επανάληψη του θεατρικού παιχνιδιού με άλλη τώρα μορφή και βάση. Αυτό, βέβαια, μπορεί να συμβεί αν εργαζόμαστε με μια μόνιμη ομάδα παιδιών.

2. Στη φάση αυτή τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να «εικονογραφήσουν» ορισμένες εσωτερικές καταστάσεις που έζησαν στη διάρκεια του θεατρικού παιχνιδιού και να συγκεκριμενοποιήσουν τις εμπειρίες τους.

Τα παιδιά – αλλά κι εμείς – βλέπουνε τη διαφορά μεταξύ αρχικής ιδέας και αποτελέσματος και αντιλαμβάνονται τη διαδικασία μετατροπής μιας ιδέας σε πράξη.

3. Είναι άπειρες οι τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη φάση αυτή από έναν ευαισθητοποιημένο εμπνευστή – η ανάπτυξη των θεμάτων και οι προεκτάσεις που μπορεί να πάρει το θεατρικό παιχνίδι σε κάθε φάση του. Μέσα από τη διαδικασία ενός θεατρικού παιχνιδιού, κεφάλαια διδακτέας ύλης μπορούν ν' αποκτήσουν μια άλλη μορφή και διάσταση, μεταβάλλοντας το στερεότυπο τρόπο διδασκαλίας σ' ενεργητικό και ευχάριστο. Ιστορικά θέματα και γεγονότα μπορούν να γίνουν αφορμές παραγωγής ενός θεατρικού παιχνιδιού – Φυσική, κείμενα παιδικής λογοτεχνίας, «Η Γλώσσα μου», μαθηματικές έννοιες, λεκτικές ασκήσεις, πολιτιστική δραστηριότητα, κοινωνική και περιβαλλοντική αγωγή και το σύνολο, σχεδόν, των λεγόμενων «καλλιτεχνικών μαθημάτων» μπορούν, ιδιαίτερα στην τέταρτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού, ν' αναπτυχθούν και να αποτελέσουν αφορμές για ένα θεατρικό μόνωφο που θα συντελείται στη διάρκεια που το παιδί παίζει.
4. Στην περίπτωση που μετά την τέταρτη φάση τα παιδιά θελήσουν να ξαναρχίσουν πάλι το θεατρικό παιχνίδι ή να το επαναλάβουν κάποια άλλη μέρα, δε θα είναι ποτέ το ίδιο. Όσες φορές κι αν επαναληφθεί ένα δρώμενο, τα παιδιά πάντα κάτι καινούργιο ανακαλύπτουν και προσθέτουν.
5. Αν έχουμε μια σταθερή ομάδα παιδιών, θα μπορούσαμε μετά από 18-24 ώρες (2-3 ώρες θεατρικού παιχνιδιού την εβδομάδα), να δημιουργήσουμε μια ολόκληρη «παράσταση», όπου συγγραφείς, σκηνογράφοι, ενδυματολόγοι και ηθοποιοί θα ήταν τα ίδια τα παιδιά. Μπορεί, ακόμα, στις περιπτώσεις αυτές, μια τέτοια «παράσταση» να θεωρηθεί σαν «πρόταση» και να χρησιμοποιηθεί σαν πλότος σε μια άλλη, που θα προετοιμάζαν ενήλικες – με τη συνεργασία, βέβαια και των παιδιών.
6. Στην τέταρτη φάση του θεατρικού παιχνιδιού μπορεί να ενταχθεί και όποιας μορφής ερευνητική προσπάθεια, για τη δημιουργική έκφραση του παιδιού, τη σωματική ψυχοανάλυση, καθώς και η χρησιμοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού σαν μέσου ψυχοπαιδαγωγικής ανίχνευσης και ανάλυσης. Στην κρίση, πάντως, του εμπνευστή αφήνεται η εφαρμογή της τέταρτης φάσης του θεατρικού παιχνιδιού. Κάτι που μπορεί να γίνει, άλλωστε, και σε κάποια άλλη χρονική στιγμή – και όχι, αναγκαστικά, αμέσως μετά το τέλος της προηγούμενης τρίτης φάσης.

Αν θέλαμε να δώσουμε ένα συνοπτικό χαρακτηρισμό για κάθε φάση του θεατρικού παιχνιδιού και του περιεχομένου της, θα συναντούσαμε πολλά στοιχεία των φάσεων που χαρακτηρίζουν τη σαιξπηρική κωμωδία, έτσι όπως τα έχει καθορίσει η μέχρι τώρα θεατρολογική ανάλυση:

Φάση Α: Τα παιδιά προσπαθούν ν' «αποδεσμευτούν» από τα στοιχεία που αποτελούν για κείνα «εξουσιαστικές» δομές που καθορίζουν αποφασιστικά τη

συμπεριφορά τους. Εδώ έχουμε δυσκολίες, αναστολές, μια περίοδο «συγκράτησης» (φόβου) και περιοχές σκοτεινές.

Φάση Β: Είναι η φάση που ξεπερνιούνται αυτά τα προβλήματα, η φάση της απεικόνισης και της μεταμφίεσης.

Φάση Γ: Είναι η φάση της ίδιας της γιορτής. Το θεατρικό παιχνίδι μεταβάλλεται σ' ένα χαρούμενο ατμοσφαιρικό πανηγύρι. Όλα γίνονται μέσα σ' αυτή τη χαρούμενη ατμόσφαιρα του «πανηγυριού» και της γιορτής (Λάκης Κουρετζής, 1991).

5.3 Το θεατρικό παιχνίδι στους παιδικούς σταθμούς

5.3.1 Τι προσφέρει το θεατρικό παιχνίδι:

Το θεατρικό παιχνίδι προσφέρει καταρχάς διασκέδαση και ψυχαγωγία, δίνει την ευκαιρία στο παιδί να εκφραστεί και να επικοινωνήσει καθώς και να γνωρίσει παίζοντας τον κόσμο γύρω του αλλά και τον εαυτό του. Το θεατρικό παιχνίδι δημιουργεί ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο το παιδί ακίνδυνα και χωρίς συνέπειες δοκιμάζει τον εαυτό του, τα όριά του, τις σχέσεις του με τους άλλους. Επίσης, το να παίζουμε για τους άλλους μας επιβάλλει να είμαστε σαφείς και κατανοητοί, να μπορούν να μας βλέπουν και να μας ακούν οι άλλοι. Μας υποχρεώνει, δηλαδή, να διατηρούμε ένα κριτικό βλέμμα σ' αυτό που κάνουμε. Με τους αυτοσχεδιασμούς το παιδί ασκεί την συγκέντρωση και την φαντασία του.

Το θεατρικό παιχνίδι βοηθάει το παιδί να έρθει σε γνωριμία και μεγαλύτερη αρμονία με τον εσωτερικό και εξωτερικό του κόσμο και να αναπτύξει διάφορες ικανότητες. Φέρνει το παιδί σε επαφή και γνωριμία με το σώμα του και αναπτύσσει τον έλεγχο του σώματος. Ως προς τον εσωτερικό του κόσμο, το παιδί έρχεται σε επαφή με τα αισθήματά του και μπορεί να τα γνωρίσει και να τα εκφράσει. Παίζοντας, για παράδειγμα κάτι που φοβάται μπορεί να ξεπεράσει τους φόβους του, η επαφή του με συγκινησιακές αναμνήσεις το κάνουν να τις βλέπει κριτικά και να απελευθερώνεται από πικρίες και στεναχώριες. Ενθαρρυμένο το παιδί να “γίνει κάτι άλλο” μπορεί να δοκιμάσει διάφορους ρόλους, ξεκινώντας από τους πιο απωθητικούς (ντροπαλά παιδιά που διαλέγουν να παίζουν άγρια λιοντάρια) ως τους πιο συμπαθείς (παιδιά βίαια και νευρικά στην καθημερινότητά τους, γίνονται “άγγελοι” μέσα στο θεατρικό παιχνίδι).

Το θεατρικό παιχνίδι οξύνει ακόμα την ικανότητα επικοινωνίας του παιδιού με τους γύρω του. Με τον ίδιο τρόπο που γνωρίζει τον εαυτό του, γνωρίζει και τους άλλους, κι έτσι δε φοβάται να ανοιχτεί απέναντί τους, δε διστάζει να αποκαλυφθεί, γιατί έχει κι εκείνο την χαρά να τους αποκαλύπτει. Ασκεείται ακόμα στο να παρατηρεί, να

βλέπει, ν' ακούει και ν' απαντάει, να κατανοεί και να γίνεται κατανοητό. Έτσι είναι ευνόητο ότι το παιδί καλλιεργεί την κοινωνικότητα και την συλλογικότητα. Το θέατρο είναι συλλογική δραστηριότητα. Δεν υπάρχει θεατρική πράξη χωρίς συλλογική δραστηριότητα, συνεργασία μιας ομάδας. Έτσι μέσα απ' αυτό, το παιδί μπορεί να έρθει σ' επαφή με την έννοια και την λειτουργία της ομάδας. Μαθαίνει πως μπορεί να είναι κανείς δημιουργικός, να δέχεται και να προσφέρει στους άλλους, μαθαίνει τη γενναιοδωρία και τη συνεργασία. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να ενεργήσει σαν ρυθμιστικός παράγοντας του συναισθηματικού φόρτου, της έντασης, της επιθετικότητας. Το παιδί εκτονώνεται, χαλαρώνει και βρίσκει δημιουργικές διεξόδους για να εκφραστεί. Το θεατρικό παιχνίδι μπορεί να γίνει εργαλείο ουσιαστικής αντιμετώπισης προβλημάτων. Εξίσου ευεργετικό μπορεί να είναι το θεατρικό παιχνίδι και για τους ενήλικες οι οποίοι μάλιστα έχουν όλο και λιγότερες διεξόδους για χαλάρωση, εκτόνωση και δημιουργική έκφραση.

Το προφίλ του εμπυχωτή

Ο εμπυχωτής είναι λοιπόν το σημείο εκκίνησης ενός σήματος που έχει ως αποδέκτη την ομάδα. Δίνει τα ερεθίσματα για δράση στο χώρο αλλά που αυτά θα πρέπει να είναι διαρκώς σε διάλογο με τις ανάγκες της ομάδας. Μπορεί να έχει ετοιμάσει το υλικό του (και συνήθως θα πρέπει να είναι περισσότερο από όσο χρειάζονται για το χρονικό διάστημα που θα διαρκέσει η συνάντηση) αλλά αυτό σε καμία περίπτωση δεν το επιβάλλει στην ομάδα. Προτείνει, ακούει και συνδιαμορφώνει με την ομάδα τον τρόπο που θα αναπτυχθεί το παιχνίδι.

Ο εμπυχωτής επινοεί τρόπους ώστε τα παιδιά να αφεθούν και να ανακαλύψουν καινούριους κώδικες έκφρασης και επικοινωνίας. Βοηθάει τα παιδιά να ανακαλύψουν το παιχνίδι των ρόλων και με την δημιουργική του παρουσία δίνει στα παιδιά την αίσθηση ασφάλειας ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν αβίαστα, να απελευθερωθούν και να δημιουργήσουν συλλογικά. Είναι βασικό ο εμπυχωτής να έχει εφευρετικότητα και φαντασία, να μπορεί να εκμεταλλεύεται το τυχαίο. Να είναι ένας ευαίσθητος δέκτης που ρυθμίζει αθέατα, με έμμεσο τρόπο τη ροή και το πλαίσιο της δράσης. Ο εμπυχωτής ΣΥΜΜΕΤΕΧΕΙ δεν εξουσιάζει, ΑΚΟΛΟΥΘΕΙ δεν ελέγχει, ΠΑΙΖΕΙ μαζί με τα παιδιά, δεν διδάσκει (<http://koipee.gr/site/?p=128>).

5.3.2 Θεατρικό παιχνίδι και σχολείο

Πέρα από την ψυχαγωγική αποστολή του, ιδιαίτερα σημαντική είναι και η παιδαγωγική του διάσταση. Στο σημερινό σχολείο, το θεατρικό παιχνίδι στα χέρια του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει το μέσο για να γίνουν αντιληπτές οι ανθρώπινες σχέσεις και τα προβλήματά τους μιας και αποτελεί πεδίο κοινωνικής δράσης. Το

θεατρικό παιχνίδι μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης παίρνει τη μορφή της **Θεατρικής Αγωγής**. Σκοπός της δεν είναι μόνο να παρακολουθήσουν τα παιδιά κάποιες θεατρικές παραστάσεις, αλλά, να διαμορφώσει ένα μελλοντικό ενεργό και ευαισθητοποιημένο πολίτη σε θέματα κοινωνικά ή περιβαλλοντικά, μα κυρίως σε ζητήματα της καθημερινής ζωής.

Στις μέρες μας, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει ενισχύσει και προωθήσει τη «**Θεατρική Αγωγή**» συμπεριλαμβάνοντάς την στο αναλυτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου. Μάλιστα, τα τελευταία χρόνια αυξάνεται και η προθυμία των εκπαιδευτικών να χρησιμοποιήσουν το θεατρικό παιχνίδι και ως «διδασκτικό μέσο» στην παιδαγωγική τους πρακτική. Επίσης, έχει παρατηρηθεί όλο και μεγαλύτερη εμπλοκή των σχολικών μονάδων στην οργάνωση και πραγματοποίηση σπουδαίων σχολικών παραστάσεων, όπου σε πρώτο ρόλο οι μαθητές αυτοεκφράζονται, συνεργάζονται και παρακάμπτουν τις τυχόν διαφορές τους ενώ ο δάσκαλος έχει το ρόλο του Εμπυχωτή- σκηνοθέτη.

Πιο συγκεκριμένα, η Θεατρική Αγωγή στο σχολείο:

- * βοηθά στην γλωσσική ανάπτυξη των παιδιών
- * βοηθά στην ανάπτυξη της φαντασίας των παιδιών
- * βοηθά στην κατανόηση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος όπου ζουν και μεγαλώνουν τα παιδιά
- * βοηθά στην αναγνώριση της αξίας της συνεργασίας και της αρμονικής συνύπαρξης στην ομάδα
- * βοηθά στην αποδοχή και το σεβασμό της διαφορετικότητας των συμμαθητών (διγλωσσία, θρησκευτικές, πολιτισμικές, κοινωνικές, φυλετικές διαφορές, σωματική ή διανοητική αναπηρία)
- * βοηθά στην γνώση μεγάλων ιστορικών γεγονότων, του πολιτισμού και των παραδόσεων και άλλων λαών (Διαπολιτισμική Εκπαίδευση)
- * βοηθά στην ανάπτυξη κριτικής ικανότητας
- * βοηθά στην ανάπτυξη κοινωνικής ευαισθησίας
- * δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να διασκεδάζουν καθώς το θέατρο και το θεατρικό παιχνίδι τους επιτρέπει να αυτοσχεδιάσουν και να μάθουν χωρίς πίεση και άγχος.

Γενικά, οι εκπαιδευτικοί που υλοποιούν προγράμματα Θεατρικής Αγωγής στις τάξεις τους, έχουν σαν απώτερο σκοπό να επιδράσουν θετικά στη γενικότερη σχολική συμπεριφορά των μαθητών, αφού προλαμβάνουν την εκδήλωση αρνητικών συμπεριφορών που βλάπτουν τόσο τους ίδιους, όσο και τις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους και με τους δασκάλους τους. Η σχολική τάξη αυτόματα μεταμορφώνεται σε ομάδα. Οι μαθητές μέσα από το «παίξιμο ρόλων» και την «προσποίηση», διοχετεύουν τη συναισθηματική τους φόρτιση, τις εντάσεις, το θυμό, την επιθετικότητα, εγκαταλείπουν παγιωμένες στερεοτυπικές ή ρατσιστικές απόψεις, αποδέχονται τη διαφορετικότητα και χτίζουν μια περισσότερο υγιή προσωπικότητα. Νιώθουν χαρούμενοι και ικανοποιημένοι. Με απλό τρόπο, δηλαδή τη σωματική άσκηση, τους αυτοσχεδιασμούς, την εναλλαγή ρόλων, τη δραματοποίηση, την παντομίμα, τα οπτικοακουστικά ερεθίσματα και τη δημιουργία περιβάλλοντος δράσης, **περνούν μηνύματα για ηθικές αξίες και γενικότερα για τη ζωή και γίνονται ένα ισχυρό διδακτικό εργαλείο.**

Τέλος, ένα παράπλευρο όφελος του Θεατρικού παιχνιδιού στο σχολείο είναι ότι και ο ίδιος ο δάσκαλος γνωρίζει καλύτερα το μαθητή του. Παράλληλα αποκτά βαθύτερη άποψη για την ψυχοσωματική συγκρότηση, τη σκέψη και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών του (<http://www.prolipsis.gr/index.php?id=33,178,0,0,1,0>).

Σκοπός της δραματοποίησης

Μέσα από τη διαδικασία του θεατρικού παιχνιδιού :

1. Το παιδί αποκτά μια άλλη σχέση με το σώμα του
Με τις ποικίλες ασκήσεις αποκτά τη δυνατότητα τόσο της χαλάρωσης κάθε μέλους του σώματος του, όσο και της συγκέντρωσης σε κάθε σημείο αυτού, της συνειδητοποίησης του όγκου του σώματος, του τόπου του σώματος, των λειτουργιών, που γίνονται μέσα του και ιδιαίτερα της αναπνοής, που σιγά σιγά την εξασκεί και την αξιοποιεί. Έτσι ζωντανεύει το σώμα του και γίνεται «εμψυχούμενο από κορυφής μέχρις ονύχων».
Το παιδί συνειδητοποιεί την ύπαρξη του μέσα στο χώρο. Εξασκεί την αίσθηση προσανατολισμού, κινείται ευχερέστερα και κατακτά το χώρο, που το περιβάλλει. Επιδρά πάνω σ' αυτόν και φυσικά τον μεταλλάσσει. Οξύνει τις αισθήσεις του. Νιώθει τις δυνάμεις, που εκπέμπονται απ' το ίδιο του το σώμα προς τους γύρω του και αντίστροφα τις δυνάμεις, που επενεργούν σ' αυτό.
Εξελίσσει την κίνηση του, μπαίνοντας στην ανατομία γενικά της κίνησης και ειδικά της χειρονομίας και της έκφρασης προσώπου. Μαθαίνει και εκφράζεται μέσα από την κίνηση. Βρίσκει το ρυθμό του σώματος του και τους διάφορους ρυθμούς μέσα του και έξω του.
Συνδυάζει ρυθμό και κίνηση, ρυθμό και φωνή, ρυθμό και ποίηση, ποίηση και κίνηση. Συνδυάζει τις τέχνες με το σώμα του. Τις βιώνεται και τις εκφράζει δένοντας τις με νέους δεσμούς.
2. Το παιδί μεταλλάσσει τη σχέση του με τον εαυτό του
Το παιδί πειραματιζόμενο με τις αισθήσεις του, το σώμα του, τη φαντασία του, συνταιριάζοντας το πραγματικό με το φανταστικό, βρίσκει νέες λύσεις και οδηγείται σε νέες εσωτερικές και εξωτερικές στάσεις. Οι εμπειρίες του αυτές και τα αποτελέσματα, που επιτυγχάνει, το οδηγούν στο να εντυπωσιαστεί από τον ίδιο του τον εαυτό και τις δυνατότητες του. Παράλληλα, η δυνατότητα μεταμόρφωσης του σε χιλιάδες πράγματα και ιδέες και η πραγμάτωση επιθυμιών, που πολλές φορές η πραγματικότητα του αποστέρησε, το εμψυχώνει. Οδηγείται στο τραγούδι, στο χορό, στην ποίηση. Εδώ όμως δεν θα είναι μόνο δέκτης αλλά και δημιουργός. Θα γεννήσει ποίηση, μουσική, ζωγραφική. Μέσα απ' όλα αυτά θα ξεπεράσει τις αναστολές του, άλλοτε με την παρότρυνση μας και άλλοτε με τη βοήθεια μιας μάσκας. Θα ξεπεράσει τους δισταγμούς του, τις φοβίες του και θα πεισθεί το ίδιο ότι είναι άξιο να δράσει και να δημιουργήσει. Θα διασταλεί λοιπόν ο προσωπικός του χώρος, όπου δρα πλέον η διαφοροποιημένη του φωνή, ο νέος του εαυτός.
3. Το παιδί μεταλλάσσει τη σχέση του με τους άλλους
Το παιδί παίζοντας μαζί με τους άλλους τους πλησιάζει, συνεργάζεται μαζί τους και στην πράξη αποδέχεται όρια και περιορισμούς. Υποχωρεί, η διεκδικεί αν χρειαστεί, ή οδηγείται σε μια τρίτη λύση για την πραγμάτωση του κοινού σκοπού. Υπολογίζει, σέβεται τον άλλον, τον διδάσκει και διδάσκεται. Με τις εναλλαγές των ρόλων τοποθετείται σε διάφορες θέσεις απ' τις οποίες μαθαίνει να νιώθει τον άλλον και τα προβλήματα του.
4. Το παιδί ευαισθητοποιείται προς τις τέχνες

Απ' αυτήν την ηλικία και μ' αυτές τις εμπειρίες του δημιουργούνται ερωτηματικά και ερεθίσματα προς τις τέχνες. Εξοικειώνεται με διάφορα μουσικά ύφη, καλλιτεχνικές εκφράσεις διαφόρων λαών, λαογραφικά στοιχεία, τελετουργίες (πρωτόγονων λαών), μα περισσότερο με διάφορες μορφές θεάτρου και λογοτεχνίας γενικά.

5. Οι γνώσεις γίνονται βίωμα
Οι γνώσεις μέσα απ' τις διαδικασίες της δραματοποίησης γίνονται βίωμα στο παιδί. Θα κυλήσουν στην ενδοχώρα του και θα αφομοιωθούν. Μέσα απ' τη δράση και τη φωνή θα ενεργοποιηθεί όχι μόνο το νοητικό επίπεδο αλλά και το αισθαντικό.
6. Η διεύρυνση της ενδοχώρας του παιδιού
Το παιδί με τις διαδικασίες αυτές παίρνει απόσταση απ' τις δεδομένες παραστάσεις, που έχει για τον ίδιο του τον εαυτό και για τους άλλους και παρακινείται στην άντληση και ανεύρεση της ταυτότητας του.
Με τη δράση του στο χώρο της δραματοποίησης ανανεώνει, διευρύνει και μεταλλάσσει τα σύμβολα του, ενώ οι επιθυμίες του βρίσκουν συμβολική πραγμάτωση και ικανοποίηση.
7. Κινητοποιεί και αποδεσμεύει συγκινήσεις.
Ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού, οι επιθυμίες, τα άγχη, οι φόβοι, τα όνειρα, οι φαντασιώσεις, παύουν να είναι εγκλωβισμένα και βρίσκουν διέξοδο προς τη δημιουργικότητα. Επιπλέον το παιδί νοεί και ανακαλύπτει.
Με την κινητοποίηση των γλωσσικών στοιχείων, την ευαισθητοποίηση της μουσικότητας, ποιητικότητας κινητικότητας διαστέλλεται ο χωρόχρονος.
Και το σπουδαιότερο ίσως είναι ότι, μέσα απ' όλα αυτά, το παιδί βρίσκει πολλές δυνατότητες απόλαυσης, ενθουσιασμού και χαράς, που ανανεώνουν και πραγματώνουν το είναι του (Αλκηστis, 2012).

5.3.3 Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στο θεατρικό παιχνίδι, που λαμβάνει μεν χώρα στο σχολείο, αλλά που θα μπορούσε να εκτυλιχθεί οπουδήποτε, το παιδί εφευρίσκει μαζί με την υπόλοιπη ομάδα μια ιστορία, μέσα από την οποία αυτοσχεδιάζει και εκφράζεται χωρίς περιορισμούς και οδηγίες, πλην μίας: Προσπαθεί να σέβεται και το δικαίωμα έκφρασης και δημιουργικότητας και των υπόλοιπων παιδιών. Χρησιμοποιούν όλα μαζί το σώμα και τις χαριτωμένες κινήσεις του, για να «πουν» στο «κοινό» τους –ενίοτε ωστόσο αδιαφορώντας και για την παρουσία του τελευταίου- οτιδήποτε αισθάνονται. Αυτό σημαίνει ότι μέσα από το θεατρικό παιχνίδι ανακαλύπτουν τόσο τις δεξιότητες όσο και τα προβλήματα τους, αυτομνούμενα και σε ένα τρόπο ανάπτυξης των πρώτων και χειρισμού των δεύτερων. Αυτά ακριβώς τα «δεύτερα», τα προβλήματα δηλαδή των μικρών παιδιών, είναι που ανακαλύπτουν και οι γονείς, όταν αφήνουν τα παιδιά τους να ζουν το θεατρικό παιχνίδι τους. Παρατηρώντας τον τρόπο που το παιδί τους διαλέγεται αυτοσχεδιάζοντας με ένα άλλο παιδάκι, εκπλήσσονται και οι ίδιοι βλέποντας «το μυαλό» του παιδιού τους μα και επιμελώς κρυμμένες φοβίες όπως και πάμπολλα ερωτηματικά για τον κόσμο γύρω τους, μια που η «θεατρική ομάδα» των μικρών, δεν είναι η ομάδα των επίδοξων ηθοποιών, αλλά η μικρογραφία της κοινωνίας μας (Ανδρούτσου, 2009).

Συμπερασματικά θα λέγαμε πως το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί άριστο μέσο ευαισθητοποίησης των παιδιών, όχι μόνο στο θέατρο αλλά και στη γενικότερη πολιτιστική τους εκπαίδευση, διευρύνει την καθημερινή εκπαιδευτική διαδικασία και επιδρά θετικά στην ενεργοποίηση και δημιουργική συμμετοχή των παιδιών στα μαθήματα και στις άλλες σχολικές δραστηριότητες. Τέλος, αποτελεί δυναμικό, μεθοδολογικό και εμπειρωτικό εργαλείο στα χέρια του δασκάλου (Μαρίνα Α. Νάσαινα,

http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/5o_argoys/ueatr_ikh_agvgh.htm).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6^ο

6.0 Ο ρόλος του παιδαγωγού απέναντι στο παιχνίδι

Καθώς το παιχνίδι είναι μια πολυσύνθετη δραστηριότητα, ο χαρακτήρας του δεν μπορεί να περιγραφεί μέσω της παράθεσης ολιγάριθμων στοιχείων, αλλά μάλλον μέσω μιας διαλεκτικής κατανόησης (Sutton-Smith 1978). Ίδωμένο από αυτή την σκοπιά, το παιχνίδι είναι οικειοθελές, αυθόρμητο και αυτεξούσιο (Froebel 1887, Huizinga 1966, Rubin 1980). Αν επιχειρήσετε να επιβάλετε το παιχνίδι, τα παιδιά θα πάντουν να παίζουν.

Το παιχνίδι είναι μια δημιουργική δραστηριότητα, μέσω της οποίας το παιδί αλλάζει το περιβάλλον του, παραμερίζει κάτι και επινοεί κάτι άλλο (Piaget 1962, Pirjow 1974, Schwartzman 1978).

Παρά τη διασκέδαση και τη μάθηση που μπορούν να προκύψουν μέσα από το ελεύθερο παιχνίδι, μερικές φορές το παιχνίδι μπορεί να γίνει πολύ μονότονο. Ως εκ τούτου, έχει υποστηριχτεί ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να παίζουν ένα ρόλο κλειδί, ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά ν' αναπτύξουν το παιχνίδι τους. Ο ενήλικος μπορεί να παρακινήσει, να ενθαρρύνει ή να προκαλέσει το παιδί να παίξει με περισσότερο εξελιγμένους και ώριμους τρόπους.

Σ' ένα βαθμό, αυτό μπορεί να γίνει αν τα παιδιά εφοδιαστούν με κατασκευαστικά υλικά και ενθαρρυνθούν να τα χρησιμοποιήσουν.

Εκτός από τη δόμηση του παιχνιδιού με υλικά αντικείμενα, οι ενήλικοι μπορούν επίσης να παράσχουν την δομή και την πρόκληση μέσω της συμμετοχής τους στο παιδικό παιχνίδι. Η Smilansky (1968 Smilansky και Shefatya 1990) υποστηρίζει ότι το κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό για την ανάπτυξη των κοινωνικών, γνωστικών και γλωσσικών ικανοτήτων στα μικρά παιδιά. Δίνει σημαντική προτεραιότητα στην ανάπτυξη της ποσότητας και της πολυπλοκότητας του κοινωνικού-δραματικού παιχνιδιού στα παιδιά. Η Smilansky (1968) έχει πειραματιστεί με αρκετές μεθόδους για την ενθάρρυνση αυτού του είδους παιχνιδιού και διαπίστωσε ότι η πιο αποτελεσματική μέθοδος ήταν το να εγκαινιάζουν οι ενήλικοι ή οι εκπαιδευτικοί το παιχνίδι των ρόλων σε μικρές ομάδες παιδιών και να τα βοηθούν να τα συντηρήσουν και να το αναπτύξουν για μια χρονική περίοδο. Αυτό το αποκαλεί «κηδεμονευόμενο» παιχνίδι. Οι ιδέες της έχουν εφαρμοστεί ευρέως στις ΗΠΑ. Τέσσερις παραλλαγές αυτής της μεθόδου χρησιμοποιήθηκαν από την Smilansky και άλλους:

- Μοντελοποίηση: Η παιδαγωγός συμμετέχει ενεργά στο παιχνίδι και, υποδύομενη ένα ρόλο, καταδεικνύει τον τρόπο με τον οποίο μπορεί αυτός να ερμηνευτεί ικανοποιητικά. Για παράδειγμα, παίζοντας το ρόλο του «γιατρού», η δασκάλα θα μπορούσε να υποκριθεί ότι μια κούκλα είναι ένα μωρό και ότι ένα μολύβι είναι ένα θερμόμετρο. Μ' αυτόν τον τρόπο, καταδεικνύει στα παιδιά τόσο τις φαντασιακές μεταμορφώσεις, όσο και

μερικές πραγματικές πλευρές του ρόλου του «γιατρού». Η παιδαγωγός θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανάπτυξη της συνέχειας του παιχνιδιού, ζητώντας, για παράδειγμα, από ένα παιδί να πάει και να της φέρει λίγο ακόμα «φάρμακο».

- Λεκτική καθοδήγηση: Η δασκάλα δεν παίρνει μέρος στο παιχνίδι, αλλά κάνει σχόλια και υποδείξεις, ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν τους ρόλους που παίζουν, υπενθυμίζοντας, για παράδειγμα, σ' ένα κοριτσάκι που παίζει το ρόλο της «μητέρας» να κάνει μπάνιο το μωρό πριν το βάλει για ύπνο.
- Άσκηση στη δραματοποίηση ενός σεναρίου: Τα παιδιά υποβοηθούνται, ώστε να υποδυθούν γνώριμα θεατήματα με υπόθεση (story-dramas). Εφόσον το σενάριο είναι γνωστό εκ των προτέρων, πρόκειται για μια διαδικασία περισσότερο δομημένης σχέσης με τις δύο προηγούμενες.
- Άσκηση στο φανταστικό παιχνίδι: Η δασκάλα ασκεί τα παιδιά σε δεξιότητες, οι οποίες εστιάζονται σε δραστηριότητες υποκριτικού περιεχομένου. Για παράδειγμα, τα παιδιά ασκούνται στο να χειρίζονται δακτυλόκουκλες ή στο να μεταχειρίζονται εκφράσεις του προσώπου, για να απεικονίσουν διαφορετικά συναισθήματα. Αυτό το είδος εξάσκησης επικεντρώνεται στη φαντασία και, συνήθως, δεν εμπεριέχει το παιχνίδι των ρόλων.

Η Smilansky διαπίστωσε ότι παρόμοιες μορφές ενθάρρυνσης και εκπαίδευσης εκ μέρους των ενηλίκων πράγματι αυξάνουν την ποσότητα και την πολυπλοκότητα του φανταστικού και του κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού στα μικρά παιδιά, ιδιαίτερα αν αυτά δεν εμφανίζουν αρχικά μεγάλη κλίση σ' αυτά τα είδη παιχνιδιού. Επιπλέον, κάποιου βαθμού αύξηση του αυθόρμητου κοινωνικο-δραματικού παιχνιδιού διατηρείται, ακόμα και όταν η εκπαίδευση στο παιχνίδι έχει σταματήσει.

Ωφελούνται με άλλους τρόπους τα παιδιά από το «κηδεμονευόμενο» παιχνίδι; Κάτι τέτοιο θα ήταν αναμενόμενο, αν η αύξηση του αυθόρμητου παιχνιδιού έχει τα οφέλη που πιστεύουν η Smilansky και άλλοι υπέρμαχοι του έθους του παιχνιδιού. Μελέτες έχουν υποδείξει ότι υπάρχουν σημαντικά οφέλη ως προς το φανταστικό και το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι. Τα παιδιά που δέχτηκαν εκπαίδευση στο παιχνίδι βελτιώθηκαν ως προς τις κοινωνικές, γνωστικές και γλωσσικές τους ικανότητες περισσότερο από τα παιδιά που συμμετείχαν σε ομάδες ελέγχου.

Παρόμοιες μελέτες (Christie και Johnson 1985 Hutt) έχουν επιβεβαιώσει ότι, όταν εξομοιώνονται ως προς την επαφή με ενηλίκους, οι συνθήκες άσκησης στο φανταστικό παιχνίδι και οι συνθήκες των δεξιοτήτων είναι σχεδόν εξίσου αποτελεσματικές. Στο μέτρο που αφορά τις γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες, τα παιδιά και στις δύο καταστάσεις παρουσιάζουν βελτιώσεις, άσχετα από την κατάσταση από την οποία έχουν την εμπειρία.

Η άσκηση στο φανταστικό και το κοινωνικο-δραματικό παιχνίδι είναι ευχάριστη για τα παιδιά και για τους εκπαιδευτικούς και είναι μια μέθοδος προώθησης της ενεργής συμμετοχής ενηλίκου- παιδιού. Μπορεί να συμβάλλει σε πολλές πλευρές της ανάπτυξης των παιδιών, αλλά όχι περισσότερο από άλλα είδη συμμετοχής, τα οποία δεν εμπεριέχουν φανταστικό ή κοινωνικο- δραματικό παιχνίδι. Η ιδιαίτερη γοητεία ίσως έγκειται στο ότι μπορεί ν' αναπτύξει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση

παιδιού- παιδιού, κάτι που τόσο συχνά μπορεί να προκαλέσει η παρέμβαση των ενηλίκων.

Ένα άλλο παράδειγμα αυξανόμενης συμμετοχής των ενηλίκων στο παιχνίδι υπήρξε η μελέτη των Manning και Sharp (1977). Αυτή αντανάκλασε την πεποίθηση ότι το παιχνίδι οποιουδήποτε είδους, εφόσον είναι αξιόλογο από εκπαιδευτική άποψη μπορεί να γίνει ακόμα περισσότερο αξιόλογο με κάποιου βαθμού συμμετοχής των ενηλίκων. Η συμμετοχή των ενηλίκων μπορεί να εμπεριέχει την ανάληψη ρόλου και την πρωτοβουλία. Η ανάληψη ρόλου εμπεριέχει το παιχνίδι είτε μαζί είτε παράλληλα με τα παιδιά, ενώ η πρωτοβουλία έχει την έννοια της ανάπτυξης μιας υπάρχουσας κατάστασης παιχνιδιού ή την επινόηση μιας νέας, την αναγνώριση προβλημάτων και την πρόταση λύσεων.

Ένα άλλο μοντέλο μεθόδων για τη δόμηση του παιχνιδιού παρέχεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα Υψηλών Προσδοκιών (High/Scope Curriculum), το οποίο αναπτύχθηκε στις ΗΠΑ (Hohmann 1979) και στο οποίο οι ενήλικοι και τα παιδιά σχεδιάζουν και εγκαινιάζουν μαζί τις δραστηριότητες και συνεργάζονται ενεργητικά. Αφού αρχικά εφαρμόστηκε σε μαύρα παιδιά προσχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες στην πόλη Ypsilanti του Michigan, το πρόγραμμα αυτό χρησιμοποιείται τώρα σε μερικά κέντρα προσχολικής εκπαίδευσης σ' ένα αριθμό χωρών, συμπεριλαμβανόμενης της Βρετανίας και της Κίνας. Η σχολική εμπειρία περιστρέφεται γύρω από πενήντα «εμπειρίες κλειδιά», με σκοπό την προώθηση της διανοητικής και την κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών, για παράδειγμα, η διάκριση μεταξύ του «μερικού» και του «όλου», η έκφραση συναισθημάτων με λέξεις ή σύγκριση χρονικών περιόδων. Η συνδρομή των ενηλίκων καθοδηγείται από το κυκλικό σχήμα «πρόγραμμα- δράση- απολογισμός». Οι ενήλικοι ενθαρρύνουν τα παιδιά να επιλέξουν και να σχεδιάσουν μια δραστηριότητα, έπειτα να φέρουν σε πέρας το πρόγραμμα και, τέλος, να επιλέξουν και να σκεφτούν γιατί κάποια πράγματα πήγαν καλά και άλλα όχι. Υπάρχουν υλικά και οργανωμένα παιχνίδια για τις έννοιες των αριθμών, τις σχέσεις του χώρου, για τις έννοιες της αναπαράστασης, της ταξινόμησης, της σειροθέτησης, καθώς και του χρόνου. Τα παιδιά μαθαίνουν αυτές τις έννοιες μέσα από την ενεργητική εξερεύνηση και τον πειραματισμό, έπειτα τις συνειδητοποιούν μέσα από τη συζήτηση με τους ενηλίκους και με τα άλλα παιδιά. Μια παρακολούθηση σε δεύτερο στάδιο των αποτελεσμάτων αυτού του εκπαιδευτικού προγράμματος στις ΗΠΑ ισχυρίζεται ότι υπάρχουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα, ειδικά ως προς την κοινωνική προσαρμογή και τη γνωστική βελτίωση (Schweinhart κ.ά. 1986).

Σημαντικό σημείο στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Υψηλών Προσδοκιών είναι το ότι οι ενήλικοι δεν πρέπει να είναι υπερβολικά φορτικοί. Τα παιδιά δεν θα πρέπει να αισθάνονται περικυκλωμένα από την ομιλία των ενηλίκων ή καταπιεσμένα από τις οδηγίες τους, αλλά θα πρέπει να τους δίνεται έδαφος για να αναπτύξουν τις δικές τους ιδέες και να επιτύχουν ή να αποτύχουν.

Εκτός από μια κλίμακα δραστηριοτήτων παιχνιδιού, η οποία καλύπτει ένα ευρύ αναλυτικό πρόγραμμα, οι ενήλικοι μπορούν επίσης να οργανώσουν παιχνίδια συνεργασίας για τα παιδιά (Mashedier 1989). Αυτά μπορεί να εκτείνονται σε μια κλίμακα που περιλαμβάνει από εκφραστικές και φαντασιακές δραστηριότητες (παρόμοιες με αυτές που ενθάρρυνε και η Smilansky), μέσω παιχνιδιών που

συνίσταται σε αφήγηση ιστοριών, τραγούδι και παραγωγή ήχων (sound games), έως τα σημερινά, κοινωνικά παιχνίδια συνεργασίας που μπορούν να αναπτύξουν την επίγνωση της ύπαρξης των άλλων (Αυγητίδου,2001).

Η χρησιμότητα της παρατήρησης

Η παρατήρηση των παιδιών την ώρα που παίζουν είναι για την παιδαγωγό διαδικασία υψηλού επιπέδου, η οποία απαιτεί έντονη διαίσθηση, γνώσεις και ειδικές ικανότητες. Επιπλέον είναι η μόνη πηγή πραγματικών πληροφοριών για τον σχεδιασμό και τον εμπλουτισμό του αναλυτικού προσχολικού προγράμματος· είναι σίγουρα το πιο κατάλληλο εργαλείο για το συνεχή έλεγχο και την αξιολόγηση της προόδου του κάθε παιδιού και ίσως ο καλύτερος τρόπος γνωριμίας με τη φύση και το πλούτο της προσωπικότητας του παιδιού. Δίνει επιπλέον τη δυνατότητα στις παιδαγωγούς να αξιολογήσουν την αποτελεσματικότητα των όσων σχεδίασαν. Γενικά είναι το θεμέλιο της εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία (Σιβροπούλου, 1998).

6.1 Γονείς, παιδί και παιχνίδι

Αν οι γονείς παρέχουν το σωστό περιβάλλον και το κατάλληλο υλικό, δεν χρειάζεται να τους απασχολεί το αν το παιδί τους δέχεται επαρκή ερεθίσματα. Στη φάση αυτή, το παιδί ανακαλύπτει τη σκέψη του για το παιχνίδι κι εκείνο που του χρειάζεται είναι ελευθερία, που θα επιτρέψει στις νοητικές του λειτουργίες να διευρυνθούν, ώστε ν' ακολουθήσει τις καινούργιες ιδέες που του έρχονται και να διαπιστώσει, με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού, που καταλήγουν. Υποχρέωση των γονιών είναι απλώς να του εξασφαλίσουν τον κατάλληλο χώρο, τα απαραίτητα σύνεργα και κυρίως άφθονο χρόνο ν' αναπτύξει μόνο του τις σκέψεις του, χωρίς να το διακόπτουν.

Το παιδί καταπιάνεται με το παιχνίδι με το ζήλο του εξερευνητή. Πρέπει να έχει στη διάθεση του χρόνο και ησυχία, χωρίς διακοπές (εκτός αν εκείνο τις ζητήσει). Αποστολή των γονιών είναι να το βοηθούν, να του παρέχουν ότι υλικό απαιτείται και να φροντίζουν να έχει τα μέσα που του χρειάζονται. Αφ' όσον δεν του έχουν στερήσει τίποτε απ' όλα αυτά, είναι δική του δουλειά πως θα τα χρησιμοποιήσει, όχι των γονιών, και γι' αυτό δεν χρειάζεται η ανάμιξη τους.

Ο ρόλος του ενήλικου στην διευκόλυνση του παιχνιδιού

Η παρουσία των ενηλίκων στο παιχνίδι των παιδιών κάτω από την ηλικία των 2,5 ετών είναι υψίστης σημασίας.

Ο γονιός από την δική του πλευρά θα πρέπει να παίζει με το παιδί του σαν ίσος προς ίσο, όσο γίνεται, χωρίς να παίζει τον παθητικό αντίπαλο που δίνει στο παιδί την ευκαιρία να κερδίζει πάντα, απαλλάσσοντας τον εαυτό του από τα αναμενόμενα ξεσπάσματα θυμού του παιδιού. Όπως αναφέραμε και παραπάνω ο γονιός αποτελεί πρότυπο για το παιδί με τον οποίο θα ταυτιστεί μεγαλώνοντας. Επιβάλλεται λοιπόν η συμπεριφορά του κατά την διάρκεια του παιχνιδιού να αυτή του ενήλικα και όχι του παιδιού του.

Ο γονιός δεν χρειάζεται να επαινεί διαρκώς το παιδί γιατί αυτό καλλιεργεί την εξάρτησή του από τον γονιό, αλλά ούτε και να ντρέπεται όταν το παιδί του ζητά να παίξουν με τον δικό του τρόπο. Πολλές φορές το παιδί ευχαριστείται να εναλλάσσει

τα παιχνίδια με τα οποία παίζει που μερικές φορές δεν τα ολοκληρώνει, πράγμα το οποίο θα πρέπει να γίνεται αποδεκτό. Από την άλλη η συμπεριφορά του παιδιού μπορεί να ποικίλλει από την ησυχία ή ακόμη και ονειροπόληση έως την φασαρία και τις φωνές.

Ο γονιός σε σχέση με το παιδί θα πρέπει να το ενθαρρύνει να είναι αυθόρμητο χωρίς να θέτει ο ίδιος τις οδηγίες και τους κανόνες του παιχνιδιού. Επίσης να αφήνει το παιδί να χρησιμοποιήσει την φαντασία του χωρίς να ασκεί κριτική.

Το παιδί θέλει και χρειάζεται ένα σύντροφο στο παιχνίδι του και οι γονείς είναι σημαντικό να «γονατίσουν» και να παίξουν με τα παιδιά τους χωρίς να προσπαθούν να εξαγοράσουν την ησυχία τους με το να τους προσφέρουν όλο και περισσότερα παιχνίδια.

Η ανάγκη για συντροφιά στο παιχνίδι αυξάνεται μετά την ηλικία των 2.5 ετών αφού μεγαλώνει και η τάση για κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Στην ηλικία των 4 – 6 ετών που το παιδί εντάσσεται στο σχολικό περιβάλλον με την έναρξη του νηπιαγωγείου, η ανάγκη για συντρόφους είναι πολύ μεγάλη.

Στην ηλικία των 7 – 12 ετών μπαίνουν οι κανόνες στα ομαδικά παιχνίδια τα οποία δίνουν ιδιαίτερη ευχαρίστηση στα παιδιά και οι δραστηριότητες αυτής της περιόδου καθορίζονται από το φύλο. Έτσι τα αγόρια συνηθίζουν να παίζουν με τα αγόρια και τα κορίτσια με τα κορίτσια. Μέχρι την εφηβεία όπου εμφανίζονται κοινά ενδιαφέροντα και για τα δύο φύλα (<http://www.inpsy.gr/el/tmimata/paidion-efivon-attikis/86-information/departments/children-adolescents/97-2012-04-11-15-04-21>).

Οι γονείς πρέπει να αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για να παίξουν με το παιδί.

Η ανατροφή ενός μικρού παιδιού, όσο δύσκολη κι αν είναι, δυστυχώς αποτελεί μέρος μόνο ενός καθημερινού γρίφου για τον σύγχρονο γονέα: υπάρχει και η δουλειά, το άγχος της επαγγελματικής ανασφάλειας, η οικονομική αστάθεια, η φροντίδα του σπιτικού, ατυχείς καταστάσεις της ζωής όπως κακή ψυχική ή σωματική υγεία, ατυχήματα, διαζύγιο, κοινωνική απομόνωση, αλλά εξαρτημένα μελή της οικογενείας. Υπάρχει ακόμα η εύλογη ανάγκη τους για ξεκούραση, ψυχαγωγία, μόρφωση, προσωπική εξέλιξη, καριέρα. Αν όλα αυτά αθροιστούν, τότε δύσκολα αρκούν οι 24 ώρες της κάθε ημέρας. Παρ όλα αυτά, περά από τις αντικειμενικές αντιξοότητες, είναι ανάγκη να ιεραρχήσουμε σωστά τα κομμάτια που απαιτούν την ενεργεία μας. Επειδή δε γινόμαστε γονείς απλά με το να φέρουμε ένα παιδί στον κόσμο αλλά κυρίως με το να το αναθρέψουμε, έχουμε ευθύνη να τοποθετήσουμε τις ανάγκες του ψηλά, μακράν ως πρώτη μας προτεραιότητα. Είμαστε εντελώς απαραίτητοι για το παιχνίδι τους, ιδιαίτερα στην κρίσιμη φάση των πρώτων χρονών της ζωής τους. Αντί να βρίσκουμε δικαιολογίες, πρέπει να κάνουμε καθημερινά συνειδητή προσπάθεια για να αφιερώσουμε όσο περισσότερο χρόνο γίνεται μαζί τους.

Οι γονείς πρέπει να δίνουν περισσότερη αξία στην έννοια του παιχνιδιού.

Το παιχνίδι δεν είναι ένα ανώριμο στάδιο πριν τη ‘σοβαρότητα’, αλλά ο τρόπος με τον οποίο τα μικρά μαθαίνουν τον κόσμο, αναπτύσσουν δεξιότητες και

προετοιμάζονται για δημιουργική ζωή ως ενήλικες. Α παιχνίδι δεν αποτελεί χάσιμο χρόνου που πρέπει να αντικατασταθεί με συστηματική μάθηση υπολογιστή, ξένων γλωσσών, μαθηματικών και άλλων τινών, όπως πιστεύουν κάποιοι γονείς αλλά και εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας. Είναι, περά από ζωτική ανάγκη, ο μονός τρόπος εξερεύνησης και μάθησης για το νήπιο.

Οι γονείς πρέπει να συμμετέχουν στο παιχνίδι του παιδιού.

Τα μικρά παιδιά έχουν φυσική περιέργεια και δε χρειάζονται την ενθάρρυνση μας για να αρχίσουν να παίζουν. Τα βρέφη και νήπια έχουν έμφυτη τάση για παρατήρηση και πειραματισμό με τον κόσμο γύρω τους. Ωστόσο, αν τα αφήναμε να παίζουν πάντα μονά τους, οι ενασχολήσεις τους θα ήταν αποσπασματικές, σύντομες, σε στενά όρια, με φυσική ροπή να φθίνουν προς λιμνάζοντες, μη δημιουργικούς τρόπους παιχνιδιού. Επιπρόσθετα τα νήπια, χωρίς την παρουσία ενήλικα, δραστηριοποιούνται παράλληλα και όχι μαζί με αλλά παιδιά, μέχρι τουλάχιστον την ηλικία των τριών χρονών. Στρέφονται κάθε στιγμή σε μας για να μάθουν, για να επιβεβαιώσουν το κατόρθωμά τους, να συνειδητοποιήσουν το λάθος τους, να προσθέσουν δυνατότητες στο παιχνίδι τους, να καθησυχαστούν ότι αυτό που θέλουν να κάνουν είναι κατορθωτό, ασφαλές, ενδιαφέρον. Η συμμετοχή επομένως του γονέα στο παιχνίδι είναι συχνά απαραίτητη μέχρι την ηλικία των 3-4 ετών. Ο σωστά εκπαιδευμένος ενήλικας κάθεται δίπλα τους και τα παρακινεί με την προσοχή του, τα συμπληρώνει, τα επεκτείνει, εμπλουτίζει το παιχνίδι τους, προσθέτει άλλοτε φαντασία κι άλλοτε λογικό ειρμό, μειώνει την πιθανή τους παρορμητικότητα, τις βίαιες εκδηλώσεις ή τυχόν αναστολή τους, ενθαρρύνει την κοινωνικότητα, την συνεργασία, την εισαγωγή κανόνων. Αν του αφιερώσετε το χρόνο, σας έστω και για λίγο, το μικρό θα παίξει ακολούθως χαρούμενα μόνο του, έχοντας απόλαυση την προσοχή σας και παρακινηθεί από τα ερεθίσματα σας.

Οι γονείς πρέπει να κάνουν ένα βήμα πίσω όταν παίζουν με το παιδί.

Ο ρόλος του γονέα είναι να παρέχει το περιβάλλον όπου η έμφυτη πρωτοβουλία του παιδιού θα ανθίσει, όχι να κυριαρχήσει ο ίδιος πάνω στη βούληση και το κίνητρο του παιδιού. Το νήπιο μαθαίνει μόνο από πράγματα που κάνει με τη δική του παρόρμηση και μέσα από τα δικά του λάθη. Κάντε ένα βήμα πίσω και παρατηρήστε τον τρόπο που παίζει. Πως σκάφτεται; Τι το ενδιαφέρει; Πως λύνει προβλήματα; Μέσα από το παιχνίδι του θα εκμαιεύσετε πολύτιμες πληροφορίες για τον ψυχισμό του.

Οι γονείς πρέπει να επιχειρούν να παίζουν με το παιδί τους ακόμα κι αν δεν ξέρουν πώς να το κάνουν..

Μη φοβάστε να κάνετε λάθη με το μικρό σας, δοκιμάστε πράγματα και μάθετε από τα λάθη σας. Κανένας γονιός δεν είναι τέλειος, όλοι από κάπου ξεκινάμε και με τον καιρό βελτιωνόμαστε, επιπλέον γνώσεις και τεχνικές όπως αυτές που αναφέρω σε αυτό το βιβλίο είναι χρήσιμες, αλλά πιο απαραίτητη είναι η διάθεση σας να πειραματιστείτε, να αφιερώσετε χρόνο στο παιδί, να ακλουθήσατε το ένστικτο σας όταν ασχολείστε μαζί του. Ο φόβος μήπως είστε ανεπαρκής ως γονιός δεν επιτρέπεται να σας κρατεί σε απόσταση από το παιδί. Θυμηθείτε: η ωρίμανση των παιδιών εξελίσσεται παράλληλα με την ωρίμανση των γονιών στους ρόλους τους!

Οι γονείς θα πρέπει να αφιερώνουν χρόνο στο παιχνίδι με το παιδί τους ακόμα κι αν δεν ξέρουν πως να θέσουν τέλος

Πολλοί γονείς διαθέτουν αναγκαστικά περιορισμένο χρόνο για το παιδί και φοβούνται πως αν ξεκινήσουν το παιχνίδι, το μικρό τους θα θέλει κι άλλο, θα στενοχωρηθεί όταν πρέπει να φύγουν. Όσο λίγο χρόνο κι αν έχετε χαρίστε τον στο παιδί σας. Σιγά-σιγά θα αναπτύξετε τις κατάλληλες τεχνικές – πάντα ειλικρίνεια, οριοθέτηση, προειδοποίηση, απόσπαση προσοχής, συνεργασία με τη/το σύζυγο ή άλλους ενήλικες κλπ- για να σταματάτε το παιχνίδι όταν χρειάζεται, χωρίς μεγάλη φασαρία και συναισθηματικές εντάσεις.

Οι γονείς πρέπει να παίζουν με το παιδί τους

Υπάρχουν γονείς που αφήνουν το παιδί μόνο του, ώστε να μην ‘κακομάθει’, ήδη από τις πρώτες εβδομάδες της ζωής του. Συχνά μάλιστα εκνευρίζονται αν αυτό αποζητήσει την αγκαλιά τους, τη φωνή τους ή, αργότερα, το παιχνίδι μαζί τους. Φοβούνται πως θα μείνει εξαρτημένο από αυτούς. Ας φανταστούμε έναν ενήλικα που έχει να επιλέξει ανάμεσα σε δυο καταστάσεις. Στην πρώτη, παίρνει τον περισσότερο χρόνο του σε ένα μικρό, λευκό δωμάτιο απομόνωσης. Στη δεύτερη, βρίσκεται για όσο χρόνο θέλει σε ψυχική και σωματική επαφή με τα αγαπημένα του πρόσωπα. Είναι παράλογο να επιλέξει τη δεύτερη κατάσταση; Μήπως αποφεύγοντας την απομόνωση χρησιμοποιεί, χειρίζεται ή εκμεταλλεύεται τους δικούς του ανθρώπους; Αν η απάντηση είναι όχι, τότε γιατί τα σκαφτόμαστε αυτά για τα μωρά; Γιατί αντιδρούμε όταν θέλουν να συμμετέχουμε σε ότι κάνουν και αισθανόμαστε να μας μανιπουλάρουν; Στην περίπτωση του βρέφους, η αλήθεια είναι ότι πολλοί άνθρωποι δυσκολεύονται να τα δουν με ανθρωπινή υπόσταση, με ανάγκες και βούληση. Υπάρχει ένας φυσιολογικός φραγμός στην επικοινωνία με ένα μωρό. Δε μπορεί να μας μεταδώσει τις ανάγκες του με την ομιλία και γενικότερα με τον συμβατικό τρόπο των ενηλίκων. Μας προσεγγίζει με αλλά, δυσκολοθώρητα, δικά του σημάδια, μια γλωσσά την οποία μπορεί να αποκρυπτογραφήσει ο γονέας μόνο μέσα από επιμονή, κίνητρο, εκπαίδευση και εμπειρία. Διαφορετικά, αφήνουμε το μωρό σε ένα πεδίο μυστηρίου και άγνωστου, το αντιμετωπίζουμε όπως περίπου ο ρατσιστής τον ξένο, με φόβο, τυπικότητα και από απόσταση. Έως ότου μεγαλώσει λίγο και φάνει στα μάτια μας ως ένας κανονικός άνθρωπος, αρκούμαστε να ικανοποιούμε τις βασικές του ανάγκες, όπως την πεινά και τον ύπνο. Αυτή η προσέγγιση δε διαφέρει πολύ από τον τρόπο που αντιμετωπίζει η διοίκηση ενός κάκου άσυλου τους ηλικιωμένους τροφίμους του. Αργότερα, στη νηπιακή ηλικία, φοβάμαι ότι όσοι αποφεύγουν να παίζουν με τα παιδιά τους για να μην τα κακομάθουν έχουν ως υποβόσκουσα πρόθεση τη δική τους ευκολία. Το παιχνίδι υπό την επίβλεψη, την καθοδήγηση και την παρότρυνση του γονέα είναι σε αυτήν την ηλικία τόσο απαραίτητο όσο και αέρας που αναπνέουν. Μήπως πρέπει να μην αναπνέουν πολύ για να μην κακομάθουν τα πνευμονία τους; Σύγχρονες έρευνες δείχνουν ότι παιδιά που μεγαλώνουν με γονείς που απαντούν άμεσα στις ανάγκες τους και υποστηρίζουν με ευαισθησία το παιχνίδι τους γίνονται περισσότερο κοινωνικά, έξυπνα και με μεγάλη αυτοπεποίθηση. Σε σχέση με το φόβο της εξάρτησης από τους γονείς, μελέτες αποδεικνύουν το αντίθετο: όσο πιο ισχυρά προσκολλώνται τα μωρά στους γονείς τους, τόσο πιο πιθανό είναι να εξελιχτούν σε ανεξάρτητα παιδιά κι ενήλικες. Αντίστροφα, η πρόωμη

«σκληραγώγηση» προάγει μόνο απώτερη εξάρτηση, παλινδρόμηση, νευρώσεις, ψυχολογικά και συναισθηματικά προβλήματα.

Οι γονείς πρέπει να ενθαρρύνουν το παιχνίδι των παιδιών ακόμα και αν προκληθούν ζημίες και αναστάτωση στο σπίτι.

Λυπάμαι πολύ τα μικρά παιδιά που ζουν σε ένα διαμέρισμα, όπου ο χώρος και η ευταξία του συνιστούν μεγαλύτερη προτεραιότητα από ότι το δικό τους παιχνίδι. Υπάρχουν νήπια που περνούν τα πρώτα τους χρόνια παίζοντας μόνο στα περιορισμένα λίγα τετραγωνικά του δωματίου τους. Αντίθετα, χαίρομαι να βλέπω γονείς που υιοθετούν τη φιλοσοφία 'όλος ο κόσμος είναι ένα παιχνίδι, καθετί, οπουδήποτε και οποτεδήποτε, μπορεί να είναι ευκαιρία για ασφαλή εξερεύνηση και πειραματισμό'.

Οι γονείς να μην ανταγωνίζονται το παιδί στο παιχνίδι.

Ένας πατέρας ξεκινά να παίζει ένα επιτραπέζιο παιχνίδι με τον τετράχρονο γιο του. Σύντομα έχει απορροφηθεί τόσο με το στόχο της νίκης, που καταλήγει να παίζει μονός του. Ένας άλλος παίρνει δώρο στο παιδί του μια κατασκευή, ένα αεροπλάνο για παράδειγμα. Μετά από μίση ώρα, το μικρό φυσιολογικά θέλει να κάνει κάτι άλλο, ο δε πατέρας συνεχίζει με ζήλο την συναρμολόγηση μέχρι τη νύχτα. Μια μαμά θέλει να διδάξει την κόρη της πώς να φτιάξει ένα πάζλ, μόνο που δεν της αφήνει καμία πρωτοβουλία και το τελειώνει μονή της. Αυτά είναι μερικά παραδείγματα προς αποφυγή. Το παιχνίδι ανήκει στα παιδιά, με εμάς να προσφέρουμε σκιώδη, σιωπηλή συμπαράσταση διακριτικού υποβολέα. Και κάθε τόσο μια μικρή παρακίνηση από πίσω τους (Παπαβέντσης Στέλιος, 2009).

6.2 Γονείς και παιδαγωγός

Επικοινωνία γονέων- παιδαγωγών

Η οικογένεια αποτελεί το βασικότερο συνεργάτη του προσχολικού προγράμματος και η σωστή επικοινωνία και συνεργασία ενισχύει τις εμπειρίες όλων των εμπλεκόμενων, παιδιών, γονιών και παιδαγωγών. Η επιτυχημένη συνεργασία βοηθά τους γονείς να αυξήσουν την αυτοεικόνα τους ως γονείς, να αποκτήσουν περισσότερες γνώσεις για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών και να εμπλακούν ενεργά στο προσχολικό πρόγραμμα. Παρόλα αυτά βέβαια είναι σχεδόν σίγουρο πως από τη συνεργασία γονέων- παιδαγωγών μπορούν να προκύψουν ορισμένα προβλήματα. Η αναφορά στα προβλήματα αυτά πρέπει να αποτελέσει θέμα συζήτησης κατά την πρακτική εφαρμογή συνεργασίας (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Για την ανάπτυξη της συνεργασίας απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συστηματική επικοινωνία με τους γονείς, η οποία μπορεί να εξασφαλισθεί με τους παρακάτω εναλλακτικούς τρόπους :

- Διοργάνωση γιορτών και εκδηλώσεων με τη βοήθεια τους.
- Ελεύθερες συζητήσεις.

- Ημερολόγιο επικοινωνίας το οποίο μεταφέρει το παιδί στη τσάντα του .
- Ολιγόλεπτες επικοινωνίες όταν οι γονείς έρχονται να πάρουν τα παιδιά τους από το προσχολικό κέντρο.
- Πίνακας ανακοινώσεων, ο οποίος απευθύνεται στους γονείς στο χώρο του προσχολικού κέντρου.
- Πραγματοποίηση ενημερωτικών συναντήσεων με ειδικούς επιστήμονες για θέματα που ενδιαφέρουν τους γονείς.
- Προγραμματισμένες συναντήσεις για την επίλυση προβλημάτων.
- Συμμετοχή των γονέων στη ζωή και το έργο του προσχολικού προγράμματος με πρακτικό τρόπο.
- Συμμετοχή των γονέων στο καθημερινό πρόγραμμα του προσχολικού προγράμματος.
- Συνεργασία σε ομάδες (ανάλογα με τα θέματα που απασχολούν τον καθένα)
- Τηλεφωνικές επικοινωνίες (Μπάκας, 2011).

Αυτό βέβαια, το οποίο είναι ανάγκη να διευκρινιστεί είναι ότι η επικοινωνία και η συνεργασία προσχολικού προγράμματος και οικογένειας επιδρά θετικά στη σχολική επίδοση, την αυτό εικόνα και την ανάπτυξη του παιδιού, όταν είναι κατάλληλη σε ποσότητα και ποιοτική. Αυτό σημαίνει, ότι η εμπλοκή των γονέων δεν πρέπει να είναι υπερβολική, ώστε να προκαλεί συναισθηματική «ασφυξία» στο παιδί και ότι η οικογένεια και το προσχολικό περιβάλλον χρειάζεται να λειτουργούν συμπληρωματικά και συντονισμένα, να επικοινωνούν αμφίδρομα και σε σταθερή βάση, να χρησιμοποιούν κοινή βάση , να έχουν κοινό προσανατολισμό και να μεταφέρουν κοινά μηνύματα στα παιδιά (Γεωργίου, 2000).

Σχέσεις παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας με τους γονείς

Εργασία στο προσχολικό κέντρο σημαίνει συγχρόνως εργασία με τα νήπια και εργασία με τους γονείς. Σύμφωνα με τον Fatke (1975, σ 41) η εργασία στο προσχολικό κέντρο χωρίς τη συνεργασία παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας – γονέων θεωρείται αποτυχημένη, γιατί οδηγεί στην αποξένωση του νηπίου από το συνηθισμένο οικογενειακό περιβάλλον. Η συνεργασία ανάμεσα στο προσχολικό κέντρο και την οικογένεια δεν είναι μόνο αναγκαία για την εξασφάλιση της «αρχής της συνέχειας» των εμπειριών και των μαθησιακών διαδικασιών, όπως της αγωγής , της μάθησης, και της κοινωνικοποίησης του νηπίου. Πέρα από αυτά η συνεργασία γονέων- παιδικού κέντρου έχει και νομικό έρεισμα. Σύμφωνα με το δίκαιο που ισχύει σήμερα (Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ελλάδος) προβλέπεται η συγκρότηση γονέων, που λειτουργούν ως «ομάδες αναφοράς και αυτό όχι τυχαία. Ακόμη και πολύ σοβαρές και οργανωμένες προσπάθειες στην περιοχή της προσχολικής αγωγής, όπως το Headstartprogram των Η.Π.Α , ναυάγησαν ή αναθεωρήθηκαν, επειδή υπολόγισαν λάθος , ή δεν έλαβαν

καθόλου υπόψη τους τις παιδευτικές επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος. (Schleicher, 1972, σ.223). Είναι πολύ σημαντικό και οι δύο μορφωτικές κοινότητες , οικογένεια και προσχολικό πρόγραμμα , να έχουν φτάσει στο σημείο να γνωρίζουν και να αναγνωρίζουν τα δικά τους αλλά και τα ειδικά τους ελλείμματα και να επινοούν στρατηγικές, ώστε περιορίζοντας στο ελάχιστο τις μεταξύ τους συγκρούσεις να συμβιβάζονται για χάρη των νηπίων (Υπουργείο υγείας, οδηγός γονέα, 2011).

Βασικό χαρακτηριστικό της σχέσης παιδαγωγών και προσχολικής ηλικίας με τους γονείς αποτελεί η επικοινωνία, που βοηθά στην ανάπτυξη αμοιβαίας κατανόησης, εμπιστοσύνης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των παιδαγωγών με τα παιδιά, των παιδιών μεταξύ τους, και των παιδαγωγών με τους γονείς. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι, η επικοινωνία είναι το κλειδί κάθε δραστηριότητας στην προσχολική αγωγή. Βασική αρχή κατά τη συνομιλία και επικοινωνία μεταξύ των γονιών, των παιδιών και των παιδαγωγών πρέπει να είναι ο σεβασμός του συνομιλητή. Η παιδαγωγός, δηλαδή, οφείλει να ακούει προσεχτικά και να κατανοεί τις ανάγκες των παιδιών αλλά και των γονιών τους. Όπως και οι γονείς από τη δική τους πλευρά οφείλουν να κάνουν το ίδιο (Ζάχαρης, 1995).

Θα πρέπει συνεπώς παιδαγωγοί και γονείς να δείχνουν αμοιβαία κατανόηση στα προβλήματα και στις δυσκολίες τόσο της οικογένειας όσο και του προσχολικού προγράμματος, ώστε το σκιαγραφούμενο πεδίο έντασης να αποτελεί πεδίο μάθησης (Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005).

Πλεονεκτήματα που απορρέουν από τη συνεργασία γονέων- παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας

Για το παιδί:

Το παιδί μέσα από αυτή τη συνεργασία γνωρίζει καλύτερα με τον παιδαγωγό του και καταλαβαίνει ότι περιβάλλεται από οικεία πρόσωπα που λειτουργούν για το κοινό καλό του. Νιώθουν πως το σχολείο δεν είναι ξένο στην οικογένεια τους. Όταν οι γονείς διάκεινται ευνοϊκά προς το σχολείο και βλέπουν να έχουν μια καλή σχέση και συνεργασία με τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας, τότε και τα παιδιά όχι μόνο θα φοιτούν με προθυμία σε αυτό αλλά είναι βέβαιο πως θα επωφεληθούν και από την εκπαιδευτική προσφορά του (Γαβαλά, 1976).

Οι καλές σχέσεις μεταξύ προσχολικού προγράμματος και οικογένειας έχουν θετικές επιδράσεις στους μαθητές, στο προσχολικό πρόγραμμα και στην οικογένεια. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν ότι ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το προσχολικό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, η έρευνα διαπιστώνει ότι η συνεργασία προσχολικού προγράμματος και οικογένειας, στην αυξημένη παρακολούθηση στο προσχολικό πρόγραμμα, στη συνεργασία των γονέων με τα παιδιά για τις εργασίες που γίνονται στο σπίτι, στη βελτίωση της συμπεριφοράς, κινητοποίησης και αυτοεκτίμησης των μαθητών και στην ικανοποίηση των γονέων για το ρόλο των εκπαιδευτικών (Κιτσαράς, 2004).

Μάλιστα αν η συνεργασία αυτή αρχίσει πριν φοιτήσει το παιδί στο σχολείο επιτυγχάνεται μια ομαλή βαθμιαία μετάβαση του νηπίου από το οικογενειακό

περιβάλλον στο σχολείο καθώς οι επισκέψεις του παιδαγωγού προσχολικής ηλικίας στο σπίτι αλλά και η επαφή με τους γονείς θα παρέχει ασφάλεια στο νήπιο αφού θα βλέπει οικεία πρόσωπα. Ένα εκπαιδευτικό σύστημα έχει καλύτερα αποτελέσματα και το παιδί έχει περισσότερες πιθανότητες επιτυχίας όταν οι γονείς συνεργάζονται με το σχολείο. Έχει αποδειχθεί ερευνητικά ότι η συνεργασία γονιών- σχολείου επιδρά θετικά στην ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, στη συμπεριφορά του μαθητή στο σχολείο, στην αλλαγή στις απόψεις των μαθητών σχετικά με το κλίμα στην τάξη, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση στη θετική στάση και συμπεριφορά των μαθητών, στη βελτίωση της σχέσης γονιών μαθητή. Οι γονείς σε μια διαδικασία συνεχούς αλληλεπίδρασης με το παιδί ασκούν επιρροή στα κίνητρα, στις στάσεις, τις αξίες, τις αντιλήψεις, τις φιλοδοξίες του και επιδρούν στη μόρφωση του παιδιού μέσω των εμπειριών που προέρχονται από το στενό και ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον (Κοντοπούλου,1996).

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα στις σχολικές τους υποχρεώσεις όταν οι γονείς τους επικοινωνούν συχνά με τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας και όταν αυτοί εμπλέκονται στο προσχολικό πρόγραμμα και την εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια μελέτη που διεξήχθη από τον Bridge (2001) επισημαίνει μια σειρά από οφέλη για τα παιδιά. Η κοινωνικοποίηση των παιδιών βελτιώθηκε, καθώς έκαναν νέους φίλους ευκολότερα και κέρδισαν αυτοπεποίθηση. Έτσι τα παιδιά και οι γονείς ήταν λιγότερο αγχωμένοι στον αποχωρισμό. Επιπλέον, ήταν πιο εύκολο για τα παιδιά να πουν τι ήθελαν να κάνουν, συγκεντρώθηκαν σε προγραμματισμένες δραστηριότητες για μεγαλύτερα χρονικά διαστήματα και ολοκλήρωσαν επιτυχώς τις περισσότερες από τις προγραμματισμένες δραστηριότητες. Επιπλέον, ο Dr. Gersch επισήμανε τα ακόλουθα θετικά αποτελέσματα που μπορούν να προκύψουν από την ενεργό συμμετοχή των γονιών στο σχολείο:

1. Τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν πολύ θετική στάση για τους εαυτούς τους για τη μάθηση και για το σχολείο τους.
2. Δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον για την μάθηση.
3. Η ανταπόκριση τους στη μάθηση θα είναι ενεργή, να ασχοληθούν και να αποκτήσουν νέες ευκαιρίες και ιδέες.
4. Αναπτύσσουν συνεργατική κοινωνική συμπεριφορά, με διάθεση να μοιραστούν, να κάνουν φίλους και να εργαστούν σε συνεργασία με την ομάδα των συμμαθητών τους.
5. Αποκτούν θετικές επιπτώσεις στην συμπεριφορά τους, πειθαρχία και ηθική ανάπτυξη.

Οι Stevenson και Baker (1987), αναφέρουν ότι τα παιδιά που αποδίδουν καλύτερα στο προσχολικό πρόγραμμα είναι αυτά των οποίων οι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε προσχολικές δραστηριότητες όπως οι συναντήσεις τους με τους παιδαγωγούς (Μαρκάδας,2010).

Για τους γονείς:

Η ενδυνάμωση των σχέσεων εκπαιδευτικών και γονέων επιδρά θετικά στους γονείς. Μέσα από την παροχή βοήθειας όλοι οι γονείς, βοηθούνται συστηματικά ώστε να διαμορφώσουν στο σπίτι ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για τα παιδιά τους. Οι γονείς συναναστρέφονται περισσότερο τα παιδιά τους, τα γνωρίζουν καλύτερα, κατανοούν τις αδυναμίες και τις ικανότητες τους, μαθαίνουν τεχνικές αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας με τα παιδιά τους, ισχυροποιούν και ενθαρρύνουν τις προσπάθειες των παιδιών, αξιολογούν πιο θετικά τους εκπαιδευτικούς. Μαθαίνουν πώς να συμπεριφέρονται με ορθό τρόπο απέναντι στα παιδιά. Ο παιδαγωγός προσχολικής ηλικίας εξηγώντας στους γονείς τον πραγματικό της ρόλο, που δεν αποβλέπει να τους αντικατάσταση αλλά να τους βοηθήσει να συνειδητοποιήσουν τις παιδαγωγικές τους υπευθυνότητες, προσπαθεί να λύσει μαζί τους τα προβλήματα που παρουσιάζονται κάθε μέρα στο σπίτι και καμία φορά στο προσχολικό πρόγραμμα και που τα συζητούν στην οικογένεια. Τους βοηθάει να καταλάβουν ότι το παιδί, αν και αδύναμο, έχει δικαίωμα εκτίμησης όχι μόνο λόγω της αδυναμίας του αλλά για αυτό που θα γίνει μια μέρα (Κυριαζοπούλου, 1980).

Η σοβαρή αντιμετώπιση των ζητημάτων που ανησυχούν τους γονείς ενισχύει την εμπιστοσύνη του προς το παιδαγωγό και το κύρος της εκπαιδευτικής δουλειάς. Οι γονείς εκτιμούν ότι η συμμετοχή τους έχει μεγάλη αξία για το προσχολικό πρόγραμμα. Αισθάνονται επαρκώς πληροφορημένοι σε ζητήματα σχετικά με την αγωγή του παιδιού τους και νιώθουν ότι οι άλλοι επιζητούν τις ιδέες και τις γνώμες τους. Αυτό έχει ως συνέπεια την αύξηση της αυτοπεποίθησης τους. Οι παιδαγωγοί της προσχολικής αγωγής από την πλευρά τους συνεργάζονται με τους γονείς, αντλούν σημαντικές πληροφορίες για κάθε παιδί ατομικά για το τι γνωρίζει, πως σκέπτεται και τι μπορεί να κάνει. Οι πληροφορίες αυτές είναι σημαντικότερες επειδή σε αυτές πρέπει να βασίζεται ο σχεδιασμός του σχολικού προγράμματος, αλλά και όλο εν γένει το διδακτικό έργο. Η κοινή προσπάθεια και η ανταλλαγή απόψεων μεταξύ παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας και γονέων εξασφαλίζει την εφαρμογή της αρχής της συνέχειας στα δυο διαφορετικά περιβάλλοντα, σχολικό και οικογενειακό. (Κιτσαρας, 2004).

Πολύ σημαντικό είναι ότι οι γονείς μαθαίνουν να εκτιμούν το προσχολικό πρόγραμμα, να κατανοούν τους σκοπούς και τις μεθόδους του και συνεργάζονται σαφώς πιο δημιουργικά και με περισσότερη ειλικρίνεια με το προσωπικό του. Μέσα από τις ομαδικές συγκεντρώσεις και τις ατομικές επισκέψεις, οι γονείς πληροφορούνται τις παρατηρήσεις του παιδαγωγού προσχολικής αγωγής για το παιδί τους και αναλύουν τα προσωπικά τους προβλήματα σχετικά με αυτό. Έτσι αυτό έχει ως αποτέλεσμα να συνεργάζονται αποτελεσματικότερα και με περισσότερη εμπιστοσύνη (αφού μαθαίνει ανοιχτά για ότι πρόβλημα έχουν). Μέσα από αυτές τις συναντήσεις η μητέρα νιώθει πιο άνετα και αποκτά, περισσότερη οικειότητα με τον παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας. Έτσι οι γονείς δένονται με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας και εκτιμούν βαθύτερα το τι στη πραγματικότητα προσφέρουν στους ίδιους και στο παιδί τους. Η συνεργασία μεταξύ γονέων και παιδαγωγών συμβάλλει ακόμη στο να εισχωρήσουν καινούριες και πιο πολιτισμένες αντιλήψεις μέσα στην οικογένεια, να ανεβάσουν τη πνευματική στάθμη των γονιών, γεγονός που

θα συμβάλλει στο να δημιουργηθούν και αρμονικότερες οικογενειακές σχέσεις. Επιπρόσθετα ευαισθητοποιεί και αυξάνει το ενδιαφέρον των γονέων για τα δρώμενα στο παιδικό κέντρο, τους δίνει την ευκαιρία να ενημερωθούν για της παιδαγωγικής αντιλήψεις και για το τη μεγάλη σημασία που έχουν τα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου για τη μετέπειτα σχολική και μελλοντική του ζωή (Δαρακη,1995).

Οι γονείς συνειδητοποιούν τις ικανότητες τους, τις σχετικές με την ανάπτυξη του παιδιού τους και τα καθήκοντα τους και τους βοηθάει να τα αναλάβουν υπεύθυνα. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας των EPSTEINETAL (2002) τα πλεονεκτήματα για τους γονείς σχετίζονται με την αυξημένη αίσθηση της στήριξης των γονέων από το προσχολικό πρόγραμμα αλλά και από άλλους γονείς, τις περισσότερες αλληλεπιδράσεις με άλλες οικογένειες στο προσχολικό πρόγραμμα αλλά και από άλλους γονείς, τις περισσότερες αλληλεπιδράσεις με άλλες οικογένειες στο προσχολικό περιβάλλον μάθησης και με τις κοινωνικές δραστηριότητες, την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών καθώς επίσης και με την αύξηση των γνώσεων και των εμπειριών των παιδιών. Υπάρχουν μελέτες (Barsch, Sharpio 1979) που έχουν δείξει ότι οι γονείς είναι περισσότερο θετικά διακείμενοι απέναντι στους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας σε σχέση με άλλους επαγγελματίες που ασχολούνται με τα παιδιά. Υπάρχουν όμως και έρευνες που δείχνουν ότι αρκετοί γονείς επηρεάζονται από αρνητικές εμπειρίες που είχαν οι ίδιοι ως μαθητές στο σχολείο, μπορεί να κάνει τους γονείς να βλέπουν τους παιδαγωγούς ως ανταγωνιστές. Μπορεί επίσης οι γονείς να απορρίπτουν και να αρνούνται τον έλεγχο του παιδιού τους από ένα δάσκαλο, όταν οι άξιες του δάσκαλου είναι διαφορετικές από τις δίκες τους (Δαραής, 2008).

Για τον παιδαγωγό προσχολικής αγωγής:

Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική η δουλειά στο προσχολικό πρόγραμμα έχει μεγαλύτερη επιτυχία, όταν υπάρχουν εταιρικές σχέσεις ανάμεσα στους γονείς και το σχολείο. Οι γονείς μπορούν να επιδράσουν με σημαντικό και θετικό τρόπο στη δουλειά των παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας. Η αναγκαιότητα της συστηματικής γονεϊκής εμπλοκής στο σχολείο συνίσταται στο γεγονός ότι οι γονείς των μαθητών σε αρκετές περιπτώσεις θα μπορούσαν να υποστηρίξουν το έργο των εκπαιδευτικών, βοηθώντας τους μέσα από τακτικές συναντήσεις μαζί τους να κατανοήσουν καλύτερα τις ατομικές ανάγκες των παιδιών τους. Μπορούν επίσης να προτείνουν βελτιώσεις για τα σχολεία και να τις υποστηρίξουν με όποιο τρόπο διαθέτουν. Από τη συνεργασία αυτή οι γονείς δεν συνεισφέρουν μόνο στη πρόοδο των παιδιών. Μπορούν επίσης να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα και την ευθύνη κ έτσι συμβάλλουν στη βελτίωση του κύρους των εκπαιδευτικών (Συνώδη, 2004).

Ακόμη κατανοούν βαθύτερα τη σχέση του παιδιού με τους γονείς του και αντιλαμβάνονται με περισσότερη ευκρίνεια από πού μπορεί να πηγάζουν τα διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί (Τζουριάδου, 2001).

Μέσα από διαδικασίες συμμετοχής, οι γονείς, κατανοούν καλύτερα πως μπορούν στα πλαίσια της συνεργασίας τους με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας να ενισχύσουν την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών τους και τα παιδιά λαμβάνουν το

ισχυρό και συνεχές μήνυμα ότι η εκπαίδευση είναι πολύτιμη και σημαντική, ενώ το πιθανότερο είναι να αποδώσουν καλύτερα αυξάνοντας τη συμμετοχή τους, έχοντας λιγότερα προβλήματα πειθαρχίας και υψηλότερες φιλοδοξίες (Σακελλαρίου,2006,σ.22).

Οι γονείς γνωρίζουν καλά τα παιδιά τους και μπορούν να δώσουν σημαντικές πληροφορίες για τη συμπεριφορά, τα ενδιαφέροντα και τις γνώσεις τους. Παιδαγωγοί προσχολικής ηλικίας που ανταλλάσσουν πληροφορίες γύρω από τα νήπια, τα κατανοούν καλύτερα και εργάζονται πιο αποδοτικά μαζί τους (Γαβαλά, 1976).

Μέσα από τις επισκέψεις στο οικογενειακό περιβάλλον δίνεται η ευκαιρία στο παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας να γνωρίσει τις αντικειμενικές συνθήκες της ζωής του παιδιού. Επιπλέον τους επιτρέπεται να έρχεται σε επαφή όχι μόνο με τη μητέρα και το πατέρα του παιδιού, που συνήθως έρχονται στο προσχολικό πρόγραμμα, αλλά και με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας που συμμετέχουν στην αγωγή του παιδιού αδέρφια, γιαγιά, παππούς και κάποτε ακόμη ο θείος και η θεία. Με αυτό τον τρόπο δίνεται το πλεονέκτημα στο παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας να έχει μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα. Μια συνομιλία με τους γονείς για το παιδί , βοηθάει το παιδαγωγό προσχολικής ηλικίας να ξεχωρίσει από το σύνολο και τον κάνει να ανακαλύψει την ιδιαίτερη φυσιογνωμία του παιδιού. Πλουτίζει τη γνώση του για το παιδί η σύγκριση της συμπεριφοράς του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον και στο προσχολικό πρόγραμμα (Κυριαζοπούλου, 1980)

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, βλέπουμε πόσο σημαντικό είναι το παιχνίδι για τη ζωή ενός παιδιού. Από τα παλιά, ακόμα, χρόνια ο ρόλος του παιχνιδιού είχε μεγάλη σημασία για τους Έλληνες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως θεωρούσαν το παιχνίδι μεγάλο αγαθό. Γνώριζαν τα πλεονεκτήματά του και προσπαθούσαν μέσω αυτών να εμπλουτίσουν τα παιδιά τη δημιουργικότητα, την καλλιέργεια του πνεύματος, καθώς και την ομαδικότητα. Η σημασία, λοιπόν, του παιχνιδιού, παρατηρούμε πως διατηρήθηκε όλα αυτά τα χρόνια μέχρι και τη σημερινή εποχή. Επιπλέον, γίνεται αντιληπτός ο ρόλος του παιχνιδιού μέσα από θεωρίες ψυχολόγων, παιδαγωγών και φιλοσόφων. Επίσης, αναφέρεται η αναπτυξιακή σημασία του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, το παιχνίδι εξελίσσει το παιδί σωματικά, νοητικά, γλωσσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά και ηθικά. Μέσα από το παιχνίδι, το παιδί μπορεί και καλλιεργεί τη δημιουργικότητά του, την έκφραση των συναισθημάτων του και αποκτά κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, εξελίσσει το χιούμορ του, κατανοεί πως αποτελεί οργανικό μέλος της κοινωνίας και γίνονται αντιληπτά τα χαρακτηριστικά του. Επιπρόσθετα, μέσω του παιχνιδιού, το παιδί μαθαίνει να αντιμετωπίζει το άγχος και την αγωνία που του προκαλούν ορισμένες καταστάσεις. Το παιχνίδι, θα λέγαμε ότι, αποτελεί ένα ασφαλές πλαίσιο στο οποίο μπορούν να αποδεσμευτούν από περιορισμούς της πραγματικότητας. Ακόμη, σημαντικός είναι και ο ρόλος του θεραπευτή στη σχέση παιδιού- παιχνιδιού και παιδιού- γονέα. Στη συνέχεια, σημαντικά θεωρούνται τα στάδια του παιχνιδιού που απαιτούνται για να περάσει το παιδί από το μοναχικό στο ομαδικό παιχνίδι. Στη συνέχεια, είδαμε πως τα είδη του παιχνιδιού ποικίλλουν και έτσι το παιδί είναι εφικτό να εξελίξει τις ικανότητές του και το χαρακτήρα του μέσα από αυτά. Επιπρόσθετα, μεγάλη είναι και η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού, καθώς αυτό βοηθάει το παιδί να απελευθερώνεται, να αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του όπως, επίσης, και τη φαντασία του. Με το θεατρικό παιχνίδι, τα παιδιά επινοούν καταστάσεις, χαρακτήρες και γεγονότα φανταστικά ή πραγματικά, και αυτό επιδρά όχι μόνο ατομικά το παιδί αλλά και ομαδικά. Δημιουργεί μεταξύ των παιδιών σχέσεις συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλοεπικοινωνίας. Μέσα από τη δράση και τη κίνηση, τα παιδιά εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους, διεγείροντας έτσι και τη προσοχή τους. Τέλος, θα πρέπει να τονίσουμε το ρόλο του παιδαγωγού και πόσο σημαντικός είναι για τη σωστή εξέλιξη του παιδιού, παίρνοντας τα σωστά εφόδια που μπορεί να αποκτήσει απ' το παιχνίδι. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί ο ρόλος του γονέα στη σχέση μεταξύ παιχνιδιού και παιδιού. Το παιχνίδι είναι κάτι αυθόρμητο για το παιδί, όμως παιδαγωγοί και γονείς θα πρέπει να το προωθήσουμε, χρησιμοποιώντας κάθε γνώση, εμπειρία και θέληση για τη σωστή του εξέλιξη.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αλκηστις., (2012). *Το Αυτοσχέδιο Θέατρο στο Σχολείο*, Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνιάδης Α., (1994). *Το παιχνίδι*, Εκδόσεις: University Studio Press, Θεσσαλονίκη.
- Αργυριάδη Μ., (1997). *Ο κόσμος του λαϊκού παιχνιδιού – Αφιέρωμα Έλληνες αεί παίδες εστέ*, Εκδόσεις: Καθημερινή Εφημερίδα, Αθήνα.
- Αυγητίδου Σ., (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερμηνευτικές και διδακτικές προσεγγίσεις*, Εκδόσεις: Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος, Αθήνα.
- Βρυνιώτη Π.Κ, Κυρίδης Γ.Α., Σιβροπούλου Θεοδοσιάδου Ε., και Χρυσafiδης Κ., (2008). *Οδηγός Γονέα*. Αθήνα: Πατάκη.
- Γαβαλά Λ., (1976). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Carroll J., (2002). Play therapy: the children's views, *Child and Family Social Work*, 7(3): 177 - 187.
- Carvey C., (1990). Το παιχνίδι: η επίδραση στην εξέλιξη του παιδιού, Εκδόσεις: Κουτσουμπός Α.Ε., Αθήνα.
- Cattanach A., (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού*, Μετάφραση: Φωτεινή Μεγαλούδη, Εκδόσεις: Σαββάλας, Αθήνα.
- Γέρου Θ., (1984). *Το συμβολικό παιχνίδι βάση και αφετηρία καλλιτεχνικής δραστηριότητας στο σχολείο*, Εκδόσεις: Δίπτυχο, Αθήνα.
- Γεωργίου, Ν.Σ., (2000). *Σχέση σχολείου- οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Επιθεώρηση, 23, 131-155.
- Γιάνναρης Γ., (1995). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις: Γρηγόρης.

Δαράκη Π., (1995). *Το προσχολικό παιδί και οι ανάγκες του*. Αθήνα- Γιάννενα: Δωδώνη.

Διαμαντόπουλος Διονύσης Σ., (2009). *Το παιχνίδι: Ιστορική εξέλιξη, Ερμηνευτικές θεωρίες, Ψυχοπαιδαγωγικές επιδράσεις*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Π.Πουρναρά.

Dr. Stoppard M., (2009). *Εσείς και το παιδί σας από ένα έως τρία ετών*. Αθήνα: Ακμή.

Espinosa L., Laffey J., Whittaker T., & Sheng Y., (2006). Technology in the home and the achievement of young children: findings from the early childhood longitudinal study, *Early Education And Development*, 17(3): 421 – 444.

Faure G. & Lascar S., (1994) *Το Θεατρικό Παιχνίδι*. Αθήνα: Gutenberg.

Feeney S., Christensen D., & Moravcik E., (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.

Houssaye J., *Δεκαπέντε παιδαγωγοί, Σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*, ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ, Αθήνα, 2000

Ιέρ Π., (2009). *Τόπος στο παιχνίδι: Μαθαίνω να παίζω, μαθαίνω να ζω*, Εκδόσεις: Μεταίχμιο, Αθήνα.

Kamii C., & Devries R., (1979). *Η θεωρία του Jean Piaget και η προσχολική αγωγή*, Εκδόσεις: Δίπτυχο, Αθήνα.

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

Καραμήτρου Κ., (2010). *Η καλλιέργεια της Κινησθητικής Νοημοσύνης μέσα από το θεατρικό παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις: Παπαζήση.

Κιτσαράς Γ.Δ, (2004). *Διδακτική μεθοδολογία προσχολικής αγωγής*. Αθήνα.

Κοντοπούλου Μ., (1996). *Η μετάβαση από το σπίτι στο σχολείο*. Εκδόσεις: Προμηθεύς.

Kostelnik M.J., Soderman A.K., & Whiren A.P., (1993). *Developmentally appropriate programs in early childhood education*, New York: Merrill.

Κουρετζής Λ., (1991). *Το Θεατρικό Παιχνίδι. Παιδαγωγική Θεωρία πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Κροντήρα Λ., (2002). *Ελάτε να παίζουμε μέσα στο χρόνο*, Εκδόσεις: Φυτράκη, Αθήνα.

Κυριαζοπούλου-Βαληνάκη Π., (1980). *Νηπιαγωγική 2*, Αδελφοί Βλάσση, Αθήνα.

Li X., & Atkins M., (2004). Early childhood computer experience and cognitive and motor development, *Pediatrics*, 113 (6): 1 – 8.

Μαλαφάντης Κ., (1990). Το παιχνίδι και το παιδί, *Διαβάζω*, 40(2): 19 -70.

Μαρκάδας Σ., (2010). *Ένα μοντέλο για τον προσδιορισμό της γονικής εμπλοκής των Ελλήνων γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους στα μαθηματικά*. Διδακτορική Διατριβή.

Meckley A., (2002). *Observing children's play: Mindful methods*, International Toy Research Association, London.

Μετοχιανάκη, Η., (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική Α*, Ηράκλειο.
Μπάκας Θ., (2011). *Διοίκηση και διαχείριση βρεφονηπιακών σταθμών*. Σημειώσεις Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.

Νικολοπούλου Κλ., & Παπαδοπούλου Κ., (2008). Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού. Παιχνίδι και ηλεκτρονικοί υπολογιστές στην προσχολική εκπαίδευση, (8): 121 – 136.

Πανταζής Σ., (2004). *Η παιδαγωγική και το παιχνίδι- Αντικείμενο στο χώρο του Νηπιαγωγείου*, Αθήνα. Gutenberg.

Πανταζής Σ., Σακελλαρίου Ι., (2003). *Το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από το πρίσμα της κοινωνικής παιδαγωγικής: Η περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Πανταζής Χ.Σ., & Σακελλαρίου, Ι. Μ., (2005). *Προσχολική παιδαγωγική. Προβληματισμοί- Προτάσεις*. Αθήνα: Άτροπος.

Παπαβέντσης Στέλιος, (2009). *Προικισμένα μωρά εμπνευσμένοι γονείς* Αθήνα: Πατάκη.

Παπαδόπουλος Ν., (1991). *Ψυχολογία-σύγχρονα θέματα*, Αθήνα.

Pearson A., (1992). *Η αρχαία Ελλάδα*, Εκδόσεις: Δελθηανάσης, Αθήνα.

Prince C., (1961). *Made in Middle Ages*, New York: Dutton press.

Προκόβας Κ.Ε., (2010). *Τότε που παίζαμε λαϊκά παραδοσιακά παιχνίδια*, Εκδόσεις: Γράμμα Βαρθολομαίος, Θεσσαλονίκη.

Σακελλαρίου Μ., (2006). *Παιδαγωγική θεωρία και πράξη*, Τεύχος 1, 21-35.

Scales B., Almy M., Nicolopoulou A., & Ervin-Tripp S., (1991). *Play and the social context of development in early care and education*, New York: Teachers College Press.

Σεργή Λ., (1991). *Δραματική Έκφραση και Αγωγή του Παιδιού*. Αθήνα, Gutenberg.

Σιβροπούλου Ρ., (1998). *Η οργάνωση και ο σχεδιασμός του χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού*. Αθήνα: Πατάκη.

Smilansky S., (1968). *The effects of sociodramatic play on disadvantaged Preschool Children*, New York: John Wiley.

Συνώδη Ε., (2004). *Προσχολική αγωγή και επαγγελματισμός των εκπαιδευτικών. Η περίπτωση της Αγγλίας και της Ελλάδας*. Αθήνα: Εκδοτικός οίκος αδελφών Κυριακίδη.

Τζουριάδου Μ., (2001). *Πρώιμη παρέμβαση. Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Vygotsky L. S., (1978). *Mind in Society* (μετάφραση και επιμέλεια Cole, M., John-Steiner., Scribner, S. και Souberman, E.), Cambridge, Mass: Harvard University Press.

Χαρίτος, Χαράλαμπος Γ., (1998). *Το ελληνικό νηπιαγωγείο και οι ρίζες του: Συμβολή στην ιστορία της προσχολικής αγωγής*, Αθήνα, Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Χατζηνεοφύτου Δ., (2009). *Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής*, Εκδόσεις: Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

Χατζηστεφανίδου Σ., (2008). *Ιστορία της Προσχολικής Αγωγής (τόμος Α')*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη

Χρήστου Ι., (2007). *Παιδί και Ηλεκτρονικό Παιχνίδι*, Εκδόσεις: Ταξιδευτής, Αθήνα.

Διαδικτυακές Πηγές

Πετρίδης Δ., (2011). Η γνωστική και ηθική ανάπτυξη, petridis58.blogspot.com/2011/3/blog-post_28.html

<https://androutsou.wordpress.com/2009/04/27/%CE%B7-%CF%83%CE%B7%CE%BC%CE%B1%CF%83%CE%AF%CE%B1-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BF%CF%8D-%CF%83%CF%84/>

<http://www.inpsy.gr/el/tmimata/paidion-efivon-attikis/86-information/departments/children-adolescents/97-2012-04-11-15-04-21>

<http://koipee.gr/site/?p=128>

<http://www.prolipsis.gr/index.php?id=33,178,0,0,1,0>

<http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/D6Kouretzis-Parzakoni%20ndn%20Gr.pdf>

http://www.pi-schools.gr/download/programs/Oloimero/oloimero_03_05/ekp_yliko/5o_argoys/ueatrikh_agvgh.htm